



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

***Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires. Discursos, curriculum y procesos identificadorios (2006-2016)***

**Tesista: Prof. Noralí Boulan**

**Directora: Ph.D. Myriam Southwell**

**Febrero de 2019**

**Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación**

## Resumen

---

Esta tesis procura orientarse dentro del amplio campo de los estudios curriculares y de las políticas educativas, realizando un análisis político-pedagógico del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires vigente, con el objetivo de estudiar la manera en que estos construyen modos de interpelación pedagógica en los docentes en formación.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación se relacionan, en primer lugar, con realizar un análisis histórico de los diversos significados otorgados a la educación y al rol de los docentes, recuperando fundamentalmente los sentidos brindados por el tecnicismo, y entendiendo que resultó una teoría pedagógica con fuertes implicancias que aún es posible encontrar en el presente, en tanto conformó un discurso que articuló muy diversos elementos dentro de una cadena equivalencial donde la interpelación producida hacia los docentes los identificó como sujetos destinatarios de diversas políticas educativas, pero sin poder decisivo sobre ellas. En segundo lugar, el estudio pretende realizar una interpretación acerca de la conformación de la identidad docente desde la política curricular vigente recuperando los aportes de la perspectiva del Análisis Político del Discurso. De este modo, se entiende la configuración de las identidades docentes como aquellos procesos nunca predeterminados donde los docentes disputan y reformulan los sentidos de las políticas públicas, por lo cual los mismos resultan siempre abiertos e inacabados.

Por otro lado, nos orientamos a comprender el curriculum desde la perspectiva posestructuralista, que lo entiende como una práctica discursiva configuradora de identidades, pero que intenta al mismo tiempo mostrar las resistencias que los docentes desarrollan al respecto. Para esto nos detenemos particularmente en el estudio de las categorías *discurso*, *identificación*, *interpelación*, *articulación* y *hegemonía*. De este modo, analizamos el contexto que se establece durante los gobiernos kirchneristas – desde 2003 a 2015– donde observamos que la categoría *inclusión* resulta capaz de articular diversas y muy dispares demandas sociales y su repercusión

en los sentidos otorgados a la educación en general, y a las políticas curriculares de formación docente en particular, donde la cadena equivalencial compuesta por los significantes *inclusión*, *derecho* y *Estado* procuraron configurar el discurso educativo oficial. Asimismo, analizamos el primer año de la gestión política del macrismo, tanto a nivel nacional como provincial, donde observamos la reconfiguración del discurso educativo anterior a la promulgación de la Ley Federal de Educación (1993) sumando elementos nuevos, en un intento de articulación de viejos elementos con nuevas consideraciones acerca de lo educativo, donde categorías tales como *emprendedurismo* y *meritocracia* comienzan a cobrar mayor importancia.

Palabras clave: Discurso- hegemonía- interpelación- formación docente.

*A mi abuela Victoria y a mi tía Nieves,  
por enseñarme que fortaleza y dulzura  
no son virtudes contradictorias.*

## **I. Tomo I**

### **II. Índice**

<b>Agradecimientos.....</b>	<b>9</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>11</b>
<b><i>Primera Sección: La construcción del objeto de investigación.....</i></b>	<b>20</b>
<b>Capítulo I: Discursos pedagógicos, prescripciones e interpelaciones: Aproximaciones metodológicas y epistemológicas.....</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo II: Políticas educativas y formación docente: un recorrido histórico.....</b>	<b>36</b>
2.1: Configuraciones discursivas y políticas de formación docente en la provincia de Buenos Aires: una aproximación histórica desde 1958 a 2006.....	36
2.1.1: Profesionalización y modernización de la formación docente.....	36
2.1.2: Técnica, neutralidad y represión: la estrategia dictatorial en la formación docente.....	47
2.1.3: La educación y las políticas de formación docente en el periodo de reapertura democrática.....	54
2.1.4: Reforma educativa y neoliberalismo: políticas focalizadas, fragmentación y neotecnicismos. ¿Docentes reconvertidos?.....	58
<b>Reflexiones del capítulo.....</b>	<b>74</b>
<b>Capítulo III: El curriculum como organizador de la tarea docente. Concepciones, historia e interpelaciones.....</b>	<b>77</b>
3.1.: Profesionalización y concepción modélica del curriculum.....	80

3.1.1.: La concepción modélica del curriculum en las propuestas de formación docente.....	84
3.1.2.: Configuración de la “expertise” y la “pericia”. El rol de los “decisores” de las políticas curriculares y sus implicancias en la formación docente.....	90
3.2.: El curriculum desde la perspectiva posestructuralista.....	94
3.3.: La prescripción como problema: algunas reflexiones acerca de la política curricular como acto político.....	105
<b>Reflexiones del capítulo.....</b>	<b>113</b>

<b><i>Segunda Sección: Discursos, curriculum y procesos identificadorios en las políticas de formación docente en la provincia de Buenos Aires (2006-2016)</i> .....</b>	<b>116</b>
--	------------

<b>Capítulo IV: Políticas educativas en el periodo 2003-2015: conformación, características distintivas y marcos referenciales.....</b>	<b>116</b>
4.1: La crisis del sistema educativo como antecedente de una nueva política educativa.....	116
4.2: La inclusión como política educativa nacional y su recepción en los lineamientos curriculares bonaerenses.....	121
4.3: El Diseño Curricular como política pública. Las políticas públicas y la educación como derecho.....	136
Reflexiones del capítulo.....	148

<b>Capítulo V: Desarrollo y configuración de procesos identificadorios docentes desde la política curricular bonaerense dentro del periodo 2006-2015.....</b>	<b>150</b>
5.1.: La redefinición de la política curricular bonaerense como proceso político y participativo.....	150
5.2.: Identidad, identificación e interpelaciones. Un análisis posestructuralista del diseño curricular.....	173
Reflexiones del capítulo.....	183

<b>Capítulo VI: La nueva política curricular bonaerense. Ejes estructurantes.....</b>	<b>186</b>
6.1. La nueva estructura curricular: orientaciones, especificaciones y reconfiguraciones de sentidos acerca del rol docente.....	186
6.2. Los ejes del nuevo Diseño Curricular para la formación docente: centralidad de la enseñanza y la educación como acto político mediados por la concepción posestructuralista del curriculum.....	201
6.2.1. La educación como derecho y la centralidad de la enseñanza como proceso “inclusivo” desde una perspectiva latinoamericanista.....	205
6.2.2. La educación como acto político. Aportes acerca de la escolarización y el rol docente.....	214
6.3. La prescripción de la praxis docente.....	225
Reflexiones del capítulo.....	236
<b>Capítulo VII: Retorno del neoliberalismo, pospolítica y formación docente. (2016).....</b>	<b>238</b>
7.1.: La política detrás de la “antipolítica”. El triunfo de la Alianza Cambiemos.....	238
7.2. Identificaciones docentes, nuevos sentidos en disputa: calidad, eficiencia, meritocracia y educación.....	244
7.2.1.: ¿El fin de la educación pública? Tercerización de la educación como una nueva forma de privatización.....	249
7.2.2.: La educación del futuro: de la formación de docentes a la formación de recursos humanos. La evaluación como premisa y como promesa.....	259
Reflexiones del capítulo.....	274
<b>III. Consideraciones finales.....</b>	<b>276</b>
<b>IV. Bibliografía general.....</b>	<b>289</b>
<b>V.1. A. Decretos.....</b>	<b>303</b>
<b>V. 1. B. Leyes.....</b>	<b>303</b>
<b>V. 1. C. Resoluciones y Disposiciones.....</b>	<b>304</b>

<b>V. 1. D. Planes y Programas de Estudio.....</b>	<b>306</b>
<b>V. 2. Otros recursos utilizados.....</b>	<b>306</b>

**VII. Tomo II: Anexo documental**

## Agradecimientos

---

El trabajo de elaboración de una tesis es una tarea individual, aunque no por ello solitaria. Particularmente, en este camino, he tenido el acompañamiento y la confianza de muchas personas e instituciones. Sin ellas, este trabajo no hubiera resultado posible.

En primer lugar, quiero agradecer a Myriam Southwell, quien no solo fue la directora de este trabajo, sino que me acompañó desde los inicios del posgrado. Su confianza, sus lecturas siempre atentas, profundas y cálidas lograron, sin ninguna duda, que esta investigación pudiera realizarse.

En segundo lugar, quiero agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y al Doctorado en Ciencias de la Educación por haberme otorgado la posibilidad de aprehender valiosísimos conocimientos, desde los inicios de la carrera de grado y luego, durante la etapa de posgrado, brindándome una educación de excelencia que, posiblemente, de no haber resultado pública y gratuita, tampoco hubiera obtenido por otras vías.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por otorgarme la beca de finalización de Doctorado, gracias a la cual este trabajo pudo materializarse.

A lo largo de mi trayectoria formativa, asimismo, he transitado otros espacios que también aportaron para la elaboración de esta tesis. En este sentido, quiero agradecer la invitación a formar parte de los Proyectos de Investigación “Los docentes en la Historia de la Educación en América Latina. Siglo XX” y “Cuerpo y educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault”, en los cuales participé gracias a la generosidad de sus directoras, Myriam Southwell y Norma Rodríguez, respectivamente, y a todos sus integrantes. Al equipo de la cátedra “Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana”. Todos espacios que permitieron desarrollarme, repensar y reformular muchas ideas.

A mis estudiantes que, día a día, me desafían a pensar y reformular ideas acerca de la formación y el trabajo docente.

Un agradecimiento especial a quienes generosa y desinteresadamente colaboraron para que esta tesis pudiera realizarse: María Verónica Piovani,

Andrea Gatti, María Raquel Coscarelli y Marina Paulozzo por su predisposición para realizar las entrevistas y permitirme acceder a diversos documentos; a las directoras y docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) que fueron entrevistados, quienes además de disponer de su tiempo, brindaron valiosos elementos que permitieron que los análisis realizados pudieran enriquecerse enormemente. Asimismo, quiero agradecer a Susana Lerner, quien generosamente me otorgó gran parte de su “archivo personal”, el cual se transformó en un insumo indispensable para lograr profundizar esta investigación.

En lo personal, quiero agradecer a mis afectos, a mi familia: a mi mamá, a mis hermanas, y a mis amigas y amigos, que son mis hermanas y hermanos de la vida. Sin su apoyo, su confianza y el respeto por “los tiempos robados por la tesis”, esta tampoco hubiera resultado posible. A todos y todas ellas, mi infinito agradecimiento.

## Introducción

---

*“Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro” (Jacques Rancière, 2003: 11).*

Este trabajo pretende realizar un análisis político-pedagógico del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires, con el objetivo de estudiar los modos en que construye perspectivas de interpelación pedagógica entre los docentes en formación. Para ello se estudiará particularmente la categoría *praxis*, dado que la misma se configura en el eje vertebral de dicho documento. En el caso de Diseño Curricular para la formación de profesores de Educación Primaria esto se encuentra explícitamente señalado, donde la *praxis* docente se indica como punto de convergencia de todas las áreas que lo componen.

Son varios los objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación. En primer lugar, analizar dichas categorías desde una perspectiva histórica, que permita una mirada amplia acerca de los diversos significados otorgados a la educación y al rol de los docentes. En este sentido, se recuperarán fundamentalmente los sentidos brindados por el tecnicismo, entendiendo que el mismo resultó una teoría pedagógica con fuertes implicancias y huellas que aún es posible encontrar en el presente. En segundo lugar, el estudio pretende realizar una interpretación acerca de la conformación de la identidad docente desde las políticas educativas, recortando el objeto en el Diseño Curricular vigente. En este sentido, diversos trabajos han analizado la identidad docente desde los procesos de cambios externos que afectan el sentido de dicha identidad (Esteve, 2006) como “[...] una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja” (Valliant, 2007: 3). Asimismo, los aportes de la sociología crítica han permitido analizar cómo la pedagogía configuró diversos “ideales docentes”, es decir, modelos a seguir, de acuerdo con el “deber ser” de los docentes que se definían como correlato de diversas políticas públicas y/u objetivos de los estados nacionales y políticas económicas. De este modo, la estructura del sistema educativo y la implementación de diversas políticas educativas ubicaban a los docentes en

distintos lugares, con distintos sentidos, funciones y particularidades. Sin embargo, queremos indagar más allá, en un análisis que deje de lado distintos modos de determinismo, dado que estos no permiten plantear las tensiones de lo político<sup>1</sup> dentro de la configuración de la identidad docente. Myriam Southwell (2012), en este sentido, prefiere plantear la categoría de *posiciones docentes* para dar cuenta de los procesos, nunca predeterminados ni fijados donde los docentes disputan, negocian y reformulan los sentidos de las políticas públicas. Consideramos que esta es una muy fructífera noción que permite comprender la identidad docente como una construcción donde los sentidos que asume son siempre abiertos e inacabados.

Desde este lugar, resulta necesario revisar la política curricular actual que, construida desde la pedagogía, disputa por otorgar un sentido a la identidad docente. Consideramos necesario reformular la pregunta por la identidad constituida desde la política curricular y pensar, antes, cómo se desarrolla la misma, entendiendo que siempre existe allí una disputa por su sentido.

Esta tesis procura, pues, realizar un estudio de las diversas configuraciones discursivas que, desde las diversas políticas educativas y, particularmente, curriculares, interpelaron la formación docente en la provincia de Buenos Aires. Específicamente, se trata de analizar la actual política curricular de la provincia, promovida desde de las diversas legislaciones provinciales (Ley Provincial de Educación, Diseños Curriculares para la formación docente del Nivel Primario) y nacionales (Ley Federal de Educación –1993–, Ley Nacional de Educación –2006–), por considerar que los sentidos que las conforman se retraducen en discursos que lograron convertirse en hegemónicos a partir de una especial articulación de diversos significantes dentro de un contexto histórico particular y singular que promovió las condiciones de posibilidad para que ello resultara posible (Laclau y Mouffe, [1985] 2004).

La tesis se organiza en dos secciones que intentan ordenar el trabajo. La primera sección, compuesta por los primeros tres capítulos, se refiere a la construcción del objeto de estudio y los antecedentes propuestos por

---

<sup>1</sup> Se retoma el concepto desde la perspectiva posestructuralista, donde lo político es entendido como elemento constitutivo de lo social.

investigaciones anteriores, donde se introducen las principales líneas teóricas y metodológicas que orientaron el desarrollo del trabajo. Así, los primeros tres capítulos se conforman en base a de dos lineamientos paralelos pero articulados. Por un lado, se presenta la perspectiva analítica que se utiliza en el estudio, basada en la perspectiva del Análisis Político del Discurso [en adelante, APD], al tiempo que se realiza un recorrido histórico de las formas hegemónicas dentro de las cuales se conformaron los discursos curriculares que tuvieron una gran influencia en la formación docente, tanto en el país como en la provincia de Buenos Aires, a partir de la segunda mitad del siglo XX. En este sentido, se analizan diversas corrientes pedagógicas y el desarrollo del campo curricular, por considerar que se trata de un momento histórico de gran influencia, determinado por el contexto de mayor influencia de las corrientes tecnocráticas en la educación en general que, al mismo tiempo, se articularon con un fuerte desarrollo del campo curricular que permitió su materialización en políticas públicas concretas. De este modo, nos concentraremos en la configuración discursiva del periodo abarcado desde mediados de la década de 1950 hasta los primeros años del siglo XXI, tomando como límite el año 2006. Este periodo fue demarcado así porque entendemos que allí se produce una reestructuración general del sistema educativo en su conjunto, así como una reconfiguración de las políticas de formación docente caracterizada por significantes que, como intentaremos explicar más adelante, quedaron disponibles luego de procesos dislocatorios, entre los cuales incluso encontramos aquellos que propiciaron la reforma educativa de los años noventa (que incluyó la reestructuración del sistema educativo con la promulgación de la Ley Federal de Educación –Ley 24.195/93–).

En el segundo y en el tercer capítulo de este trabajo intentaremos dar cuenta de dos cuestiones. En primer lugar, cómo se relacionó esta configuración del rol, del “deber ser” docente, con la producción de la identificación docente y las disputas por su sentido. En segundo lugar, cuál fue el papel de la pedagogía en esta construcción. Siguiendo a Myriam Southwell (1997, 2015), consideramos que la formación docente y las políticas que la configuraron históricamente son hibridaciones de diversas “tradiciones”. Desde este lugar, comprendemos que las políticas educativas y curriculares que se desarrollaron en la segunda mitad del siglo XX en Argentina conformaron una

configuración discursiva que articuló muy diversos elementos dentro de una “cadena equivalencial”, donde la interpelación producida hacia los docentes los identificó como sujetos destinatarios de dichas políticas, pero sin poder decisivo sobre ellas. De acuerdo con ello, al tecnocratismo desplegado en el marco donde el Estado se configura bajo la lógica desarrollista en las décadas de 1960 y 1970, se sumaron el oscurantismo y la censura durante la última dictadura militar. Estos sentidos se reformularon, rearticulándose con mayor potencia con la reconfiguración estatal a partir de las políticas neoliberales y, en forma particular, dentro del ámbito educativo, con la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993. Es posible interrogar cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que las corrientes críticas en educación, producidas dentro del propio campo pedagógico, tuvieran tan bajo impacto en las políticas educativas y curriculares que se sucedieron dentro de dicho período histórico.

Por estas razones analizaremos, en primer lugar, la corriente pedagógica tecnocrática, cuyo impacto en nuestro país se produce fundamentalmente en las décadas de 1960 y 1970 (período que incluye la última dictadura cívico-militar). En segundo lugar, analizaremos la educación en el contexto de la reapertura democrática; y en tercer lugar, la perspectiva pedagógica que llamaremos neotecnocracia, desplegada durante la última década del siglo XX, bajo la llamada “transformación educativa” de los gobiernos menemistas y el contexto inmediatamente anterior a la promulgación de la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206/06). Asimismo, se describirán las disputas de sentido que se desarrollaron dentro del propio campo pedagógico, donde la configuración discursiva que permite la emergencia de identificaciones de docentes y expertos en educación, asociándolos con roles determinados, a partir de interpelaciones realizadas desde el propio Estado (tanto Nacional como Provincial) y desde ciertos sectores dentro del ámbito estrictamente pedagógico, favorecido por el desarrollo dentro del campo curricular en el marco de un código curricular particular (Lundgren, 1992), procuraron legitimar los currícula como planificaciones eficientes y eficaces que permitirían el desarrollo de una “educación de calidad”. De igual modo, analizaremos cómo la propia categoría *calidad* ha sido un significante central, articulado a diversos

significados que procuraron organizar y orientar la educación (Southwell, 2007 y 2008); Southwell y Vassiliades, 2016).

En la segunda sección de la tesis, el cuarto capítulo se concentra en analizar las condiciones de posibilidad para la construcción de una nueva configuración discursiva que fue capaz de rearticular viejas y nuevas demandas en un contexto distinto desde lo histórico, político, económico, social y cultural, en la arena de disputa por determinar lo social (Laclau y Mouffe, [1985] 2004). Teniendo en cuenta esto, analizaremos el contexto particular en el que se establece una nueva configuración discursiva, fundamentalmente a partir de la asunción de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner –desde 2003 a 2015–. En este periodo podremos observar que la categoría *inclusión* resulta capaz de articular diversas y muy dispares demandas sociales, además de cómo ello repercute en el ámbito educativo en general, pero también, y en un movimiento circular, en la formación docente, reestructurando y rearticulando sus sentidos. En esta dirección, se analizan las principales leyes promulgadas durante dicho periodo, así como los debates que se suscitaron al respecto y la particular recepción que las mismas tuvieron en la provincia de Buenos Aires.

Partiremos de la hipótesis que supone que la educación cobrará un sentido fundamental, a partir de su reconfiguración en torno de las nociones que la asociaron, en primer lugar, a un derecho individual y social, pero también, y estrictamente desde el ámbito pedagógico, con una mirada mucho más vinculada a la percepción de la misma como un hecho político. En este punto, la propia noción de *transmisión* cobra un sentido mucho más cercano a las vertientes pedagógicas críticas respecto del concepto de la educación como posibilidad de transformación social, así como un particular acercamiento a los conceptos centrales provenientes de la educación popular, tales como *praxis* y *horizontes formativos*, y la centralidad otorgada al proceso de enseñanza, que procuró correr el eje central que habían cobrado nociones tales como calidad educativa y la evaluación de la misma a ella asociada en el período previo. Es decir, procuraremos describir y analizar las condiciones de posibilidad que permitieron modificar los sentidos otorgados a la educación en general, y a las políticas educativas y curriculares en particular, donde la cadena equivalencial compuesta por significantes tales como *inclusión*, *derecho* y *Estado*, procuraron

configurar un discurso educativo que no solo se rearticuló en torno de la noción del derecho, sino que ello se vio materializado en políticas educativas concretas. El inicio de estas políticas se puede determinar con la promulgación de un conjunto de leyes, entre las que se destacan la Ley Nacional de Educación (26.206/06) y la Ley Provincial de Educación (13.688/07), en un contexto más general de políticas públicas que procuraron garantizar la redistribución de recursos y la consecuente ampliación de derechos en vastos sectores sociales, desde un modelo de gestión de gobierno que propuso establecer la función del Estado como garante de los mismos.

En los capítulos V y VI, particularmente, nos orientamos a analizar la nueva política curricular para la formación docente del Nivel Primario en la provincia de Buenos Aires. Con este objetivo describimos sus ejes estructurantes en los cuales se retoma, asimismo, la perspectiva posestructuralista dentro del campo curricular, y donde, sostenemos, se producen interpelaciones distintas desde el campo pedagógico y político hacia los docentes en formación. En esta dirección, nos centraremos en el análisis del proceso de reconfiguración curricular que se llevó adelante en dicha jurisdicción entre los años 2005 y 2007, describiendo los sentidos participativos, abiertos y democráticos mediante los cuales pretendió conformarse, y cuyo resultado fue la promulgación de los Diseños Curriculares que aún se encuentran en vigencia.

En el capítulo V analizamos en profundidad las diversas fuentes primarias (leyes provinciales y nacionales, como así también los documentos de circulación interna emitidos por la Dirección de Educación Superior que fueron enviados a los Institutos Superiores de Formación Docente). Al mismo tiempo realizamos la triangulación de datos con las entrevistas realizadas a distintas funcionarias y asesoras curriculares de la gestión, y a los docentes involucrados en el mismo. En este sentido, se analiza particularmente el desarrollo de este proceso de consulta, entendiendo que el mismo responde a un proceso de construcción curricular en el que, inevitablemente, se producen tensiones, conflictos, reformulaciones y disputas por hegemonizar diversos sentidos respecto de la formación inicial de los docentes del Nivel Primario. Asimismo, analizamos también fuentes secundarias, como los textos de Jorge

Huergo,<sup>2</sup> en los que se realiza una sistematización de dicho proceso de consulta. De esta manera nos orientamos a entender el curriculum desde la perspectiva posestructuralista, en tanto práctica discursiva configuradora de identidades, pero intentando mostrar también las resistencias que los docentes desarrollan al respecto. Particularmente nos detenemos en las categorías *discurso*, *identificación*, *interpelación* y *articulación*, dado que la información obtenida en las entrevistas realizadas permite observar que las interpelaciones solo resultan exitosas cuando aquel que es interpelado encuentra en dichos discursos algo de lo cual ya se siente partícipe; es decir, intentamos analizar cómo los docentes disputan sentidos en contextos discursivos en los que son inscriptos.

En el capítulo VI nos dedicamos específicamente a analizar la nueva política curricular para la formación docente del Nivel Primario en la provincia de Buenos Aires. Para ello describimos sus ejes estructurantes en los que se retoma, asimismo, la perspectiva posestructuralista dentro del campo curricular, y donde, sostenemos, se producen interpelaciones distintas desde el campo pedagógico y político hacia los docentes en formación. En consonancia con esto, se procura recuperar el sentido latinoamericanista como una de las particularidades del nuevo diseño curricular, lo que permite comprender las categorías teóricas que lo constituyen. En este sentido, el análisis realizado sobre el diseño curricular destinado a la formación de profesores de educación primaria permite observar muy claramente el influjo de las teorías pedagógicas críticas en su desarrollo. La categoría *praxis*, así, recorre ampliamente el documento y se convierte en el eje estructurante del mismo, no solo en el espacio destinado estrictamente a la “práctica docente”, ya que también se encuentra incluido como contenido específico de materias correspondientes al cuarto año de la carrera (tales como “Reflexión filosófica de la educación” y “Dimensión ético-política de la praxis docente”). Es por esto que resulta factible señalar que la política curricular implementada sostiene una visión de la educación que dista del aplicacionismo proveniente de las prácticas educativas tecnocráticas, existiendo un contundente intento por configurar un discurso

---

<sup>2</sup> Procuramos recuperar dichos sentidos del autor, dado su rol de Director de Educación Superior dentro de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y por la imposibilidad de realizar una entrevista debido a su fallecimiento en el año 2014.

educativo que apela a la reflexividad, la politicidad y la transformación de un orden social desigual mediante la educación, entendida esta como derecho.

En esta dirección, desde los inicios de las discusiones en relación a la Redefinición de la Formación Docente, expresada en los documentos base de discusión, se postula dicha afirmación fundamentándola desde los aportes de autores exponentes de dichas consideraciones, tales como Henry Giroux, Peter McLaren, Tomaz Tadeu da Silva y Paulo Freire. Por otro lado, es importante señalar que dichos documentos de discusión se apoyan en nociones posestructuralistas del curriculum, desde los aportes retomados de Alicia de Alba, Rosa Nidia Buenfil Burgos y Margarita Pansza González. Asimismo, dentro de este marco referencial de la concepción de la educación como acto político, y la definición y determinación curricular desde dicha perspectiva, se asume la importancia de las disputas de poder, considerando que la categoría *subjetividad* cobra una real importancia.

En este último punto, es importante destacar que el Diseño Curricular propuesto establece la configuración de un campo específico de saberes a enseñar en relación a las subjetividades, transversal a la carrera. En el documento analizado, la práctica docente se conforma como objeto de transformación, dentro del Campo de la Práctica Docente, en que se articulan los campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre ellos. De este modo, se presenta la práctica docente fundamentada en la praxis, como reflexión crítica sobre la acción, recuperando el sentido freireano del término. Desde esta perspectiva, el documento apela a la constitución de un *posicionamiento docente*, entendido como el acto político que configura su función. Y es desde este lugar que se asume la relación entre educación y política, considerándose necesarios estos análisis en función de favorecer el ejercicio de prácticas educativas fundadas en la praxis docente, como análisis crítico, situado, contextualizado, y teniendo en cuenta las múltiples variables que atraviesan a la educación como proceso históricamente condicionado y determinado.

Finalmente, en el último capítulo, se realiza un recorrido conceptual acerca de la política neoliberal, para cuyo análisis utilizaremos las categorías *agonismo*, *posverdad* y *pospolítica* (Mouffe, 2007 y 2017). Estas categorías permitirán comprender cómo la política neoliberal logra reconfigurar el discurso

educativo anterior a la promulgación de la Ley Federal de Educación (1993), aunque sumando elementos nuevos, en un intento de articulación de viejos elementos con nuevas consideraciones acerca de lo educativo. Allí resulta necesario describir cómo los discursos acerca de la calidad educativa se asocian con nuevos elementos provenientes del nuevo discurso médico, otorgado por la supuesta legitimidad propuesta por los desarrollos crecientes de las neurociencias, y articulados no ya con la noción de privatización de la educación, sino, antes bien, con la tercerización de la misma, bajo el discurso político macrista del “emprendedurismo” y la “meritocracia”.

## ***Primera Sección: La construcción del objeto de investigación.***

### **Capítulo I: Discursos pedagógicos, prescripciones e interpelaciones: aproximaciones metodológicas y epistemológicas.**

---

En este trabajo pretendemos analizar y describir cuáles son las interpelaciones realizadas desde las políticas educativas, particularmente las curriculares, a los docentes en formación. Concretamente, el análisis se centra en la actual legislación y en la producción asociada a ella desde el ámbito pedagógico, en Argentina y, específicamente, en la provincia de Buenos Aires, a partir del análisis de la prescripción oficial, vertida en los actuales Diseños Curriculares para la formación de docentes para el nivel primario, así como la particular recepción que la misma tuvo por parte de los sujetos destinatarios de la misma. En relación a esto, el análisis recupera no solo el producto de las discusiones acerca de las consideraciones respecto de la educación, la formación docente, la docencia y el trabajo docente promovidas por el actual Diseño Curricular para el Profesorado en Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2007) [en adelante, DC], sino que recupera también el análisis del corpus documental de circulación interna de la Dirección de Educación Superior [en adelante, DES] del gobierno provincial. Este corpus procuró realizar un proceso de consulta, considerado como proceso de retroalimentación de la información, junto con los Institutos Superiores de Formación Docente, conformado por resoluciones y comunicaciones oficiales, informes, así como los llamados “Documentos base”, que fueron sometidos a análisis por los actores del sistema educativo (funcionarios de gobierno, asesores, docentes, estudiantes, directivos e inspectores). Dicho proceso fue identificado por la propia gestión provincial como “Proceso de Redefinición Curricular”, y estableciéndose como una consulta se extendió al menos por tres años, desde 2004 a 2007, cuando finalmente se presenta y se implementa el nuevo DC. De acuerdo a las entrevistas realizadas a las funcionarias y a las asesoras curriculares participantes del mismo se pudo obtener información respecto de su desarrollo. De este modo, durante el año 2004 la gestión

provincial procuró realizar un proceso de consulta a la población bonaerense, incluyendo a los sindicatos docentes, respecto de los fines de la educación, en términos generales, y luego, más específicamente, sobre la formación docente en particular. Vale decir: se intentó realizar un diagnóstico de la situación que procuró organizar la información recogida y, asimismo, formular una propuesta superadora de una situación que, se suponía, había producido en el sistema educativo efectos muy negativos a partir de la implementación de las políticas neoliberales inmediatamente anteriores (y que aún se encontraban en vigencia). De igual modo, el proceso de “Redefinición curricular” no concluyó en la promulgación del nuevo DC, sino que se extendió en el tiempo en políticas implementadas por la gestión provincial con estrategias que fueron denominadas como “acompañamiento”, bajo jornadas de intercambio y talleres con la utilización de los llamados “Módulos de acompañamiento capacitante” durante los primeros años de implementación efectiva de los DC en los ISFD.<sup>3</sup>

De acuerdo con lo anterior, se ha realizado la búsqueda y análisis de dicha documentación previa a la implementación del DC, y también se ha entrevistado a asesores, funcionarios de la gestión provincial y directivos y docentes de diversas regiones de la provincia de Buenos Aires, con el fin de considerar cuáles fueron los debates que se suscitaron durante dicho proceso de consulta, las ideas que los constituyeron y que procuraron organizar, tanto las discusiones previas a la nueva formulación curricular como el propio DC.<sup>4</sup> Las entrevistas realizadas a las asesoras y funcionarias de la gestión provincial son de tipo no estructuradas, dado que se procuró que pudieran desarrollar su visión de dicho proceso de redefinición curricular, observando sus complejidades, rupturas, tensiones, etc. Por otro lado, las entrevistas realizadas a los docentes y directivos del Nivel Superior involucrados en el proceso se trataron de entrevistas de tipo semi estructuradas, ya que consideramos que estas permitirían obtener información que nos ayudaría a realizar un análisis comparativo y denso respecto de algunos aspectos considerados centrales dentro del proceso. Las funcionarias entrevistadas fueron María Verónica Piovani, quien cumplió funciones como Directora Provincial de Educación

---

<sup>3</sup> La información aquí descripta surge de la entrevista realizada a Andrea Gatti para el desarrollo de esta investigación.

<sup>4</sup> Dichas documentaciones se encuentran en el Tomo II de este trabajo: Anexo documental.

Superior y Capacitación Educativa de la Provincia de Buenos Aires (2006-2011), y asumió a su vez la Dirección del Instituto Nacional de Formación Docente (2012-2015); y Andrea Gatti, quien también ocupó los cargos de Subdirectora de Formación Docente (2009-2013) y Directora Provincial de Educación Superior (2013-2015) durante la gestión de Jorge Huergo como Director de Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires (2006-2008). Se realizaron entrevistas, además, a María Raquel Coscarelli, quien ocupó el cargo de asesora en el Diseño de la nueva política curricular, y a Marina Paulozzo, en tanto especialista en curriculum y funcionaria de la misma gestión provincial. En relación a las entrevistas a docentes y directivos de los ISFD, realizaremos referencias a la Región Educativa a la cual pertenecían en el momento del proceso de Redefinición curricular para preservar sus identidades. Por este motivo resulta necesario aclarar que el “mapa educativo” de la provincia Buenos Aires se compone de veinticinco regiones que comprenden, a su vez, cada una de ellas, los diversos distritos de la provincia. Teniendo en cuenta esto es que se procuró seleccionar tres regiones educativas que se consideraban muy diferentes respecto de sus contextos y tradiciones específicas. Es así que se entrevistó a tres directoras: una de ellas perteneciente a la Región 1 (que comprende los distritos La Plata, Berisso y Ensenada), otra perteneciente a la Región 4 (compuesta por los distritos de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela) y una directora y una docente del Campo de la Práctica de la Región 11 (comprendida por los distritos de Campana, Exaltación de la Cruz, Escobar y Pilar).

Por lo tanto, el abordaje metodológico es principalmente cualitativo, ya que se procuró generar conocimiento en base a los datos empíricos recogidos en el trabajo de campo. Se enfatizó un proceso en espiral de ida y vuelta constante entre obtención de datos y generación de teoría, a través del cual se procuró focalizar en los aspectos más sustantivos del problema de investigación planteado (Glaser y Strauss, 1967; Sautú, 2003; Sirvent, 1995 y 1998; Taylor y Bogdan, 1986).

La metodología empleada fue el rastreo bibliográfico, selección de textos y análisis del corpus bibliográfico, incluyendo el análisis de los textos primarios de referentes del enfoque teórico empleado. En este sentido, la opción metodológica se concentra en el Análisis Político del Discurso [en adelante,

APD], como perspectiva analítica posfundacional y no-esencialista, retomando los aportes de autores tales como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Slavoj Žižek, Jacques Lacan, Antonio Gramsci, Louis Althusser, referidos a las nociones de *identidad*, *hegemonía* e *interpelación* y, particularmente dentro del ámbito educativo, los trabajos de Myriam Southwell, Rosa Nidia Buenfil Burgos, Alicia de Alba, Eloísa Bordoli, William Pinar, Alice Casimiro, Cleo Cherryholmes, Alejandro Vassiliades, entre otros, intentando vincular dichas nociones en el campo educativo general y, en particular, en la identidad docente. Se procedió al relevamiento y recopilación de fuentes documentales relativas a la política educativa, específicamente los documentos curriculares para la educación superior en la provincia de Buenos Aires, y de las circulares y comunicaciones elaboradas a propósito de dicha implementación. Estas tareas permitieron reconstruir el marco más amplio de la política educativa en la que se inserta la propuesta curricular que actualmente se desarrolla en la provincia.

Ello implica que no se pretenda describir y analizar la “verdad” acerca de los discursos con los cuales se interpeló o se interpela a la docencia como profesión, o bien a la educación en general, sino que, antes bien, se pretende comenzar a delimitar y analizar las condiciones de posibilidad (Laclau y Mouffe, ([1985] 2004) en las que ciertas configuraciones discursivas resultaron hegemónicas dentro del campo educativo y la formación de docentes de modo particular. Tal como plantea con claridad Alejandro Vassiliades (2012), en relación a la conceptualización foucaultiana de la categoría *verdad*:

“Si la verdad es discursiva y los discursos se hallan históricamente situados, esta verdad está en estrecha relación con el poder, y cada disposición histórica del poder tiene sus propias verdades. Cada sociedad tiene su “régimen de verdad”, es decir, aquellos tipos de discurso, mecanismos y medios por los cuales enunciados particulares que se sancionan y hacen funcionar como verdaderos (Foucault, 2002). Ello requiere entonces abordar las técnicas, procedimientos y estatus de aquellos que están a cargo de esta función sancionadora, en tanto las regulaciones del trabajo de enseñar siempre involucran cuestiones de autorización cultural (Bhabha, 2002): los discursos de política educativa se articulan para configurar regímenes de verdad particulares, produciendo visibilidades e invisibilidades o ausencias (Santos, 2008), autorizando ciertos discursos y desautorizando otros” (Óp. Cit.: 32).

Es decir, intentaremos analizar los diversos momentos de articulación de ciertos discursos en la arena de disputa por determinar lo social, permitiendo que los mismos resultaran hegemónicos. Para ello, procuramos estudiar desde la historia de la educación las políticas educativas, la configuración de ciertos discursos que en diversos momentos interpelaron a la formación docente en torno a determinados significantes productores de una articulación que permitió establecer un “deber ser”, como forma legítima de ser y formarse como “docentes”. Intentaremos, de este modo, analizar cuáles fueron las configuraciones discursivas que, desde las políticas educativas y las discusiones teóricas propias del campo pedagógico que las habilitaron, así como su materialización en determinadas políticas educativas y, particularmente, curriculares. Nos interesa ver cómo esa configuración interpeló la formación docente, con el propósito de describir los momentos de articulación de determinados elementos, que legitimaron que ciertos discursos resultaran hegemónicos y cómo el resultado de esa construcción discursiva prescribió los fines, los medios, los destinatarios y las formas acerca de lo considerado educativo, entendiendo que dichas miradas resultaban las únicas capaces de representar de la mejor manera a la educación.

En este sentido, resulta necesario describir desde qué perspectivas y sentidos realizamos nuestro análisis. En primer lugar, comprendemos la pedagogía moderna como una *práctica discursiva* que logró configurarse como hegemónica y, en tanto tal, con cierto poder de prescripción sobre las prácticas educativas, en general, y la formación de los docentes, en particular. De este modo, podemos comenzar señalando que el saber pedagógico se ha constituido como un cuerpo de conocimientos que operó políticamente para establecer las normas, los contenidos, los procesos, los métodos, la estética y la ética en la formación de las personas, y en este orden, la conformación de la institución escolar se ha desarrollado como una herramienta de la modernidad, puesto que logró conformar un discurso que resultó eficaz como mecanismo de producción, control y legitimación de los saberes establecidos. Desde dicha práctica articuladora, la pedagogía, en diversos contextos históricos, políticos y sociales ha condensado múltiples significados.

Particularmente en nuestro país, en el marco de la conformación del sistema educativo, respondía a necesidades y prioridades específicas de

ciertas políticas, así como una particular concepción respecto de la ciencia configuraron a la pedagogía como un discurso que procuró constituir una “identidad”<sup>5</sup> de los pedagogos, como sus agentes específicos, lo cual permite visualizar ciertas posiciones diferenciales que, articuladas, configuraron una interpelación donde se asumía a los expertos como intelectuales productores y legitimadores de conocimientos para el diseño de las formas por las cuales otros deben actuar. Diversas investigaciones han desarrollado esta noción; entre ellas podemos encontrar lo enunciado por Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi (2006), según los cuales “la emergencia y desarrollo de los campos de producción de conocimientos en educación está marcada constitutivamente por la necesidad de legitimar y regular el conjunto de prácticas, discursos y acciones de los actores educativos” (Óp. Cit.: 17).

Estos autores plantean la existencia de distintas vertientes en la conformación de los agentes en el campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina, y señalan que la configuración de los mismos encuentra sus raíces en dos campos: el burocrático estatal y el universitario. Estos campos a su vez responden a procesos más generales de racionalización que caracterizaron la expansión del Estado y el desarrollo del capitalismo en las sociedades modernas, y suponen una creciente diferenciación y especialización de funciones, agentes y conocimientos. Como claramente lo expresan:

“El grado de diferenciación y especialización de saberes, agentes e instituciones –y de funciones o divisiones institucionales– que expresa cada período del campo son analizados como procesos de institucionalización. En un sentido general, se entiende por *institucionalización* a los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, se regularizan, sancionan y construyen su autonomía y legitimidad. La creación de una cátedra o carrera universitaria como la aparición de un departamento o dependencia en el ámbito estatal constituyen momentos en la institucionalización del campo, que revelan precisamente el proceso histórico de configuración y desarrollo de agencias especializadas en la producción, circulación y/o validación de conocimientos (Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1989)” (Óp. cit. Nota al pie, pág. 19).

---

<sup>5</sup> Más adelante veremos que la noción *identidad* nunca es cerrada ni completa, sino que, por el contrario, es siempre precaria, en tanto retoma o no diversas interpelaciones.

Magalí Sarfatti Larson (1988) realiza un agudo análisis de esta situación al plantear la relación existente entre el rol de los expertos y el empobrecimiento de las políticas en las sociedades capitalistas. Para la autora, la ideología, los sistemas de educación de masas y las relaciones entre conocimiento y poder establecen relaciones que se imbrican a la vez que configuran y legitiman ciertas prácticas. Señala:

“[...] las ideas modernas del profesionalismo [...] dieron origen tanto a la moderna concepción de la ‘profesión liberal’ como a la ideología de la ‘función del experto’ en la que se basan variadas modalidades de organización profesional. La destrucción ideológica de la política que se produjo en el seno de la filosofía liberal sentó las bases para una ideología del profesionalismo. Esta última asentaba la legitimidad de su poder social en los monopolios privados del conocimiento experto” (Óp. Cit.: 154).

Sarfatti Larson continúa interpretando el rol del Estado en este contexto, planteando que este instó a los expertos, en el sentido de nuevos agentes estatales, a determinar la definición de las necesidades y servicios, lo cual creó un nuevo aparato de disciplinamiento social. Si seguimos esta idea en particular, interesa analizar las diversas interpelaciones desplegadas en el ámbito de las políticas educativas y curriculares hacia los maestros por considerarlas la resultante de la configuración de un cierto rol, un “deber ser” que se conformó por medio de una práctica articuladora que permitió legitimarlas a partir de distintos discursos pedagógicos a lo largo de la historia, mediante lo cual lograron configurarse en hegemónicas. Así, consideramos que la configuración de los procesos identitarios de especialistas y maestros estuvo ligada a la configuración de un discurso hegemónico, dado que se constituyó dentro de la misma totalidad discursiva articulada.<sup>6</sup>

Por consiguiente, entendemos que el discurso pedagógico moderno, pero también otras configuraciones discursivas, entre ellas las asociadas a la llamada “tecnocracia educativa” en sus diversas variantes (incluimos aquí los desarrollos en materia pedagógica –y sus consecuentes despliegues en políticas curriculares de las décadas de 1960 y 1970–), y las políticas educativas neoliberales desarrolladas durante las últimas décadas del siglo

---

<sup>6</sup> En próximos capítulos ampliaremos la noción de procesos identitarios retomando la perspectiva del Análisis Político del Discurso en relación a la categoría *posición del sujeto*.

pasado (entre las que se incluye la primera reforma educativa bajo la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993), permitieron el desarrollo de determinados discursos que han establecido las normas, saberes, contenidos y continentes de aquello que la institución escolar, y el sistema educativo en general, debían transmitir, así como diversas interpelaciones hacia los maestros, en tanto sujetos habilitados para ello.

En consonancia con lo anterior, es factible señalar que el discurso pedagógico se constituyó bajo un “deber ser” desde sus inicios. Especialmente en nuestro país se consolidó ampliamente con el normalismo, instaurando un recorrido histórico que permite observar cómo el saber pedagógico se constituyó desde la legitimidad otorgada por la academia, por un lado, y el discurso médico, por el otro.

Al retomar el análisis posestructuralista, se entiende al *discurso* como una totalidad relacional de secuencias de significantes. Desde esta perspectiva analítica, Laclau y Mouffe ([1985] 2004) suponen que el discurso se configura como una totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora de diversos elementos que se caracterizan por ser condicionantes recíprocos. De este modo, el lenguaje constituye un todo solidario, dado que dentro de un discurso las relaciones no son arbitrarias sino necesarias, “[...] una estructura discursiva no es una entidad meramente ‘cognoscitiva’ o ‘contemplativa’; es una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones sociales.” (Óp. Cit.: 161-162). De esta manera, continúan su planteo a partir de la categoría *articulación*, al entender a la misma como

“[...] toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, *elemento* a toda diferencia que no se articula discursivamente” (Íbidem: 119).

En este sentido, consideramos que el surgimiento y desarrollo del normalismo como corriente pedagógica permitió articular diversos sentidos (el discurso médico, ortopédico, moral, ético, estético y, por supuesto, una ideología política). Estos sentidos lo conformaron como un discurso

hegemónico al tener la capacidad de recomponer momentos, es decir, al poseer la capacidad de articular posiciones diferenciales que permitieron a su vez colmar una grieta cuya configuración resultó hegemónica. Esto permitió dar respuesta a una crisis, entre cuyos elementos, entendiéndolos desde la perspectiva del APD, desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (Óp. Cit.), pueden observarse la necesidad de conformar la identidad nacional, la regulación del trabajo docente, la definición de un determinado rol docente así como la identificación de características particulares que conformaban dicho rol.

Es factible señalar, además, una continuidad de esta operación en los discursos pedagógicos surgidos en la segunda mitad del siglo XX que anteriormente mencionábamos. De este modo, la categoría *articulación* es la que permite llegar al concepto de *hegemonía* entendida por los autores como

“[...] una totalidad ausente y a los diversos intentos de recomposición y rearticulación que, superando esta ausencia originaria, permitieran dar un sentido a las luchas y dotar a las fuerzas históricas de una positividad plena. Los contextos de aparición del concepto serán los contextos de una falla (en el sentido geológico), de una grieta que era necesario colmar, de una contingencia que era necesario superar. La «hegemonía» no será el despliegue majestuoso de una identidad, sino la respuesta a una crisis” (Laclau y Mouffe, 1985 [2004]: 15).

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación trabajaremos con una primera hipótesis que supone que la pedagogía normalista, desde sus orígenes, se constituyó como una práctica discursiva que supuso, en la mayoría de los casos, características prescriptivas. Entendemos que este “deber ser” se puede visualizar como un intento de articulación mediante la cual otorgar ciertos sentidos, no solo a los supuestos sujetos “sujetados” al sistema que los concebía, sino también a los sujetos productores de dicho discurso. Al respecto, Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2016) plantean que:

“[...] el análisis de los discursos en torno del trabajo docente se refiere a los procesos de articulación y producción de sentidos (Laclau y Mouffe, 1985) que se proponen producir una interpretación –parcial y precaria– de aquello cuya significación está abierta [...]. El discurso implica acción, y la práctica es, en buena medida, discursiva, por lo que no sería viable afirmar la distinción entre discurso y práctica (Cherryholmes, 1998). El análisis de los discursos

acerca del trabajo de enseñar es, en este sentido, un análisis de procesos sociales que constituyeron prácticas de maestros y profesores, y que expresaron intentos por dominar la indeterminación de lo social en el campo del trabajo docente, procurando orientarlo y organizarlo” (Óp. Cit.: 34).

Podemos entonces pensar que la modernidad determinó un “deber ser” que se configuró en la articulación de prescripciones y categorías que se visualizaron como propias del discurso pedagógico. Esto puede asociarse con una cierta identificación de la didáctica y, particularmente, el desarrollo del campo curricular como disciplinas vinculadas a la prescripción,<sup>7</sup> en tanto sus supuestos fueron retomados por las políticas educativas.

Del mismo modo, puede pensarse a la docencia como conjuntos de tradiciones sedimentadas (Southwell, 1997 y 2015), muchas veces yuxtapuestas, donde un elemento resulta legitimado y, por ende, hegemónico, a partir de diversas circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales que permitieron dichas configuraciones de sentidos. Es así que las disputas por la hegemonía, por medio de diversas articulaciones y cadenas de equivalencias se transforman en potentes nociones analíticas. Para ello recurriremos, en primer lugar, a describir y analizar el lugar que ocuparon dichos discursos pedagógicos y las políticas educativas y curriculares a ellos asociadas, dentro de la formación de maestros para la educación primaria en Argentina y, en forma particular, dentro de la provincia de Buenos Aires, realizando una sistematización de los diversos y dispares sentidos que intentaron definirla en distintos momentos históricos. De este modo, recuperaremos aportes de diversas investigaciones provenientes fundamentalmente del campo de la historia de la educación y análisis de las políticas educativas, ya que comprendemos que analizar la configuración de un determinado “rol docente” supone la interpelación que se produce desde diversos agentes (entre ellos, el campo de las políticas educativas y el pedagógico) donde resulta posible entender la identificación como resultado de una condensación de ciertos

---

<sup>7</sup> Entendemos como condición “prescriptiva” a aquella que responde a la concepción original de las diversas legislaciones educativas (Ley 1420, Ley Federal de Educación, Ley de Educación Nacional) por las cuales el Estado se hace responsable y agente de la educación pública en todos sus niveles, lo cual incluye no sólo la educación inicial, primaria y secundaria, sino también la formación docente, dentro del nivel superior. Comprendemos, asimismo, que dichas legislaciones orientan una materialización particular de las políticas curriculares que, a la vez, son determinantes y determinadas por ellas, en un juego no sólo de interrelación sino de retroalimentación mutua.

significantes, determinada mediante ciertas condiciones de posibilidad, dentro de contextos históricos, políticos y sociales específicos.

Preferimos hablar de identificación y no de identidad, dado que entendemos que la misma no se constituye como un constructo cerrado/acabado ni esencial, sino que se desarrolla a través de diversos mecanismos, entre los cuales se recuperan la interpelación, la subjetividad, las relaciones que se establecen entre sujetos, el poder en tanto relación constitutiva de dichas subjetividades y, por supuesto, la decisión, como elemento insustituible en la conformación de las subjetividades. Por esta razón es que comenzaremos por retomar lo planteado por Rosa Nidia Buenfil Burgos (2010), para quien la decisión supone un eje articulador en la constitución del sujeto, en tanto “[...] la decisión es integrante de toda acción política, ética y educativa (ya que las tres tienen en común la formación de sujetos).” (Íbidem: 1). Asimismo, la autora en otro trabajo, planteando una idea análoga a la de interpelación en sentido althusseriano, supone que

“[...] el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el *terreno* de constitución de los sujetos, es el *lugar* desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. El discurso es, en este sentido, *espacio* de las prácticas educativas o, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones” (Buenfil Burgos, 1991: 184).

Ernesto Laclau introduce más profundamente la noción de *posiciones del sujeto*, complejizándola con las nociones de *sujeto en falta* y *sujeto de la decisión*. Así, la noción de *sujeto de la decisión*, a su vez, permite introducir el concepto de *dislocación*, dado que la decisión siempre se encuentra atravesada no solo por los elementos racionales sino también por el inconsciente, la pasión, etc. En este sentido, la decisión es constitutiva toda vez que se produce en el marco de la dislocación. En cuanto a la teoría del sujeto, Laclau (2001) subraya claramente dos puntos centrales:

En primer lugar, la experiencia de la indecidibilidad. En mi trabajo yo he definido al sujeto como la distancia, –he definido la decisión pero el sujeto ocupa un lugar central en el momento del paso a la decisión– como la distancia entre la indecidibilidad de la estructura y la decisión, es decir, hay sujeto cuando esta falta originaria debe positivizarse en algún sentido y lo

único que puede lograr esta positivización es el momento de la decisión. Ahora, la decisión no es nunca una decisión radical, la decisión es siempre una decisión parcial porque la estructura falla, pero nunca falla totalmente, es decir, que nosotros tenemos la experiencia de que ciertas áreas de la vida social están dislocadas y sólo pueden ser reconstituidas a partir de una decisión. Pero, por otro lado, no todas las áreas de la vida social están dislocadas, nadie tiene un punto de partida que pueda ser considerado como absoluto, por tanto nadie es enteramente un sujeto. En la medida en que yo vivo dentro de prácticas sedimentadas y obedeciendo al mecanismo de la repetición yo no soy un sujeto. Yo solamente soy un sujeto en la medida en que la decisión crea la necesidad de una identificación de tipo nuevo. Si el sujeto tiene esta función ontológica de positivizar la falta y de identificarse con aquello que está destinado a ser una forma de plenitud, en ese caso, el sujeto solamente existe ligado a experiencias de dislocación (Laclau, 2001: 5).

En relación a las identificaciones docentes, resulta aquí necesario presentar la idea de “posición docente” de Myriam Southwell (2007, 2013, 2015). Para esta autora, “[...] la categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Southwell y Vassiliades, 2016: 4). Asimismo, la noción de posición como relación implica sedimentaciones en el tiempo que son rearticuladas en el presente, “[...] configurando nuevas formaciones hegemónicas”. (Ídem).

De acuerdo con lo anterior, las profundas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales de las décadas de 1960 y 1970, resultaron objeto de estudio de diversas disciplinas, entre las que resulta importante destacar a la sociología crítica, entre cuyos ejes centrales de investigación encontramos temáticas referidas a las relaciones de poder, la ideología y la hegemonía. En este contexto podemos mencionar teorías sociológicas que retoman la teoría marxista, así como desde la filosofía los aportes de Michael Foucault sobre las relaciones poder/saber que establecen nuevas miradas sobre la educación. Los aportes de la sociología en relación a las teorías de la reproducción social, fundamentalmente a partir de las investigaciones de Louis Althusser (1988), Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977), desde diferentes perspectivas, plantean que la escuela, en tanto instrumento

ideológico de la clase dominante, reproduce las desigualdades sociales.<sup>8</sup> En la misma línea, se desarrollaron las teorías pedagógicas críticas, las cuales pusieron el acento en la politicidad del fenómeno educativo.

Considerar la educación como un acto político presupone comprender que, en los procesos de enseñanza, aquello que pretende transmitirse no solo se configura a partir de los contenidos que se hallan insertos en el proceso sino que el proceso mismo posee un tipo de transmisión que lo excede. Entender la politicidad del acto educativo implica, pues, reconocer desde qué concepciones se entiende a la misma y cómo se caracteriza a los sujetos implicados en ella, en el contexto más amplio de su producción. Resulta pertinente, entonces, retomar lo planteado por Buenfil Burgos (2010) cuando define a la educación como “producto de construcciones sociales [...] por lo que su *normativización* siempre es temporal, incompleta y distorsionada” (Óp. Cit.: 5). Para la autora, ello supone comprender que “[...] aquello considerado educativo en un contexto significativo específico es un valor particular reconocido en ese tiempo, geografía y comunidad, y no tiene por qué hipostasiarse y universalizarse por necesidad (por ejemplo, proclamar que será válido en todo momento y todo espacio), sino que solo se universaliza por consenso, argumentación y con referencia a su validación ético-política e histórica” (Ídem: 15).

Siguiendo a Southwell (2013), se observa el intento de distintos discursos, particularmente prescripciones de determinadas políticas educativas, que han intentado fijar de diversos modos la noción de *docente*, “[...] asignándoles una posición en las formaciones discursivas pero también una particular historia que los constituyó como sujetos.” (Íbidem: 376). De acuerdo con esto, Southwell y Vassiliades (2013) plantean que una política educativa puede comprenderse, entonces, como “una articulación de significantes que intenta identificar un campo específico de lo social, pero que dicha articulación, al no representar plenamente al objeto [...] permite la incorporación de cargas

---

<sup>8</sup> Para ampliar estas nociones, véase: Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza; Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan.

de sentido por parte de sus diseñadores y también por parte de sus destinatarios docentes.” (Óp. Cit.: 14-15).

En el mismo sentido, Eloísa Bordoli (2007), desde el enfoque posestructuralista, supone que en la selección de contenidos para la formación docente no se realiza una referencia solo al sujeto que se encuentra en formación sino a la sociedad toda, a aquello que se considera “enseñanza”. De acuerdo con lo propuesto, supone: “Esto no alude a una simple operación de transitividad o transferencia de conocimientos –seleccionados y transpuestos– que el docente efectuará al egreso de su proceso de formación sino a una problemática política más compleja en tanto concierne al sujeto –futuro educador– con relación al *saber-conocimiento*.” (Óp. Cit.: 111). Aduciendo aquí a que el análisis de dicha relación retoma los aportes de la perspectiva lacaniana del sujeto.<sup>9</sup> En sus palabras:

“La relación del sujeto con respecto al *Saber-representado* y al *Saber-en-Falta* es política en tanto marca una *posición* de éste con relación al *conocimiento* como representación plena (e Imaginaria), al *Saber en tanto imposible* (del orden del Real) y al movimiento heurístico del sujeto en búsqueda del mismo (del orden Simbólico). Esta posición política implica la construcción de un lugar y de una forma de relacionarse con aquello de lo Real que no cesa de no inscribirse (Lacan, 1995) pero que se resiste a ser asido. Posición política “incómoda” en tanto oculta y/o desoculta (estabiliza y/o desestabiliza) la pretendida verdad de las representaciones ingenuas cristalizadas por el efecto estructural del lenguaje” (Ídem).<sup>10</sup>

En la política educativa que pretendemos analizar, (los actuales Diseños Curriculares para la Formación Docente para el Nivel Primario en la provincia de Buenos Aires) hemos observado gran cantidad de referencias teóricas a perspectivas críticas dentro del ámbito pedagógico. Así, sobre todo en la fundamentación de la propuesta curricular<sup>11</sup> se encuentran referencias a diversos autores, entre los cuales se destacan, fundamental, aunque no exhaustivamente, los enfoques propuestos por autores como Paulo Freire, Tomaz Tadeu da Silva, Philippe Meirieu, Henry Giroux, Peter McLaren y Michel Apple, entre otros. Es por esto que consideramos necesario visitar las

---

<sup>9</sup> Sobre estos aspectos nos detendremos en capítulos siguientes.

<sup>10</sup> Cursivas en el original.

<sup>11</sup> Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007). Dirección de Educación Superior. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

categorías centrales a las cuales se alude desde la prescripción oficial, a fin de intentar mostrar no solo su influjo, sino, y fundamentalmente, retomando lo planteado por Buenfil Burgos (Óp. Cit.), cuál es el valor particular que se universaliza por consenso, fundamentación y referencias políticas, su valoración “[...] ético-política e histórica” (Ídem) cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que dichos sentidos se materializaran dentro de una interpelación distinta desde el ámbito estatal y el campo pedagógico, a partir de las políticas educativas y curriculares que situamos, fundamentalmente, luego de los debates previos a la promulgación de la Ley Nacional de Educación en 2006 en el ámbito nacional y el proceso de redefinición curricular que se desarrollará en la Provincia de Buenos aires, a partir del año 2007. De igual modo, intentaremos analizar el contexto en el cual se despliegan discursos antagónicos a dichas miradas, que se materializarán en el desarrollo de políticas pedagógicas y curriculares que intentarán disputar esos sentidos a partir de la rearticulación de sentidos tecnocráticos, neoliberales y mercantilistas, desde los comienzos de la gestión de gobierno (tanto nacional como provincial) de la “Alianza Cambiemos” en el año 2016.

En relación a esto, resultó necesario retomar las conceptualizaciones de las distintas teorías del campo curricular en los cuales se plasman no solo definiciones sobre el mismo sino también supuestos acerca de su desarrollo e implementación. En este sentido, se observa en la propia normativa (DC) que se utilizan como recursos teóricos aportes acerca del proceso de desarrollo curricular, desde las perspectivas propuestas por Alicia de Alba, Rosa Nidia Buenfil Burgos y María Raquel Coscarelli; sobre la formación docente, mediante la recuperación de nociones acerca de la misma propuestas por Alejandra Birgin, Myriam Southwell, Alicia Camillioni y María Cristina Davini; y desde la perspectiva del sujeto así como de los saberes desde insumos provenientes de autores tales como Michael Foucault y Ernesto Laclau, entre otros. Sobre estos dos aspectos nos concentraremos en los capítulos siguientes: para el primer caso, en el capítulo II procuraremos analizar las políticas educativas en Argentina precedentes a la que se encuentra en estudio, sus sentidos y significantes (es decir, las políticas que se dan desde mediados del siglo XX hasta el año 2006, fecha en la cual se promulga la LEN). De igual manera, en el capítulo III el análisis procurará recuperar el propio

desarrollo del campo curricular, estableciendo sus diversas concepciones y las prácticas discursivas que estas articularon.

## Capítulo II: Políticas educativas y curriculares para la formación docente: un recorrido histórico

---

### 2.1: Configuraciones discursivas y políticas de formación docente en Argentina: una aproximación histórica desde 1958 a 2006.

En el presente capítulo realizamos un recorrido histórico que hemos delimitado entre mediados del siglo XX y la primera década del siglo XXI. El recorte tiene esa extensión por entender que en ese periodo se configuraron diversos discursos que, pese a su aparente distinción, pugnaron y lograron establecer significantes respecto de la educación, las políticas públicas y educativas en particular y una particular visión del trabajo de enseñar y de la docencia como meros instrumentos para el desarrollo de políticas educativas. Consideramos que la promulgación del Estatuto Docente en 1958 constituyó un punto de ruptura con la tradición normalista, aunque ello no implicó necesariamente la desaparición completa de elementos constitutivos de dicha tradición. Por esta razón es que intentaremos describir y analizar cómo las nociones *profesionalización*, *reconversión*, *transformación*, *planificación*, *neutralidad*, *desarrollo* y sus potentes significaciones pugnaron por establecer la hegemonía acerca del discurso educativo y, a su vez, establecer diversos sentidos a la tarea de educar, que, provisionalmente llamaremos “trabajo de enseñar”, dado que permite establecer la hipótesis respecto de cómo los sentidos acerca de la educación fueron sistemática y hegemónicamente configurados solo bajo el significante *enseñanza* en sus diversas conceptualizaciones, pero bajo un sentido común a todas ellas, asociado con las noción de transmisión de contenidos de forma eficiente y eficaz, unificada y descontextualizada, en función del logro de la “calidad educativa”.

#### 2.1.1: Profesionalización y modernización de la formación docente.

Dentro del marco desarrollista de la década del sesenta, el ascenso de las teorías del capital humano y los conceptos relativos a la ecuación costo-beneficio determinaron diversas modificaciones donde la educación comenzó a

ser concebida a partir de la consideración del saber técnico como un saber neutro, factible de ser aplicado a cualquier contexto, disociado de contenido ideológico. Dentro de este contexto histórico nos interesa destacar dos cuestiones que se producen de modo paralelo, dentro de una cadena equivalencial que procurará que el significante *profesionalización* (Southwell, 2007) se configure como el “significante vacío” que permitirá articular diversos “significantes flotantes” que procurarán organizar dicha configuración discursiva. Por un lado, la “tercerización” del nivel para la formación docente, que se produjo en el año 1969 y, por otro lado, el establecimiento del Estatuto Docente en el año 1958.

Antes de proseguir con el análisis específico de este momento histórico, resulta necesario aclarar el significado de los conceptos anteriormente referidos. Desde el APD, como hemos visto, el discurso supone una práctica articulatoria donde el lenguaje se conforma como un todo solidario. Aquí es importante recuperar la categoría *significante vacío*, ya que permite explicar de una mejor manera cómo algunos significantes logran convertirse en hegemónicos en el sentido laclausiano del término. El significante vacío, desde el APD, es entendido como aquel que no puede ser fijado en una articulación discursiva. De este modo, el significante vacío enfatiza el funcionamiento político discursivo de una operación en la cual un significante ocupa la función de centro y desde allí es capaz de estabilizar un campo discursivo, fijando temporalmente el campo de significación de los diversos componentes de esa configuración pero, a la vez, por no encontrarse fijo tiene la capacidad de estar abierto. En el terreno político, su utilidad radica en que, precisamente, al no poseer un significado pleno, permite que se le añadan otros significados, “significantes flotantes”, formando así relaciones discursivas que permiten la articulación de sentidos diversos en una *cadena de equivalencias*. En palabras de Laclau (1996): “es sólo privilegiando la dimensión de equivalencia hasta el punto en que su carácter diferencial es casi enteramente anulado –es decir, vaciándose de su dimensión diferencial– que el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad.” (Óp. Cit.: 75). En este sentido, es posible la configuración de un discurso hegemónico, mediante el momento de articulación contingente en el que se configuran dichas cadenas equivalenciales. La existencia de significantes vacíos o “*puntos nodales*” (Óp. Cit.) es fundamental

para la conformación de hegemonía, ya que es precisamente ese punto nodal el que permite fijar la identidad de los demás elementos del sistema. El elemento hegemónico no existe *a priori*, sino que la lucha por la articulación de diversos elementos en la disputa por la fijación de su sentido es, precisamente, la lucha hegemónica. Laclau y Mouffe (1985) explican claramente la relación entre elementos y momentos en la constitución de las prácticas hegemónicas del siguiente modo:

“El campo general de emergencia de la hegemonía es el de las prácticas articuladoras, es decir, un campo en el que los ‘elementos’ no han cristalizado en ‘momentos’. En un sistema cerrado de identidades relacionales, en el que el sentido de cada momento está absolutamente fijado, no hay lugar alguno para una práctica hegemónica” (Óp. Cit.: 177-178).

Por lo anterior, comprendemos que para pensar la configuración de la identidad docente resulta necesario comprenderla como una condensación de ciertos significantes, como la configuración de un discurso hegemónico y, en tanto tal, como una configuración histórica, política, social y cultural.

En esta línea, la formación docente se reorientó fundamentalmente hacia la dotación de técnicas y metodologías consideradas necesarias para aplicar las teorías pedagógicas construidas y desarrolladas por expertos, sin por ello perder la matriz humanista (Southwell, 1997). En este sentido, diversas investigaciones (Diker y Terigi, 1997; Birgin, 1999; Davini, 1995 y 2015, Pineau, 2012) han discurrido sobre la reforma en la formación docente.

Siguiendo a Jorgelina Méndez (2018), la injerencia de los organismos internacionales en la conformación de un nuevo rol docente se produjo asociado a una matriz utilitarista del mismo y la conformación, asimismo, de ciertas identificaciones de docentes y expertos en la educación. De acuerdo con la autora, “[...] los organismos internacionales en tanto usinas de conocimiento, se volvieron un ámbito de difusión de teorías, principios y recomendaciones para el conjunto de los estados miembros, basados en dicho saber experto y con un mayor grado de influencia” (Ídem: 84-85). En este sentido, podemos recuperar los planteos de Sarfatti Larson (1988) que hemos trabajado en el capítulo anterior. De acuerdo con ello, en tanto las identidades

no son nunca constructos cerrados sino relacionales, podemos observar un incipiente desarrollo de ciertas identificaciones que, legitimadas desde el saber científico, permitieron configurar, asimismo, el rol docente desde la experiencia de la “carencia de los saberes específicos para su función”.<sup>12</sup>

Por otro lado, un hecho trascendental en la nueva configuración del rol docente se establece a partir de la promulgación del Estatuto Docente en el año 1958. En relación a esto, Alejandra Birgin (1999) procura destacar el distanciamiento de la matriz normalista con la cual se había configurado el rol docente hasta el momento, señalando que este hecho (producto de diversas discusiones previas, entre las que destaca la promulgación del Estatuto del Docente del año 1954 durante la presidencia de Juan Domingo Perón) produjo el corrimiento de la noción de la docente como “funcionario/a del Estado a trabajador/a sindicalizado” (Óp. Cit.: 48). De acuerdo con ello, la autora manifiesta:

“El avance del discurso tecnocrático/profesionalizante fue paralelo a la consolidación de la sociedad salarial que está en la base de la condición de trabajador del docente. Justamente estos años marcaron la conformación de dispositivos de la regulación del trabajo de enseñar. En esta regulación confluyeron, por un lado, las tendencias tecnocráticas de la división técnica del trabajo y, por otro, la consagración legal de la sociedad salarial. El Estatuto del Personal Docente Nacional, sancionado en 1958, les daba a los docentes un tratamiento específico, distinguiéndolos del resto de los trabajadores. [...] Se puede señalar allí un punto de inflexión en el que se produjo un desplazamiento: *el servidor/a público/a dio lugar también al trabajador/a sindicalizado/a*”<sup>13</sup> (Íbidem: 50-51).

Sobre la configuración de un nuevo rol, Southwell (1997) señala que la interpelación realizada hacia la docencia procuró rearticular los componentes moralizantes del normalismo y el discurso humanista, con una función asociada a la preparación de recursos humanos para el logro del desarrollo económico. Para esta autora, “[...] el espiritualismo y el tecnocratismo [...] son en realidad relecturas realizadas a partir de enunciados comunes; modalidades o

---

<sup>12</sup> En el siguiente capítulo nos detendremos especialmente en la conformación de identificaciones, ya que consideramos que los mismos sentidos fueron capaces de rearticularse en políticas curriculares de formación docente. Específicamente en relación a la noción de *expertise* en el desarrollo propio del campo curricular y sus implicancias en la formación inicial docente.

<sup>13</sup> Cursivas propias.

modalizaciones de un discurso con un corpus compartido, atendiendo y articulándose con necesidades diferentes” (Íbidem: 138-139), planteando que el concepto articulador de dichas corrientes remite al carácter “misional” y “teleológico” de la educación. Además, Southwell muestra el carácter transcendental propio del espiritualismo pedagógico y cómo el mismo se reconfigura en el tecnocratismo, bajo la impronta del desarrollo y la superación de la anomia social. En sus propias palabras:

“El espiritualismo nos enseñó esa posibilidad de entendernos ilimitados, la superación de las miserias estaba unido a trascender a valores espirituales; el desarrollismo conjugó estos elementos en la idea de desarrollo sin límites y la búsqueda de superación de las situaciones a partir de la previsión y la sistematización orientada hacia nuevos fines. Esa finalidad justificaba la racionalidad” (Íbidem: 139).

Southwell plantea que la mutua imbricación de ambas corrientes puede observarse en las modificaciones curriculares, donde la pedagogía –disciplina tradicional dentro del campo junto a la didáctica– se estructura desde el discurso espiritualista como una “asignatura parcial”, mientras se configuraban “nuevas disciplinas” a partir de una “concepción pragmática restrictiva de las ciencias sociales”. Asimismo, la autora indica cómo se produjo un nuevo sujeto pedagógico en función de un “corrimiento del discurso evangelizador espiritualista”, lo cual no implica su total desaparición, sino su rearticulación en una configuración discursiva con características similares en cuanto a la trascendencia y la evangelización, que posee dos rasgos que ambas corrientes comparten: la “entrega” y la “alienación”. En referencia a esto, sostiene:

“El efecto evangelizador podía encontrarse tanto en la ‘comunicación irracional’ del espiritualismo como en las nuevas tecnologías del saber (que unían tecnologías disciplinarias, determinados saberes y sujetos disciplinados); ambas estructuras de sentido aparecían de manera inapelables, conformaban una ‘caparazón’ de significados bajo la cual había que situarse para organizar ‘la práctica’” (Íbidem: 143).

Esta mirada resulta interesante dado que permite señalar cómo se reconfiguran diversos elementos en pos de desarrollar un discurso que logre hegemonizar el campo. Dicha reconfiguración y rearticulación de significantes moralizantes y técnicos pueden encontrarse en documentos oficiales de la época. Específicamente en el ámbito provincial, el Reglamento General de la

Educación Superior, expedido por la Dirección de Educación Superior, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1969), establece en su artículo tercero como objetivos generales de la formación docente:

a) *Procurar que la formación integral del educador contemple tanto los aspectos específicamente profesionales como aquéllos (sic) filosóficos y culturales que son inherentes a su condición de agente transmisor de valores e inductor de conductas positivas en las generaciones a él confiadas.*

b) Destacar el sentido ético de la tarea pedagógica que, por una parte, ha de impulsar las motivaciones y acciones que el educador debe ajustar a sanos principios morales y, por otra parte, expresarse en el respeto por la personalidad del educando, los derechos de la familia y las exigencias del bien común social.

c) Asegurar la formación humanística del educador incorporando a los planes de estudio materias que cubran una adecuada formación filosófica, un panorama histórico de la cultura argentina y universal y una referencia a la historia de las disciplinas constitutivas de las distintas especialidades.

d) *Realizar el tratamiento sistemático de las ciencias de la educación en los campos de la teoría pedagógica, la psicología, la sociología y la administración de la educación, así como de la didáctica y la metodología de la enseñanza, con vistas al cabal conocimiento de los fines, el sujeto, el medio, las instituciones, el marco normativo y los procedimientos de la educación.*

e) Organizar la práctica de la enseñanza y la realización de actividades de seminario a los efectos de producir, de modo sistemático, la transferencia de conocimientos adquiridos en la realidad educativa específica de cada carrera” (Íbidem).<sup>14</sup>

Puede observarse cómo distintos sentidos se articulan dentro de un discurso que, pese a retomar aspectos del espiritualismo pedagógico, como los que se mencionan en el primer y el tercer inciso, se instituye desde una mirada donde las nuevas disciplinas que conforman el campo cobran mayor relevancia. Es así que se puede observar que, en la formación integral de los docentes, el significativo *profesionalización* (Southwell, 2007) se compone en pos de su formación específica, marcada en el primer inciso como “[...] agente transmisor de valores e inductor de conductas positivas en las generaciones a él confiadas”, pero también en función de dicha transmisión entendida como “[...] la transferencia de conocimientos adquiridos en la realidad educativa

---

<sup>14</sup> Cursivas propias.

específica de cada carrera” (Ídem). Tal como señalábamos con antelación, en la cita puede observarse cómo componentes que atienden a la formación humanística, aunque también componentes del pensamiento normalista, tales como “la inducción de conductas positivas” (Ídem), pero también técnicas, se configuran en significantes flotantes que articularán bajo el significativo *profesionalización*.

De la misma manera, Southwell (1997) describe cómo se configuraron diversos significantes asociados al desarrollismo y al tecnocratismo pedagógico

“En un marco en el cual la importancia de la categoría desarrollo estaba ligada a los cambios científicos y tecnológicos, la educación era vista como el mecanismo capaz de distribuir, equitativamente, conocimientos que se sintetizan en la legitimidad de aquellos derivados de la ciencia y la tecnología. Es decir, era vista como un canal óptimo para la modernización. Esta idea de “canal” va a resultarle luego muy cara a la hora de volver la mirada sobre sí misma.

El *tecnocratismo* se centró en un sentido de desarrollo, movilidad, cambio, progreso más restringido, posicionado en el control a través de la planificación, donde se operaba a través de diagnósticos altamente estandarizados, implementación del planeamiento estratégico y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación. En el tecnocratismo, las categorías progreso y desarrollo pierden el lugar de centralidad que ocupan en el pensamiento desarrollista, y en su lugar se implanta el planeamiento, la programación y el control para la eficiencia ofrecida, falsamente, en contraposición con un discurso altamente ideologizado” (Íbidem: 121-122).

Dentro del universo discursivo de la pedagogía tecnicista, el rol docente se comprendió como un instrumento de transposición de herramientas, metodologías, contenidos y conductas, desde una perspectiva económica, por un lado, e ideológicamente “neutral” por otro. La educación se configura a través de una matriz utilitarista valorándose el procedimiento, el “saber hacer”. Dentro de este horizonte teórico, el método de enseñanza se basará en la organización racional de los medios. Tanto docentes como estudiantes ocuparán roles secundarios, en un proceso donde la conceptualización, planificación, coordinación y control se encontrará a cargo de especialistas, y donde el aprendizaje se comprende desde una visión reduccionista, bajo una matriz receptiva y mecánica, produciéndose clasificaciones que apuntaban a considerar las características propias de la edad del alumno, priorizando el aprendizaje por entrenamiento y donde el docente desempeñaba un rol

transmisor. Los docentes eran considerados *prácticos idóneos*, que debían aplicar prescripciones generadas por especialistas, entre los que menciona diseñadores exteriores del curriculum, confeccionadores del material didáctico, reguladores y evaluadores externos, vinculados a la administración y el planeamiento educativo. En ese marco, la tarea docente, que se configuró para la autora desde el modelo tecnocrático, evidencia una división del trabajo pedagógico, donde la autoridad del saber de los expertos externos a las prácticas educativas son habilitados a seleccionar y organizar los saberes, así como la forma en que los mismos debían ser transmitidos. De acuerdo con ello, “[...] la formación necesaria para el docente se limitaba a las particularidades metodológicas de su rol, la comunicación con los alumnos indispensable para la correcta transmisión, pero ya no eran igualmente necesarios los conocimientos generales que orientaban las prácticas pedagógicas” (Southwell, Óp. Cit.: 133-134).

En el contexto particular que nos ocupa, esta distinción se evidencia profundamente a partir de la reforma en el proceso de formación docente, que bajo el gobierno dictatorial de Juan Carlos Onganía (1966-1970) supuso que la profesionalización necesaria del sector requería un tipo de formación específica. Con este objetivo, se determina la implementación del Nivel Superior como el responsable de la misma, instaurando por primera vez en la historia el nivel terciario como responsable de la formación de maestros. La implementación de tal reforma puede observarse dentro del campo discursivo donde la “profesionalización” (Southwell, 2007) comienza a configurarse como el significante vacío<sup>15</sup> que alojará diversos sentidos dentro de dicha cadena equivalencial conformada por el tecnicismo educativo, y que se configurará en un elemento de disputa por dominar la discursividad en el campo hasta fines de siglo.<sup>16</sup> El inicio de esta nueva etapa estará signado por una visión de la

---

<sup>15</sup> En relación a la vacuidad del significante, Southwell (2007) es muy clara. La autora utiliza la categoría *significante* en relación a diversos términos que resultan objeto de lucha hegemónica. De allí que resultan “tendencialmente vacíos”, aunque nunca completamente vacíos, debido, precisamente, a la pluralidad de conflictos que a su alrededor ocurren, lo cual provoca que no puedan ser fijados a una única articulación discursiva. Es precisamente esta vacuidad lo que los convierte en objeto de disputa, en función de su posibilidad de resultar articulados a diversas significaciones (Óp. Cit.: 264).

<sup>16</sup> Retomaremos estas discusiones al analizar el periodo de los gobiernos menemistas y la injerencia de los organismos internacionales en el proceso de reforma educativa, así como los particulares significantes que se afianzarán acerca de la formación docente en su implementación.

educación mediante la cual se buscará llevar adelante un proceso de “profesionalización docente”, en amplia consonancia con la matriz técnica hasta aquí mencionada. La visión del docente como técnico se produjo dentro de una amalgama de significados que procuraron otorgar a la educación un sentido no solo utilitarista, ya que también posicionaron al docente como formador de recursos humanos, bajo un supuesto de neutralidad, asociado con la apoliticidad de las prácticas educativas. En este sentido, Myriam Southwell y Romina De Luca (2008) plantean que durante el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía los planteos desarrollistas se asociaron con el régimen dictatorial en un contexto de represión y violencia institucional, lo cual produjo que el tecnocratismo dominara el campo pedagógico. De este modo, señalan, se implementó “el planeamiento estratégico” del cual formó parte la supuesta “profesionalización docente” buscada mediante la implementación del nivel superior como el responsable de la formación de maestros. Para las autoras, el traspaso de la formación desde el nivel secundario al nivel terciario “[...] buscaba enfatizar el carácter profesional del trabajo docente implementando una capacitación específica habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizaban una labor educativa más eficaz” (Óp. Cit.: 383). Luego de la incorporación de dicha mirada acerca de lo considerado educativo, se configurará un modelo de enseñanza donde principalmente la psicología fundamentará las prácticas pedagógicas, así como también albergará concepciones que promulgaban el control ideológico y represivo propio del contexto político de la época.

Asimismo, en consonancia con la mirada tecnocrática y economicista de la educación, las autoras describen el comienzo del proceso de descentralización educativa que se verá materializado en su totalidad con la implementación de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N.º 24049 (diciembre de 1991), la Ley Federal de Educación N.º 24195 (abril de 1993) y la Ley de Educación Superior N.º 24521 (julio de 1995), promulgadas por el menemismo en la última década del siglo XX. Así, plantean con claridad el rol fundamental de la Oficina del Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo [en adelante, CONADE], en el proceso de “tercerización” de la formación docente y la consecuente apertura de los Institutos Superiores de Formación Docente. La fundamentación de tal determinación se encontraba en

la gestión eficaz y eficiente de los recursos materiales y humanos, promovidos por análisis economicistas, con criterios basados en la productividad. Las autoras manifiestan que mediante el documento “Educación recursos humanos y desarrollo económico social”, elaborado por el CONADE, se afirmaba una postura reformista, bajo un supuesto que se presentaba como inapelable en función de su presentación bajo la forma de “diagnóstico técnico” (Óp. Cit.: 379). De acuerdo con dicho documento, los docentes fueron evaluados como “poco o mal capacitados” y desde ese diagnóstico se implementó la transferencia de las instituciones formadoras desde el gobierno nacional hacia los gobiernos provinciales. De igual modo, la especificidad del rol del docente, en tanto técnico que instrumenta saberes producidos por expertos, es visiblemente expresada en diversos documentos oficiales de la época.

Southwell (1997) plantea que el pasaje de la formación docente hasta ese momento bajo la óptica del gobierno nacional y, asimismo, el pasaje de la formación hacia el nivel terciario, se produce de modo precursor en la provincia de Buenos Aires. Particularmente dentro de la política educativa bonaerense, lo anterior se ve materializado en la redefinición curricular para la Formación Docente, donde se observa con claridad cómo los mismos son identificados desde la perspectiva pedagógica tecnocrática, dentro del marco desarrollista señalado con antelación. De esta forma, en el citado *Reglamento General de la Educación Superior bonaerense*, en relación a los “Fines de la Educación Superior”, en su artículo 1.º, inc. c), se establece: “Integrar, con ponderado sentido académico, las humanidades con las ciencias y la técnica para la elaboración de los planes de estudio de las carreras, evitando los comportamientos estancos en las especializaciones, destacando, consecuentemente, la esencial unidad del saber y la eficacia del hacer”. Estas acciones se encuentran prescriptas en el artículo segundo del mencionado documento, en el que se expresa:

“Artículo 2º.- Para la concreción de los fines generales, toda vez que haya que crear carreras y cursos se observará el siguiente orden de prioridades:

Prioridad Primera: La formación docente de los agentes necesarios para atender los requerimientos de los distintos servicios del sistema educativo bonaerense.

Prioridad Segunda: La capacitación, el perfeccionamiento y la actualización del personal docente en actividad.

Prioridad Tercera: La formación tecnológica en otras áreas de actividad profesional, en función de las necesidades del desarrollo económico y social.

Prioridad Cuarta: Contribuir al estudio y la investigación científica de los problemas que plantea la realidad educativa, cultural y social” (*Reglamento General de la Educación Superior*, 1969: 1-2).

Asimismo, el citado documento establece en su artículo 19.º, en relación a los “Planes de Estudio”, tres bloques de materias, divididas de acuerdo a sus contenidos, y paralelamente una agrupación temporal de las mismas. En función del primer aspecto se encuentran las “ciencias de la especialidad”, las “disciplinas filosóficas y culturales” y las “disciplinas profesionales”. En cuanto a la sucesión temporal de las mismas, el reglamento estipula el “Periodo propedéutico”, el “Período sistemático” y el “Periodo de entrenamiento”.

Esta interpelación sobre el rol docente equiparado como técnico y, en tanto tal, aséptico y neutral, se verá facilitada por el lugar de legitimación otorgado, entre otros, por organismos como el CONADE, considerado como ámbito inapelable –puesto que se configura a partir de los aportes de diversos especialistas en educación–, que determinarán el planeamiento de la acción estatal y educativa. Dicho organismo, mediante la construcción de una serie de estadísticas, se convertirá en una voz considerada legítima para desarrollar y anticipar decisiones en materia de política educativa, lo cual generará la construcción de una “burocracia educativa” que funcionará no solo en relación con dicho planeamiento educativo, sino en diversas actividades que versarán sobre la formación, la capacitación y la evaluación docente. Así, quedan delimitados dos roles diferenciados por sus funciones dentro del ámbito educativo, aquellos que planifican y desarrollan políticas educativas y curriculares y aquellos que las ejecutan: el primero se encuentra representado por un amplio y diverso grupo conformado por especialistas en educación y, fundamentalmente, asesores técnicos, y el segundo, por los docentes, tal como anteriormente mostramos. Cabe recordar que esta diversificación de funciones y su profundización tuvieron como escenario la cosmovisión del Estado como planificador e impulsor del desarrollo económico.

En relación al ámbito educativo, Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi (2006) plantean que la injerencia de diversos organismos internacionales, entre ellos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), promovieron la planificación como una respuesta a la “creciente complejización y diferenciación de las funciones de gobierno que demandaban nuevos y más capacitados profesionales” (Óp. Cit.: 24). Los autores plantean que durante la década de 1960 se produce un auge de organismos técnicos-pedagógicos que se configurarán como parte del estado autoritario-burocrático implantado a partir del golpe militar de 1966. Dicha tendencia se verá profundizada en el transcurso de los años siguientes y se cristalizará durante el periodo de la última dictadura cívico-militar, instaurada entre 1976 y 1983, que describiremos a continuación.

### **2.1.2: Técnica, neutralidad y represión: la estrategia dictatorial en la formación docente**

La dictadura cívico-militar instituida en Argentina el 24 de marzo de 1976 supuso la profundización de las políticas educativas desarrolladas en los años anteriores y, en este sentido, podemos señalar que la reconfiguración del concepto *modernización* articuló, a partir de ese momento, elementos nuevos, relativos no solo a los ya mencionados en relación a la profesionalización docente, sino que además implicó, necesariamente, la expulsión de otros. El “orden” se convertirá en el significante continente del “afuera constitutivo” necesario para conformar una nueva práctica discursiva que pueda configurarse hegemónica.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> El concepto *exterioridad constitutiva* es utilizado por Chantal Mouffe (2007) en función de explicar la constitución de identidades. En este sentido, el objetivo es destacar el hecho de que la creación de una identidad implica el establecimiento de una diferencia, “[que es] constituida sobre la base de una jerarquía: por ejemplo, entre forma y materia, blanco y negro, varón y mujer. Una vez que hemos comprendido que toda identidad es relacional y que la afirmación de una diferencia es una precondition de la existencia de tal identidad, es decir, la percepción de algo ‘otro’ que constituye su ‘exterioridad’ [...]” (Ídem: 21) es lo que nos permite comprender el modo en que las relaciones sociales se encuentran atravesadas por antagonismos. Dentro de la perspectiva posestructuralista, la distinción entre lo social y lo político es constitutiva de las relaciones sociales; “lo social”, para Laclau, es el orden establecido, cuyos orígenes son olvidados, sedimentados. Es así que el momento de lo político se instituye como aquel donde

En palabras de Adriana Puiggrós (2002): “la dictadura consideró la educación como un campo que había sido especialmente apto para el florecimiento de la ‘subversión’. Para contrarrestar tal antecedente, supo establecer una profunda coherencia entre la política económico-social, la represión y la educación” (Óp. Cit.: 167). Tal es así que la creciente crisis del estado benefactor, el modelo económico de sustitución de importaciones y la educación como motor del desarrollo económico compondrán un estado de situación que demarcará la inclinación de vastos sectores de la población civil, en particular los sectores de la oligarquía y la clase media argentina, a propiciar un cierto apoyo al régimen dictatorial, adicionando a ello el apoyo eclesiástico al mismo. Esto se verá potenciado, además, por la motorización propiciada por los grupos concentrados de poder beneficiados por el sistema financiero dentro del modelo económico del gobierno dictatorial de Jorge Rafael Videla (1976-1981), desarrollado principalmente por su ministro de economía, José Martínez de Hoz. De este modo, la autora mencionada continúa su planteo en relación al desarrollo de las políticas neoliberales, indicando que “el autoritarismo de Estado y el conservadurismo antiestatista oligárquico se confunden en este periodo con el amanecer del neoliberalismo; comenzaron el estrechamiento del Estado y la privatización de la función pública, el deterioro del empleo público, el desmantelamiento de la industria nacional y la destrucción de la producción cultural propia.” (Íbidem). Ante esta situación, la represión se configuró en una herramienta central para mitigar los efectos de la “subversión” en diversos ámbitos, ante todo, en los sectores obreros y movimientos sociales y revolucionarios. De esta manera, la figura del “desaparecido” pasará a formar parte del imaginario social de la época (Ídem).

En concordancia con esto, desde el Ministerio de Cultura y Educación, bajo la dirección de Juan José Catalan, mediante la Resolución 538/77 se

---

se revela el carácter contingente de lo social y, en consecuencia, permite la apertura de la posibilidad de órdenes alternativos. Aquí cobra relevancia la noción de *antagonismo*, dado que es precisamente aquello que impide la constitución de una objetividad plena, remitiendo a la constitución de lo social, la objetividad de lo social se edita en la exclusión de elementos que permiten reestructurar el orden anterior. El antagonismo supone el “[...] ‘exterior constitutivo’”. Es un ‘exterior’ que *bloquea* la identidad del ‘interior’ (y que es a la vez, sin embargo, la condición de su constitución” (Laclau, 1993: 34). De este modo, prosigue, “el antagonismo tiene una función *revelatoria* ya que a través de él se muestra el carácter en última instancia contingente de toda objetividad” (Óp. Cit.: 35). Desde este punto, el antagonismo muestra el carácter instituyente y contingente de lo social, de allí la “negatividad de lo social”, en tanto negatividad de una esencia.

establece la distribución en todas las instituciones educativas del documento “Subversión en el ámbito educativo: (conozcamos al enemigo)”, implementándola como lectura obligatoria en las mismas. En la presentación de este documento puede evidenciarse claramente el papel otorgado a los docentes en tanto agentes estatales en su “deber” de reproducción y transmisión de la ideología del gobierno de facto, por un lado, al tiempo que el documento cumple un rol disciplinador en clara concordancia con el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” con el que se instaura el gobierno dictatorial.

De este modo, las ideas relativas a la “pacificación interna”, el “control ideológico”, el desprestigio de la educación pública, la necesaria regulación para lograr una mejora en la “calidad educativa”, el desarrollo de estrategias permite observar cómo diversos sentidos se rearticulaban en torno del significante *modernización*. Desde la perspectiva analítica que pretendemos desarrollar, Southwell y Vassiliades (2009) explican cómo se configuraron ciertos sentidos acerca de la educación y, particularmente, del trabajo de enseñar, que formaron parte del discurso pedagógico dictatorial. Señalan:

“Si el significante ‘modernización’ ha sido el lugar de llegada de una multiplicidad de significados (SOUTHWELL, 1997), resulta importante señalar que los elementos que se articularon en torno de él no establecieron una relación de necesidad o definida a priori, sino que se ligaron de múltiples modos y dando lugar a la producción de diversas ‘modernizaciones’, entre las que se encontró aquella que la dictadura militar intentó llevar adelante. En este sentido, creemos que el discurso pedagógico dictatorial, aunque modernizador en cierto modo, es una estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste y que, a la vez que recoge elementos de la renovación cultural y pedagógica de la época, produce e instala un conjunto de sentidos para la profesión de enseñar y para la escolarización que en cierto modo definen el debate acerca de cómo debía modernizarse la educación escolar en nuestro país (Vassiliades, 2006)” (Óp. Cit.: 122).

En síntesis, es factible afirmar que la profesionalización docente (Southwell, 2007) en el marco de la modernización educativa planteada desde las políticas desarrollistas y aunadas con el tecnocratismo educativo, reformularon, a partir de las diversas articulaciones discursivas que hemos señalado, el sentido primigenio otorgado por la pedagogía normalista a los

docentes, así como reforzaron el sentido utilitario de su función. Tal como plantea Southwell (2009): “[...] la tarea docente era pensada en un espacio de determinación que reunían las ideas de eficiencia y orden, a través de una propuesta tecnocrático-moralizadora, sobre la base de algunos valores ‘salvadores’ (Kaufmann y Doval, 1999).” (Óp. Cit.: 178). En este sentido, Vassiliades (2006), recuperando los aportes de Southwell (2002), manifiesta que durante la última dictadura militar se produjo un proceso de dislocación de la cadena equivalencial con la cual se había estructurado el discurso educativo en la Argentina desde fines del siglo XIX, procurando articular nuevos elementos dentro del discurso educativo que pueden encontrarse incluso hacia fines del siglo siguiente, en el contexto reformista de los años 90.

En relación al impacto de estas consideraciones, analizando el ámbito provincial, Vassiliades (2009) plantea que “[...] la propuesta de modernización desplegada por la dictadura se *procesó en términos de la necesidad de adaptar la escolarización a las demandas del entorno*” (Óp. Cit.: 154). Esto configuró un discurso que apeló a la eficiencia del sistema basado en la “desburocratización” y la “descentralización” del mismo, medida propuesta desde el ámbito político nacional que fue rápidamente desarrollada en la provincia de Buenos Aires, con elementos economicistas que demuestran el comienzo del despliegue de políticas neoliberales. El “combate a la subversión” se produjo no solo mediante medidas represivas hacia el interior del sistema, sino que se articuló con la configuración de una faltante relativa a la administración escolar.

“Los funcionarios dictatoriales bonaerenses concebían la ‘falta’ en términos de la ineficiencia del sistema escolar organizado estatalmente y, a partir de allí, realizaron propuestas respecto del papel que debía asumir el Estado, el lugar de los agentes privados, la necesidad de descentralización y de ‘desburocratización’ del sistema educativo provincial y en torno a estas premisas desplegaron medidas tendientes a alcanzar una ‘racionalización’ de ribetes economicistas e incipientemente neoliberales” (Íbidem: 159).

A ello, el autor suma una particular mirada sobre el “deber ser” de los maestros y profesores bonaerenses, donde el discurso religioso rearticula los sentidos moralizantes del normalismo pedagógico, teniendo como objetivo la “[...] ‘re-moralización’ de una sociedad ‘enferma’” (Íbidem: 133), agregando contenidos tecnocráticos en relación a la función: “[...] ser maestro o profesor

bonaerense implicaba dar una prioridad casi exclusiva a la formación de hábitos, actitudes y valores por sobre la enseñanza de contenidos y la preparación académica, que aparecían marcadamente devaluados.” (Ídem). De acuerdo con ello, la lógica de la re-moralización implicó la adecuación de la formación docente bajo la lógica de la capacitación y el “perfeccionamiento”, donde maestros y profesores debían transmitir “...valores morales y esenciales del ‘ser argentino’ ...” (Ídem). Estos valores fueron definidos por el régimen dictatorial y suponían, asimismo, la acriticidad en función de la apoliticidad de las prácticas educativas. En dicho marco, la reforma en la formación docente en la provincia de Buenos Aires incluyó materias como “Formación Moral y Cívica” (Ídem: 134), que desarrollaba “... estilos moralizantes para la docencia que procuraron potenciar las actitudes de prudencia, orden, el sentido vocacional y misional de la tarea de enseñar y la formación como disciplinamiento ...” (Ídem: 135).

En el mismo sentido, Martín Legarralde (2005) explica cómo la dictadura desarrolló un dispositivo donde el significativo *profesionalización* (Southwell, 2007) fue capaz de articular, además de los sentidos otorgados en años anteriores, los relativos a la escasa formación de los docentes, con su consecuente desprestigio, y otros relacionados con la prevención por el peligro de la “subversión”. Para el autor, durante el periodo dictatorial “[...] la formación docente actuó como agente reproductor y multiplicador de una concepción ideológico-filosófica monolítica y verticalista” (Óp. Cit.: 8), y se transformó además en un instrumento nodal para la irrupción ideológica dentro del sistema educativo mediante la reforma curricular dentro de la formación desplegada en 1980, basada en el diagnóstico del bajo rendimiento de la misma. Bajo este axioma, se produjo una nueva escisión entre los campos productores de saber, por un lado, y los campos de la experiencia práctica o técnica, por el otro. Esta delimitación de funciones, ya presente desde la irrupción tecnicista durante el periodo anterior, se profundiza cuando desde el Estado asume no solo la función de planificación que mencionábamos en el apartado anterior, sino que se extiende desplegando una función represiva en términos ideológicos. De este modo, la docencia será interpelada desde la experiencia concreta, mientras se amplifica su visión netamente instrumental, y los intelectuales, a su vez, serán identificados con la producción de los saberes válidos y legítimos.

“[...] el concepto de ‘profesionalización’ fue clave en la intervención curricular de la dictadura en la formación docente. En primer término, el concepto de ‘profesionalización’ era un modo de huir del riesgo ideológico. La identidad profesional era un reaseguro contra la ‘contaminación ideológica’ de los maestros. Sobre esta base, los docentes eran considerados como ‘expertos de la práctica’, y su rol se diferenciaba del de un grupo selecto de pedagogos dedicado solo a pensar. El docente debía ser un técnico experimentado, pero su tarea no consistía en la formulación de una teoría pedagógica, lo que quedaba reservado a un grupo exclusivo de intelectuales. Al desconectar la teoría educativa de la práctica, se facilitó la producción teórica ajena a sus determinantes socio-históricos. Del mismo modo, se simplificó la presentación de los saberes escolares como verdades. El maestro solo debía dominar los requisitos técnicos específicos del acto de enseñar. Esta separación era, además, parte de la ‘garantía ideológica’ que debía ofrecer la labor docente. El saber docente fue burocratizado, y la actividad docente fue sometida a una racionalidad administrativa. De este modo, la dictadura potenció la variante tecnocrática de la formación docente, desarrollada desde años antes, y con su expresión paradigmática en la Pedagogía por Objetivos. Por esta vía, se buscaba la neutralidad del docente, concentrada en una ejecución sin reflexión. En este marco, se instalaba la categoría del docente como profesional, centrando su actividad en la eficiencia y la neutralidad” (Óp. Cit.: 8-9).

Por último, resulta necesario señalar qué aspectos resultaron modificados en relación a la configuración de los docentes como trabajadores del Estado, figura que, como adelantábamos en el apartado anterior, se había conformado a partir de la Promulgación del Estatuto Nacional Docente en 1958. Siguiendo a Laura Rodríguez (2009), es posible sostener que la reforma del mismo tuvo como objetivo controlar “la carrera docente”, así como reformular el rol de los preceptores. En relación al primero de los objetivos mencionados, la autora indica que la intención de los ministros de educación del periodo, tanto a nivel nacional como provincial, fue no derogar por completo los estatutos docentes para no dejar de tener cierta noción de la “legalidad” de los mismos, sino modificar solo aquellos artículos que consideraban estratégicos para controlar el ingreso y permanencia de los docentes dentro del sistema educativo, así como recortar algunos derechos sociales conquistados con antelación. De acuerdo con ello, particularmente en la provincia de Buenos Aires, la reforma en el estatuto estuvo también vinculada a la “calidad educativa”, para lo cual se

desarrollaron mecanismos nuevos de selección docente. En palabras de la autora:

“Bajo la justificación de mejorar la ‘calidad’ de los docentes, el ministro reformó el Estatuto para implementar la universalización de los concursos ‘de oposición’ destinados a reforzar los controles sobre el acceso a los cargos jerárquicos. Hasta ese momento, la mayoría de los ascensos se realizaban por concursos de ‘títulos y antecedentes’ (Ídem: 4).

En consonancia con lo anterior, se cerraron los Tribunales de calificación integrados por representantes docentes y se creó solo un Tribunal cuya función primordial consistía en seleccionar a los docentes de acuerdo a los “[...] méritos de los aspirantes en los concursos” (Ídem: 5). El objetivo de este tipo de dispositivo estuvo determinado por establecer el ingreso y permanencia en el campo docente de acuerdo a su capacidad técnica.

“Según se fundamentaba en el texto de la ley, con esto se perseguían los objetivos de ‘optimizar la utilización de los recursos humanos’ mediante ‘un aumento de la eficiencia interna’ y concretar el ‘principal objetivo: la selección de agentes capaces’. [...] el temario y el tipo de pruebas a los que ahora se sometía a los postulantes, tanto a nivel directivo como inspectivo, tenían como propósito ‘utilizar formas y propuestas que permitan seleccionar a los participantes no sólo por el nivel, profundidad y amplitud de sus conocimientos, sino por sus condiciones para comprender y actuar sobre la realidad, y por el equilibrio, coherencia y ponderación puestas de manifiesto en el planteo de una situación vital’. En definitiva, se pretendía calificar en el docente ‘su método de trabajo, su capacidad creadora y el grado de originalidad de su pensamiento’. En la práctica, la reforma apuntaba a que el concurso durara más tiempo, tuviera más ‘pruebas’ y que todo el proceso a nivel local estuviera controlado por los inspectores y los responsables del Tribunal. Estos mecanismos se conservaron sin mayores modificaciones hasta el fin de la dictadura. Todos los ministros organizaron concursos y el último, Carlos Falco, se dedicó a lo largo del año 1983 a realizar distintos llamados públicos” (Íbidem: 5-6).

De acuerdo con lo anterior, vemos que nuevamente el significativo *profesionalización* (Southwell, 2007) se articula con el de *modernización* (Southwell y Vassiliades, 2016), en un universo discurso donde la “calidad educativa” se irá configurando, lenta, pero progresivamente, como el elemento central que permitirá establecer las identidades entre expertos, legitimados por el saber científico y la injerencia de los organismos internacionales, en función de

su “diferencia” con los docentes, categoría que desarrollaremos de manera más amplia en los apartados siguientes.

### **2.1.3: La educación en el periodo de reapertura democrática**

El periodo de reapertura democrática que inaugura la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín (1983-1989) se caracterizó por una fuerte apuesta por la educación, comprendida desde el significativo *democracia* que involucraba un conjunto de sentidos diversos (Southwell, 2010). De este modo, en el contexto de restauración de las libertades individuales, la educación será percibida como un camino posible hacia la restauración de la vida democrática. Sin embargo, el escenario en donde ello pretende desarrollarse se enfrenta con una pérdida del sentido de la educación pública. En este sentido, Adriana Puiggrós (2002) indica que en el contexto de reapertura se desplegó la eliminación de las normas represivas, pero no se recuperaron las experiencias que la dictadura había interrumpido, sino que se evidenció una ‘sensación de gran vacío’ (Óp. Cit.: 178). La autora señala que las principales acciones en las políticas educativas alfonsinistas se asocian al progresismo, como respuesta al autoritarismo instaurado con la dictadura militar precedente, y a la recuperación de los debates modernizadores postergados por la misma. De este modo, se concluyó la persecución policial a estudiantes y docentes, con las restricciones a la enseñanza media y universitaria y con los diseños curriculares dictatoriales. Se experimenta en el periodo, además, una fuerte expansión de la matrícula en todos los niveles del sistema educativo.

Ante el oscurantismo y represión inmediatamente anterior, el alfonsinismo se propuso recuperar el gobierno democrático de las instituciones educativas apelando a la participación de la comunidad educativa en su conjunto; esto se evidencia por ejemplo en la experiencia de los “consejos de gobierno escolar” compuestos por docentes, padres y estudiantes elegidos por votación directa de sus pares (experiencia que finalmente quedó trunca). Una de las medidas desarrolladas por el proyecto alfonsinista fue la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional, en coincidencia con el centenario de la promulgación de la Ley 1420. Dicha convocatoria tenía como objetivo reformular el rol de la educación pública, desde una perspectiva democrática y

con la participación abierta a la sociedad. Según Puiggrós (Óp. Cit.), pese a que la convocatoria contó con el apoyo de todos los partidos políticos, de las organizaciones sindicales y sociales, su carácter no vinculante favoreció, en algún modo, que no se realizaran aportes en relación a respuestas concretas, aunque posiblemente aportó a la consolidación de una “cultura pedagógica democrática”. Sin embargo, es la propia autora quien sostiene que “[...] la sociedad se pronunció en el congreso por una educación democrática. Las conclusiones actualizaron el marco ideológico liberal laicista y reformista, insistiendo en la participación y la democratización de la educación” (Íbidem: 179).

En “El papel del Estado, esa es la cuestión”, Myriam Southwell (2010) analiza no solo las políticas educativas del alfonsinismo sino también cómo dicho gobierno logró conformar cierta hegemonía en torno al significante *democracia*. Esto lo hace centrándose en tres ejes: el restablecimiento y la renovación del sistema escolar, la reapertura, normalización y el acceso a las universidades y, por último, el modo de conducción de la intensa movilización social y la convicción de que el restablecimiento del Estado de derecho producirían un nuevo orden democrático. Bajo esta lógica es que se realiza la convocatoria al citado Congreso Pedagógico en el año 1984, en el cual uno de los contendientes más fuertes fue la Iglesia Católica que observaba el peligro de la secularización y disputó el sentido del significante *democracia*, apelando al concepto de *pluralidad* como fuerte de su argumentación. En este sentido, la mencionada autora afirma:

“Bajo una retórica asentada en la igualdad y la democracia, durante el alfonsinismo, un segmento importante de la población argentina quedaba aún sin completar su escolaridad y sufría dificultades en el recorrido y la terminalidad. Con la ‘vuelta a la democracia’, se conservó un sistema educativo que quitaba el acceso a niños y jóvenes de las mayorías sociales, o, si lo permitía, lo realizaba de forma desigual. Se mantuvo el principio de privilegio y se confinó a los sectores populares a una escuela diferenciada y diferenciadora. El *Proyecto Educativo Democrático* se propuso la ‘democratización’ de la educación, entendida como la necesidad de revertir la herencia, eliminando los elementos represivos del sistema educativo y las estrategias discriminadoras. Antes de asumir la presidencia, en el documento del *Taller* se escribía que el proyecto de una escuela primaria para todos, formulado teóricamente desde comienzos del siglo XIX, todavía estaba lejos de ser una realidad. Concluido el

gobierno de Alfonsín, continuó la lejanía. La esperanza popular respecto al retorno de un gobierno democrático era que atenuaría y corregiría la crisis del sistema educativo. Además, la retórica gubernamental promulgaba eso. Sin embargo, durante el transcurso del gobierno, se mantuvieron los indicadores y la situación de diferenciación educativa. Los problemas identificados en los diagnósticos postdictatoriales no dejaron de ser problemas presentes en la educación argentina al finalizar la denominada transición” (Óp. Cit.: 97-98).

Por su parte, Cinthia Wanschelbaum (2014) analiza la educación durante dicho periodo. Esta autora sostiene que durante el gobierno alfonsinista se produjeron en el ámbito educativo una serie de diagnósticos con el objetivo de reconfigurar la educación, pero que, a su vez, dichos elementos se configuraron en agentes de la transición para la reforma educativa que se realizaría en el periodo inmediatamente posterior, el menemismo. De este modo, la autora afirma que “la transformación educativa noventista tuvo en los lineamientos de la política educativa alfonsinista las bases históricas para la implementación del modelo educativo neoliberal. Las condiciones sociales y educativas a fines del año 1989 se encontraban aptas para la profundización del modelo neoliberal en lo económico y neoconservador en lo político. El neoconservadurismo encontró un camino allanado desde el cual avanzar” (Óp. Cit.: 78).

Al retomar las categorías referidas por Pineau (2014), podemos observar que el periodo de reapertura democrática resultó sumamente productivo puesto que clausura de la “estrategia represiva” plasmada por el gobierno dictatorial precedente. Sin embargo, también es posible señalar que la “estrategia discriminadora” no frenó su avance, a pesar de la intencionalidad política de generar “El proyecto educativo democrático”.

En relación a la formación docente, retomaremos los planteos de Jorgelina Méndez (2018). En los primeros años del gobierno alfonsinista, la formación de maestros a nivel nacional estaba en un profundo proceso de desarticulación, producto de la descentralización educativa del gobierno dictatorial en 1978 y, asimismo, “[...] atravesada por la crisis de identidad que sobrevino al fin del normalismo. Estas cuestiones estaban detrás de la desjerarquización y desactualización que diagnosticaba la nueva gestión” (Ídem: 175). A propósito de esto, la autora explica que entre las primeras

acciones llevadas adelante para modificar dicha situación estuvo signada por la creación de la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES). La autora menciona además que durante los años 1987 y 1989 se produjeron dos proyectos que procuraron rejerarquizar y democratizar la formación docente: la formulación de un nuevo currículum para la formación docente del Nivel Primario, el MEB (Maestros de Enseñanza Básica), y la creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y actualización docente (INPAD). En relación a la implementación del MEB, la autora expresa:

“En cuanto a la organización curricular el diseño siguió las características demarcadas por Ovide Menin.<sup>18</sup> Se delimitó una caja curricular que el equipo de especialistas fue llenando con contenido de las diferentes disciplinas y que estaban atravesadas por dos cuestiones: las ciencias de la educación como fundamento teórico y la práctica docente como articulación [...]. Si bien sugerían un conjunto de contenidos mínimos para cada espacio curricular dejaba libertad a los docentes para que elaboren su propia propuesta, dando posibilidad a la regionalización del currículum [...]” (Ídem: 206).

En relación con esto es importante recuperar los aportes que la autora realiza en función de la recepción de la propuesta por parte de los docentes, dado que podemos ver allí las disputas de sentidos que a su alrededor se produjeron.

“La invitación a participar, el tono de la interpelación y una presencia más constante al interior de las instituciones, en definitiva, las características que el propio Menin le imprimió a la reforma, permitieron derribar algunas resistencias iniciales. Algunas de ellas provenían de estas mismas cuestiones que el equipo recupera como fortalezas, pero que eran vistas con desconfianza por los miembros del sistema: la utilización del lenguaje llano y directo, los márgenes de autonomía a las decisiones institucionales y también los cambios que introdujo en los campos disciplinares y que se anclaban en la propia tradición autoritaria del sistema y los mecanismos heredados de los años de dictadura” (Ídem: 214-215).

---

<sup>18</sup> Ovide Menin es caracterizado por la autora como un gran referente dentro de lo que Méndez (Óp. Cit.) llama los “reformadores” de las políticas educativas de la época. Cuando Menin llega a la DINES se desarrollan muchas de sus ideas dentro del proyecto MEB.

Es de destacar que ambos programas se configuraron como programas “piloto”, ya que si bien el MED no fue clausurado con el cambio de gobierno, finalmente en diciembre de 1990 se cerró la inscripción para el ciclo lectivo de 1991.

Finalmente, en cuanto a la formación docente, hay que decir que la discusión y el Congreso Pedagógico, si bien abrieron el debate, no concluyeron en resultados factibles de ser considerados significativos. Sin embargo, es posible señalar que allí existió por parte del gobierno alfonsinista una disputa por el/los sentidos de la educación, aun cuando no haya logrado generar un discurso pedagógico hegemónico, capaz de rearticular los sentidos relativos a la democracia, igualdad e inclusión. Resulta ser, antes bien, un discurso que se configuró como una cadena discursiva en oposición a la dictatorial, oscurantista y represivo, pero que, a su vez, no fue capaz de componer una cadena equivalencial en torno a los significantes relativos a la democratización educativa buscada. Por el contrario, y coincidiendo con Wanschelbaum (2014), es factible observar que el discurso educativo durante la década del ochenta instauró las bases para la posterior reforma educativa.

#### **2.1.4: Reforma educativa y neoliberalismo: políticas focalizadas, fragmentación y neotecnicismos. ¿Docentes reconvertidos?**

Durante la década de 1990 se desarrollaron profundas reformas educativas en la región, de las cuales Argentina no se encontró exenta. Gran cantidad de trabajos han analizado este fenómeno que implicó una reformulación de lo considerado “educación”, cuya definición promovió transformaciones de tipo estructural en cuanto a la conformación de los niveles educativos, la extensión de la obligatoriedad de la educación formal, la transformación de los contenidos curriculares y la implementación de políticas tendientes a la descentralización de los sistemas educativos nacionales. Numerosas investigaciones sostienen que estas reformas se asociaron a la injerencia de los organismos internacionales, el proceso de globalización y el neoliberalismo como política económica, lo cual implicó un desmembramiento del sistema educativo, su fragmentación y empobrecimiento. Asimismo, la apelación a la eficacia y la eficiencia, conceptos pedagógicos del tecnicismo

educativo, se reformularon y reforzaron. Dentro de este contexto, Southwell (2007) analiza cómo el significante *profesionalización* condensó diversos sentidos a partir de las recomendaciones de los Organismos Internacionales (entre ellos, el BID, la OIE y la UNESCO, mencionados en el apartado anterior). Así, siguiendo a la autora, la noción *profesionalización* se ubica como significante en disputa por lograr fijar ciertos significados particulares en el universo discursivo, por medio del cual se buscó interpelar a los docentes en el contexto de las reformas educativas.

La última década del siglo XX implicó la consolidación mundial del neoliberalismo como política hegemónica, que permitió el avance de diversas políticas educativas que, en el contexto latinoamericano, se materializaron en diferentes políticas de reestructuración de los sistemas educativos modernos. Particularmente en nuestro país, la llamada “transformación educativa” se desplegó bajo el argumento de la crisis de la escuela moderna. La posmodernidad, siguiendo a Jean Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon (1997), reformula las condiciones del vínculo social y cívico, producto del desarrollo de la globalización, lo cual genera nuevas formas de relación entre política, sociedad y economía. Lo que se percibe es el agotamiento de un modelo. Estos cambios parecen amenazar lo nacional, erosionar el vínculo social y disolver la comunidad cívica. La sensación de pérdida de identidad e incertidumbre son características de un mundo que se percibe como menos seguro y estable. La crisis se caracteriza, según los autores, por las dificultades de funcionamiento en las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (la crisis del Estado Providencia), en las relaciones entre economía y sociedad (la crisis del trabajo) y en los modos en que se constituyen las identidades individuales y colectivas (la crisis del sujeto). Es una crisis a la vez de civilización y del individuo (Íbidem). En síntesis, frente al desdibujamiento de los Estados Nacionales y a la reestructuración capitalista, que afecta al modo de producción y a las relaciones laborales con una preminencia nunca antes vista del mercado, y ante un creciente proceso de fragmentación social, donde la característica significativa será una gran cantidad de expulsados sociales, también es factible evidenciar transformaciones culturales, vinculadas a las nuevas tecnologías de la información y al acceso al conocimiento; a los valores, hábitos y pautas de conducta caracterizados como modernos y a

modificaciones asociadas a la familia y a su función socializadora. En este contexto de transformación, la educación, indudablemente, en tanto práctica social, cultural y política, también se encuentra afectada.

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206, promulgada en 2006, fue desarrollada a partir del reconocimiento del fracaso y el desmembramiento educativo que ocasionó la Ley Federal de Educación. Este fracaso fue reconocido, como mencionáramos anteriormente, como una crisis del sistema educativo, y resultó tema de desarrollo de numerosos estudios desde diferentes miradas y formas de análisis. En relación con esto, y sin intención de establecer un orden cronológico, Graciela Frigerio, Guillermina Tiramonti y Margarita Poggi (1992), observan la crisis de la educación como producto de una *crisis de contrato*, del divorcio entre la escuela y la sociedad. Estas autoras, siguiendo el carácter contractual de las relaciones sociales característico de la modernidad, analizan cómo la sociedad, por medio de un acuerdo o contrato con el Estado, depositó en la institución escolar la responsabilidad de cumplir con ciertas funciones. Hacia finales del Siglo XX, las expectativas depositadas en la escuela y su articulación a través de la lógica cívica, económica, doméstica y científica, no se encontraban en pleno desarrollo. La crisis, entonces, sería producto del incumplimiento del mandato que la sociedad depositó en la escuela, con la consiguiente ruptura contractual.<sup>19</sup> “El reclamo se presenta en general en forma de un enunciado sobre el deber ser de la institución escolar y su necesaria contribución al deber ser del orden social” (Íbidem: 24). En *Volver a educar*, Adriana Puiggrós (1995), por su parte, considera que la crisis de la educación no es una crisis del contrato fundacional, sino que la crisis es orgánica, retomando el sentido gramsciano del término. La cuestión principal, afirma, no es que la escuela no cumple con su objetivo, sino que el problema de fondo es la fractura social y cultural que se generó en el seno de las sociedades actuales. Esta crisis afectó, sin dudas, los vínculos entre los sujetos de la educación, tanto como su relación con la cultura. El proceso de herencia cultural, condición indispensable para la existencia de la sociedad, desde esta perspectiva ha sido dañado

---

<sup>19</sup> No sólo la escuela no transmite determinados saberes o genera determinadas condiciones, sino que también el Estado deja de cumplir con sus obligaciones: la educación pública, en este sentido, pierde terreno.

(Íbidem: 41-42). El enseñar y el aprender, continúa la autora, han perdido valor. La ruptura de los vínculos generacionales cada vez es mayor: se ignora la cultura juvenil, lo que resulta en la incomunicación como característica central en la relación entre los adolescentes y la escuela. De este modo, señala, “el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura deja de cumplirse” (Íbidem: 38). Según Puiggrós, la situación fue provocada por una serie de factores, que describe a continuación:

- Se percibe un agotamiento de los paradigmas educativos modernos (pareciera que ya no se considera necesario formar ciudadanos con valores, conductas y modos de pensar en común que repitieran los usos y costumbre de la sociedad).

- Disfunciones. El incumplimiento de la meta más importante del sistema educativo moderno: construcción de espacios públicos que alcancen a toda la población y sean productores de ciudadanos.

- La política neoliberal que genera la destrucción del sistema educativo moderno, ya que destruye la capacidad de la sociedad para desarrollar una instrucción pública y sostener instituciones educativas estatales, afectando la transmisión de la cultura. Frente a esta situación, el interrogante en relación a la constitución de los sujetos, la autora plantea que existe una instancia que se relaciona con la pretensión de un sujeto paralizado políticamente, reconociendo una única realidad posible, incapaz de elegir, desechar o criticar aquello que consume (Íbidem: 48). Puiggrós es muy clara: el neoliberalismo pedagógico disuelve la lógica de la educación moderna.

Por otra parte, según Juan Carlos Tedesco (1995), la crisis de la educación va más allá del incumplimiento de los objetivos sociales que la educación tiene asignados; es más grave, es una crisis de sentido, de incertezas acerca de las finalidades que debe cumplir y hacia dónde debe orientar sus acciones. Para este autor, la conformación de una nueva sociedad, en donde el conocimiento y la información han cobrado una importancia inédita, lleva a la necesidad de reformular preguntas básicas sobre los fines de la educación, a redefinir funciones, valores, concepciones, instituciones. Se trata de la crisis del sistema tradicional: los requerimientos políticos y económicos a los que respondía hoy se encuentran trastocados, y a su vez asistimos a la imposibilidad de mantener las dos categorías sobre las cuales la acción

educativa se realizaba: secuenciación y jerarquización.<sup>20</sup> La escuela fue creada para transmitir determinados mensajes que fortalecerían la cohesión social que se encuentran en proceso de revisión: de esta manera, se estarían revisando los fundamentos mismos de la educación. La capacidad socializadora<sup>21</sup> de la escuela se encuentra erosionada.<sup>22</sup> Para Tedesco, esto no sería más que el reflejo de la crisis de homogeneización cultural por la crisis de la idea de ciudadanía asociada a una nación. Entonces, el problema más serio en la formación del ciudadano sería el llamado “déficit de socialización”: se está perdiendo la transmisión eficaz de valores y pautas culturales de cohesión social (Íbidem: 36).<sup>23</sup> La socialización actual, afirma, afronta tanto el problema de la crisis de identidad (tanto social como individual) como de la pérdida de valores, de ausencia de sentido. “La pérdida de sentido tiene consecuencias muy importantes sobre la educación entendida como proceso de socialización, ya que deja a los educadores sin puntos de referencia [...] las fuentes tradicionales de identidad han desaparecido y las nuevas fuentes se caracterizan, por la ausencia de puntos fijos de referencia” (Íbidem: 52-53).

Al respecto, Isabelino Siede (2007) señala que la llamada “crisis de valores” a la que se alude con tanta frecuencia, puede entenderse en dos direcciones. La primera, en tanto las jóvenes generaciones no poseen los mismos valores que sus antecesores y, en segundo término, que en una misma generación los mismos no sean por todos compartidos; es decir, han perdido su carácter colectivo. Sin embargo, lejos de posicionarse en un planteo pesimista, el autor plantea que toda crisis puede considerarse como posibilidad de revalidar aquello tradicional y naturalizado y, en este sentido, es una buena oportunidad para evaluarlo. Por esto es necesario que la escuela actúe,

---

<sup>20</sup> La educación se articulaba en niveles según la edad de la persona y el lugar que cada sector social ocupaba en la jerarquía social. Existía una correlación entre ascenso educativo y ascenso social. Tedesco, J. (Op. Cit.).

<sup>21</sup> Tedesco sigue el concepto de socialización de Berger y Luckman, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, ([1968] 2001).

<sup>22</sup> A este respecto cabe aclarar que hoy, los conocimientos sistemáticos no son sólo adquiridos en la escuela. Con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información se han abierto múltiples modalidades para acceder a la educación. El dinamismo y rapidez de la creación de conocimiento y la aparición de los medios masivos de comunicación erosionan la capacidad de la institución específica que la sociedad creó para distribuir conocimiento que no se podía adquirir de otra manera. Ver Puigrós, A. (Op. cit.); Tedesco, J.C. (Op. cit.); Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (Op. cit.).

<sup>23</sup> En este sentido, para Tedesco, los nuevos agentes de socialización –los medios masivos de comunicación– no son entidades encargadas de formación moral y cultural: el déficit no estaría siendo cubierto.

especialmente, sobre dos dimensiones: la dimensión normativa y la dimensión valorativa; y fundamentalmente en la tensión que entre ellas se produce. Mediante la primera, se deben establecer las herramientas para facilitar la formación de un ciudadano crítico, es decir, aquel sujeto capaz de evaluar los fundamentos de los valores actuales y argumentar sus opiniones y decisiones. En función de la segunda dimensión, la escuela debe ser capaz de presentar la diversidad de valoraciones de los distintos grupos en ella inscriptos, pero no simplemente en función de “tolerar la diferencia” (Íbidem: 112), sino de enriquecer las miradas sin transmitir dogmáticamente un único mensaje acerca de lo “bueno” o lo “malo”. Al respecto, Siede es muy claro al plantear la formación de un “sujeto moral y político” (Óp. Cit.: 113):

“En la tensión entre ambas dimensiones, aparece la formación de un sujeto moral y político con conciencia de sí, de su historia y de sus proyectos. Si las dimensiones normativa y valorativa dan elementos para pensar el mundo, esta otra dimensión tiene como tarea construir las visiones de sí mismo, como soporte subjetivo de las categorías enunciadas. Es la dimensión de construcción de las identidades, entendiendo la identidad como una construcción narrativa en la acción con los otros, desde la relación autónoma con normas y valores” (Íbidem).

Por su parte, Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2004) no apelan a la categoría *crisis*, sino que mencionan la conformación de un nuevo orden mundial, de nuevas condiciones, nuevos sujetos y cómo las instituciones – familia y escuela– capaces de constituir determinados sujetos han perdido eficacia.<sup>24</sup> El planteo refiere, en este caso, a la forma en que el contexto modifica el suelo de constitución subjetiva (Óp. Cit.: 21). El desplazamiento del Estado Nación por el mercado, la necesidad de pensar en consumidores en lugar de ciudadanos, la caída de todo referente de autoridad simbólica (tanto en la familia como en la escuela) han dado como resultado la aparición de un nuevo sujeto. Un sujeto, siguiendo a las autoras, que ya no se constituye a partir de un sistema de referencias compartido. Es un sujeto fragmentado, que se define a partir de sí mismo, despojado de un lazo social. Un sujeto que ya no encuentra un lugar donde anclarse y convertirse en sujeto de una sociedad,

---

<sup>24</sup> Para las autoras, durante todo el siglo XX la existencia de un espacio simbólico de pertenencia, de un discurso aglutinador, que asignaba a los sujetos un lugar en la trama social generaba un sujeto anclado en un lazo social.

en donde la violencia aparece como un modo de relación y de sociabilidad. Esta situación, exponen, pone en evidencia que la escuela fue perdiendo la eficacia para generar experiencia de construcción subjetiva. Su tarea formadora, la matriz básica de educabilidad (respeto de la autoridad, adquisición de normas básicas de interacción social) ya no se produce (Íbidem: 86). La pérdida de eficacia simbólica del discurso escolar se mide en su incapacidad para construir un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que rigen la vida social. La destitución de la escuela, sugieren las autoras, se percibe, entonces, en la pérdida de credibilidad de sus posibilidades de fundar subjetividad (Íbidem: 82).

En este contexto, la Ley Federal de Educación constituyó la idea del desarrollo de la competitividad a partir de las figuras de *aptitud y competencia* que los sujetos debían demostrar y que la educación debía promover. El desarrollo individual, por sobre la convivencia social, la idea del talento por sobre la de la construcción del saber, fundamentalmente, fueron las que operaron dentro de un esquema de enseñanza que privilegió la competitividad como su premisa principal. Sintéticamente, se puede decir que las ideas de mercado operaron por sobre la idea de la constitución de la cultura y la inclusión social.

Asimismo, la formación docente también se conformó bajo la reconfiguración de los conceptos de *eficiencia y eficacia*. La “calidad educativa” conformó el “ethos” de la educación bajo la prescripción estatal determinada por la Ley Federal de Educación y las prescripciones curriculares correspondientes. De igual modo, la dicotomía producción-transmisión de los saberes se establece plenamente en la distinción de los sujetos encargados para ello: mientras los profesionales universitarios serán interpelados por la propia legislación como los sujetos encargados de la producción académica, los docentes son interpelados en la misma línea, desde la configuración burocrática verticalista como los sujetos encargados de transmitir eficazmente dichos saberes, producidos en esferas externas a los ámbitos donde se produce tal transmisión. Estas funciones quedan claramente explícitas en los artículos 19 y 25 de la mencionada ley, que a continuación citamos:

“Artículo 19 - Los objetivos de la Formación Docente son:

- a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los Niveles del Sistema Educativo y en las Modalidades mencionadas posteriormente en esta ley.
- b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.
- c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.
- d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa. [...]

Artículo 22 - Son funciones de las Universidades:

- a) Formar y capacitar técnicos y profesionales, conforme a los requerimientos nacionales y regionales, atendiendo las vocaciones personales y recurriendo a los adelantos mundiales de las ciencias, las artes y las técnicas que resulten de interés para el país.
- b) Desarrollar el conocimiento en el más alto nivel con sentido crítico, creativo e interdisciplinario, estimulando la permanente búsqueda de la verdad.
- c) Difundir el conocimiento científico-tecnológico para contribuir al permanente mejoramiento de las condiciones de vida de nuestro Pueblo y la competitividad tecnológica del país.
- d) Estimular una sistemática reflexión intelectual y el estudio de la cultura y la realidad Nacional, Latinoamericana y Universal.
- e) Ejercer la consultoría de organismos Nacionales y Privados”.<sup>25</sup>

Como claramente precisan Gloria Edelstein y Liliana Aguiar de Zapiola (1999), la relación entre la producción y distribución del conocimiento se ve distinguida. “En tal sentido, es posible reconocer que uno de los componentes sobresalientes en el proceso de implementación de la reforma en nuestro país, está referido a los mecanismos de producción, distribución y circulación de información escrita [...]” (Ídem: 133). En base a los resultados de la investigación, las autoras mencionan que la modificación curricular propuesta en la reforma educativa establece “marcos de regulación que prescriben y orientan el comportamiento de agencias y agentes del sistema formador” (Óp. Cit.: 135), así como la implementación de los Contenidos Básicos Comunes supusieron una propuesta de formación docente continua, basada en criterios de calidad, eficiencia y eficacia, bajo el supuesto de la profesionalización de la misma. Sin embargo, las autoras también mencionan una serie de contradicciones que se asientan en el discurso de la política educativa, presentado como una totalidad con cierta coherencia interna.

---

<sup>25</sup> Ley Federal de Educación, 1993.

A continuación nos permitimos una extensa cita, dado que en ella es factible visualizar cómo las autoras subrayan algunos puntos estratégicos donde dichos elementos disruptivos se visualizan con claridad:

“1. El cambio curricular deviene eje principal a partir del cual se expanden e implantan

los marcos de regulación que prescriben y orientan el comportamiento de agencias y agentes del sistema formador.

En tanto discurso oficial, los contenidos básicos comunes imprimen una marca de identidad al proceso de reforma en todos los niveles y modalidades de la nueva estructura del sistema. Como consecuencia de ello, impregnan la propuesta global destinada a la formación docente continua.

En este punto, es preciso reconocer un discurso basado en enunciados y definiciones inscriptos en los nuevos códigos que actualmente hegemonizan el debate internacional sobre la formación docente. Así, la profesionalización del profesorado, el protagonismo de las instituciones y la preocupación por la calidad y expansión de la oferta educativa, constituyen sus notas distintivas.

No obstante, al delinear las prescripciones que operativizan los principios rectores de la política educativa, es posible advertir rupturas y contradicciones en un discurso hasta aquí compacto y con fuertes niveles de cohesión interna:

-Se debilita sensiblemente la autonomía jurisdiccional e institucional al restringirse desde la política oficial, los márgenes decisionales respecto de la elaboración de los diseños curriculares, los proyectos educativos institucionales y las propuestas de capacitación, a pesar de ser la autonomía uno de los postulados básicos de la transformación.

-Se acrecientan los requerimientos y exigencias necesarias a los fines de acreditar sujetos e instituciones de acuerdo a un modelo de excelencia académica, sin considerar suficientemente historias y trayectorias particulares.

2. La construcción discursiva de la propuesta oficial, configurada en torno a tres elementos claves: carácter, carrera y profesionalización, pone énfasis en este último, en cuyo caso el sentido atribuido es el de un sujeto presentado como individuo ausente del deseo de cambio.

Esta reducción psicologista que coloca a los docentes más próximos a posiciones conservadoras y reproductoras, justificaría en el terreno de las políticas, la centralización de propuestas bajo el supuesto de pensar que la implementación produciría una modificación en las prácticas.

La exclusión operada sobre los saberes prácticos y sobre la biografía del docente en los documentos examinados, producen en la experiencia de la identidad docente una clara división entre un sujeto adherido a las prescripciones oficiales por un lado, y un sujeto comprometido con el colectivo institucional, por el otro.

3. La intensa producción emergente del mercado editorial destinada a la formación docente tiende a cubrir los nuevos imperativos de recualificación del profesorado. En tal sentido, se erigen en circuitos de

legitimación que distribuyen selectivamente la autoridad enunciativa y orientan la recepción y el consumo de sus productos. Los circuitos creados a partir del mercado editorial recontextualizan los conocimientos bajo la misma lógica que los circuitos primarios de producción, jerarquizando los consumidores en orden a sus competencias.

Como consecuencia, la producción editorial destinada a la formación docente ha desplazado, en algunos aspectos, a las instancias formalizadas de capacitación y desarrollo curricular sobre la base de tomar a los contenidos básicos comunes (C.B.C.) como insumo clave de la transformación. Asimismo, se generan nuevos actores, intereses, circuitos y formas de relación con el conocimiento, en cuyo caso es probable que se desdibujen las mediaciones constitutivas de la formación: institución/docente/ alumno, fomentando, como se ha señalado, la ilusión de un vínculo privado entre el saber y el docente” (Óp. Cit.: 135-136).

La finalización adelantada del gobierno de Raúl Alfonsín, en el contexto de la crisis económica, social y política bajo el escenario hiperinflacionario, determinó también la inauguración de un nuevo modelo de Estado en la medida en que comenzaron a desarrollarse políticas económicas tendientes a la internacionalización de los mercados, por medio de la apertura de los mismos y la incipiente pero rápidamente propagada lógica de los mercados financieros y de servicios. La transformación, producto de la implementación de políticas neoliberales en la estructura económica, se acompañó, asimismo, de transformaciones sociales y culturales que se enmarcan dentro del proceso de globalización. El Estado cobra un sentido individualista, donde se desentiende de la protección del ciudadano, de los trabajadores y la de sociedad en su conjunto, por medio de la promulgación de un conjunto de leyes que posibilitaron una política de delegación de responsabilidades no solo hacia las jurisdicciones sino hacia los propios sujetos. Se produce así un reemplazo de la figura del ciudadano por la de “consumidor”, ampliando la brecha entre las clases dominantes y los sectores más vulnerables de la sociedad, y como consecuencia de esto se observa una clara reducción de la clase media, histórico sector movilizador de la economía mediante el consumo. A partir de este momento, la economía no solo es manejada sino movilizadora, en tanto capacidad de consumo, por las elites. Tiramonti y Suasnabar (2000) son muy claros respecto de los aspectos mencionados con anterioridad al indicar que la modificación en el modelo de desarrollo tuvo importantes consecuencias sociales y culturales. En esta dirección, apuntan que “el cambio en el modelo de acumulación viene acompañado de una reconversión de los valores con los

que se legitima la organización de la sociedad, la distribución de la riqueza, las responsabilidades de las instituciones públicas y de los diferentes actores” (Íbidem: 145). A pesar de lo anterior, cabe destacar que, si bien se produjo una descentralización económica, la lógica de la política centralista del Estado se mantuvo, lo que permitió el despliegue de diversas políticas (entre ellas la reforma educativa) acordes con la nueva economía.

Guillermina Tiramonti (2001) sostiene que, en el periodo posdictatorial, el gobierno alfonsinista pretendió establecer el vínculo entre educación y democracia, que se había fragmentado a raíz del golpe militar de 1976. Entre los lineamientos principales que la autora expone se pueden mencionar la laicización de contenidos, el establecimiento de un patrón socializador basado en la modificación de valores y prácticas institucionales, la eliminación del ingreso restringido al nivel medio y superior (con el consecuente aumento de la matrícula de ambos niveles) y el Congreso Pedagógico, que reformuló el debate en materia educativa. Es de destacar, como lo indica la autora, que “la posición descentralizadora del congreso pedagógico proporcionó un argumento legitimador a la transferencia de instituciones que se realizó en 1992 mediante la Ley de presupuesto” (Íbidem: 2). De este modo, el gobierno menemista, asumiendo las recomendaciones de diversos organismos internacionales, despliega lo que llamó la “transformación educativa”, la cual se configuró y materializó con un conjunto de leyes e implicó, asimismo, una reestructuración general del sistema educativo, tanto en su estructura como en relación a los contenidos de enseñanza. Los niveles primario y secundario fueron reformulados bajo la estructura de la Educación General Básica [en adelante, EGB], con nueve años de duración, y la Educación Polimodal, con tres años de duración. Dicha reestructuración implicó una fractura en la lógica de los niveles establecidos hasta el momento. Las modificaciones en el sistema se justificaron en la mala calidad educativa y la orientación de la educación hacia el sector productivo, dado que el Nivel Polimodal establecía cinco modalidades diversas, entendiéndolas como respuestas a demandas diferentes del sector económico.

Por otro lado, la crisis económica en el contexto del gobierno alfonsinista desembocó en políticas asistencialistas desarrolladas en las escuelas, que en la siguiente década se reforzarán en lo que Silvia Duschatzky y Patricia Redondo (2000) designan “políticas focalizadas”. En este sentido, la

reestructuración del sistema educativo tuvo como principales consecuencias la descentralización económica, con el consecuente traspaso de responsabilidades desde el Estado Nacional a las jurisdicciones, la centralización política, de acuerdo con la cual el Estado Nacional mantiene el poder para regular y controlar la educación, la creación de circuitos diferenciados de educación, el reemplazo de los conceptos de igualdad y derecho por los de equidad y bien, respectivamente, y un intento de formación de nuevas subjetividades.

En relación a la descentralización económica y la centralización política, Tiramonti y Suasnábar (Óp. Cit.) resaltan el papel que cumplieron los distintos organismos internacionales en este proceso, expresando que, entre otras, la Ley de Presupuesto tuvo como objeto principal el recorte fiscal requerido por dichos organismos.

Esta descentralización produjo, inevitablemente, circuitos diferenciados de educación, en la medida en que el financiamiento de las instituciones educativas se encontraba a cargo de cada una de las jurisdicciones. En relación a ello, Cecilia Braslavsky (Óp. Cit.) plantea que estas políticas encuentran ciertas huellas en la década anterior, donde se produjo la segmentación y desarticulación del sistema,<sup>26</sup> orientadas estas acciones por las leyes del mercado: “la funcionalidad de la segmentación y desarticulación se logra [...] por los mecanismos del mercado. En efecto, en las sociedades de mercado los bienes sociales se transforman en mercancía, para que la población los adquiera de acuerdo a su capacidad de consumo” (Íbidem: 19). A partir de dichas políticas, la concepción sobre la educación se ve ampliamente modificada, y pasa a ser considerada un bien de consumo en lugar de un derecho. Para Duschatzky y Redondo (Óp. Cit.) la implementación de políticas focalizadas “rompe con la conquista de la ciudadanía”. Existe un claro intercambio del concepto de *igualdad* por el de *equidad*, donde la segunda se asocia indefectiblemente con el concepto de *compensación*, es decir, de falta, aunque *compensar* no implique necesariamente *igualar*. El último término es mucho más complejo porque asume pensarse dentro de un conjunto, de una

---

<sup>26</sup> Para ampliar estos conceptos se recomienda consultar Braslavsky, Cecilia (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Miño y Dávila, Ed. Buenos Aires.

comunidad de iguales. En este punto es interesante retomar el planteo que realizan las autoras, analizándolo desde la lógica de la interpelación. El planteo dice que “la subordinación y el tutelaje propician la formación de sujetos ‘sujetados’ a su condición de pobreza y configuran una relación dependiente respecto de los proveedores, llámese Estado, Iglesia u otras organizaciones” (Íbidem: 129). Del mismo modo, la identidad colectiva también se fragmenta mediante la ruptura del lazo vinculante: “[...] el Plan Social Educativo<sup>27</sup> constituye un poderoso dispositivo de regulación. Autonomizado la lógica instalada por los procesos de descentralización, construye relaciones con las escuelas de su órbita produciendo nuevas identidades. El ‘nosotros’ – imaginario, ilusorio, mascarada pero productor de alguna articulación social– es fragmentado en antagonicos ‘ellos’” (Íbidem: 134).

Lo expuesto con anterioridad puede encuadrarse dentro de lo que Franco (1996) denomina “nuevo paradigma de políticas sociales”. El referido autor plantea que dicho paradigma se corresponde con el modelo de desarrollo neoliberal, “emergente”, en el cual todas las políticas sociales se despliegan bajo la lógica del mercado. De esta manera podemos afirmar que la aplicación de la Ley Federal de Educación produjo la mercantilización de la educación. Analizando estrictamente la formación docente en el periodo que nos ocupa, Lea Vezub (2007) explica claramente de qué modo fue caracterizado el rol desde la implementación de la reforma educativa de los años noventa en nuestro país. Particularmente interesa destacar cómo la autora marca un paralelismo donde la propia configuración del rol de los maestros se asocia a una configuración del rol de los expertos en educación. De acuerdo con esta perspectiva, la relación lineal y verticalista entre docentes y expertos posibilita no solo la iteración de las teorías pedagógicas tecnicistas, manteniendo una visión utilitarista de la educación, sino también su profundización:

“En las últimas dos décadas las políticas de reforma educativa focalizaron excesivamente en el denominado “factor docente”. Esto produjo una serie de discursos y programas, cuyos rasgos más salientes han sido:

---

<sup>27</sup> Las autoras toman como referencia el designado plan como un ejemplo de las llamadas “políticas focalizadas”.

- *La hiper-responsabilización de los docentes* por los cambios a lograr que condujo a la sobrecarga de demandas en contextos de difícil implementación y con recursos escasos.
- *La desautorización de los docentes* como agentes legítimos y responsables de la tarea de transmisión cultural al ubicarlos en el lugar del no-saber, sujetos del déficit a los que hay que capacitar.
- *El predominio de una “lógica instrumental”* de la capacitación que limita su agenda al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo” (Íbidem: 4).

De acuerdo con lo anterior se puede observar, asimismo, una reformulación de dichas corrientes teóricas que permite constituir nuevos elementos en la identificación realizada en función del rol de los maestros, lo que permite, a su vez, una nueva configuración hegemónica que reformula y reivindica la identificación docente con un rol estrictamente utilitarista. En relación con esto, Andrea Alliaud (2013) sostiene que la reforma educativa neoliberal produjo una diferenciación de roles, donde la definición de los contenidos curriculares se encontraba a cargo de los especialistas en educación y los docentes fueron posicionados en un rol de “no saber”. De este modo, la configuración del rol docente se asociaba más a la figura del técnico, desde la reformulación de una postura que lo definía desde la perspectiva netamente aplicacionista del saber experto producido en espacios externos a las instituciones educativas. La autora plantea:

“Mientras los contenidos para la formación inicial avanzaban en prescripciones y especificidades, dejando escaso margen para la ‘recontextualización’ curricular en las instituciones, las propuestas de formación continua proliferaron bajo el formato de cursos acreditados, mediante los cuales los docentes tenían que ‘perfeccionarse’, ‘actualizarse’, ‘reciclarse’, suponiendo que todo lo que habían hecho y aprendido de su quehacer resultaba desechable o perjudicial en los nuevos escenarios escolares” (Íbidem: 202).

Esta perspectiva tecnocrática se reformula en los años noventa, a partir de la implementación de la “transformación educativa” promovida por las

gestiones de gobierno de Carlos Menem, y dentro de la cual, se produce una nueva reformulación de los currícula para la formación docente de los primeros dos ciclos de la EGB, asociándola a valores mecanicistas, donde la “calidad educativa” se relaciona con significantes mucho más cercanos a la eficiencia y eficacia de los años sesenta y setenta, pero bajo el lema “productividad”.

La reforma de los años sesenta, que había procurado “profesionalizar” a los docentes, promoviendo que la formación docente se dictara en el nivel superior no universitario y creando instituciones específicas para tal fin, se profundizará en la década del noventa, a partir de la promulgación de LFE, que permitirá rearticular dichos sentidos. El significante *profesionalización* (Southwell, 2007), asociado a la “calidad educativa” como el camino ineludible que promovería una mayor “productividad”, fomentará la reestructuración de los contenidos de la formación docente, que pasarán a organizarse a partir de “perspectivas”, en lugar de la lógica disciplinar y, por otro lado, bajo una matriz donde las diversas vertientes psicológicas, relativas a los procesos de aprendizaje cobrarán una mayor importancia. De la misma manera la “práctica docente”, si bien se establece como eje vertebrador de la propuesta de formación, fundamentada a partir de la categoría *praxis*, solo define a la misma como un proceso que pretende “[...] practicar la teoría y teorizar sobre la práctica [...]”,<sup>28</sup> soslayando el sentido político de tal conceptualización asociada a los aportes que desde la educación popular le había asignado el educador Paulo Freire.<sup>29</sup> En este caso, nos permitimos citar en su totalidad la introducción de la propuesta curricular prescripta por el Estado bonaerense, ya que la misma procuró reformular por completo la formación docente tanto en relación a la reestructuración de su contenido como en lo relativo a la duración de la carrera y las incumbencias del título.

“El Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB, en el Espacio de la Orientación, requiere la apropiación de contenidos que permitan comprender la estructura epistemológica y el impacto formativo de las

---

<sup>28</sup> DGCyE, 1999. Diseño curricular para el Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB: 10.

<sup>29</sup> En el análisis que realizaremos respecto de la última redefinición curricular bonaerense, promovida entre los años 2007-2009, veremos cómo el concepto *praxis* también se presenta como eje de la formación docente, aunque retomado desde un universo conceptual donde la misma noción *educación* cobra un sentido político-transformador, mucho más cercano a corrientes pedagógicas críticas.

distintas disciplinas que el futuro docente debe enseñar. Una sólida formación básica lo habilitará para realizar transposiciones didácticas sin deformaciones del contenido disciplinar. Naturalmente, dicha formación excede en cantidad y complejidad los contenidos previstos en el currículum del Nivel implicado.

En los casos de Educación Física y Educación Artística, si bien son áreas de incumbencia de los docentes especialistas, el Profesor de Primero y Segundo Ciclo de la EGB debe conocer su incidencia en la formación de la persona y adquirir la competencia necesaria para integrarse las propuestas didácticas con docentes especializados.

Las Expectativas de Logro formuladas dan cuenta de la intencionalidad de la formación: el egresado de la Carrera poseerá las competencias que le permitan orientar el pensamiento del niño ingresante, que aún está ligado a lo concreto y debe ser estimulado a lo largo de la EGB, en un proceso que, complementando las formas del pensamiento lógico-formal y analógico, logre el desarrollo de la abstracción. Además, el interés del niño por el mundo que lo rodea y su incesante búsqueda de comprender todo aquello que se le manifiesta, debe tener respuesta en el docente, a quien le corresponde la responsabilidad de generar aprendizajes que son la puerta de acceso a todo conocimiento posterior. Por otra parte, es necesaria la integración de todo lo expresado en un desarrollo socio-afectivo equilibrado que implique la aprehensión de valores y el respeto a la diversidad.

En toda transposición didáctica, el docente incluirá estrategias de enseñanza que contemplen como eje la formación en hábitos de trabajo y responsabilidad, sin excluir, por ello, actividades lúdicas motivadoras e ingeniosas, que hagan del aprendizaje una tarea placentera. La clase debe convertirse en un verdadero cultivo de ideas y sentimientos, donde adquiera importancia el trabajo que implique esfuerzos compartidos en el grupo de pares y con el docente.

Los modos apropiados de las relaciones vinculares entre alumno, docente y objeto de conocimiento, marcan la educación en estos Ciclos: los valores morales y el valor del conocimiento pueden, así, conjugarse para establecer roles, mostrar modelos, construir paradigmas, satisfacer inquietudes, mientras se recorre el camino que lleva a formas más complejas de desarrollo psíquico.

Importa, además, considerar estrategias de articulación entre el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de EGB, ya que el proceso educativo no admite barreras ni saltos en el sujeto. Las Instituciones deberán generar, entonces, formas que –propiciando fluidez en el tránsito– establezcan puentes entre los aspectos que distinguen los modos de enseñanza de ambos niveles.

Asimismo, el pasaje entre el Segundo y el Tercer Ciclo de EGB presenta hiatos que son, quizás, de salvación más dificultosa. Espacios Curriculares cuyos contenidos poseen mayor grado de profundidad, una diversidad de docentes que hace más compleja la estructura de relaciones vinculares, el pasaje del alumnado a la etapa de la pubertad, mayores exigencias en la acreditación y la promoción, son aspectos que

requieren experiencias institucionales compartidas que se constituyan en aprestamiento para el acceso al Tercer Ciclo”.<sup>30</sup>

Se evidencia claramente el influjo de la perspectiva psicológica que fundamentará la noción de *competencias*, la cual a su vez se configura dentro de la cadena equivalencial de la “calidad educativa” que mencionáramos con anterioridad. De este modo, se puede observar que las nociones de competencia, productividad y calidad educativa rearticulaban el discurso tecnocrático de los años sesenta y setenta, bajo la vertiente utilitarista de la educación, pero asociada también a una visión individualista y verticalista de la misma, cuyo recorrido podemos situar a nivel nacional a partir de las recomendaciones de los Organismos Internacionales y, a nivel provincial, con una mirada prescriptiva desde las políticas educativas propuestas por el Estado bonaerense, legitimada, en este caso, por las corrientes promovidas fundamentalmente desde la psicología evolutiva, lo cual, a su vez, permite rearticular el discurso acerca de la “expertise”, la “cientificidad” y, por ende, la neutralidad y asepsia del mismo.

### **Reflexiones del capítulo:**

De acuerdo con lo abordado, podemos afirmar que en tanto la identidad es un proceso relacional, el modo en que la misma se configuró se basó en distintos sentidos otorgados por las diversas políticas educativas, por un lado, y la recepción que realizaron los docentes de ello, por otro. Así, resulta factible señalar que durante el desarrollismo desplegado en las décadas de los años sesenta y setenta del pasado siglo, la pedagogía, pero particularmente los que llamaremos aquí sus “agentes específicos” (entre los que encontramos a los expertos que defendían las posturas tecnocráticas acerca de lo educativo, nuevos agentes tales como “asesores” que en muchos casos provenían del propio campo pedagógico, pero también, y desde otros ámbitos tales como el legal y la economía y las propias decisiones gubernamentales, que generaron

---

<sup>30</sup> DGCyE, 1999 Diseño curricular para el Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB. Introducción: 59-60.

políticas educativas asociadas a las recomendaciones de los organismos internacionales), lograron configurar cierta identificación de los docentes, a partir de los saberes legitimados por el supuesto saber experto y, en tanto tal, neutral y aséptico, mediante la producción teórica en la mayoría de los casos. Esto expresa el modo de relación entre los “expertos en educación” y los maestros, donde los mismos se configuran a sí mismos, desde la distinción de tareas, donde unos son los que producen el saber legítimo que, a su vez, es el elemento de su propia legitimación e identidad y, toda vez que las identidades son relacionales, permite construir un “otro”, en este caso interpelado desde ese no-lugar, desde ese no-saber, que es llamado a ocupar un rol utilitario, como la imagen completa de lo que debería entenderse como identidad docente, a partir del rol que debían cumplir, es decir, técnicos que mediatizan las acciones prescritas por los “expertos” en educación. Esto no implica, sin embargo, entender la constitución de la identidad docente solo en base a la interpelación realizada desde un supuesto exterior, sino reactualizando tradiciones, reactivando conceptos que tuvieron significación en distintos períodos, etc.

Al retomar lo expuesto consideramos necesario repensar el rol de la escuela, de los docentes, de los expertos. De acuerdo a lo enunciado en relación de los discursos pedagógicos mencionados con anterioridad vemos que, en todos ellos, no se cuestiona la utilidad de la educación. Ese contenido será determinado con mayor o menor flexibilidad, pero aún existe en esos planteos una prescripción a la que hay que respetar en mayor o menor medida, de acuerdo con las características contextuales de la acción pedagógica en cuestión. Podemos afirmar que el significante *profesionalización*, en tanto significante vacío (Southwell, 2007 y 2008) fue capaz de articular diversos sentidos que se evidencian en los distintos momentos históricos analizados. Así, la configuración de sentidos acerca del “ser nacional”, la “democracia” y la “transformación educativa” de los años noventa lograron configurarse bajo la misma retórica según la cual el desprestigio de la educación pública y la escasa, insuficiente y malograda formación docente, implicaron la formulación de una interpelación que fue posible dado que capitalizó y articuló los diversos discursos oficiales de las políticas educativas, por un lado, y la legitimidad otorgada por la “cientificidad” del saber experto, y en tanto tal, legítimo, por

otro. Bajo esta matriz discursiva, y en el contexto de un Estado gerencial y ausente, las identidades de “expertos” y maestros se configuraron relacionamente desde la retórica de la “capacitación”, en el primer caso, y de la “falta” en el segundo. En el capítulo siguiente intentaremos dar cuenta de la forma en que esto se constituyó bajo las prescripciones oficiales, es decir, las políticas curriculares y cómo sus diversas concepciones generan, asimismo, condiciones de posibilidad que habilitan o disminuyen la posibilidad de acción, e incluso disputan por otorgar ciertos significantes que resulten hegemónicos en cuanto al trabajo docente y, en consecuencia, a la formación de los docentes bajo esas mismas configuraciones discursivas.

### Capítulo III: El curriculum como organizador de la tarea docente. Concepciones, historia e interpelaciones.

---

Ulf Lundgren (1992), para explicar cómo la pedagogía se convierte en un problema social y necesita, en ese caso, de un aparato conceptual elaborado, el curriculum, plantea los conceptos de producción y reproducción social, afirmando que cuando las sociedades se complejizan, ambos contextos se separan y es así que se produce el problema de la representación, resuelto mediante los textos. Según el autor

“[...] cuando los procesos de producción se separan de los de reproducción aparece el *problema de la representación* [...] (que) [...] se convierte en el *objeto del discurso educativo* [...] Cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos, sólo existe un contexto social único en el que ambos se forman. Cuando los procesos de producción están separados de los de reproducción, se forman dos contextos sociales: uno para la producción y otro para la reproducción. Con esta división en dos contextos sociales, se establece una división social del trabajo entre las esferas de la producción y de la reproducción. Lo que sucede en ambos procesos estará todavía interrelacionado, pero ahora la relación será indirecta y la comunicación dependerá principalmente de los *textos*” (Íbidem.: 18-19)<sup>31</sup>.

Se entiende, de esta manera, que el texto curricular soluciona el problema de la representación considerando dos aspectos. El primero, referido a las transformaciones de la sociedad y sus modos de producción; y el segundo, las condiciones del contexto social. Para Lundgren, entonces, el currículo supone: “1. Una *selección* de contenidos y fines para la reproducción social [...] 2. Una *organización* del conocimiento y las destrezas. 3. Una indicación de *métodos* relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados” (Íbidem: 20). Por tanto, un curriculum es un documento, es un texto pedagógico, que refiere a los conocimientos y fines, pero también es el lugar de producción de una serie de operaciones. Para el autor, “detrás de cualquier *curriculum* debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión” (Íbidem: 21).

---

<sup>31</sup> Cursivas originales

Este conjunto homogéneo de tales principios es lo que Lundgren llama *código curricular*.

Sin embargo, el concepto *curriculum* ha tenido diversas acepciones, que no siempre coinciden en significado. Se lo ha relacionado con un documento escrito, con un claro sentido prescriptivo; como planificación, es decir, como *curriculum proyectado*; pero también como el cruce de prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas, como ámbito de reflexión, concepción que, se supone, puede implicar a las demás (Salinas, 1998). Es concretamente a partir de 1970, con el avance de los estudios críticos dentro de las ciencias sociales y, especialmente, hacia el interior de la sociología y la filosofía, que se comienzan a analizar y considerar las nociones de *política* y *poder*, sus interacciones y sus relaciones en la definición del campo. Dentro de dichas investigaciones, en el campo curricular podemos ubicar los aportes realizados por Thomas Popkewitz<sup>32</sup> e Ivor Goodson<sup>33</sup>, entre otros. En esta dirección, Tomaz Tadeu Da Silva (1998) afirma que el *curriculum* es una práctica social que construye identidades a partir de un análisis detallado de la cultura y las relaciones sociales. Para el autor, el *curriculum* puede analizarse como discurso, como práctica discursiva y, en este sentido, se trata de una práctica de significación, por lo tanto, práctica productiva. Da Silva supone que el *curriculum* no es un simple documento escrito sino que, en tanto práctica social, produce identidades, determinadas por la cultura y las relaciones sociales, que son relaciones de poder, afirmando que existe un diferencial de poder entre los diversos grupos sociales, en tanto el mismo es ejercido de modo desigual por ellos. En el *curriculum*, entonces, lo que se observan son los rastros de estas negociaciones, por implicar significados: existe una lucha de saberes, entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados por el otro. Esta lucha es una lucha epistémica, pero fundamentalmente política, y para el autor, el significado, además de ser objeto, es instrumento de la misma. A partir de esta lucha, se producen los que el autor denomina efectos de sentido, “efectos de verdad”, por lo que el *curriculum* es, ante todo, un acto político. Tal como claramente lo señala:

---

<sup>32</sup> Popkewitz, Thomas (ed.) (1987). *The formation of school subject. The struggle for creating an American institution*, Londres, Falmer Press.

<sup>33</sup> Goodson, Ivor (1983). *School Subject and Curriculum Change*. London, Croom Helm.

“Los efectos de sentido, como efectos de poder, no funcionarían si no contribuyeran a fijar posiciones específicas del sujeto. A fijar posiciones jerárquicas y asimétricas particulares. Los efectos de sentido son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares” (da Silva, Óp. Cit.: 72).

Para da Silva, la identidad es una construcción histórica, una relación y un posicionamiento. En esta construcción las relaciones de alteridad se comportan como relaciones de poder; desde este lugar el curriculum no solo es transmisión de conocimientos. El curriculum, en tanto construye identidades, nos construye. Así, el autor supone que el curriculum implica una empresa ética, que requiere tomar partido y un posicionamiento político respecto de qué tipo de educación queremos. De allí que cada uno de nosotros se encuentra implicado políticamente en el proceso de construcción de una “buena educación”, con mejor distribución de la riqueza pero también los recursos simbólicos.

De la misma manera, Alicia de Alba (1995), en su clásica definición, supone al curriculum como

“[...] la síntesis de elementos culturales [...] que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.” (íbidem.: 80-81).

De este modo, podemos observar que existen múltiples miradas acerca del mundo, la sociedad y, por supuesto, la educación, que constituyen cosmovisiones mediante las cuales se determina qué es lo que se entiende por curriculum, cómo debe implementarse, desarrollarse y evaluarse, configurando lo que llamamos, siguiendo a Laclau y Mouffe (Óp. Cit.), configuraciones discursivas hegemónicas. Sobre ellas intentaremos detenernos, analizando la arena de disputas que conllevan y que se materializa en una política educativa particular y su correlato en una política curricular particular (en nuestro caso, la

correspondiente a la provincia de Buenos Aires en el periodo 2004-2015). Previo a ello, no podemos soslayar las configuraciones discursivas respecto del curriculum anteriores al objeto de esta investigación, por comprender, precisamente, que se conformaron en procesos que permearon e incluso permitieron la emergencia del mismo. Sobre ellas nos detendremos en las próximas páginas.

### **3.1. Profesionalización y concepción modélica del curriculum**

A la definición del rol docente promovida por el tecnocratismo educativo surgido a mediados del siglo XX, y cuyas reformulaciones hemos destacado en el capítulo II, resulta necesario sumar una particular configuración del campo curricular, dado que el mismo comenzó a desarrollarse con mayor importancia en el mismo periodo histórico. De acuerdo con ello, podemos afirmar que la concepción curricular “modélica” que se conformó a mediados del siglo XX se constituyó como hegemónica, en tanto permitió articular diversos sentidos y, en ese mismo movimiento configuró su legitimidad, ya que fue capaz de presentarse a sí misma como la única válida, sostenida en el cientificismo que procuró reordenar la educación bajo los criterios de eficiencia y eficacia asociada a la “calidad educativa”. Por un lado, desde el aspecto legal, podríamos señalar que la política curricular funcionó como herramienta para el desarrollo y despliegue de una política educativa definida por expertos en el campo curricular. Las prescripciones presentes en los diseños curriculares de la época (así como la particular concepción con la que se configuraron) suponían un mínimo de contenidos y metodologías que debían ser compartidas y desarrolladas por los diversos actores del sistema educativo, no solo docentes sino también directivos, estudiantes y diversas autoridades que formaban parte de la estructura jerárquica con la que se organiza dicho sistema. Así, la legalidad, entendida desde un lugar restrictivo en tanto los currícula se concebían como prescripción inapelable, siguiendo a Alicia de Alba (1998), como “mito del curriculum” brindaba un marco estructural que permitía a la población objeto de la misma, legitimar ciertos tipos de prácticas a la vez que la exclusión de otras y, de igual modo, una particular articulación de

sentidos que procuraban organizar roles definidos y distinguidos a expertos, académicos, asesores y funcionarios del sistema educativo y los y las inspectores, directivos, docentes y estudiantes comprendidos desde la antinomia saber-poder. En relación con ello, el ejercicio del poder se encontraba legitimado por una particular visión del docente como “carente” en términos de producción de saberes social y pedagógicamente válidos, que provenía, fundamental pero no exhaustivamente, desde la legitimidad otorgada por el conocimiento científico. En este sentido, recuperamos lo planteado por Bordoli (2007) quien, al realizar un recorrido histórico respecto de la formación docente en nuestra región, distingue diversos momentos y concepciones fundacionales a las que, a su vez, asocia con una particular visión sobre el curriculum. Además de la ya mencionada tradición docente normalista, particularmente respecto de las concepciones tecnicistas en relación a la formación docente, y a la misma con relación a la producción de saberes, la autora destaca:

[...] la perspectiva técnica considera que la escuela es un instrumento que posibilita el desarrollo económico y coadyuva al logro de un nuevo orden social. En este discurso se transponen los enfoques tayloristas desarrollados a nivel de la industria y la producción en serie. En este marco la función docente se reduce a la de un técnico que debe ejecutar, “bajar a la práctica”, lo que consigna el *curriculum* prescripto, elaborado en un *a priori* por los especialistas. [...] Es menester señalar que si bien éstas han sido las configuraciones hegemónicas también ha habido [...] otras tendencias discursivas. Con diversos énfasis y sesgos estas tradiciones han estructurado el *ethos* docente desde una lógica cada vez más técnica. En este sentido, en el campo de la Didáctica y de la Formación Docente los significantes *mediación, proceso y eficiencia* adquirieron una espesura particular y habilitaron el anudamiento de este sentido técnico. Paulatinamente, el Docente se constituirá en el *mediador especializado*, el ejecutor capaz de intervenir en el *proceso* de sus alumnos por medio de los adminículos desplegados por la técnica didáctica y prescriptos por el *curriculum*” (Ídem: 116)<sup>34</sup>.

Asimismo, Bordoli (2007) plantea, fundamentalmente a partir de los análisis realizados por Slavoj Žižek respecto del concepto *ideología*, y la necesaria condición performativa de la nominación como precondition para la ideología y la hegemonía: “[...] las políticas sectoriales destinadas a la

---

<sup>34</sup> Cursivas originales.

Formación Docente conforman discursivamente el campo de la enseñanza, de lo transmisible y de lo no transmisible, de lo legítimo y de lo ilegítimo montando una representación imaginaria de la misma” (Ídem: 117). En su análisis de las políticas de formación docente, retoma la distinción entre “la política” y “lo político” (Ídem: 117). En este sentido, apunta:

“[...] las políticas particulares destinadas a impartir criterios normativos en torno a la formación y lo político en tanto espacio de instanciación de las mismas. Las políticas se constituyen en redes de sentido y tecnologías de intervención destinadas a pautar los lineamientos centrales en torno a la formación de los educadores y a los efectos que las mismas tienen sobre el conjunto de los educandos. Por su parte el nivel de lo político se pliega e implica en el acto mismo de enseñanza y formación de los formadores en tanto acto intersubjetivo constituido por sujetos simbólicos, capturados por la palabra” (Ídem: 118).

A partir de los aportes de Rosa Nidia Buenfil Burgos (2010) es posible señalar cómo las políticas curriculares se constituyen, puesto que son capaces de configurarse sobre la base de de articulaciones discursivas, en prácticas hegemónicas. No obstante, existe siempre en ellas, tal como lo hemos planteado (como en cualquier configuración discursiva que supone tal pretensión), “una indisoluble tensión entre la necesidad (la normativa consensuada e instituída) y la contingencia (eventos que dislocan la estructura normativa)” (Íbidem: 3). Es por eso que resulta imprescindible explicar cómo en tanto los diseños curriculares se constituyen como políticas determinadas por un contexto histórico particular, también necesitan configurarse como prácticas hegemónicas en el sentido político que anteriormente indicamos. A lo largo de los siguientes apartados intentaremos dar cuenta de las características que asumieron las diversas concepciones curriculares asociadas a una noción aplicacionista de la educación, desplegada durante la segunda mitad del siglo XX, así como determinar el rol de los actores involucrados en dichos procesos y la particular configuración discursiva con la cual los docentes fueron interpelados como sujetos de “aplicación” de dichas propuestas. Entendemos, en este sentido, que puede analizarse la interpelación a partir de la noción spinoziana de *efecto sujeto*, presente en el análisis realizado por Louis Althusser. Sin embargo, esta noción obtura la posibilidad de comprender la interpelación como el ámbito de producción de discursos y que, en efecto, para

que la misma resulte exitosa es indispensable que el sujeto se reconozca en ella (Laclau, 2000). Esto, a su vez, nos permite alejarnos de la noción o la comprensión de la categoría *interpelación* como herramienta mediante la cual se generan identidades a partir del “efecto sujeto”, mencionado por Laclau (1993) y explícitamente distinguido por el autor en la siguiente cita:

“[...] Yo nunca he sostenido el punto de vista de que el sujeto es construido pasivamente por las estructuras, ya que la lógica misma de la hegemonía como terreno primario de constitución de la subjetividad presupone una falla en el centro mismo de las estructuras –es decir, la imposibilidad de estas últimas de alcanzar una autoidentidad. La falta es precisamente el locus del sujeto, cuya relación con las estructuras tiene lugar a través de varios procesos de identificación (en el sentido psicoanalítico). En la teoría althusseriana de la interpelación –que he usado en mis primeros trabajos– está presente, sin duda, la noción spinoziana de un ‘efecto sujeto’, que deriva meramente de la lógica de las estructuras. Esto deja de lado el hecho de que la interpelación es el terreno de la producción del discurso, y de que a los efectos de ‘producir’ sujetos de modo exitoso estos últimos deben identificarse con la interpelación. El énfasis althusseriano en la interpelación como mecanismo funcional de la reproducción social no deja suficiente espacio para estudiar la construcción de sujetos desde la perspectiva de los individuos que reciben esas interpelaciones. La categoría de falta está por lo tanto ausente. Pero lo que se subraya en mis trabajos, incluso en mis primeros trabajos, es algo diferente. La interpelación es concebida como parte de un proceso hegemónico articulador abierto y contingente que no puede ser confundido en ningún sentido con la ‘eternidad’ spinoziana. [...] Por el contrario, la producción del efecto es parte de la construcción de la identidad de agente que lo produce. Es sólo porque la falta es constitutiva que la producción de un efecto construye la identidad del agente que lo genera. Por ejemplo, no es posible preguntarse *quién* es el agente de la hegemonía sino, por el contrario, *cómo* alguien pasa a ser un sujeto a través de la articulación hegemónica” (Óp. Cit.: 219-220).

En el caso de las políticas educativas, recuperamos los aportes de Southwell (2013) en relación a la constitución de las identidades en el ámbito educativo. La autora retoma el concepto *sobredeterminación* en la constitución de los sujetos desde la perspectiva analítica de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, expresando que la misma “[...] permite el análisis de una causalidad histórica más flexible que la determinación, permite poner atención en la inclusión y la exclusión de elementos que se articulan en distintos discursos y la posibilidad de articulaciones posibles de un mismo discurso” (Óp. Cit.: 370). Es por ello que resulta particularmente pertinente su planteo en relación a la

constitución de proyectos educacionales, los cuales deben ser analizados en una relación de articulación, dado que si bien no es posible desvincular lo pedagógico de lo político, las “[...] articulaciones que organiza la acción educacional tiene una lógica diferente, específica, no directamente derivada de las demandas políticas” (Íbidem: 372). De acuerdo con estas aclaraciones, para Southwell

“[...] las identidades educacionales deben entenderse no como la reproducción del mero reflejo de ciertas esencias, sino como el resultado de una compleja dinámica sobredeterminada. [...] En momentos de confrontación política fuerte, en momentos en los que los agentes sociales se ven interpelados por necesidades de modificación profunda, las propuestas educacionales deben analizarse en el marco de esas interpelaciones” (Ídem).

Por otro lado, la autora subraya que la noción *posición docente* es tributaria, aunque no análoga de la noción *posición del sujeto* de Laclau y Mouffe. Dicha idea permite analizar la configuración de las identidades docentes como procesos siempre precarios y contingentes, donde los sujetos reconstruyen las situaciones de modo activo. Las posiciones docentes se constituyen “[...] en relación y no de modo previo y que genera también una posición (contingente y no previamente establecida) en aquellos con quienes se vincula.” (Íbidem: 376). En los próximos apartados intentaremos dar cuenta de estas nociones.

### **3.1.1. La concepción modélica del curriculum en las propuestas de formación docente.**

En “La historia del currículum: La educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser”, Thomas Popkewitz (2007) realiza un agudo análisis respecto de cómo, en el contexto de la modernidad y la escolarización de masas, la ciencia ha legitimado un método para organizar la nueva sociedad y cómo las disciplinas pedagógicas se establecieron en dispositivos dentro de esta planificación. Para el autor, la ciencia tuvo dos trayectorias en la planificación social: la primera asociada al cálculo y al cambio en las condiciones de la vida social, y la

segunda, la planificación de la vida diaria a partir de modos de vida “científicos”. De esta manera, en especial los desarrollos dentro de las didácticas “formaron y determinaron el conocimiento del currículum” (Óp. Cit.: 5). El autor plantea que “la pedagogía fue una estrategia principal en esta administración social del niño. Las nuevas psicologías del desarrollo del niño plantearon distinciones y diferencias que regularían no solo la información sino también lo que era y sería el niño. La pedagogía tuvo fe en el individuo racional como lugar de cambio” (Ídem: 4). Popkewitz supone que los desarrollos de la psicología y la sociología resultaron instrumentos para la constitución del *habitus* de vida urbano y, a la vez, a la educación del niño como el primer eslabón en la construcción de la nación. Es así como la educación se comprende como “una planificación para el cambio de las condiciones de las personas que cambian a las personas” (Ídem: 11), y la planificación de la misma se percibe como la posibilidad de controlar la incertidumbre que genera el futuro.

Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2004) realizan una sistematización de las diversas concepciones acerca del currículum desde una perspectiva histórica. Señalan así la aparición de una primera perspectiva pedagógica que configuró el currículum, entendido como un conjunto de saberes socialmente significativos, todos ellos vinculados a saberes académicos, donde el currículum posee una identidad estrictamente modélica, en el sentido de ser entendido como un documento escrito que prescribe las prácticas educativas. Dentro de esta misma perspectiva sitúan las corrientes tecnocráticas, habilitadas por los desarrollos teóricos planteados por Franklin Bobbit a comienzos del siglo XX, y continuados por Ralph Tyler y Hilda Taba a mediados del mismo siglo. Para los autores también resultan importantes los aportes de la Escuela Nueva (sobre todo los planteos realizados por John Dewey), que entendiendo la educación como una reconstrucción constante de los saberes a partir de la experiencia, suponen que el currículum no solo refiere a los contenidos de enseñanza sino que se define como experimental y abierto a distintos fines sociales, mediante los cuales el niño pueda reconstruir los saberes. De este modo, la importancia del currículum se define por su carácter experiencial.

Los autores continúan mencionando la influencia que tuvieron para la pedagogía los desarrollos teóricos de la sociología. Este aporte supuso un

cambio en la visión del currículo, entendiéndolo como todo aquello que ocurre en la escuela, incluyendo el análisis de las formas de aprendizaje no planificadas por los docentes. De esta manera, se retoma a Eggleston (1980) quien plantea: “Entendemos por currículo la presentación de las experiencias de conocimiento y aprendizaje en la escuela, aún cuando la relación entre esa realidad y las declaraciones curriculares sea evidentemente problemática”.<sup>35</sup> Dentro de esta misma dirección, también recurren a los planteos de Philip Jackson ([1968] 2009)<sup>36</sup> respecto del “currículo oculto”, que implicaron una visión completamente distinta de la tradicional. Si el currículo oculto supone todas las influencias que la escuela ejerce pero que no se encuentran explicitadas ni reconocidas formalmente, el currículo es también una articulación de diversas prácticas que se vinculan con todo aquello que ocurre en las escuelas. De este modo, se puede ampliar la visión del currículo, pasando de la postura del currículo único, como aquel documento escrito que prescribe prácticas (y por lo tanto se define por su distinción con respecto a las mismas), a otra definición que incluye el currículo prescripto, pero también el moldeado (aquel que los docentes organizan a partir de las normas), el currículo en acción o real (lo que realmente ocurre) y el currículo evaluado (aquel que incluye lo que realmente se evalúa). Bajo esta ampliación de la mirada acerca del currículo, Gvirtz y Palamidessi suponen que existe un campo que permite la emergencia de una segunda perspectiva, estrictamente pedagógica, acerca del diseño y desarrollo curricular, que incluye los aportes de Lawrence Stenhouse y Joshep Schwab, siendo el currículo, para el primero de los autores mencionados, un intento deliberado y explícito, pero también, y a la vez, un intento abierto y flexible, por medio del cual se tratan de llevar a cabo las intenciones educativas *colectivamente*. Para Stenhouse, el currículo es un conjunto de principios y acuerdos para llevar a la práctica, que luego deben ser evaluados; por lo tanto, existe una prescripción, pero la misma es flexible y basada en el diálogo de todos los miembros de la comunidad educativa, como vehículo para el diseño y el desarrollo curricular. Por su parte, Schwab define al

---

<sup>35</sup> Citado en Gvirtz y Palamidessi (2004). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Pp. 62.

<sup>36</sup> Philip Jackson ([1968] 2009). “La vida en las aulas”. Morata. Buenos Aires. 8º Edición. . 216pp.

currículo como un proceso práctico y colectivo que depende, básicamente, de dos variables: la primera de ellas se vincula con considerar que la mayor parte de las decisiones sean tomadas en la escuela; la segunda resulta de considerar que no existe un único modelo de referencia sino múltiples perspectivas de diálogo.

En síntesis, desde el último enfoque citado, se puede concluir que el currículo es definido como un proceso de investigación y desarrollo, y no como un proyecto cerrado y único. Para finalizar su presentación, Gvirtz y Palamidessi concluyen que, de las perspectivas presentadas, la que ha ejercido mayor influencia en el sistema educativo argentino, considerando que el mismo se forjó como un sistema altamente centralizado, son las posturas modélicas y técnicas del currículo. De acuerdo con ello, consideramos que las particulares configuraciones discursivas de las políticas educativas que hemos analizado en el capítulo II de este trabajo se inscriben dentro de dicha concepción modélica del curriculum a la cual apuntan los autores, así como a la noción del *mito del curriculum* de Alicia de Alba (1995).

El último aspecto referido, particularmente, nos permite pensar en el carácter prescriptivo y/o normativo<sup>37</sup> de las políticas curriculares. También en la ilusión con que muchas veces se presentó, a partir de considerar que la mera prescripción determinaría de forma necesaria el accionar de los sujetos, así como la consideración de cierta performatividad de los mismos, desde del establecimiento de características determinadas por la “norma” o, lo que es lo mismo, entendiendo la interpelación desde la noción althusseriana que hemos presentado y en donde se encuentra presenta la noción de *efecto sujeto*, que necesariamente deviene de la lógica de las estructuras.

En este punto nos situamos y retomamos lo planteado por Alicia de Alba (1995) en relación al “mito del curriculum”. La autora señala que dicho mito se produce en la incapacidad de comunicación entre los actores del desarrollo curricular: “el problema aquí pareciera ser que la discusión en un alto nivel no

---

<sup>37</sup> En este punto, a pesar del desarrollo conceptual planteado, no remitiremos a la distinción entre norma y prescripción, dado que entendemos que las mismas poseen un carácter similar al conformarse como intentos por configurar cierta performatividad de los sujetos, a partir de interrelaciones diversas. A pesar de ello, en próximos apartados, volveremos sobre tal diferenciación, ya que pensamos que la misma permitirá comprender con mayor claridad las características que asume el enfoque teórico que supone estrictamente la política curricular que en este trabajo intentamos analizar.

encuentra canales adecuados para comunicar las ideas centrales del debate a los sectores amplios de profesores y alumnos” (Íbidem: 34).

Según de Alba, el mito no requiere interlocutores sino “fieles seguidores”. Se produce, de este modo, una incorporación acrítica y mecanicista mediante la cual se produce la escisión entre los sujetos productores de la palabra y los protagonistas-escucha de la misma. En esta perspectiva, la característica ineludible del desarrollo curricular se despliega en el supuesto de aceptar que aquello que se prescribe, la “normatividad” instituida por un discurso curricular, efectivamente es lo que se instaurará en las prácticas pedagógicas cotidianas de lo que ocurre en las aulas. Esta característica parece haber direccionado las diversas reformas curriculares en el periodo analizado (1958-2006). Así, en un mismo movimiento, la *profesionalización* (significante que hemos trabajado ampliamente en el capítulo anterior respecto de las políticas educativas desarrolladas desde mediados del siglo XX en nuestro país), pensada desde este lugar, requiere, asimismo, de una concepción de la evaluación, entendida como medición de resultados. En tanto tal, se configuró en otro concepto central del universo discursivo tecnocrático.

Daniel Tröhler (2009) realiza un análisis acerca de una “nueva gobernación global educativa” que halla sus raíces en la época de la Guerra Fría, y cuyo instrumento actual se encuentra constituido por el Programme for International Student Assessment, llevado adelante por la OCDE a partir de la implementación de las pruebas estandarizadas (en adelante, PISA). Para el autor, la condición de posibilidad del surgimiento de la evaluación estandarizada es la configuración de un discurso que solo habilita para pensar un (único) mundo posible. En este contexto, la figura del experto, legitimada por la neutralidad de la ciencia y, por ende, por la ilusión de la apoliticidad, se establece como la pieza clave de esta operación. Según el autor:

“La idea del experto acompaña la idea de que los problemas principales pueden solucionarse por medios científicos, la tecnología y la planificación racional. El impresionante desarrollo en ambos, la ciencia y la tecnología, se han percibido como el resultado de una persona libre y, de este modo, como una parte principal de la misión americana mundial. Por lo tanto, la tecnología no era simplemente un medio técnico, sino también una señal visible del proceso universal hacia ‘Un Mundo’” (Óp. Cit.: 6).

De este modo, si el conocimiento científico es “neutral”, la evaluación estandarizada también lo es. La misma es presentada dentro de un discurso que toma un único modelo de desarrollo posible, que es asociado a los EEUU, y por lo tanto debe ser trasladado al resto de los países, considerados en algunos casos como “poco desarrollados” o subdesarrollados. De este modo, PISA se configura como parte de un discurso universal y constituye axiomas de verdad que señalan que primero se debe evaluar para plantear desde allí la planificación. Bajo esta operación, la estandarización, basada y legitimada por la racionalidad científica y técnica permite el surgimiento de la “rendición de cuentas” como política educativa global. De acuerdo con los planteos del autor, situamos la injerencia de los Organismos Internacionales en las decisiones político-pedagógicas desde la “tercerización de la formación docente”<sup>38</sup> en Argentina en 1969, pero particularmente desde la asunción de la última dictadura militar, como un eje central que permitió controlar, ordenar y evaluar el trabajo y la formación docente en estos sentidos. De igual forma, tal como hemos observado, pese a diversos intentos democratizantes, sobre todo en el periodo de reapertura democrática (1983-1989), no lograron articular sentidos diferentes. Así, los sentidos restrictivos se reconfiguraron con mayor fuerza durante el periodo neoliberal a partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación (1993), pero también a partir de la descentralización del sistema educativo y la particular cadena equivalencial formada en base a los lineamientos curriculares para la formación docente inicial a los que hemos hecho referencia. A continuación, presentamos una ampliación de esta hipótesis, a partir de trabajos previos que analizan la configuración de las identificaciones de los “expertos” de acuerdo a la división de funciones mencionada por Eloísa Bordoli (2007) en cuanto al despliegue del tecnocratismo educativo en la región.

---

<sup>38</sup> Véase el capítulo II de este trabajo.

### **3.1.2. Configuración de la “expertise” y la “pericia”. El rol de los “decisores” de las políticas curriculares y sus implicancias para la formación docente.**

El marco de la concepción modélica del curriculum o “mito del curriculum” (de Alba, 1995) se asocia con diversas identificaciones que procuran recuperar los sentidos de división del trabajo escolar (Southwell, 2007) donde las funciones de especialistas y docentes se encuentran claramente distinguidos. En relación a la asignación de roles y distribución de “funciones”, es interesante analizar los planteos realizados por Antonio Novoa (1998) sobre la distinción de roles entre los intelectuales del ámbito educativo y los docentes. Dicho análisis es retomado por Claudio Suasnábar (2013) que claramente explicita cómo se configuran ciertas identificaciones a partir de la propia producción pedagógica, con una mecánica dentro de la cual la distinción se presenta como el elemento posibilitador de la configuración y producción relacional de ciertas identidades.<sup>39</sup> El autor, siguiendo a Novoa (1998), plantea que existen dos problemáticas que, en líneas generales, han resultado analizadas en forma independiente. Por un lado, la historia de las ciencias de la educación, donde predominó el estudio interno sobre las cuestiones del “saber” sin relacionarlo con la problemática del poder y, por otro lado, la historia de la profesionalización docente donde se estudiaron cuestiones referentes al estatus económico, imagen social o identificación sin analizar los aspectos relativos a la producción de saber pedagógico. De acuerdo con ello, para Novoa, al realizar el estudio de la producción del saber pedagógico resulta necesario comprender las relaciones entre este saber particular y los diversos discursos que pugnan por adquirir “legitimidad”, tanto los que son producidos hacia el interior, entre los que destaca el rol de docentes, administradores y alumnos, así como hacia el exterior, representado por padres, autoridades locales y funcionarios políticos.

De esta forma, Novoa identifica tres periodos históricos de “fortalecimiento de profesionalización de los docentes y de la producción de un

---

<sup>39</sup> Recordamos que en este trabajo no comprendemos las identidades como constructos cerrados, sino que apelamos, antes bien, a las nociones de *posición del sujeto* (Laclau: 2001) y, más particularmente, *posición docente* (Southwell, 2007, 2013 y 2016) para realizar dichos análisis.

discurso científico en educación” (Óp. Cit.: 1289-1290). El primer periodo lo ubica en las últimas décadas del siglo XIX, como el momento de edificación de una ciencia de la educación; el segundo periodo caracterizado por los aportes del movimiento escolanovista en la década de 1920, a la que se suma la categoría *ciencias de la educación*, en plural; y por último, la década de 1960, que caracteriza como un “renacimiento de las ciencias de la educación” (Íbidem). No obstante, Suasnábar señala que el planteo de Novoa resulta provocativo, en tanto postula que dichos momentos trazan una paradoja, ya que cada avance en la profesionalización docente implica, al mismo tiempo, una desvalorización de los mismos como sujetos capaces de producir conocimiento legítimo.

“[...] si bien cada uno de los periodos son momentos de fortalecimiento de la reflexión científica en educación y de la profesionalización de los docentes (1880, 1920 y 1960), también son momentos que contienen elementos de una desvalorización de la profesión causada por la deslegitimación de los docentes como productores de saber e, inversamente, la afirmación de nuevos grupos de expertos como “autoridades científicas” en el dominio de la educación. Esta tendencia se manifiesta en la siguiente paradoja: cada avance de las ciencias de la educación supone un mejoramiento de las condiciones e imagen de los docentes pero también una depreciación de sus competencias, principalmente en las referidas a los saberes producidos, a través de la experiencia y reflexión sobre la práctica. Ciertamente, esta dinámica está presente en las diferentes configuraciones nacionales que adoptará el campo disciplinar de la educación” (Íbidem).

A esta particular configuración de las relaciones establecidas entre los expertos y los docentes, que naturalmente alcanza solo a los comienzos del periodo que pretendemos analizar, hay que sumarle, asimismo, un nuevo actor social y político que, fundamentalmente a partir del tecnocratismo educativo desplegado desde mediados del siglo XX, configura una nueva “identidad”<sup>40</sup> en el campo educativo argentino, aunque mediado por las diversas prescripciones curriculares de la Provincia de Buenos Aires, que conformaron un nuevo sujeto que ya no provenía ni se amparaba en la supuesta científicidad otorgada por el campo pedagógico, universitario o “la academia”, sino por sus propias trayectorias personales dentro del propio sistema educativo. Isabelino Siede

---

<sup>40</sup> Nos permitimos hablar de “identidad” y no de “identificación”, en este caso por suponer que la misma pretendió presentarse a sí misma como una totalidad exenta de contradicciones.

(2013), en este sentido, prefiere hablar de “emprendedores curriculares”, caracterizándolos como aquellos grupos conformados por inspectores, directores y otros sujetos, tales como “especialistas técnicos que han circulado entre organismos públicos del sector educación, editoriales dedicadas a producir textos escolares” (Óp. Cit.: 342) que validaron su posición a partir de su tránsito y su trayectoria dentro del sistema. Ampliando esta noción, el autor plantea que los “emprendedores curriculares” son agentes sociales que han procurado direccionar las propuestas curriculares con una orientación particular, aunque ello no haya ocurrido de modo sistemático, ni haya respondido a una planificación prefijada con antelación. El autor atribuye la circulación de dichos agentes a condiciones contextuales, como las relativas a los diversos contextos económicos y políticos del país, así como a la propia biografía y trayectoria profesional de cada uno de ellos, indicando, sin embargo, que “[...] lo relevante es que portaron un interés persistente por incluir ciertas temáticas en la propuesta formativa de las escuelas y batallaron por ello en la trinchera que ocuparon circunstancialmente” (Íbidem).

Es factible señalar que varias de las reformas educativas que mencionamos en los apartados anteriores se vieron facilitadas y diseñadas no solo por académicos y/o pedagogos, sino por sujetos que provenían del propio funcionamiento endógeno de la burocracia del sistema. En este contexto el concepto *pericia* parece configurar el rol de los “expertos” en educación. Siguiendo a Magalí Sarfatti Larson (1989), la pericia se configura como “[...] un modo de crear, organizar y representar, a la vez para actores y espectadores [...] el hecho de que en un individuo identificable por distintivos concretos se ofrece un conocimiento superior al del resto de las personas [...]” (Óp. Cit.: 215). Ahora bien, también existe para la autora, dentro del propio campo, una pluralidad de discursos que disputan por su capacidad de apropiarse del discurso verdadero. Para tratar este tema, la autora remite a Foucault (1972 y 1996) y su análisis sobre la configuración de la verdad. Así, en el ámbito de las disciplinas científicas Sarfatti Larson propone la existencia de una *región central* entendida como

[...] el espacio social concreto y protegido de manera específica desde donde el discurso más verdadero (el más coherente desde el punto de

vista teórico o el más válido epistemológicamente) se enuncia en defensa de los códigos de práctica dominantes, es decir, los códigos favorecidos por los agentes sociales que ostentan el poder o la influencia suficientes para lograr su aceptación. (Ídem).

Allí los hablantes pueden distinguirse por el discurso verdadero mismo y por la autoridad que poseen en función de su posición o su nombre. Según Sarfatti Larson en el núcleo central de dicha región se ubican los “creadores” del saber “(investigadores o sistematizadores de conocimientos pertinentes)”, que se encuentran rodeados por los encargados de las actividades de enseñanza. En un segundo círculo se encuentran quienes tienen por función divulgar el saber

[...] los gestores que participan directamente en la promulgación de códigos y el mantenimiento de las fuerzas institucionales que sostienen las regiones central y periférica. En esta última los practicantes materializan las consecuencias de los discursos verdaderos enunciados en la región central. Mientras los gestores deben hablar con los organismos de financiación y supervisión, los practicantes se enfrentan al ‘público lego’, que a veces está formado por sus colegas o por sus empleadores. Aquí es donde las diferentes ‘verdades’ y discursos son referidos a los códigos de práctica: para fundamentar estos últimos los practicantes suelen invocar los discursos ‘verdaderos’ elaborados en el centro” (Óp. Cit.: 217).

Por su lado, Henry Giroux ([1988] 1997), realizando una crítica a la visión tecnocrática de la educación, también plantea la escisión entre el hacer y el pensar propuesto, en este caso, para el análisis crítico de las propuestas de reforma educativa que se desarrollaban en EE. UU. Así pues, el autor supone en primer lugar que existen postulados pedagógicos que apuntan a la división del trabajo en dos polos opuestos: la concepción y la ejecución. Al asumir que una primera estrategia de dichas reformas apelan a la “devaluación y deshabilitación del trabajo del profesor” (Óp. Cit.: 172) el autor refuerza dicho planteo señalando el adiestramiento de los profesores en función de mejorar la calidad educativa, relacionada con los resultados esperados, basados en los criterios de eficiencia y eficacia, a la vez que este mismo movimiento aleja la posibilidad de los profesores de ser sujetos de desarrollo curricular, apelando a un criterio eficientista y ejecutor. Para Giroux resulta entonces necesario

[...] examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas (Íbidem: 172).

Por otro lado, en “Los usos de la teoría en la investigación educativa”, Rosa Nidia Buenfil Burgos (2002) plantea cómo se produjo una “retirada de la teoría” a partir de la irrupción de las recomendaciones de los Organismos Internacionales en la planificación y planeamiento educativos en Latinoamérica. De este modo, la autora menciona que entre las condiciones que permitieron este corrimiento de la teoría y de la investigación educativa, se sostiene desde el desprecio de los funcionarios del sistema educativo hacia sus planteos. Así, afirma que durante la década del sesenta el conductismo se transformó en el paradigma educativo avalado, entre otros por el Banco Internacional e Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Americanos (OEA) presentando un modelo educacional transferible a los sistemas educativos latinoamericanos. Para esta autora la agenda internacional para la educación se ha ocupado más de la planificación, del análisis de la relación costo-beneficio y la utilización de la taxonomía de objetivos, que en detenerse en la consideración del tipo de formación, del tipo de ciudadanos, de las condiciones en que ello ocurre. En la misma línea, Southwell (2007) plantea que el significante *profesionalización* se reestructuró en la configuración discursiva de la reforma de los años noventa, analizando, desde una perspectiva histórica que abarca el periodo 1980-2000, precisamente la injerencia de los Organismos Internacionales en la definición de las políticas educativas nacionales, que conllevó la reforma curricular de todos los niveles del sistema.

### **3.2. El curriculum desde la perspectiva posestructuralista**

El campo<sup>41</sup> curricular se configura a partir de interpretaciones diversas. Como hemos observado, existen distintas vertientes que consideran, bajo los

---

<sup>41</sup> Nos remitimos aquí a la noción de *campo* señalada por Bourdieu (2000): “Es el campo científico el que, como lugar de una lucha política por la dominación científica, asigna a cada investigador, en función de la posición que ocupa, sus problemas, indisociablemente políticos y

más diversos criterios, cuál es su objeto de estudio, metodología e implicancias en las prácticas educativas escolares. Sin embargo, nos interesa aquí recuperar otros aportes que consideramos pueden permitir ampliar la mirada y re-pensar el propio campo en profundidad, entendido como un espacio de disputa de sentidos, dado que entendemos que la política curricular implementada a partir de la redefinición de la formación docente en la provincia de Buenos Aires supuso dicho proceso.<sup>42</sup>

Con este objetivo, retomaremos los aportes de autores como William Pinar, Cleo Cherryholmes, Alicia de Alba, entre otros, por considerar que los mismos permiten abrir nuevas perspectivas al análisis curricular; entre ellas, la consideración de los contextos históricos, sociales y políticos en los cuales ciertos discursos poseen la posibilidad de su emergencia.

De acuerdo a nuestro objeto de estudio, nos centraremos en las características que asumen la comprensión del curriculum como texto político y la comprensión del curriculum como texto posmoderno, posestructuralista y deconstructivo (Pinar, 1975 y 2014). En la primera noción el curriculum se analiza en función de las relaciones que este establece con la economía, la reproducción de las desigualdades sociales y las formas de dominación social.

Para Pinar este tipo de comprensión del curriculum incluye las nociones de *hegemonía* y *resistencia* dentro del concepto *curriculum oculto*, fundada en los aportes de las teorías marxistas de la reproducción, la nueva sociología de la educación inglesa, el post-marxismo, la perspectiva freireana, Gramsci y la Escuela de Frankfurt. Asimismo, Pinar apunta que el enfoque de mayor influencia en Latinoamérica es la pedagogía crítica, y centralmente los aportes de Henry Giroux. Sin embargo, Pinar sostiene una postura crítica a esta conceptualización basando su argumento en la incapacidad de la pedagogía crítica de proponer la “agencia” del individuo no abordando su subjetividad ni su capacidad de acción, postulando únicamente, a su entender, la resistencia frente a la reproducción social, pero sin poseer la capacidad de transformación

---

científicos, y sus métodos, estrategias científicas que, puesto que se definen expresa u objetivamente por referencia al sistema de posiciones políticas y científicas constitutivas del campo científico, son, al mismo tiempo, estrategias políticas” (Op.Cit.:17-18).

<sup>42</sup> En los capítulos siguientes desarrollaremos en profundidad el proceso de redefinición curricular que se llevó adelante en la provincia de Buenos Aires y que orientó los lineamientos del nuevo Diseño Curricular para la Formación Docente, tanto para el Nivel Primario como para el Nivel Inicial.

social que sostiene. El autor fundamenta su crítica apelando a la noción de *poder* utilizada en este enfoque. Para explicar la objeción que realiza Pinar a las pedagogías críticas y a la comprensión del curriculum como texto político, José María García Garduño (2014) señala que Pinar critica dichas posturas, aduciendo la negación de la *capacidad de agencia* de los sujetos.

“[...] la pedagogía crítica fracasó en la comprensión de aspectos de la identidad política en el aula como la confianza, el riesgo, el miedo y el deseo; y que sus herramientas racionalistas no contribuyen a la liberación de los desequilibrios injustos de género, de etnicidad y de orientación sexual. En obras más recientes, Pinar (2011d) ha criticado fuertemente este discurso porque niega, no aborda el ‘Yo’, la subjetividad del individuo, bajo esta postura, el individuo pierde su *agencialidad* y lo despoja de su *capacidad de actuar*, la pedagogía crítica está paralizada en la reproducción y lo único que le queda es ‘el clamor por la resistencia’ (Pinar, 2011d: 33)” (García Garduño, Óp. Cit.: 26).<sup>43</sup>

Por otro lado, en relación a la comprensión del curriculum como texto posmoderno, posestructuralista y deconstructivo, García Garduño (2014) retoma los planteos de Pinar (2008) donde expresa que el autor subsume dentro del posmodernismo al posestructuralismo y la deconstrucción. Citando el pensamiento del autor en su comprensión del curriculum, plantea que este se aleja del posmodernismo y se acerca, antes bien, a la fenomenología. Concluye, así, que para Pinar (2011) “[...] el cambio de la sociedad debe comenzar dentro del individuo, por tal razón el *currere* tiene un papel clave en la reconstrucción de la subjetividad del individuo para que luego sea capaz de reconstruir lo social” (García Garduño, Óp. cit.:33).

Tomaz Tadeu da Silva (1999) es muy claro en la descripción de la perspectiva fenomenológica, en la cual supone los primeros planteos de Pinar (1975) desde la perspectiva fenomenológica combinado con el trabajo sobre la autobiografía como uno de sus exponentes. De acuerdo con ello, da Silva destaca, en relación al enfoque de Pinar, que “[...] el método autobiográfico nos permitiría investigar las formas por las cuales nuestra subjetividad y nuestra identidad son formadas” (Ídem: 40). Además, supone que los trabajos de William Pinar, al considerar etimológicamente el término *curriculum*, permite obtener una perspectiva renovada del mismo. Para da Silva (Óp. Cit.), en el

---

<sup>43</sup> Cursivas originales.

análisis semántico de Pinar en la cual retoma el verbo *currere*, cuyo significado latino es correr, el curriculum se considera un verbo y, en tanto tal, actividad, no sustantivo. En palabras de da Silva: “al enfatizar el verbo, desplazamos el énfasis de la ‘pista de carrera’ hacia el acto de ‘recorrer la pista’. Es como actividad que el currículo debe ser comprendido –una actividad que no se limita a nuestra vida escolar, educacional, sino a nuestra vida entera.” (1999: 40). De acuerdo con lo anterior, por tanto

“En la perspectiva fenomenológica, el currículo no está constituido por hechos, ni tampoco de conceptos teóricos y abstractos: el currículo es un lugar en el cual docentes y alumnos tienen la oportunidad de examinar, de forma renovada, aquellos significados de la vida cotidiana que se acostumbraron a ver como dado y naturales. El currículo es visto como experiencia y como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia. En la perspectiva fenomenológica, primeramente, las propias categorías de las perspectivas tradicionales sobre currículo, sobre pedagogía y sobre enseñanza son sometidas a la suspensión y a la reducción fenomenológica. ‘Objetivos’, ‘aprendizaje’, ‘evaluación’, ‘metodología’ son todos conceptos de segundo orden, que aprisionan la experiencia pedagógica y educacional del mundo vivido de docentes y estudiantes. Después, es la propia experiencia de los estudiantes que se vuelve objeto de investigación fenomenológica” (Óp. Cit. 39).

En esta dirección, en “Un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales”, Cleo Cherryholmes (1987) analiza la organización curricular por disciplinas y, retomando los análisis de las categorías de *poder* y *prácticas discursivas* de Michael Foucault, así como la deconstrucción derrideriana, plantea no solo una serie de críticas a dicho enfoque, sino que también asume una posición analítica postestructural del campo curricular. En este sentido, el autor plantea que la perspectiva del curriculum por disciplinas supone que el término *curriculum* se signifique hacia “una teoría de currículo”, es decir, hacia un significado transcendental que fija el sentido del sistema en “[...] un intento de eternizar una determinada práctica social que no es sino un accidente en el tiempo y en el espacio. Representa un esfuerzo por negar nuestra humanidad mediante la negación de las diferencias y del movimiento” (Óp. Cit.:55). De este modo, el autor invita a pensar desde la deconstrucción el campo curricular, desde su conformación como práctica discursiva y, en tanto tal, histórica, política y culturalmente contextualizada, cuya legitimidad también se deriva del valor de verdad de dicho momento histórico.

Así, analizando el contexto político del lanzamiento, por parte del gobierno soviético, del Sputnik I, Cherryholmes desarrolla su argumento según el cual la enseñanza de la estructura de las disciplinas resultó exitosa, puesto que brindaba una respuesta factible para mejorar la educación norteamericana:

“Dados los imperativos políticos de una situación internacional amenazadora, el discurso quedó establecido, limitado, y legitimado. Por diversas razones, [...] la enseñanza de la estructura de las disciplinas se había convertido para entonces en el significado trascendental para el campo del currículo: *centraba* el sistema, *fijaba* el sentido de la enseñanza, y a partir de ella todo se podía deducir, desde los objetivos a la evaluación” (Íbidem: 46).

Sin embargo, Cherryholmes retoma asimismo y, fundamentalmente, los postulados de Zais y Eisner respecto del curriculum como aquello que los estudiantes tienen la posibilidad de aprender, como aquello que queda excluido de la selección realizada (el curriculum ausente). Partiendo de una crítica que podría realizarse a dicha afirmación curricular, dado su universo casi inagotable, ya que el curriculum implicaría en ese caso, una totalidad inexplorable (lo que se aprende y lo que no se aprende, es decir, p y no p), Cherryholmes formula una primera aproximación a una definición del curriculum que dista de la mera crítica anterior, dado que supone, parte de un postulado incorrecto. En sus palabras

“Los estudiantes aprenden tanto de las oportunidades que se excluyen, como de las oportunidades que se ofrecen. Pero aprenden cosas diferentes, según que un objeto esté presente o ausente; esta distinción es importante. Una de las tareas que debe realizar un curriculum, desde esta perspectiva, consiste en averiguar por qué y cómo se ofrecen unas oportunidades, y por qué se ignoran otras. El currículo es, en parte, un estudio de aquello que se valora y a lo que se da prioridad y de lo que se subestima y se excluye” (Íbidem: 34).

De acuerdo con lo anterior, el autor supone entonces que la importancia del curriculum no se refiere a los contenidos seleccionados sino a las motivaciones, intereses que produjeron esa selección y no otra. De ese modo, “si el campo del curriculum se mueve hacia una era postestructural, juntamente con sus incertidumbres, ambigüedades y críticas, existe la promesa de comprender mejor cómo nosotros y los que nos rodean hemos llegado a ser lo

que somos” (Ídem: 58). De allí su postulación acerca de un proyecto social para el curriculum. Es precisamente en este sentido que, en un trabajo posterior,<sup>44</sup> el autor apela a la utilización de “estrategias pragmáticas críticas” entre las cuales menciona la lectura, la interpretación, la crítica, la comunicación, la evaluación y el juicio para evaluar el ejercicio y los efectos del poder. Ahora bien, antes de profundizar en estas nociones, resulta necesario recuperar el punto de partida desde el cual realiza tales afirmaciones. Desde este punto, plantea una distinción entre lo que llama “pragmatismo vulgar” y “pragmatismo crítico”, considerando que el primero forma parte de una visión del pragmatismo como sinónimo de mero utilitarismo, el cual “establece como premisa la aceptación irreflexiva de las posturas, convenciones, normas y prácticas discursivas explícitas o implícitas que encontramos a nuestro alrededor. Es un pragmatismo que se aleja del contexto, o mejor, que se alejaría del contexto si esto fuera posible” (Óp. Cit.: 229). De esa manera, plantea que el pragmatismo vulgar supone la reproducción social y la reproducción instrumental y funcional de significados aceptados mediante los cuales se reproduce el contexto. Avanzando en la distinción entre uno y otro pragmatismo, apela a la distancia entre el juicio y el ser crítico, mediante lo cual postula que al emitir un juicio lo hacemos de acuerdo a la aplicación de determinados criterios y posturas, mientras que al ser críticos nuestras propias posturas o criterios son puestos en cuestión, generándose de este modo una “sensación de crisis” al aceptar que nuestros modelos, guías y practicas discursivas requieren evaluación.

En esta dirección, supone que las concepciones tecnocráticas en educación, tales como los planteos de Ralph Tyler y Franklin Bobbit, se encuentran dentro del pragmatismo vulgar cuyo mayor objetivo refiere a la previsión de resultados exitosos en las prácticas educativas. Esta noción y su búsqueda de eficacia, supone, necesariamente, una política de evaluación de las mismas, no ya en función de problematizarlas sino en pos de mejorar dichas prácticas: “[...] no tratan de lo apropiado de los objetivos o de los contenidos, sino de cómo organizarse mejor, cómo conseguir que todo el mundo sea más responsable y cómo producir resultados tradicionalmente valorados de forma más eficiente” (Íbidem: 230). De ese modo explica los

---

<sup>44</sup> Cherryholmes, C. (1992) (Re)clamación de pragmatismo para la educación. Revista de Educación, núm. 297. (Págs. 227-262). Centro de Publicaciones del MEC. Madrid.

movimientos de reforma educativa y, en esa perspectiva, señala la necesidad de las pruebas estandarizadas hacia los sujetos (profesores y alumnos) así como a las escuelas y el sistema escolar en general, bajo la relación costo-beneficio. Así, la consecuencia de esta postura “[...] que persigue la eficiencia sin crítica actúa a menudo a favor de los ya favorecidos, mientras que retóricamente dice ayudar a los más desfavorecidos” (Íbidem). Por ello, el autor supone que resulta necesario utilizar las estrategias pragmáticas críticas, en función de que cada sujeto reflexione sobre lo que dice y lo que hace. Esto solo puede darse dentro de una mirada donde no se trata que los investigadores les digan a los profesores qué hacer, sino mediante la recapitación de las prácticas en pos de evaluar las relaciones de poder:

“Recapitar puede rejuvenecer el compromiso con las prácticas de discurso convencionales o puede llevar a algo bastante distinto. Es necesario, sin embargo, sacar partido de posibles opciones para identificar y criticar los temas que se favorecen en textos y contextos, así como los temas que se silencian. Se favorecen los temas textuales y contextuales porque, entre otras cosas, están apoyados por las disposiciones del poder y apoyan orientaciones ideológicas. El ejercicio de poder que no tiene principio produce textos y contextos que no tienen autores. Para manejarlos, los leemos, interpretamos y criticamos constantemente mientras nos manifestamos sobre ellos y los evaluamos. Aunque la lectura, la interpretación, la crítica, la comunicación y la evaluación entre el poder y la historia, tanto en su conjunto como por separado, constituyen una lista suficiente o incluso completa de lo que puede abarcar el pragmatismo crítico, merece la pena, sin embargo, (re)considerarlos desde la perspectiva de la educación contemporánea” (Íbidem: 231).

Según Cherryholmes (Óp. Cit.), el pragmatismo vulgar intenta sistemáticamente la reproducción del contexto perpetuando los mitos estructuralistas, funcionalistas y positivistas. Por ello plantea la necesidad de utilizar las estrategias pragmáticas críticas, ya que solo mediante su utilización, es decir, solo si logramos ser críticamente pragmáticos, recurriendo a la deconstrucción, podremos modificar, en cierto punto, la reproducción irreflexiva de lo que se encuentra en nuestro contexto, incluso su opresión. En esta dirección, en “Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación” (1999), el autor plantea cómo la legitimidad de los discursos depende en buena medida del *status* de verdad con el que cuentan. De esa manera, en el caso de

los docentes, la titulación los autoriza a hablar, en tanto han logrado obtener eficiencia en sus discursos profesionales. Sin embargo, ello no implica que tengan acceso directo a los orígenes de los discursos, se convierten, en términos foucaultianos en “oradores anónimos”. Según lo expuesto, Cherryholmes afirma que a los docentes les interesaría creer que pueden controlar lo que dicen y hacen, a la vez que afirmar la veracidad de sus prácticas discursivas. No obstante, puesto que la verdad es discursiva y, a su vez, los discursos se encuentran históricamente determinados “[...] no puede decirse la verdad en ausencia de poder, y cada disposición histórica de poder tiene sus propias verdades” (Óp. Cit.: 54). Para el autor, los discursos en tanto construcciones que poseen el poder de determinar lo considerado verdadero en un determinado momento histórico a la vez configuran subjetividades, modelos e identificaciones acerca de lo considera “bueno”, “correcto”, “aceptable”.

De acuerdo con ello, al ignorar los orígenes de las prácticas discursivas, lo que se está ignorando es el modo en que el poder antecede e invade el habla, se ignora su crítica y sus dimensiones éticas e ideológicas, cuyo resultado se relacionada con la existencia de prácticas discursivas determinadas por reglas, intereses y motivaciones y estructuras de poder que, frecuentemente, se presentan como invisibles, ausentes. (Ídem)

En la misma perspectiva, Alice Casimiro Lopes (2015) plantea la politicidad del campo curricular como un campo de disputa por sus significantes. Pensar el campo curricular desde las teorías posfundacionalistas implica para la autora analizar la contingencia de las decisiones políticas y una organización curricular que se erija bajo un fundamento último. La autora retoma en este punto la noción acerca de “la política” y su distinción de “lo político” de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe.

Desde la perspectiva posestructuralista, como hemos señalado en anteriores apartados, la categoría *discurso* no puede entenderse como una totalidad cerrada, ya que posee raíces en el “giro trascendental” de la filosofía moderna, de modo que refiere a un tipo de análisis que se orienta no a los hechos sino a las condiciones de posibilidad (Laclau, [1993] 2004). De acuerdo con ello, en “Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo”, Ernesto

Laclau (1993) plantea la imposibilidad de constituir a lo social como orden subjetivo. De allí que

“[...] ‘lo discursivo’, como horizonte de la constitución de todo objeto, no puede tener, en su generalidad, condiciones de posibilidad, sino que estas últimas son un atributo de los discursos concretos construidos dentro de este horizonte. Y estas condiciones de posibilidad son ellas mismas discursivas” (Óp. Cit.: 230).

Chantal Mouffe, en *El retorno de lo político* ([1993] 1999), plantea la idea de “exterior constitutivo” para describir cómo se configuran ciertas identificaciones en el contexto de primacía de *lo político* en su distinción de *la política*. Así, la autora refiere que la noción de exterior constituye un elemento central, en tanto indica que “[...] la condición de existencia de toda identidad es la afirmación de una diferencia [...]” (Íbidem: 15). Así, el “exterior” permite delimitar la diferencia a la vez que constituye un “otro”. Mediante este movimiento, se configuran los antagonismos.

“Si se acepta que el horizonte de análisis de las identidades sociales está constituido por categorías tales como *dispersión* y *articulación*, [...] las ‘clases sociales’, tal como las entendiera el marxismo, son meramente *una* forma histórica determinada de establecer cierta unidad entre las diferentes posiciones de sujeto de los agentes sociales. [...] hay una declinación de lo *social* –como conjunto de objetividades sedimentadas– y una expansión del campo de lo *político*” (Laclau, 1993: 177).

A partir de dichas consideraciones, Casimiro Lopes (Óp. Cit.) supone que “no existen fundamentos (pre)fijados, con miras a garantizar la significación de algo que podamos denominar sociedad. Existen significaciones en disputa al respecto de lo que concebimos como social, como escuela, como conocimiento, como currículum” (Ídem.: 53). Así, las instituciones pueden ser observadas como algo más que meras maneras de interpretar y concebir el currículum ya que, en algún sentido, las instituciones crean los contextos curriculares. De este modo, la autora supone que es entonces posible relacionar la dimensión política del currículum con la dimensión de lo político del mismo. “El currículum político no es un *Otro* de la política, sino la expresión del constante proceso de traducción que suplementa la política” (Ídem: 51). La política en su doble articulación entre lo político y la política se despliega en

todos los contextos de significación del currículo. De ese modo, entiende la política del curriculum como el proceso de significación del mismo en su doble dimensión e interjuego entre lo instituido y lo instituyente. Para la autora, entender el curriculum como político implica considerar sus relaciones con la democracia y la justicia social, pero entendiendo que ambos conceptos, el primero asumido desde el deconstructivismo de Derrida y el segundo desde la perspectiva posfundacional, si bien son necesarios, son, asimismo, imposibles, dado su carácter no posible de ser prefijado y, en consecuencia, son dependientes de la lucha política contingente.

Desde este punto, la autora plantea algunos puntos de convergencia entre las propuestas instrumentales/técnicas y las críticas/políticas del curriculum, entendiendo que aún en sus distancias conceptuales, ambas corrientes presuponen que el curriculum cumple con la función de distribuir conocimientos considerados externos al sujeto, en pos de insertarlo en una cultura determinada y, en tanto tal, en un proyecto social. De esta manera, asume que el curriculum político no debe perder importancia, pero para ello resulta necesario constituirlo en relación a escenarios inestables y en ausencias de fundamentos. Desde esta perspectiva, resulta entonces imposible pensar una intervención programada y/o un proyecto definido *a priori*, sin eliminar por ello la acción política como la arena de lucha por la significación de diversos proyectos contextualizados.

“Si el proyecto de un currículo político deja de establecerse *a priori* por una clase social, una historia o una cierta significación de lo que viene a ser justicia o democracia, no por ello deja de conectarse con una apuesta –y aquí tal vez algunos prefieran hablar de esperanza– por la transformación social” (Íbidem: 57).

La autora concluye su argumentación planteando que solo es posible pensar un proyecto de transformación, pensando el proyecto político del curriculum, lo cual implica, necesariamente, “[...] un proceso de invención del propio curriculum” (Ídem).

En la misma dirección, Alicia de Alba (1995) orienta su análisis bajo la perspectiva política crítica y deconstructiva, realizando, de hecho, una deconstrucción de cada uno de los elementos que conforman su propia

definición del currículo. En su orientación el currículo debe comprenderse no solo como mecanismo de reproducción social, sino como una herramienta de resistencia y lucha social, así como de producción cultural, por ello subraya la necesaria importancia de la investigación planteando algunos elementos de reflexión epistemológica, como también la construcción de categorías conceptuales que permitan realizar dicho análisis. De acuerdo a ello, además de señalar y analizar cuál es su comprensión de síntesis, hegemonía y negociación en el proceso de determinación curricular, es indispensable pensar en la categoría de *sujeto social*, por entender la insuficiencia de las nociones de *grupos* o *sectores* sociales. Para la autora (Óp. Cit.) el “sujeto social” posee conciencia histórica, es decir, se sabe parte de un grupo o sector determinado y, desde ese conocimiento, sus acciones se inscriben en un determinado proyecto social. El curriculum, entonces, es una noción abierta, que está en constante proceso de transformación y negociación, según los sujetos sociales que forman parte, teniendo en cuenta todos los aspectos de la sociedad en general, la historia y la actualidad.

En tal sentido, de Alba planteará la existencia e interrelación de, al menos, tres sujetos sociales del curriculum: los sujetos de la determinación curricular, los sujetos de estructuración formal del curriculum y los sujetos del desarrollo curricular. Así entendidos, los sujetos de determinación curricular son aquellos que determinan los rasgos básicos o esenciales, las “orientaciones” de una propuesta curricular, por ejemplo, el Estado, el sector empresarial, la iglesia, partidos políticos, etc. Por otro lado, los sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum se conforman en el ámbito institucional escolar, otorgándole forma y estructura al curriculum de acuerdo con rasgos centrales planteados en el proceso de determinación curricular, proceso que concluye en la elaboración del plan de estudios. Forman parte de los sujetos de proceso de estructuración curricular los consejos técnicos, los consejos escolares, las academias, los equipos de evaluación y diseño curricular, entre otros. Por último, los sujetos del desarrollo curricular son aquellos que transforman en práctica cotidiana al curriculum. Conformados por docentes y estudiantes, los sujetos del desarrollo curricular retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular específica imprimiéndole diversos

significados y sentidos, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.

A partir de estas explicitaciones se pueden elaborar algunas consideraciones del enfoque de la autora en relación al curriculum como proceso político de negociación permanente, cuyo objeto debe orientarse hacia la transformación social. En primer lugar, la autora supone, como destacamos, que el curriculum además de ser una construcción social se transforma en la práctica. Vale decir, los sujetos sociales del desarrollo curricular retraducen en la práctica la determinación curricular concentrada en una forma y estructura curricular específica, modificando de ese modo la estructura y determinación curricular iniciales. En segundo lugar, de Alba propone que los universitarios se asuman como sujetos de la determinación curricular y no se conformen con ser solo sujetos sociales del desarrollo curricular o del proceso de estructuración formal del curriculum. Así, mencionará que “[...] es importante en términos de la práctica social superar un momento eminentemente crítico y arribar a uno crítico-propositivo, lo cual implica, en términos de Giroux (1988), el pensarnos no solo como intelectuales críticos, sino como intelectuales transformadores.” (Óp. Cit.: 103). En esta dirección y para finalizar, diremos que la autora propone la transformación de la orientación del curriculum mediante campos de conformación estructural curricular que orienten dicho proceso. Seguidamente, realizaremos el análisis particular de la política curricular que se encuentra bajo análisis por considerar que la misma recupera vastos sentidos de esta perspectiva. Centralmente nos detendremos, entonces, en el problema de la prescripción y el rol de los sujetos curriculares, en términos de Alicia de Alba (Óp. Cit.), para realizar dichas explicitaciones.

### **3.3. La prescripción como problema: algunas reflexiones acerca de la política curricular como acto político**

A lo largo del segundo capítulo de esta tesis hemos afirmado el rol prescriptivo que asumieron diversas políticas educativas en las últimas décadas del siglo XX. Señalamos que la “profesionalización docente” (Southwell, 2007) fue el significante que articuló diversos sentidos y funcionó bajo la retórica de un “deber ser” en la conformación de un cierto “rol docente”

que, en ocasiones, se desplazó desde el ámbito de producción propiamente académica y resultó recepcionado por determinadas políticas curriculares que se materializaron mediante diversas modificaciones o reformas del sistema educativo provincial. Nos interesa en este apartado ampliar esta noción, distinguiendo las nociones de prescripción y norma a fin de analizar cuáles son sus posibles implicancias en la determinación y la configuración de ciertas identificaciones docentes, a partir de la interpelación realizada por las políticas educativas, materializadas por el desarrollo curricular a ellas asociado.

En este sentido, retomaremos el análisis planteado por Sofía Picco (2014), quien realiza un exhaustivo análisis acerca de la normatividad en las ciencias de la educación, para luego profundizar dicho análisis en el ámbito estricto de la didáctica y el currículum. En el trabajo mencionado, la autora plantea, retomando los análisis que realizan sobre dichas temáticas Julia Silber (2000), Alicia Camillioni (1996) y Cristina Davini (1996) que “[...] la didáctica es una teoría afín a la pedagogía porque comparte preocupaciones teóricas y epistemológicas relativas a la intervención en las prácticas educativas” (Óp. Cit.: 36-37). Asimismo, continúa su indagación acerca de los aspectos normativos de la pedagogía remitiendo a los aportes de investigaciones diversas, entre las cuales se destacan las de Ricardo Nassif y Lorenzo Luzuriaga. Analizando el tópico *normatividad* estrictamente dentro del campo didáctico y curricular, Picco plantea un acercamiento a la noción de la *didáctica normativa* de Alicia Camillioni, entendiendo que ello implica que la disciplina se asienta en un proyecto político pedagógico, apelando a la concreción de valores. Desde este lugar asume que la didáctica se propone como una disciplina que favorece el trabajo docente en el aula, aunque las normas por ella elaboradas no necesariamente implican la desautorización de los docentes respecto de las decisiones que los mismos toman en una situación educativa particular.

De esa manera, Picco indica que esta visión acerca de la didáctica, asume la autonomía del docente aunque procure orientar su trabajo, considerándolo como “[...] un profesional capacitado para la adecuación o resignificación de dicha normatividad a las particulares condiciones del grupo de alumnos, de la institución en la que se inscriben, así como del contexto social y cultural más amplio” (Íbidem: 48). De este modo, supone que la norma

debe poseer una “textura abierta”, por lo cual “[...] la norma didáctica podría representarse como una red en cuyos intersticios emergen la libertad y creatividad del docente, necesarias para su resignificación y para la apertura de aquellos espacios indeterminados de la práctica” (Íbidem: 49). Es en este sentido que la autora subraya la distinción entre lo “normativo” y lo “prescriptivo”, planteando que la primera noción alude y comprende aspectos valorativos, en tanto la prescripción se orienta hacia la consecución de los fines propuestos de la manera más eficiente, y se asocia a la expansión de las teorías tecnicistas en educación. Asimismo, continúa su análisis en relación a la normatividad en el campo del curriculum. Mientras asume el carácter polisémico de dicho término, afirmado por diversas conceptualizaciones que sobre el mismo recupera de diversos autores, entre ellos, Diaz Barriga ([1991], 1994), Hamilton ([1993], 1999) y Egan (2000), la autora se posiciona en una concepción genérica del curriculum. Así, sostiene: “[...] nos inclinamos por una conceptualización que considere al *curriculum* genéricamente como una propuesta formativa. Todo *curriculum* expresa aquello que una sociedad particular, en un momento histórico determinado, considera que es valioso transmitir a las jóvenes generaciones” (Íbidem: 53).

En base a los análisis sobre las diversas definiciones otorgadas al término, Picco sostiene que, en este caso, en el campo curricular no existe una clara distinción entre “normativo” y “prescriptivo”, y aduce incluso que dicha indiscriminación puede encontrarse en el Diseño Curricular para la Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires que se estableció en el año 2007, donde la prescripción aparece asociada a la noción de *norma*, es decir, asociada a los componentes valorativos de la misma. De este modo, sostiene que tal distinción, será utilizada en su trabajo del mismo modo que aparece en el campo de la didáctica, considerando que “[...] la normatividad es inherente al *curriculum* y a su elaboración como propuesta formativa en tanto este se formula para ser llevado a la práctica y, por ello, debe orientarla hacia la consecución de las intencionalidades formativas que se propone” (Íbidem: 54).

En relación con esto intentaremos analizar el supuesto poder de la prescripción dentro de las políticas curriculares bonaerenses. Entendida desde una visión lineal, podría existir la confusión de comprender la prescripción de un determinado “rol o deber ser docente” con la identificación y, en base a

dicho supuesto, su aparente contradicción con uno de sus componentes centrales: la praxis como eje vertebrador de la nueva propuesta en la formación docente. Dicha aparente contradicción surge en un primer análisis, que podría inferirse a partir de la inclusión en el mismo universo discursivo de conceptos tan disímiles, tanto en su consideración política como en su sentido epistemológico. Sin embargo, una de las características más significativas de la nueva configuración discursiva curricular bonaerense se asienta en la noción de *praxis* devenida de la teoría freireana, que es propuesta en un marco contextual completamente diferente a la educación institucionalizada, como lo es el campo de la educación popular y en particular, la alfabetización de adultos.

Considerada dentro de la prescripción de roles y/o funciones docentes, la praxis, en apariencia, resultaría un significante que produce una cadena discursiva distinta que disputa los sentidos del trabajo docente planteado desde la prescripción, ya que se establecen dentro de la concepción tecnocrática de la misma. No obstante, es el propio Marco General de la Política Curricular (2007)<sup>45</sup> el que nos introduce a analizar dicha aparente contradicción desde un lugar de confluencia de ambas nociones. Esto quiere decir que, en relación a la configuración del rol docente, los propios documentos desarrollados desde la Dirección de Educación Superior [en adelante, DES] procuran tensionar en la disputa las concepciones con las que muchas veces se han supuesto dichos análisis, señalando que los diseños curriculares propuestos efectivamente remiten al componente prescriptivo de los mismos, en función de pensarlos como una propuesta que permita a los docentes recontextualizarlos, resignificarlos en sus prácticas áulicas pero fundamentalmente, a partir de una consideración del Estado como garante del derecho a la educación y su efectiva materialización. Dichas consideraciones remiten a la distinción de la nueva propuesta curricular, que promueve un distanciamiento de la mirada de los currícula abiertos y flexibles con los que se había desarrollado la propuesta inmediatamente anterior, es decir, aquella devenida de la política educativa menemista en el contexto neoliberal de los años noventa.

---

<sup>45</sup> En adelante se citará: (DGCyE, MGPC, 2007).

En la definición de la política curricular, entonces, se comprende el carácter prescriptivo como distinción del discurso que apelaba a la autonomía institucional en relación a las decisiones curriculares, pero que, en ese movimiento, promovía a su vez, una desresponsabilización del Estado en su condición de “garante de lo común” (DGCyE, MGPC, 2007: 17). Desde la nueva propuesta curricular, se entiende, entonces, que los lineamientos curriculares promovidos en los años noventa provocaron la fragmentación de las prácticas educativas, lo cual robusteció las desigualdades sociales como consecuencia de las desigualdades de acceso y apropiación de los saberes. Se comprende de esta manera que dicha situación desdibujó las oportunidades en el poder de decisión, de participación y de revisión de las instituciones educativas en torno a sus propios contextos, así como su posibilidad de “[...] distribuir con justicia los conocimientos como bienes simbólicos comunes.” (DGCyE, MGPC, 2007:17). Por ello, se comprende la prescripción dentro de una política educativa más general que reformula, asimismo, el rol que le cabe al Estado provincial en la materia, de acuerdo con lo cual se concibe el rol de los docentes como sujetos políticos, críticos, activos y responsables, pero dentro de un contexto donde la política educativa desde niveles gubernamentales no se desentiende de la educación.

“En la apropiación de los diseños como herramientas de trabajo y en su implementación en prácticas de enseñanza situadas, los/as docentes ponen en acto su capacidad profesional y creativa y toman decisiones; pero siempre con la responsabilidad de que los alumnos/as a su cargo tengan acceso a los conocimientos seleccionados para todos los niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores. Esta responsabilidad no es exclusiva de los/as docentes. La estructura de conducción del gobierno provincial asume la responsabilidad principal de garantizar el derecho de los alumnos/as al acceso a los conocimientos asegurando los medios y condiciones, tales como los documentos curriculares, y confía en el/la docente, como agente estatal, capaz de concretarlo” (DGCyE, MGPC, 2007: 17).

De igual forma el Marco General de la Política Curricular bonaerense, dispuesto a partir de la promulgación de los Diseños Curriculares para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario, comprende a los diseños curriculares como “paradigmáticos”, en tanto centralizan conceptos tales como *justicia, enseñanza, interculturalidad, ambiente, trabajo, ciudadanía, sujetos*

*pedagógicos y saberes socialmente significativos* como ejes que articulan “[...] la totalidad de un propuesta política-educativa” conformando un discurso educativo “[...] con nuevos sentidos” (Ídem). A partir del análisis realizado no solo de la política curricular sino también, y fundamentalmente, a partir del trabajo de campo, podemos inferir que el significante *inclusión* se configura en este proceso histórico como el significante vacío que articular dicha cadena equivalencial.<sup>46</sup> De acuerdo con esta concepción curricular no solo los sujetos pedagógicos, a los que ya nos hemos referido en el apartado anterior, se comprenden de modo relacional sino que es el propio curriculum el que se configura desde dicha perspectiva. En consonancia, se enmarcan tres ejes de dicha dimensión, de los cuales uno de ellos refiere al carácter relacional de los sujetos, y al que se suman los contenidos seleccionados y “[...] los procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular entendidos como procesos simultáneos que se dan en un diálogo permanente con las prácticas docentes [...]” (DGCyE, MGPC, 2007: 17).

Procuramos, en consecuencia, no realizar un análisis de los contenidos de la prescripción en sí mismos, dado que no pueden considerarse valorativamente en términos de “bondad” o “maldad”, intentando analizar una “verdad revelada”, sino, antes bien, los procesos de inscripción en el horizonte de lo político (Cherryholmes, 1999; Casimiro Lopes, 2015; de Alba, 1995); es decir, en la disputa por determinar lo social (Laclau & Mouffe, [1985] 2004).

Como puede evidenciarse, entonces, la “praxis docente” no resulta entendida como un acto individual, responsabilidad última de los docentes, sino que se inscribe dentro de una política de Estado. Así, la “praxis” se propone como elemento sustancial de la formación docente, en función de mejorar la “calidad educativa” pero procurando, asimismo, establecer los espacios, tiempos, capacitaciones y problematizaciones que la misma necesariamente implica desde la perspectiva freireana que se asume desde la política curricular. Ello se refleja incluso en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (DC), cuando se realizan consideraciones para que la prescripción oriente efectivamente las prácticas educativas, estableciendo medidas concretas para lograr que el DC se

---

<sup>46</sup> Sobre la categoría *inclusión* nos detendremos especialmente en los siguientes capítulos.

convierta en *currículum real*. Entre las condiciones para que las orientaciones presentes se materialicen, el DC explicita las siguientes:

“1. Existirán espacios en diferentes niveles (de conducción política, regionales e institucionales) para construir en proceso las articulaciones y el entramado entre este Diseño Curricular de Formación Docente y los Currícula de la Educación Inicial y de la Educación Primaria. En este sentido, un aspecto central es la construcción de la relación entre las instituciones formadoras y las instituciones de los niveles Inicial y Primario.

2. La organización y dinámica institucional resulta parte fundamental del proceso formativo y, en ese sentido, la organización, la dinámica y las reglas que una modificación curricular conlleva son parte del mensaje de formación y transformación. La implementación del Diseño Curricular de Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario se acompañará por todas las adecuaciones normativas que resulten pertinentes, preservando los derechos adquiridos de los docentes implicados, tal como prescriben la Ley Nacional y la Ley Provincial de Educación. Las acciones de reubicación y equivalencias de materias y campos, cobertura de cátedras, nomencladores de Áreas y Títulos, así como las acciones de capacitación y acompañamiento por parte de Equipos Institucionales quedarán, de esta forma, garantizadas por las normas específicas que genere la Dirección General de Cultura y Educación.

3. Las designaciones de los docentes formadores será con un módulo plus para hacer efectivo el Taller Integrador Interdisciplinario, a la vez que existirá la asignación de horas institucionales destinadas no sólo al seguimiento y monitoreo de la implementación curricular, sino fundamentalmente a la construcción colectiva del currículum real y al desarrollo de los conocimientos que se produzcan en torno a ese proceso. Se fortalecerá, por su parte, el desarrollo estratégico de las autonomías institucionales en cuanto a toma de decisiones para programar, gestionar y evaluar la implementación de jornadas institucionales, ateneos, foros, congresos, simposios. Si la centralidad no está puesta en el currículum como dispositivo sino en los sujetos y sus prácticas, esta estrategia permitirá que los educadores también sean educados y protagonistas de la construcción del sentido político cultural de este Currículum. Lejos de pensarse el cambio de las prácticas y de la educación en los diferentes niveles como producido desde los contenidos del Diseño, se concibe ese cambio a partir de las acciones de Formación Docente que impugnen las matrices de reproducción propias de la escolarización y que incidan en la transformación de los sujetos y sus prácticas.

4. Se garantiza la articulación de la Formación Docente de grado, de acuerdo con las nuevas prescripciones curriculares, con los programas de Investigación y Extensión que desarrolla cada Instituto Superior y con las acciones de Formación Continua, que son uno de sus quehaceres específicos.

5. Asimismo, para lograr esa transformación curricular real, se fortalecerán los procesos de construcción democrática, en sus diferentes instancias. La transformación curricular no sólo va de la mano de los

espacios de construcción académica propiamente dicha, sino de la democratización del Nivel Superior. Por eso, se fortalecerán estos procesos en las instituciones formadoras y en los organismos existentes o a crearse, tanto en la dimensión cultural como en la política, donde se anuda esta construcción con el crecimiento y fortalecimiento académico de los Institutos Superiores. Para afianzar este proceso se fortalecerán los Consejos Académicos Institucionales, las modalidades de participación docente, las formas de participación estudiantil, los organismos de participación provincial de los directivos de los Institutos Formadores y se pondrá en funciones el primer Consejo Provincial de Educación Superior 6. Finalmente, para la implementación habrá instancias de capacitación planificada por la Dirección de Educación Superior, y destinada a directivos, docentes y supervisores, sobre el espíritu político y pedagógico que anima el Diseño, sobre los aspectos generales del mismo. También una capacitación a los docentes, referida a las innovaciones producidas en el Campo de la Práctica; en particular, respecto a la ‘experiencia social en espacios sociocomunitarios’ (1er. Año), a la distinción de los componentes del Campo (Práctica en terreno, Taller integrador interdisciplinario y Herramientas de la práctica) y a la implementación y desenvolvimiento del Taller integrador interdisciplinario. De igual modo, existirán módulos de trabajo no presencial referidos a las materias que significan una innovación curricular.” (DGCyE, 2007, DC: 145-146).

La concepción modélica del curriculum que asume a los “sujetos de determinación curricular” (de Alba, 1995) entre ellos, los identificados como “expertos en educación” o “emprendedores curriculares”, como los únicos habilitados para planificar, pensar y desarrollar aquello considerado valioso para la educación; bajo los criterios de eficiencia y eficacia, asume, bajo ese mismo axioma, la “falla”, la “mala calidad educativa”, como responsables únicos del “fracaso educativo” a los docentes. Sin embargo, a partir de una prescripción que aboga por lo que podríamos denominar “co-responsabilidad”, esas vicisitudes, si bien no desaparecen, al menos disminuyen significativamente. De acuerdo a las condiciones para efectivizar el desarrollo curricular, es posible afirmar que las mismas se configuran desde una política educativa que supone, precisamente, garantizar las orientaciones y prescripciones que asumen el curriculum como “configurador de identidades” (Da Silva, 1998). Considerar el curriculum desde esta perspectiva supone, pues, no solo un nivel de reflexividad en los docentes, que estaría situado en la “praxis docente”,<sup>47</sup> sino también considerar los condicionamientos contextuales,

---

<sup>47</sup> Desarrollaremos en profundidad dicha categoría en el capítulo VI, dada la centralidad que la misma cobra dentro del Diseño Curricular bonaerense.

políticos, culturales y sociales que permitan efectivizar dicha práctica en un contexto distinto del cual dicha concepción surge. Esto necesariamente implica una modificación en la concepción de la escuela como espacio de construcción y no meramente de transmisión lineal y/o reproducción cultural y social. Consideramos que particularmente en la cuarta condición citada, donde se apela a alejarse del curriculum concebido como “dispositivo”, y pensarlo, antes bien, como la habilitación de dichas prácticas, supone la consideración de que si bien el mismo no deja de ser elaborado, en una primera instancia, por los “sujetos de estructuración curricular”, permiten una consideración crítica y la participación de los sujetos implicados.

Dichas consideraciones nos permiten reafirmar lo señalado en relación a la concepción curricular desde la perspectiva posestructuralista, es decir, un desarrollo curricular que desde sus inicios –como proceso–, pero también desde las particulares prescripciones que propone, supone la consideración y el reconocimiento de su politicidad y, en tanto tal, comprende el curriculum como práctica discursiva, y en consecuencia como práctica constructiva (da Silva, 1998). Por otro lado, ello supone la comprensión y la consideración del curriculum como “arena de disputas” (Casimiro Lopes, 2015; Buenfil Burgos, 1991; Cherryholmes, 1999), como productor de un “efecto de verdad” (da Silva, Óp. Cit.) en un contexto determinado, lo que remite necesariamente a considerarlo en la tensión entre lo instituido y lo instituyente (Buenfil Burgos, 1991).

## **Reflexiones del capítulo**

A lo largo de este capítulo intentamos describir las diversas conceptualizaciones y sentidos otorgados, en primer lugar, al curriculum como organizador de la tarea docente, pero también como un intento no solo de prescripción de contenidos sino del establecimiento de un “deber ser” docente. En este sentido, es posible observar una correlación entre lo que en el capítulo anterior señalábamos como políticas educativas “tecnicistas”, “neutrales”, “asépticas” y la concepción “modélica” o, en términos de Alicia de Alba, “mito del curriculum”. No obstante, tal como hemos intentado desarrollar en los acápites anteriores, la prescripción no podría traducirse como un problema en

sí mismo, sino que, en tal caso, lo que debe problematizarse es el contenido y los sentidos que procuran organizar tales prescripciones. De acuerdo con ello, podemos evidenciar que tanto en las políticas educativas en general como en las políticas curriculares en particular, y durante el periodo abarcado desde 1958 a 2006, pueden pensarse como un *continuum* en cuanto a los significantes que resultaron hegemónicos. De este modo, “el docente técnico”, “neutral”, “aséptico” se configura desde una concepción del curriculum como prescripción inapelable sin considerar cómo los docentes han disputado, tensionado dichos sentidos. Así, fueron consecuentes con el intento de determinar los contenidos de la educación, en los diversos niveles del sistema educativo pero también, y fundamentalmente, procuraron articular sentidos al trabajo docente; y de modo especial, a la formación docente, la cual resultó un intento de constitución de una –y solo una– forma de “ser docente”. A partir de la consideración y prescripción de ciertos atributos considerados adecuados para llevar la tarea, y mediante la prescripción de acciones predeterminadas donde la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje resultaba lineal y, en tanto planificados con antelación, procuraban producir los efectos “deseados” (cualesquiera fueran ellos).

Por el contrario, también hemos analizado cómo el curriculum, considerado a partir de la perspectiva posestructuralista, es analizado desde la reconfiguración de la propia noción del curriculum y, en tanto tal, presenta la posibilidad no solo de problematizar la concepción curricular modélica sino que instaura un conjunto de conceptos que permiten repensar el currículo. Y esto último no solo como la prescripción concreta de determinados contenidos, sino también de sus continentes; es decir, los sentidos y significaciones de dichos contenidos. De acuerdo con ello, consideramos que la política curricular implementada a partir del año 2006 retoma vastos elementos de esta perspectiva en particular e intenta, desde la propia prescripción curricular oficial, pero también desde las discusiones previas que finalmente dieron “forma” a ese Diseño Curricular, recuperar dichos significantes. Entender y presentar el currículo como un acto político no sólo supone replantear posturas desde el ámbito estrictamente pedagógico. Comprender los currícula como configuradores de subjetividades a la vez que como campo de disputa por sus significantes supone implicar, en términos de Alicia de Alba (Óp. Cit.), a todos

los sujetos del desarrollo curricular. Ello procura, por tanto, comprender a los docentes no sólo como sujetos destinatarios de determinadas políticas sino como constructores de las mismas. Empezar ese camino requiere una habilitación y el reconocimiento de su poder de decisión en sus acciones, algo que consideramos ha quedado claro que no ocurría con la concepción modélica del curriculum.

Sin embargo, esta modificación de percepciones e incluso su intento de implementación no puede plantearse simplemente como una decisión gubernamental sino que implica analizar las condiciones de posibilidad para que ello resulte posible. En los próximos capítulos intentaremos dar cuenta de estos procesos.

***Segunda Sección: Discursos, curriculum y procesos identificatorios en las políticas de formación docente en la provincia de Buenos Aires (2006-2016)***

**Capítulo IV: Política educativa en el periodo 2003-2015: conformación, características distintivas y marcos referenciales.**

---

**4.1. La crisis del sistema educativo como antecedente de una nueva política educativa**

En el contexto de crisis social, política y económica de los años 2000 a 2002, en nuestro país, el “que se vayan todos” aglutinó diversas demandas de diferentes sectores sociales y determinó un punto muy disruptivo que constituyó la crisis del sistema político en su conjunto. Según Daniel Filmus<sup>48</sup> y Carina Kaplan (2012) el gobierno de Néstor Kirchner, que fue asumido frente a la renuncia del candidato Carlos Menem al ballottage, no generó un problema legal, pero sí de legitimidad, al ser un gobierno votado apenas por el 23 % de la población. En este contexto, los autores resaltan que el gobierno de Néstor Kirchner necesitó desplegar estrategias que le permitieran enfrentar, al mismo tiempo, la gran crisis económica en la que se encontraba el país, así como la desconfianza hacia la política.

“La ‘explosión’ desarticulada de las demandas contenidas de todos los sectores sociales, particularmente de los excluidos y desocupados y la escasa capacidad de dar respuesta de un Estado restringido y desmembrado por las políticas de ajuste y privatización de los años noventa, fueron algunos de los principales problemas que debió enfrentar. Colocar las herramientas disponibles de ese Estado herido para favorecer el crecimiento económico y la creación de trabajo, al mismo tiempo que desarrollar políticas sociales que permitieran atender a los sectores que no admitían demoras en la satisfacción de sus necesidades más urgentes, fue el principal desafío” (Óp. Cit.:31).

Dentro de este escenario, en el ámbito educativo, como hemos señalado en capítulos anteriores, la “crisis de la educación” se configuró en una temática

---

<sup>48</sup> Resulta interesante señalar que Daniel Filmus ocupó el cargo de Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología dentro de la gestión de gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007).

ampliamente estudiada y analizada desde diversas perspectivas: estrictamente pedagógicas, sociológicas, desde el análisis de las políticas educativas, pero también desde la filosofía de la educación, donde incluso se entendía a la crisis educativa desde la pérdida de las funciones de la escuela, en tanto institución social, donde la transmisión de ciertos contenidos y valores resultaban obsoletos en el contexto de transformación de los medios masivos de comunicación, la aparición y expansión de internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De este modo, se configuró una cadena equivalencial<sup>49</sup> donde el significante *crisis* aparece asociado a “crisis de sentido”, “crisis de la escuela moderna”, “pérdida de valores”, “calidad educativa”, “crisis del sistema formador”, donde dicho significante aglutinó a la vez que articuló diversas demandas insatisfechas en las últimas décadas del siglo pasado.

De acuerdo con lo anterior, Filmus y Kaplan (Óp. Cit.) señalan que una de las preocupaciones principales del presidente Néstor Kirchner fue la educación, pensada desde el comienzo de su gestión como un proceso a mediano y a largo plazo. En sus palabras, los objetivos pretendidos trazados por esta gestión de gobierno en materia educativa procuraban “[...] transformar el papel que la educación venía desempeñando en las últimas décadas, generar igualdad de oportunidades educativas para todos y todas lo/as argentinos/as y recuperar el rol del Estado en la definición y la implementación de la política educativa” (Ídem). Los autores realizan un recorrido por las principales medidas de gobierno en materia estrictamente educativa, y relacionan estas con la resolución de otras urgencias relativas a la situación de profunda fragmentación social, crisis económica y polarización de la sociedad. Así es que, particularmente dentro del ámbito educativo, estos autores describen una serie de acciones de gobierno destinadas a resolver las urgencias, tales como responsabilizarse por el pago de salarios adeudados a los docentes de diversas jurisdicciones, el desarrollo de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en función de otorgar cierta igualdad en los

---

<sup>49</sup> Desde el Análisis Político del Discurso esto supone que la relación establecida entre estos significantes es una relación de sustitución, es decir, “[...] pueden reemplazarse mutuamente dentro del mismo contexto de significación” (Laclau, 2014: 36). En este sentido, Laclau sostiene que “si bien en una equivalencia el sentido diferencial de sus elementos componentes no se disuelve enteramente, todos los términos de la equivalencia apuntan, a través de sus cuerpos diferenciales, a algo diferente de estos últimos, a [...] una plenitud ausente” (Ídem).

contenidos impartidos en las diversas jurisdicciones (producto de la descentralización educativa provocada a partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación). Dentro de estas acciones destacan la promulgación de la Ley 25864 (2004) referida al cumplimiento de 180 días de clases. Al continuar con este planteo, los autores también mencionan la promulgación de dos leyes educativas previas a la Ley 26206 (2006) [Ley Nacional de Educación –en adelante, LEN–] que se relacionan estrictamente con el modelo de desarrollo económico promovido por el gobierno nacional: la Ley 26075 –2005– (Ley de Financiamiento Educativo) y la Ley 26058 –2005– (Ley de Educación Técnica Profesional). En sus palabras:

“El modelo de que se delineaba exigía que la educación reasumiera funciones que jamás debió abandonar: la escuela como herramienta fundamental para el desarrollo de la Nación, a partir de su capacidad de distribuir valores y conocimientos que cimientan la unidad nacional en base a la identidad cultural de los argentinos; y la educación como factor de inclusión y cohesión social en base a su capacidad de favorecer la igualdad de oportunidades y posibilidades de acceso a los saberes socialmente necesarios para todos” (Óp. Cit.:46).

Los autores destacan, asimismo, que en relación con el mundo del trabajo, las leyes mencionadas procuraron asociarse al modelo de desarrollo en donde la educación, la ciencia y la tecnología ocuparon un rol fundamental.

Flavia Terigi (2016), en la misma dirección, señala que durante los primeros años del gobierno de Néstor Kirchner se produjo la existencia de una

“(…) variedad organizacional que mostraban los sistemas educativos provinciales, lejos de expresar opciones estratégicas por organizaciones diversas que garantizaran resultados comunes, era el resultado de un proceso de transformación institucional desacoplado e inconcluso, que fracasó en el establecimiento de bases homogéneas para el cumplimiento de los derechos educativos de la población” (Ídem: 11).

La autora advierte, además, que no comparte la hipótesis de un sistema educativo igualitario que habría sido destruido por la transformación educativa de la década del noventa, aunque sí coincide en que la misma había afianzado y profundizado la desigualdad educativa. En este sentido, analizando los doce años de gobiernos kirchneristas, describe cuatro etapas relativas a la educación en general y a sus políticas educativas en particular. Una primera

etapa constituida por la atención a “la crisis del sistema”, un segundo momento determinado por la promulgación de la Ley Nacional de Educación, la tercera etapa conformada por la obligatoriedad de la escolarización y una última fase donde cobra sentido la noción de *inclusión educativa* a partir de la creciente implementación de diversas políticas que excedían el ámbito estrictamente educativo (Ídem: 24). En sus propias palabras:

“La categoría ‘inclusión educativa’ ha ocupado el lenguaje estatal en los últimos años, como diferenciada de otras como ‘igualdad’ o ‘calidad’ (e inclusive abarcadora de ellas). Se han definido como “políticas de inclusión” iniciativas tan diferentes como la AUH, la educación de personas privadas de su libertad o los llamados ‘programas socioeducativos’. En tal sentido, todo lo que se describe en este informe es ‘inclusión educativa’: las políticas que procuran la universalización de un nivel educativo y las que procuran el acceso a las tecnologías; las que apoyan económicamente a las familias para que puedan sostener el esfuerzo educativo de los niños y las que generan revisiones en contenidos vinculados al reconocimiento de las diferencias” (Íbidem: nota al pie, 32).

De acuerdo con el análisis anterior, es factible describir cómo a partir del desarrollo de determinadas políticas que supusieron la ampliación de derechos,<sup>50</sup> el kirchnerismo logró conformar un discurso articulado en base a la categoría *inclusión*<sup>51</sup> donde, a su vez, la educación se configuró como una herramienta fundamental en la conformación de una legitimidad política amenazada por el contexto de crisis estructural en el cual se produce el inicio de su gobierno. En este sentido, Alberto Sileoni, ministro de Educación desde 2009 a 2015, realiza un análisis de la gestión del periodo completo de los gobiernos kirchneristas, recuperando un interesante debate que produce la supuesta dicotomía entre la calidad educativa y la inclusión educativa. Así es que realiza una descripción de los diversos sentidos que se han otorgado de modo histórico a ambas categorías, y señala que desde visiones tecnocráticas la calidad educativa, devenida del ámbito empresarial siempre ha sido

---

<sup>50</sup> Hacemos referencia aquí al conjunto de políticas públicas que se desarrollaron durante las gestiones de gobierno que no necesariamente se proyectaron como políticas educativas, pero se produjeron de modo articulado con ellas, permitiendo, de ese modo, dotar de sentido al significante *inclusión*.

<sup>51</sup> En las próximas páginas intentaremos dar cuenta acerca de cómo el significante *inclusión* puede referenciarse como el “significante vacío” (Laclau, 2014) dentro de la configuración discursiva kirchnerista.

visualizada como la herramienta que permite evaluar y diagnosticar determinadas situaciones para luego lograr resultados eficientes y eficaces, permitiendo elaborar *rankings* que funcionan desde posturas meritocráticas, es decir, donde los resultados se encuentran asociados a las capacidades individuales sin considerar aspectos contextuales donde dichos procesos se realizan. El exministro además precisa que estas concepciones han sido sostenidas por los sectores más conservadores de la sociedad, quienes dejan de considerar la inclusión y la igualdad bajo el supuesto sinsentido que deviene de encontrarse dentro de las instituciones educativas si ello no tiene su correlato en el logro de los aprendizajes necesarios.

En respuesta a estas posturas, Sileoni sostiene que la “calidad” se transforma en calidad si se inscribe en el horizonte de la igualdad, vale decir: existe calidad si existe inclusión y justicia social. Recuperando concepciones acerca de la calidad educativa emitidas por la UNESCO, plantea un concepto ampliado respecto de la “calidad educativa”. De este modo, señala que el Informe Delors de la Unesco (1996) “[...] define calidad como un concepto complejo y multidimensional integrado por cuatro grandes aprendizajes: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser*”<sup>52</sup> (2016.: 57-58), indicando, asimismo, que el mismo organismo reconoce en el año 2005 a “[...] la educación como derecho y como un bien público” (Ídem). De acuerdo con este último planteo, y reconociendo su función pública dentro de la gestión de los gobiernos kirchneristas, realiza un recorrido por las primeras políticas educativas emitidas en dicho periodo considerando que el plexo normativo,<sup>53</sup> implementado sobre todo durante los primeros años de la gestión de gobierno, incluyó la ejecución de “[...] políticas públicas que [...] expresan la cuidada y decisiva intervención del Estado nacional realizó [...] con la intención de incluir a los niños y jóvenes y con la rigurosidad técnica y humana que ese derecho (a la educación) exige”. (Ídem: 57). Así, indica que la calidad educativa debe considerarse “[...] como un atributo sistémico, no solo individual: será un concepto que incluya la necesidad de los buenos aprendizajes, sin dejar de analizar al sistema en conjunto, con todos sus

---

<sup>52</sup> Cursivas originales.

<sup>53</sup> Con la expresión *plexo normativo* nos referimos al conjunto de leyes y normativas educativas que serán desarrolladas con mayor amplitud en los párrafos siguientes.

niveles, modalidades, cobertura, rendimiento, equipamiento, inversión, derechos efectivamente ejercidos” (Ídem).

De acuerdo con lo anterior, y coincidiendo con los autores mencionados, en las próximas páginas intentaremos dar cuenta de la implementación de dichas políticas, relacionándolas con un análisis acerca de las modificaciones que introduce la noción *inclusión*, comprendiéndola como elemento insustituible para lograr “calidad educativa” en el campo educativo en general, así como de la formación docente, tanto a nivel nacional como a nivel provincial. Se intentará, además, analizar cómo ello repercute, necesariamente, en nuevas visiones acerca no solo de la educación, de la docencia, del trabajo de enseñar y, fundamentalmente, de la formación docente. Es por ello que resulta interesante recuperar los planteos realizados por Vassiliades (2012) respecto de las relaciones establecidas entre trabajo docente, escolarización e igualdad. Para este autor, durante el periodo que nos encontramos analizando se produce una equivalencia discursiva entre igualdad e inclusión que produce, al mismo tiempo, dos cadenas equivalenciales relacionadas. En sus palabras:

“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’ [...] y de ‘vulnerabilidad social’, y la promoción de modos organizacionales alternativos para las instituciones escolares” (Ídem: 171).

En los próximos acápite, entonces, nos detendremos en la noción de *inclusión* y los sentidos que procuraron organizarse en torno a ella en el periodo analizado.

#### **4.2. La inclusión como política educativa nacional y su recepción en los lineamientos curriculares bonaerenses.**

En este apartado intentaremos describir y analizar las diversas políticas educativas implementadas por los gobiernos kirchneristas, incluyendo el análisis particular que estas adquirieron en relación a la formación docente. En este sentido, la promulgación de la LEN puede leerse, coincidiendo con Flavia

Terigi (2016), como un “punto bisagra” en el establecimiento y despliegue de las numerosas modificaciones que se produjeron dentro del sistema educativo. Daniel Filmus y Carina Kaplan (Óp. Cit.) señalan al respecto que la necesidad de una nueva ley de educación se evidenciaba no solo por efectos provocados por su antecesora, la Ley Federal de Educación, sino que era reclamada por vastos sectores sociales y, particularmente, por diversos actores del sistema educativo. Al respecto estos autores observan que el debate previo a la promulgación de la ley llevó varios años e incluyó la convocatoria a todos los actores sociales a los cuales pretendía dirigirse.

“El proceso de diseño y aprobación de una nueva ley de educación debía ser profundamente plural y participativo. *La experiencia indicaba que en muchas disposiciones legislativas quedaban sin implementar*, y que los únicos cambios que se producían en el sistema educativo eran el resultado de la iniciativa de maestros y profesores. *Por esta razón debía reservarse a los educadores un lugar central en el debate de la norma, y se les pedía un protagonismo activo.*<sup>54</sup> No obstante, se consideró que no solo a los educadores les correspondía opinar sobre la nueva normativa, y por ello fueron ampliados los mecanismos de participación para que padres, ex alumnos, ONG, iglesias, sindicatos, empresarios, pudieran brindar su perspectiva sobre el modelo educativo que se necesitaba para el nuevo momento que experimentaba el país. Es así que luego de un amplio debate, en el cual participaron cerca de cuatro millones de argentinos –quizás el más amplio de la historia– se alcanzó un alto grado de consenso sobre el texto enviado al Congreso Nacional para su aprobación” (Óp. Cit.: 51).

La convocatoria a los docentes, a los Institutos Superiores de Formación Docente [ISFD] y a los sindicatos docentes, como sujetos no solo implicados sino activos en la discusión sobre las políticas educativas a implementar muestra una modificación sustancial en la política educativa. Así, el rol del Consejo Federal de Educación [en adelante, CFE] resultó sustancial. El Balance de Gestión 2003-2007 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología<sup>55</sup> establece en relación a las funciones del CFE una importancia

---

<sup>54</sup> Cursivas propias.

<sup>55</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. “Resolución del CFE 29/07, “Balance de Gestión 2003-2007.” Buenos Aires. 2007. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/memoria.pdf>

fundamental como garantía de la participación de los actores sociales en las decisiones referidas a los diversos ámbitos educativos.

“Una de las novedades que introduce la ley de Educación Nacional consiste en otorgar espacios de participación a distintos actores de la sociedad, en el entendimiento que la educación es una responsabilidad y una construcción colectivas. Según lo dispone el artículo 119 de la Ley de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación cuenta con el apoyo de los siguientes Consejos Consultivos, cuyas opiniones y propuestas deben ser de carácter público. Estos son:

- El Consejo de Políticas Educativas: su misión principal es analizar y proponer cuestiones prioritarias a ser consideradas en la elaboración de las políticas que surjan de la implementación de la Ley 26.206. Está integrado por representantes de la Academia Nacional de Educación; de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional; de las entidades representativas de la educación de gestión privada; por miembros del Consejo de Universidades, de las organizaciones sociales vinculadas a la educación y por autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación. Asimismo, la Asamblea Federal está facultada a invitar a personas y organizaciones a participar de las sesiones del Consejo de Políticas Educativas para ampliar el análisis de temas de su agenda.

- El Consejo Económico y Social: tiene la facultad de participar en aquellas discusiones relativas a las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo y la producción. Está integrado por representantes de organizaciones empresariales; de organizaciones de trabajadores; de organizaciones no gubernamentales; de entidades socio productivas de reconocida trayectoria nacional y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación.

- El Consejo de Actualización Curricular: tiene a su cargo proponer innovaciones en los contenidos curriculares comunes. Está conformado por personalidades calificadas de la cultura, la ciencia, la técnica y el mundo del trabajo y la producción, designadas por el titular de la cartera nacional, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación. [...]

De lo señalado en los párrafos precedentes puede, entonces, derivarse que la actual composición del Consejo Federal promueve efectivamente una mayor participación de los actores del sistema educativo. A la vez, el cumplimiento obligatorio de las resoluciones que emanan de la Asamblea coadyuva a una mayor articulación y gobernabilidad del sistema y fortalece la sustentabilidad de los acuerdos. Asimismo, el reglamento interno acordado por el Consejo asegura el respeto por las opiniones de todos sus miembros. Otro punto a resaltar es que el Reglamento ha establecido un mínimo de 10 convocatorias al año. La frecuencia de los encuentros contribuye a un seguimiento permanente del estado de la educación a nivel nacional y a la reflexión conjunta e intercambios más fluidos para la toma de decisiones” (Ídem: 18-19).

En relación a esto podemos mencionar las reuniones y convocatorias en las cuales participaron los docentes junto con los equipos del Ministerio de

Educación Nacional y Ministerio de Educación Provincial, así como durante los diversos planes de capacitación docente gratuita y en servicio que se implementaron a cargo de docentes universitarios pero también de los docentes del Nivel Superior no universitario, de modo articulado.

Todo ello fue plasmado desde los aspectos legales pertinentes en la implementación de diversas leyes y decretos que impactaron fuertemente en el sistema educativo: Ley 25864 –2004– (Referida al cumplimiento de 180 días de clase), Ley 26058 –2005– (Educación Técnico Profesional), Ley 26075 –2005– (referida al financiamiento educativo), Ley 26206 –2006– (Ley de Educación Nacional), Ley 26150 –2006– (Programa Nacional de Educación Sexual Integral), Decreto 459/10 (Programa Conectar Igualdad), Ley 26877 –2013– (Centros de Estudiantes), Ley 26892 –2013– (referida a la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas), Decreto 84/14 (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos – Progresar–), Ley 26917 –2014– (Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de la Información Educativas), Ley 27045 –2014– (Educación Inicial) y, en el ámbito provincial, la Ley 13.688 –2007– (Ley de Educación Provincial, Buenos Aires).

En relación al estado de situación del sistema educativo y formador del momento, resulta sumamente interesante recuperar el relato que realiza María Verónica Piovani [en adelante, V.P.], quien fue Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Provincia de Buenos Aires (2006-2011) y Directora del Instituto Nacional de Formación Docente (2012-2015), en la entrevista que se realizó para esta investigación. Según la funcionaria, los debates en torno de la LEN no solo se extendieron en el tiempo, sino que procuraron realizar un diagnóstico acerca de la fragmentación y desigualdad del sistema y cómo, asimismo, se propició un ámbito desde el cual pensar, de modo colectivo, posibles soluciones:

“V.P: -[...] en sí misma tuvo una discusión [la LEN] y la formación docente fue muy discutida porque era la primera vez que algo que era arena de disputa o por lo menos compartida entre universidades públicas, universidades privadas, institutos provinciales, institutos municipales privados y públicos. Ese sistema tan heterogéneo de formación tenía un nivel de fragmentación y un astillamiento brutal. [...] lo que había motivado para el año 2004 en la constitución de la Comisión que sacó varias

resoluciones, la 251, varias resoluciones que están todas disponibles en las redes. *Son las primeras resoluciones que tomaron el tema de la formación docente como un problema y ahí se elaboraron los primeros documentos tendientes a ir identificando los problemas de la formación docente.*<sup>56</sup> [...] el Consejo Federal de Ministros en el año 2004 organiza una comisión de expertos, en ese momento se pensaba que el camino era este. En esa misma comisión estaba Adriana Puiggrós, Alfredo Van Gelderen, de la Academia Nacional de Educación. Ellos habían participado hacía muchos años de la experiencia de capacitación que se llamaba Proyecto 13 que había sido muy conmovedor para la Ciudad de Buenos Aires y muchos de ellos estaban como enamorados de esos procesos de capacitación en servicio. Gente de la academia, en general gente muy de derecha, muy de derecha. Pero también estaban en esa comisión las secretarías de esa comisión era Alejandra Birgin [...] Tedesco, [...] María Cristina Davini. Entonces esa comisión, Adriana [Puiggrós] no estaba para nada convencida de que la solución era crear [...] agencias externas que se ocuparan de temas centrales. [...] no le gustaba mucho la idea de crear un instituto que se ocupara de la formación docente nacional. [...]. Hacia 2004 entonces este grupo de expertos sacan resoluciones donde plantean todos los problemas, empiezan a ordenarse los problemas de la formación docente y terminan recomendando la creación de un organismo específico. Todo esto va ocurriendo mientras se plasman estas necesidades de construcción de una política nacional de formación docente en la ley pero todo esto ocurre mientras la Ley de Educación Superior subsiste y también habilita carreras de formación docente [...]. *En ese contexto es que los directores de Educación Superior de todo el país comienzan, vienen reuniéndose en una Mesa Federal de directores de superior que tenía lugar en la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente que era una Dirección Nacional que no existe más desde hace años ya, que existía en el Ministerio de Educación de la Nación y que para aquellos años era dirigida por Alejandra Birgin. Entonces empiezan a hacer estas reuniones y [...] se discute cuál es el contenido de las políticas de formación docente que tiene que haber en la ley nacional. Allí es que tienen la consulta los institutos, va, vuelve todo esto y se consolida un conjunto de definiciones cuyo título es, título II de la ley, Política Nacional de Formación Docente. Por primera vez hay una política nacional de formación docente. No es que en los años noventa no hubiere habido porque sabemos que también la hubo con otras características, pero hubo, no sería justo decir que no. Tenía otras características. Se produce otro momento en el que se plantea entonces la creación del INFoD que se crea por decreto y que aparece convalidado en la ley y la ley le da funciones. En la ley aparece por primera vez la extensión de la carrera de Formación Docente a cuatro años. Cuatro años académicos, no cantidad de horas.*<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Cursivas propias.

<sup>57</sup> Ídem.

De acuerdo con el relato anterior, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente [en adelante, INFoD], reglamentado en la Ley 26.206, anteriormente mencionada, en el año 2005 a partir de la Resolución 251/05 del Consejo Federal para la Formación Docente Inicial y Continua,<sup>58</sup> permitió la configuración de un espacio desde el cual se propusieron y proyectaron diversas acciones tendientes a planificar, consultar y determinar acuerdos entre los diversos actores del sistema educativo, en relación a la política educativa en general, y a la política curricular en particular, y también a resolver y acordar algunas soluciones para un sistema formador que se diagnosticaba como “fragmentado”. Nos permitimos una extensa cita de dicha resolución, ya que comprende la importancia que la misma supuso para el sistema formador docente:

“A los fines de elaborar el diagnóstico, la Comisión contó con una serie de estudios producidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en particular, el Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la Formación Docente, Investigación y Capacitación en la Argentina. Asimismo, y en el marco de las actividades de la Comisión, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa elaboró el ‘Informe sobre el Desarrollo de la Profesionalidad Docente’ y la Secretaría de Políticas Universitarias confeccionó el informe: ‘Algunas características de la formación docente en Universidades’. Además, la Comisión contó con el asesoramiento técnico de la Dirección General de Asuntos Jurídicos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Con el fin de profundizar el debate público sobre la formación docente esta Comisión propició consultas institucionales con diferentes sectores, a partir de la realización de reuniones plenarios en las que participaron la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República (sic) Argentina (CTERA) y el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), quienes presentaron sus aportes a esta Comisión a través de documentos e informes de trabajo

A la vez, se desarrolló un amplio dispositivo de consulta compuesto por dos mecanismos distintos. En primer lugar, una ‘Consulta Nacional sobre Formación Docente’ destinada a conocer las opiniones de los actores centrales involucrados en este campo: los institutos de formación docente y las universidades del país.

La consulta a los Institutos de Formación Docente se realizó en una instancia de trabajo institucional con suspensión de actividades. A través de ella, se convocó a todos los docentes de los IFD a llevar a cabo una discusión conjunta sobre algunos de los temas centrales de la formación:

---

<sup>58</sup> Recuperado en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/53944/res25105.pdf?sequence=1>

el sistema de formación docente, el currículum de la formación y la organización institucional de los IFD.

La consulta a las Universidades, destinada a las Facultades que brindan carreras de formación docente o vinculadas al campo de la educación, se realizó con una propuesta estructurada a partir de ejes o temas de discusión similares a los sugeridos para la consulta a los IFD, con especificaciones propias para ese ámbito académico.

Por otra parte, en el marco de una indagación más amplia, se lanzó una consulta a través del Portal Educ.ar, que convocó a los diferentes actores de la comunidad educativa a expresar sus opiniones acerca de los temas centrales de la formación docente en nuestro país. Educación de la República (sic) Argentina (CTERA) y el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), quienes presentaron sus aportes a esta Comisión a través de documentos e informes de trabajo.

A la vez, se desarrolló un amplio dispositivo de consulta compuesto por dos mecanismos distintos. En primer lugar, una 'Consulta Nacional sobre Formación Docente' destinada a conocer las opiniones de los actores centrales involucrados en este campo: los institutos de formación docente y las universidades del país.

La consulta a los Institutos de Formación Docente se realizó en una instancia de trabajo institucional con suspensión de actividades. A través de ella, se convocó a todos los docentes de los IFD a llevar a cabo una discusión conjunta sobre algunos de los temas centrales de la formación: el sistema de formación docente, el currículum de la formación y la organización institucional de los IFD.

La consulta a las Universidades, destinada a las Facultades que brindan carreras de formación docente o al campo de la educación, se realizó con una propuesta estructurada a partir de ejes o temas de discusión similares a los sugeridos para la consulta a los IFD, con especificaciones propias para ese ámbito académico. Por otra parte, en el marco de una indagación más amplia, se lanzó una consulta a través del Portal Educ.ar, que convocó a los diferentes actores de la comunidad educativa a expresar sus opiniones acerca de los temas centrales de la formación docente en nuestro país" (CFCyE. Res. 251/05: 4-5).

Como puede observarse, la legislación presenta elementos nuevos en relación no solo a la formación docente inicial, entendida como la primera formación dispensada en los Institutos Superiores de Formación Docente de cada jurisdicción, sino también la garantía de la continuidad de la formación y actualización docente a través de políticas públicas que, a partir de la promulgación de la LEN, serán organizadas, planificadas y desarrolladas por el INFoD, tal como expresa claramente a continuación:

"ARTÍCULO 76.- Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N.º 24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional” (LEN, 2006: 16).

En clara relación con el cumplimiento del derecho a la capacitación docente en servicio, el INFoD configuró, de este modo, el espacio desde el cual resultó posible el despliegue de diversos programas, que se organizaron centralmente desde el Ministerio de Educación Nacional, y se desarrollaron en todas las jurisdicciones del país. Desde el Consejo Federal de Educación, la formación docente inicial se reguló a partir de la promulgación de los “Lineamientos Curriculares Nacionales”, aprobados por la Resolución N.º 24 del año 2007, que establece una serie de acciones para posibilitar su configuración, desarrollo y accionar, así como posibilitó el inicio de la redefinición curricular que se desarrollará en la provincia de Buenos Aires, con el consecuente avance de una nueva política curricular de formación docente para el nivel primario.

“ARTÍCULO 4º.- Acordar los siguientes temas para la agenda de trabajo del año 2008:

- Elaboración de los nuevos diseños curriculares para la formación docente correspondientes a educación inicial, primaria y especial que incorporen la extensión a cuatro años académicos y las modalidades relacionadas con estos niveles.
- Iniciación de los debates y acuerdos sobre la incorporación de la figura de los docentes orientadores de las escuelas sedes de las prácticas y

residencias pedagógicas, que incluyan la definición del rol, los criterios de selección, la capacitación, la previsión presupuestaria para 2009 y la iniciación de la negociación colectiva con los gremios docentes para acordar las modalidades y condiciones de trabajo y su inclusión en la carrera docente.

- Construcción de criterios con las Universidades que ofrecen carreras de formación docente para la aplicación del marco regulatorio de los lineamientos curriculares” (CFE- Res N.º 24/07: 2).

Asimismo, en relación a los aspectos estrictamente relativos al desarrollo curricular, la misma Resolución establece en su anexo:

“7. La definición de estos Lineamientos Curriculares Nacionales, toman como marco los principios, derechos y garantías definidos en la Ley de Educación Nacional, concibiendo a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (Ley de Educación Nacional, artículo 2) y como una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ley de Educación Nacional, artículo 3), garantizando el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social (Ley de Educación Nacional, artículo 7)” (CFE: Res. N.º 24/07. Anexo: 4).

De la misma manera, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, durante los años 2004 y 2005, también se produce un proceso de consulta social en relación a la educación, la formación docente y el rol social de la escuela. De acuerdo a lo expuesto por Andrea Gatti [en adelante, A.G.], quien fue funcionaria de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires [Subdirectora (2009-2013) de Formación Docente y Directora Provincial de Educación Superior (2013-2015)], durante el transcurso de la reformulación e implementación curricular para el Profesorado de Nivel Primario se señala:

“A.G.: -Entre los años 2002 y 2004 en la Provincia de Buenos Aires en el Nivel de Educación Superior se inició un proceso de democratización de las instituciones y de la construcción del conocimiento y del saber. Provincia de Buenos Aires empieza a tomar contacto con autoridades a nivel nacional inclusive con diferentes instancias a nivel gubernamental y sindical con lo que fue todo el proceso del Congreso Pedagógico y el

Documento de Base de la CTERA en su momento donde justamente allí se marcaba con claridad, a partir de las políticas neoliberales del 90, cuál era el estado de situación de la formación docente a nivel nacional y qué nivel de impacto que tenía esa segmentación y esta fragmentación de la formación, fundamentalmente en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, también impactaba en la Provincia de Buenos Aires. Ese fue uno de los ítems que se tuvo en cuenta como indicador de este proceso de construcción y de reformulación del Profesorado de Educación Primaria, particularmente en este caso.

Casi en paralelo un tiempo después también se trabaja tanto a nivel nacional como a nivel provincial sobre lo que fue el informe Davini, donde también allí, entonces de manera articulada e integrada con el trabajo de base de la CTERA, la Provincia de Buenos Aires inicia entonces un proceso de consulta provincial sobre cuáles serían fundamentalmente los horizontes acerca de qué escuelas y qué docentes para esa escuela de nivel inicial, sería los bonaerenses en su conjunto, la sociedad bonaerense en su conjunto, deberíamos tener en cuenta desde el gobierno de la gestión central. Te digo de la sociedad y de los bonaerenses en su conjunto porque uno de los primeros casos que se da en la Provincia de Buenos Aires es una consulta de carácter abierta a diferentes referentes, no solamente del sistema educativo sino desde la sociedad en su conjunto, como fueron diferentes organizaciones sociales, barriales, bibliotecas populares, como proceso de consulta. Después con determinados actores, obviamente, del sistema educativo provincial. Ya en ese momento estaban las primeras definiciones acerca de la Ley de Educación Provincial que se sancionó en 2006, ese proceso que estoy mencionando se produce en 2004-2005, antes de la Ley de Educación Nacional.

Por lo tanto, se inicia en esos dos primeros años, como te decía, ese proceso de consulta general utilizando diferentes instrumentos como talleres, entrevistas en relación a otras organizaciones y al propio sistema. Con respecto al propio sistema se tuvo en cuenta por supuesto a directores y maestros de escuelas de la provincia con la característica de la complejidad y diversidad que tiene la Provincia de Buenos Aires. Directores y maestros de escuelas primarias porque no es lo mismo las experiencias, los recorridos, las vivencias, la construcción de la subjetividad de una escuela, como puede ser del conurbano y de las características también y la diversidad que el propio conurbano tiene; por el error de no hacer una lectura general, global del conurbano cuando tiene sus particularidades. Se tuvo en cuenta esto en cuanto a los actores del sistema. Y desde norte a sur, de este a oeste de la Provincia de Buenos Aires, con el universo de escuelas primarias que la provincia tiene, se trabajó en talleres, en entrevistas personales con directores y maestros, también con inspectores que en ese momento todavía eran inspectores areales; antes de la ley no existían los inspectores jefes distritales y regionales.

Allí comenzó este proceso: *primero la intencionalidad era tener como marco de referencia cuál era entonces esa mirada de unos y otros como sociedad en su conjunto, como una sociedad plural, colectiva y participativa que tenía acerca de la formación docente y la educación*

*primaria en línea con el marco general. Ese fue el primer proceso*<sup>59</sup>  
(Entrevista a Andrea Gatti).

De acuerdo con lo mencionado se puede evidenciar que la inclusión tuvo varios sentidos. En un primer momento, se planteó bajo la equivalencia de participación: “se convocó a la sociedad bonaerense en su conjunto, no sólo a los actores del sistema educativo”, en segundo lugar, la inclusión también se asocia a la “democratización y/o apertura” del sistema educativo. Por último, se asocia la inclusión con la aceptación de la “diversidad” en todos los aspectos del término: social, cultural, económica.

En este marco, es particularmente destacable el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, destinado a los docentes del país pero coordinados y desarrollados por profesionales de cada jurisdicción. El programa se posiciona como una herramienta de capacitación gratuita y en servicio para los docentes de los diversos niveles educativos. Se constituyó, además, como una herramienta con lineamientos que tuvieron la pretensión de democratizar la formación continua de los docentes, a partir del desarrollo de encuentros y jornadas de capacitación que eran organizadas y se encontraban a cargo de los Institutos Superiores de Formación Docente de cada jurisdicción, pero donde se apelaba a la construcción y desarrollo de problemáticas diversas, situadas y contextualizadas en cada una de las instituciones educativas destino.

En este sentido, el Consejo Federal de Cultura y Educación, bajo la gestión del ministro Alberto Sileoni, establece mediante la Resolución 188/12 el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”, establecido según la propia resolución a partir de una amplia consulta a los diversos actores del sistema educativo, que considera todos los niveles y modalidades de la educación y donde se plantean objetivos particulares para cada uno de ellos. En el caso que particularmente nos ocupa, la formación docente, pueden observarse objetivos generales, donde, a su vez, se establecen las modalidades de participación de los diversos actores del sistema educativo, en función de las distintas esferas de la organización de dicho sistema. Así, se determinan acciones referidas a los diferentes ámbitos

---

<sup>59</sup> Cursivas propias.

de incumbencia y acción correspondientes a los distintos niveles de decisión: nacional, provincial y jurisdiccional, estableciendo no solo líneas de acción sino también los logros esperados y las responsabilidades de cada uno de dichos niveles. De esta manera, en cuanto a la formación docente se establecen seis políticas macro, con diversos objetivos y líneas de acción correspondientes que, a continuación, consideramos necesario mencionar:

-Política I: Planeamiento y desarrollo del sistema nacional de formación docente, en el marco de la construcción federal, cuyo objetivo es *“Fortalecer las instancias de gobierno del sistema formador y los procesos de planeamiento estratégico en cada nivel de responsabilidad del sistema, con el involucramiento de los actores de cada jurisdicción.”*

-Política II: Evaluación Integral de la Formación Docente cuyo objetivo es *“Consolidar un sistema permanente de seguimiento y evaluación interna y externa de las políticas del sistema formador, sus instituciones, carreras y actores”*.

-Política III: Fortalecimiento del desarrollo curricular, cuyo objetivo es: *“Asegurar el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, facilitando la articulación entre las carreras, las instituciones formadoras- tanto ISFD como universidades- y las escuelas”*

-Política IV: Fortalecimiento de la formación continua y la investigación, con el objetivo de: *“Generar entornos formativos institucionales e interinstitucionales vinculados al desarrollo profesional de los docentes y a la investigación educativa, que consoliden las funciones del sistema formador.”*

-Política V: Fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes, cuyo objetivo es: *“Consolidar el sistema de estímulos al ingreso en la carrera docente. Fortalecer la participación estudiantil en los órganos colegiados de las instituciones y su representación en las instancias jurisdiccionales. Favorecer la construcción del rol social, político y cultural del futuro docente.”*

-Política VI: Consolidar la formación pedagógica con recursos digitales, con el objetivo de: *“Formar a los formadores y los futuros docentes en la inclusión de recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas, ofreciéndoles un espacio virtual como soporte de sus acciones y potenciar esta formación integrándolos en una red virtual de formación docente”* (Res. 188/12: 38-49).

De este modo, se implementaron diversos programas de formación docente, entre los cuales se puede encontrar el mencionado Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” como materialización del objetivo propuesto en relación a la capacitación permanente, en ejercicio y universal para los docentes de todo el país. Dicho Programa, dependiente del INFoD, financiado por el Estado Nacional y aprobado en agosto de 2012 por el

Consejo Federal de Educación, fue planteado en tres cohortes consecutivas de tres años cada una.

Es interesante destacar, en relación con esto, dos cuestiones fundantes de las políticas educativas que se implementaron en el periodo analizado. La primera de ellas se relaciona con la garantía de la implementación de dichas políticas, mediante la puesta en práctica de recursos materiales, de modo de la efectiva consumación de tales planteos. En segundo lugar, el involucramiento de los sujetos en el diseño y desarrollo de las políticas educativas plasmadas en sus diversas legislaciones.<sup>60</sup> De este modo, es factible observar que los docentes<sup>61</sup> no fueron interpelados desde una mirada que los posicionaba como población objeto, como meros sujetos destinatarios de dichas políticas, sino como sujetos que debían y se encontraban habilitados por la propia legislación para mostrar acuerdos, desacuerdos, así como para realizar propuestas que garantizaran la implementación de dichas políticas emergidas desde el ámbito nacional o provincial, propiciando elementos que permitieran considerar las particularidades de cada jurisdicción y sus respectivas instituciones educativas.

Myriam Feldfeber y Nora Gluz (2011), analizando las políticas educativas de los gobiernos kirchneristas, plantean y delimitan dos periodos que pueden distinguirse claramente y que refieren a las dos cuestiones mencionadas con anterioridad. Señalan un primer periodo abarcado por la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) caracterizado por significativas transformaciones en materia legislativa, y un segundo periodo durante el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011), en donde observan políticas destinadas a la “inclusión social” (Óp. Cit.: 341). Por su lado, María Beatriz Greco (2017) observa un nuevo planteo acerca de la autoridad docente a partir de las políticas educativas desplegadas en el periodo, señalando cómo se reconfiguran las interpelaciones realizadas desde las diversas legislaciones en relación a las prácticas docentes. En este sentido, y si bien la autora refiere estrictamente al análisis de la autoridad docente, en su marco conceptual apela al despliegue de políticas que permitieron que aquello abogado desde la

---

<sup>60</sup> Nos referimos las diversas leyes ya mencionadas, así como a diferentes resoluciones que pueden encontrarse dentro de dicho periodo.

<sup>61</sup> Nos permitimos aquí referenciar dentro de la categoría *docentes* a todos los actores de los diversos niveles del sistema educativo: maestros y maestras de los niveles inicial y primario, así como profesores y profesoras de los niveles secundario, superior y universitario.

legislación efectivamente pueda desarrollarse en prácticas y acciones concretas en las instituciones educativas, donde la democratización toma una significación profundamente distinta a los periodos y legislaciones educativas previas.

Tal como se puede evidenciar, la mencionada Resolución 251/05 del Consejo Federal de Cultura y Educación supone:

“La responsabilidad que hoy asumimos nos exige pensar en un país en el que vuelve a tener sentido una perspectiva a mediano y largo plazo, definida por la idea de construir una sociedad justa y cohesionada por valores de identidad nacional. La idea de justicia se refiere a la igualdad de oportunidades y a las garantías de la inclusión social. La identidad nacional implica, por un lado, reconocer el trazado federal, la diversidad y la unidad dentro del respeto a las particularidades de cada región y, por otro lado, una identidad abierta a los procesos de integración regional y global, en particular aquellos que constituyen procesos democráticos de solución a problemas globales (protección del medio ambiente, interculturalidad, etc.) y de participación protagónica en los desarrollos de la innovación tecnológica, etc. Ambos conceptos, justicia e identidad, están íntimamente ligados porque no es posible concebir adhesión a la identidad nacional sin una práctica social incluyente que permita que todos los argentinos tengan sus derechos ciudadanos garantizados” (CFCyE, Res. 251/ 05: 8).

De acuerdo con lo anterior, consideramos que las políticas educativas que comenzaron a delinearse y se desarrollaron durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015) configuraron un escenario donde pueden observarse nuevos elementos diferenciales, tales como la participación de diversos actores sociales para la implementación de políticas públicas como proceso de democratización en las decisiones, la idea de promover una “identidad nacional” cohesionada con las nociones de *justicia e igualdad de oportunidades*, la noción de la educación como derecho, la comprensión de la “calidad educativa” como una responsabilidad sobre la cual el Estado debe resultar garante de su implementación, y no solo su “gestor”, entre otras.

Podemos afirmar, de acuerdo a lo mencionado y desarrollado, que hasta ese momento, en la historia de las diversas políticas educativas, que esos significantes no habían formado parte de la cadena equivalencial. En capítulos anteriores mencionamos que “modernización” y “profesionalización” se configuraron como los puntos nodales que, desde diversos mecanismos,

habían interpelado a los docentes desde una identificación donde la retórica de la “falta” cobraba sentido; es decir, como aquellas políticas que permitían conformar un docente eficiente y capacitado, aunque ello no significara un sujeto autónomo, crítico y cuyos saberes fueran valorables. Hasta ese momento, los maestros habían sido interpelados como sujetos destinatarios de una determinada política educativa. Sin embargo, la interpelación realizada desde los inicios de las discusiones acerca de un cambio en la política educativa, tanto nacional como provincial, fue la incorporación de las diversas voces de los maestros, de las maestras, así como de los profesores y las profesoras de los diversos niveles del sistema educativo al debate acerca de una nueva legislación educativa.

Así, podemos señalar que la configuración discursiva de la política educativa kirchnerista resultó hegemónica, ya que fue capaz de rearticular y recomponer diversos sentidos en un intento de superar una contingencia, colmar una grieta, es decir, intentar “[...] dar un sentido a las luchas y dotar a las fuerzas históricas de una positividad plena” (Laclau & Mouffe, [1985], 2004: 31). Resulta posible afirmar que la “inclusión” comienza a conformarse durante este periodo en el significante vacío donde es posible observar que la cadena equivalencial que lo configura se despliega a través de un conjunto de “significantes flotantes” (Laclau, 2004) que exceden estrictamente el ámbito educativo, y que respondieron a demandas sociales, políticas y culturales que supusieron la configuración hegemónica de un discurso que apelaba a la ampliación de derechos de extensos sectores sociales. Esto último en diversos aspectos, tales como la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH), la ampliación del calendario de vacunación, las nuevas políticas relacionadas con los Organismos de Derechos Humanos, la integración regional del Mercosur, la implementación de programas económicos que facilitaban el consumo interno, entre otros.

Laclau ([1993] 2004) refiere que en su análisis sobre el poder político centrado en la categoría *hegemonía* resulta importante la comprensión de la categoría *discurso* como totalidad significativa. En tanto la imposibilidad de totalidad cerrada deshace la conexión significante-significado, existe una propagación de “significantes flotantes” en la sociedad. La competencia política por intentar fijar parcialmente esos “significantes a configuraciones significantes

particulares” y esa fijación parcial es lo que llama hegemonía (Óp. Cit.: 5). Agrega además que un segundo elemento de la teoría de la hegemonía es que la deconstrucción permite mostrar que las diferentes conexiones posibles entre los elementos de la estructura son indecidibles. No obstante, si la configuración ha sido actualizada por entre otras posibles, de ello destaca dos conclusiones: la primera es que la configuración existente es necesariamente contingente y, en segundo lugar, que la misma no puede ser explicada por la propia estructura sino por un elemento parcialmente externo a ello, la fuerza hegemónica. De allí que la “hegemonía” es una teoría de las decisiones tomadas en un terreno indecidible.

Siguiendo a Michael Foucault (2002) podemos afirmar que una “formación discursiva” es aquella configuración que permite observar cómo un conjunto de signos heterogéneos son capaces de articularse conformando un discurso. Discurso, que a su vez, construye lo social. “Las reglas de formación son condiciones de existencia (pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición) en una repartición discursiva determinada” (Óp. Cit.: 55).

En este marco, en la conformación del discurso kirchnerista, la “inclusión educativa” se configura en hegemónica dado que como particular pasa a encarnar algo más y diferente de sí misma: los programas de capacitación docente, el Plan Progresar y el Plan Conectar Igualdad se dieron en el contexto de otras “inclusiones sociales” que supusieron la implementación de otras políticas públicas asociadas a ella, tales como las anteriores mencionadas en relación a las políticas de ampliación de derechos.

#### **4.3.: El Diseño Curricular como política pública. Las políticas públicas y la educación como derecho.**

Si, tal como veníamos afirmando, lo político es constitutivo de lo social y nuestro objeto de investigación reviste, precisamente, una política educativa en particular, no podemos soslayar el hecho de clarificar cuáles fueron los debates en relación a la política, lo político y, particularmente, lo que habitualmente se comprende por políticas públicas.

De acuerdo con ello, en el apartado anterior, siguiendo a Laclau ([1993] 2004) señalábamos como el autor remitía a la categoría *hegemonía* para realizar su análisis del poder político. El autor consignaba la importancia de los “significantes flotantes” en una configuración discursiva particular en su competencia por el intento de fijación significante-significado, en tanto el discurso no es una totalidad cerrada. De igual modo, mostraba que las diversas conexiones plausibles entre diferentes elementos de la estructura siempre son indecibles, a partir de lo cual concluía que la configuración discursiva es siempre contingente y que, en tanto en terreno de lo social es el terreno de lo indecible, la estructura no puede entenderse por sí misma sino por un elemento parcialmente externo a ella que es la fuerza hegemónica. Ahora bien, según Laclau, la expresión de una nueva configuración discursiva ocurre en tanto

“[...] un discurso ha agotado sus posibilidades de explicar aquellos problemas que la gente vive como relevantes, que nuevos discursos, basados en formas radicalmente nuevas de interrogación de lo social, pasan a primer plano. Esto es lo que implica la aparición de una nueva problemática” (Laclau, 1993: 174).

En este capítulo intentaremos describir algunos momentos, es decir, la articulación de elementos en el interior de un discurso, que configuraron un nuevo campo discursivo que, a la vez, reconfiguró las identificaciones docentes, desde las políticas públicas pero también, y particularmente, desde las políticas educativas y curriculares. En esta dirección, podemos avanzar sobre la observación de una primera condición de posibilidad que es la aparición de un nuevo elemento, en el sentido laclausiano del término, es decir, una diferencia que no logra articularse discursivamente en el marco de las políticas educativas de periodos históricos anteriores. En este sentido, el intento de conformar una política hegemónica supone la articulación siempre contingente de elementos diferenciales a partir de un elemento articulador común.

“Si lo social no consigue fijarse en las formas inteligibles e instituidas de una *sociedad*, lo social sólo existe, sin embargo, como esfuerzo por producir ese objeto imposible. El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de diferencias, por constituir un centro. Los puntos discursivos privilegiados de esta

fijación parcial los denominaremos *puntos nodales*” (Laclau y Mouffe, 1985 [2004]: 152).

El establecimiento de puntos nodales permite el cierre o fijación siempre parcial que estructuran lo social. En el caso que analizamos podemos destacar que el punto nodal, el significante vacío, se configuró alrededor de la noción de *inclusión*. Sin embargo, para ello resulta necesario conocer las condiciones de posibilidad de la emergencia de dicho significante.

En relación a la representación el autor plantea que la misma supone un proceso por el cual el representante “sustituye” y “encarna” al representado. Si esto es así el proceso radica en que el primero actúa como mediador de la voluntad del representado en una lógica donde dicha voluntad se encuentra plenamente constituida. Sin embargo, Laclau cuestiona este argumento, afirmando que si el representado necesita serlo se debe a que su identidad se constituye en un lugar distinto a las decisiones que afectan su identidad “[...] en tal caso su identidad es incompleta y la relación de representación, lejos de ser una identidad cabal, es un suplemento necesario para la constitución de la identidad” (Laclau, 1993b: 10). En ese caso, el autor concluye que dicho suplemento es un agregado nuevo, que amplía y transforma entonces la identidad del representado, mediante el proceso de representación, dado que el representante inscribe el interés del representado en una realidad compleja y completamente distinta a la cual dicho interés o demanda surge, “[...] la dificultad radica en que representación es el nombre con que se designa un juego indecible, que organiza una variedad de relaciones sociales, pero cuyas operaciones no pueden fijarse en un mecanismo racionalmente comprensible y unívoco”, señalará Laclau (Ídem). Asimismo, sostiene que la crítica según la cual el representante “traiciona” el interés del representado es demasiado lineal. Según sus afirmaciones, la reducción de los ámbitos sociales de opresión de las lógicas representativas no necesariamente llevará a sociedades más democráticas, a la vez que postula que en las sociedades actuales resulta cada vez más complejo remitirse al nivel primario o único que constituiría la identidad básica de los agentes sociales. Esto lo lleva a considerar que los agentes sociales se transforman cada vez más en “si-mismo múltiples”, con una identidad inestable y vaga a la vez que se expanden los

lugares donde se inscriben decisiones que afectarán su vida. Por tanto, la necesidad de “completar la brecha” se transforma en un terreno primario, lo que visibiliza el rol constitutivo de la representación, que en sociedades más estables podía ser ocultado con mayor facilidad.

“El plano de la política nacional, verbigracia, puede operar como un plano en el que los discursos de los representantes proponen formas de articulación y de unidad entre identidades por lo demás fragmentadas. Esto quiere decir que no es posible eludir el marco de los procesos representativos y que deben construirse opciones democráticas que multipliquen los puntos a partir y alrededor de los cuales opere la representación, en vez de procurar limitar sus alcances y su área de operación” (Óp. Cit.: 11).

Ahora bien, al deber el discurso del representante completa la brecha en la identidad del representado, este discurso tendrá el doble papel mencionado anteriormente: por un lado será un elemento particular de completamiento, a la vez que cumplirá dicha función de completamiento. Según el autor, en las sociedades actuales la brecha se ampliará cada vez más y el rol de los representantes será cada vez más constitutivo, lo que para muchos analistas suena alarmante. No obstante ello, Laclau supone que es precisamente esta situación, en la cual la brecha entre los actores sociales es más amplia, donde el completamiento de la misma producirá una división entre el contenido del completamiento y la función de completamiento; y debido a que dicha función no se encuentra asociada a ningún contenido particular, los diferentes contenidos rivalizarán entre sí para encarnar la forma de completamiento. Esto lleva a Laclau a concluir que “una sociedad democrática no es aquella en la que predomina incuestionado el ‘mejor’ contenido, sino aquella en la que nada ha sido adquirido de manera definitiva y siempre existe la posibilidad de cuestionarlo” (Ídem).

Lo anterior lleva a Laclau (1993b) a sugerir tres tipos de conclusiones. En primer lugar, afirmar que la política constituye la ontología de lo social. Es el conjunto de decisiones tomadas en el terreno de lo indecible, por tanto, un terreno en el cual el poder es constitutivo, lo social solo puede existir en “[...] las formas sedimentadas de un poder que ha borrado las huellas de su propia contingencia” (Íbidem: 14). En segundo lugar, dado que el pasaje de la modernidad a la posmodernidad ocurre en el plano de los horizontes

intelectuales y sociales, esto no determinará, necesariamente, la pérdida absoluta de los objetos y contenidos de la primera. Para ser claros: “Los valores universales de la Ilustración [...] no tienen por qué ser abandonados, pero sí hay que presentarlos como construcciones sociales pragmáticas y no como expresiones de un requisito necesario de la razón” (Ídem). En tercer lugar, el autor concluye: “[...] la construcción del imaginario social posmoderno: con miras a indicar los valores comunitarios positivos derivados de la limitación de los agentes históricos, de la contingencia de las relaciones sociales y de los acuerdos políticos a través de los cuales la sociedad organiza el manejo de su propia imposibilidad” (Ídem).

Retornando al análisis del contexto particular que intentamos estudiar, paralelamente a la desconfianza de la sociedad en general hacia la configuración de la democracia republicana conformada a partir de los representantes políticos, en el ámbito educativo la retórica de la “crisis” de la educación también se configuró en una temática ampliamente estudiada y analizada desde diversas perspectivas: estrictamente pedagógicas, sociológicas, desde el análisis de las políticas educativas, pero también desde la filosofía de la educación, donde incluso se entendía a la crisis educativa desde la pérdida de las funciones de la escuela, en tanto institución social, donde la transmisión de ciertos contenidos y valores que resultaban obsoletos en el contexto de la transformación de los medios masivos de comunicación, la aparición y expansión de internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

De acuerdo con el análisis anterior, es factible describir cómo a partir del desarrollo de determinadas políticas que supusieron la ampliación de derechos, el kirchnerismo logró conformar un discurso articulado en base a la “inclusión” donde, a su vez, la educación jugó un rol fundamental en la conformación de una legitimidad política amenazada por el contexto de crisis estructural en el cual se produce el inicio de su gobierno. Podemos afirmar entonces que, desde el marco legal, el derecho a la educación se encontró garantizado en nuestro país desde la configuración del sistema educativo, aunque su devenir fue cambiante de acuerdo a los diversos contextos históricos y políticos en los cuales se desarrollaron. De acuerdo con ello, las construcciones de sentido hegemónicas siempre son contingentes e inestables. Florencia Finnegan y Ana

Pagano (2007) realizan una historización sobre esta temática, señalando las características con las que la educación se configuró en un derecho desde la promulgación de la Constitución Nacional de 1853 hasta los años recientes. Sin embargo, la distinción aparece cuando se profundiza la discusión acerca de la efectiva implementación de dicho derecho. Consideramos que allí es factible aplicar la definición que mencionáramos con anterioridad en relación a las políticas públicas como arena de disputa y negociación. Esto inscribe dicha noción en la perspectiva analítica más amplia de entendimiento de lo político, la política y las configuraciones hegemónicas. Desde este punto de partida, las autoras mencionadas realizan una revisión de la disputa por el derecho efectivo a la educación, como mencionamos, desde los orígenes del sistema educativo. Sin embargo, por el contenido específico de nuestro objeto de estudio nos concentraremos en la caracterización que las autoras realizan desde el despliegue de las políticas neoliberales de la década de 1990, caracterizando dicho periodo en el marco de la profunda fragmentación social producto de la crisis del sistema de representación política, la crisis económica y social a la que hemos hecho referencia en los apartados anteriores. De este modo, retoman las acciones de diversos actores sociales que encontraban afectado dicho derecho; entre ellos, los sindicatos docentes, pero también las acciones de los nuevos excluidos sociales, con la consiguiente generación de nuevos movimientos sociales producto de la sociedad posindustrial. En este contexto, las autoras señalan la constitución de nuevos actores políticos de diversificación creciente. En relación a los reclamos realizados por los sindicatos docentes, es interesante notar que, tal como plantean Finnegan y Pagano (Óp. Cit.), los mismos no se destinaban únicamente a la cuestión salarial, sino que también, y sobre todo en el punto más álgido del conflicto con el gobierno menemista, pugnaron por articular en su reclamo a diversos sectores sociales, asociando la cuestión salarial como resguardo de la educación como bien público. Respecto a esto, las autoras mencionan que “los carteles [...] con la inscripción *hoy somos todos docentes*, o la alusión [...] a la *dignidad docente*, eran caracterizaciones a las que difícilmente algún sector social o político podía oponerse sin ser calificado como un ‘enemigo’ de la educación pública” (Óp. Cit.: 129). Asimismo, señalan que el triunfo de la fórmula electoral “Alianza” en 1999, y ya bajo la presidencia de Fernando de la

Rúa, el conflicto salarial fue resuelto mediante la instauración de un nuevo fondo de incentivo del salario docente y el consecuente levantamiento de la Carpa Blanca como instauración de una nueva forma de protesta y demanda, “[...] que resignificaron las formas convencionales o ‘tradicionales’ de expresar e instalar en la agenda pública las demandas y reivindicaciones sectoriales” (Suárez citado en Finnegan y Pagano, 2007: 130).

Asimismo, a partir de la creciente estabilidad institucional desde la asunción del nuevo gobierno presidido por Néstor Kirchner, se produjo la diversificación de las demandas educativas. De ese modo, más allá de la cuestión salarial, los sindicatos docentes y la comunidad educativa en su conjunto comenzaron a reclamar por una nueva Ley de Educación Nacional que reemplazara la LFE. En dicho marco, durante el año 2005 se realizaron diversos Congresos Educativos Provinciales que confluyeron en el 3<sup>er</sup>. Congreso Nacional, donde se discutieron propuestas que promulgaban la garantía del derecho social a la educación. Entre esas propuestas se pueden mencionar:

[...] la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación; una la Ley de Financiamiento que garantice los recursos necesarios para el cumplimiento del derecho social a la educación; una redefinición de la formación docente con la sanción de una nueva Ley de Educación Superior; la democratización del gobierno de la educación; una discusión sobre el régimen laboral docente en pos del cumplimiento de los derechos de los trabajadores de la educación” (Íbidem: 132).

No obstante, estos reclamos también se asociaron a los impulsados por los Nuevos Movimientos Sociales que, sin incluirse en el reclamo dentro del campo estrictamente educativo, demandaban el derecho a la educación como herramienta primordial de sus luchas por derechos civiles, sociales, económicos y culturales que visibilizaban como amenazados.

Dentro de este contexto histórico, dentro de esa contingencia, es posible evidenciar lo señalado por Filmus y Kaplan (2012) en relación a las acciones de los gobiernos kirchneristas a fin de responder a dichas demandas desde el ámbito estrictamente legislativo, pero también a partir de otros programas y políticas que permitieron que dichas legislaciones lograran desarrollarse, garantizando su efectiva materialización. Así, la Ley Nacional de Educación

(LEN) en sus primeros cinco artículos promulga la regulación del Estado en el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, así como la comprensión de la educación y el conocimiento como bienes públicos y deberes del Estado en su garantía, el rol de la educación en la conformación de una sociedad más justa, reafirmando la soberanía e identidad nacional, el establecimiento de una ciudadanía democrática y el fortalecimiento del desarrollo económico y social de la Nación. Asimismo, establece la responsabilidad del Estado Nacional, los Estados Provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de brindar una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación. De igual modo, el artículo 6.º de dicha legislación establece:

“El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4º de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario” (LEN, 2006, art.6.º).

En consonancia con ello, en el ámbito bonaerense la Ley Provincial de Educación, [en adelante, LPE] sancionada en 2007 establece y reconoce como responsabilidad indelegable del Estado el derecho a la educación. De este modo, en su artículo 6 plantea la responsabilidad indelegable del Estado en materia educativa:

“ARTÍCULO 6.- La Provincia garantiza el derecho social a la educación. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional y el Estado Provincial en los términos fijados en el artículo 4º de la Ley de Educación Nacional. Podrán ejecutar acciones educativas bajo supervisión de la Provincia, de manera complementaria y no supletoria de la educación pública, los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad civil” (LPE, 2007).

En esta dirección, desde su concepción la LEN posicionó a la formación profesional con una orientación claramente dispuesta hacia la igualdad de oportunidades de las personas, incluyéndose en este universo conceptual tanto a docentes como a estudiantes. La idea de potenciar las posibilidades de cada uno se conformó en un eje estructural y estructurante de su configuración. La

formación docente, en consecuencia, tuvo como matriz fundante la finalidad de preparar profesionales capaces para generar y transmitir los conocimientos y los valores necesarios para lograr esos alcances. En esa realidad, la transmisión de conocimientos y valores, tuvo dentro de sus objetivos imprescindibles construir un determinado rol docente. Como claramente se expresa:

“CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN DOCENTE: ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (LEN, 2007: 15).

Dentro de esta perspectiva, se detalla la idea de inclusión y la explicitación de diversos derechos, tanto de los estudiantes como de los docentes, que permitan lograrla. De este modo, en diversos artículos de la mencionada ley, podemos encontrar diferentes alusiones a los mismos. Particularmente, en los distintos incisos del artículo 11 “De los fines y objetivos de la política educativa nacional” de dicha legislación, se explicitan ideas relativas a la inclusión, el despliegue de estrategias, materiales y simbólicas, en función de disminuir las desigualdades sociales en el territorio nacional, tales como, educación de calidad, formación integral, educación sexual, diversidad cultural, respeto por los derechos de niñas, niños y adolescentes, fortalecer metodologías que permitan la apropiación de las nuevas tecnologías y la concepción, en líneas generales, del aula y de las escuelas, como espacios democráticos, con libertad de expresión y facilitando el desarrollo de la capacidad crítica tanto en los estudiantes como en los docentes.

Esto se produce por la estructura discursiva a la que el gobierno kirchnerista apeló, donde su construcción hegemónica pudo materializarse en tanto fue capaz de presentar y utilizar significantes que permitieron que dicha interpelación asumiera a los maestros como sujetos productores de sentido y con posibilidad de acción y decisión. Esto resultó en un elemento novedoso dado que, hasta ese momento, las políticas de capacitación carecían de la

participación crítica de sus destinatarios, es decir, los docentes en formación. Asimismo, este elemento también se encuentra presente en los Diseños Curriculares de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires, al menos en dos aspectos:

a- La extensión de la carrera de Profesorado en Educación Primaria a cuatro años, lo que posiciona a sus graduados en igualdad de condiciones en relación a los graduados universitarios. Esto determina, a su vez, entre otros efectos, la posibilidad de poder acceder a carreras de posgrado universitario (entre ellas, diplomaturas, especializaciones, maestrías y doctorados diversos).

b- La creación de un espacio curricular, los “Talleres de Integración Interdisciplinarios” (en adelante TAIN), que se configuraron como un espacio donde cada institución formadora dispone en forma mensual de cuatro horas con el propósito de discutir diversas problemáticas político-pedagógicas. Este espacio cuenta con la participación de profesores y de docentes en formación de cada institución, y su eje estructural es el “Campo de la Práctica Docente” y las “Herramientas de la Práctica” correspondientes a cada año de la carrera. Estas áreas de intercambio surgieron por la necesidad de unificar la histórica atomización y fragmentación de las diversas cátedras que conformaban la educación inicial, de modo de pensar la formación como una totalidad, con visión crítica y con la intención de favorecer la participación democrática, donde particularmente los estudiantes pudieran expresar, debatir y consensuar la propia formación que estaban recibiendo.

Así se encuentra expresado en el anexo de la referida *Resolución 24 del Consejo Federal De Educación del año 2007*, que establece los “*Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*” [en adelante, LCN] y donde se detallan los fundamentos político-pedagógicos que configuran dicha política educativa. De este modo, pueden observarse referencias al rol docente, la configuración del trabajo docente y, también, la importancia de la actualización y desarrollo de una formación inicial docente que apunte a la criticidad y autonomía de los maestros, estableciendo los lineamientos para el desarrollo de los Diseños Curriculares que posteriormente se promulgarán en la provincia de Buenos Aires, donde se comprende el rol y ejercicio de la docencia desde una perspectiva política, reflexiva, crítica y propositiva:

25.1. La docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos

25.2. La docencia como trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo en las instituciones educativas, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Ello implica la necesaria autonomía y responsabilidad profesional para la genuina toma personal de decisiones para enseñar, como una actividad comprometida, enriquecedora y para construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones escolares en las que el trabajo del equipo docente pueda primar por sobre el trabajo individual y aislado. Requiere, asimismo, del ejercicio de la autoridad pedagógica, no como autoridad formal, sino como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas.

25.3. La docencia como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica tanto a nivel organizacional como del aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza. Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización.

25.4. La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para:

- dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico
- adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares
- reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar
- ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase
- identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente
- organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza
- concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos
- involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
- acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender
- tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos

- conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual
- reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza
- seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada
- reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias
- participar en el intercambio y comunicación con los familias para retroalimentar su propia tarea
- trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela” (CFCyE, Res 24/07: 8-9).

A partir de lo enunciado por los LCN, el gobierno de la provincia de Buenos Aires desarrolla el proceso de redefinición curricular que permitirá la formulación de los Diseños Curriculares para los Profesorados de Educación Primaria, Educación Inicial y Educación Física. En dicha política curricular se retoman los lineamientos de la legislación educativa provincial, planteando, de acuerdo con ello, que “La Ley de Educación Provincial señala que resulta ineludible prescribir la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes. Para ello, la Dirección General de Cultura y Educación elabora diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular”<sup>62</sup> (DGCyE, MGPC, 2007:10). Así, el Marco General de la Política Curricular (2007) de la Provincia de Buenos Aires establece el rol del Estado en relación a la construcción de lo social:

“Algunas representaciones describen al Estado como una totalidad homogénea, como una entidad aislada, separada y distante de la sociedad, que lleva adelante un proyecto uniforme. Sin embargo, esta concepción resulta insuficiente para explicar la complejidad del Estado. En esta perspectiva, éste constituye una construcción social y, por lo tanto, contiene la conflictividad y las diferencias presentes en la comunidad. Es conveniente pensar las políticas estatales como posicionamientos que involucran distintos proyectos e intereses que se dan en el marco de procesos sociales más amplios, en lugar de entenderlas como discursos y acciones unívocas.

El Estado, además, como modo de organización jurídica de los ciudadanos/as para la consecución de sus proyectos de vida, es quien debe garantizar los derechos de todos los sujetos. Con este objetivo, ante las diversas demandas que circulan socialmente, es quien articula los elementos referidos al bien común que ellas contengan, de manera que sea posible construir una política pública integral, en la cual se asume

---

<sup>62</sup> Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Superior. (2007). *Marco General de la Política Curricular*. La Plata.

como su principal promotor.[...] Ante la preponderancia de las acciones focalizadas, impulsadas en la década de 1990, los diseños y propuestas curriculares constituyen un componente significativo de las políticas públicas universales en materia educativa, concebidas como herramientas para hacer efectiva la igualdad y la inclusión” (DGCyE, DES, MGPC, 2007: 12).

Por lo expuesto podemos afirmar que, en un sentido legal, los Diseños Curriculares bonaerenses funcionaron como herramienta para el desarrollo y despliegue de una política educativa nacional definida, que se constituyó a partir de una configuración discursiva donde la noción *inclusión* articuló diversos sentidos asociados a la educación como derecho.

### **Reflexiones del capítulo:**

A partir de lo desarrollado en el capítulo procuramos conocer e interpretar las características centrales que intentaron configurar un nuevo rol docente para, en base a dicha noción, comprender cuáles fueron o a partir de qué nuevas configuraciones discursivas mediante las cuales se interpeló a los docentes desde la política educativa nacional. De este modo, partimos de considerar cuáles fueron las condiciones de posibilidad para la conformación de una formación discursiva hegemónica, identificando como elemento disruptivo de los discursos educativos previos la crisis del sistema educativo moderno y su reconfiguración a partir de las políticas neoliberales de la última década del siglo XX. Sin embargo, afirmamos que ello no puede ser interpretado de forma aislada, dado que comprendemos la educación como parte de un universo social que la incluye. Por ese motivo, intentamos demostrar que el proyecto educativo configurado durante los gobiernos kirchneristas se produjo en el marco más amplio, que resultó posible al mostrarse como capaz de articular diversas demandas sociales insatisfechas que no habían podido ser abordadas de modo diferencial. La articulación equivalencial, promovida por el significante *inclusión*, permitió la unificación de dichas demandas en un sistema estable de significación (Laclau: 2005). De este modo, tal como intentamos demostrar, la crisis del sistema educativo formaba parte, a su vez, de una crisis mayor: la crisis de representatividad del sistema político en su conjunto. Desde esta perspectiva, mostramos cómo el

modelo educativo kirchnerista configuró un punto central en un modelo social caracterizado por la ampliación de derechos de vastos sectores sociales. En ese contexto, la reformulación de la noción *educación*, entendida esta como derecho, pero también como factor central de motorización de la transformación social, política y económica dentro del periodo 2003-2015, fue promovida por la discusión previa y, a su vez, su materialización se produjo por el establecimiento de diversas legislaciones, que nos permitimos desarrollar con cierta exhaustividad a nivel nacional por considerar que ello sentó las bases de lo que conformó la nueva estructuración curricular bonaerense, que fue planificada y desarrollada desde una política integral. De acuerdo con ello, es posible entender el significante *inclusión* por un lado, como mencionamos, como el significante vacío que estructuró el discurso educativo kirchnerista, pero también como un significante que disputó y reestructuró los sentidos de la configuración discursiva previa, que se había formulado, tanto a nivel nacional como provincial, desde la tecnocracia educativa y cuyo significante fue la *profesionalización docente* (Southwell, 2007).

## **Capítulo V: Desarrollo y configuraciones del trabajo de enseñar desde la política curricular bonaerense en el periodo 2006-2015**

---

### **5.1.: La redefinición de la política curricular bonaerense como proceso político y participativo.**

La definición de la política curricular que orientó la formulación de los nuevos Diseños Curriculares para la formación docente del nivel primario en la Provincia de Buenos Aires (DC) se caracterizó por tratarse de un proceso con un profundo involucramiento de los sujetos destinatarios de dicha política. Así, fundamentalmente entre los años 2004 y 2007, se realizaron procesos de consulta a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISDF), se desarrollaron reuniones, convocatorias, jornadas de reflexión institucionales, en los cuales se apuntaba a generar y promover la participación de los sujetos en la reformulación curricular. Las entrevistas realizadas a funcionarias de gobierno, a asesoras curriculares convocadas para dicho fin, a docentes y directivos de diversos ISFD de la provincia de Buenos Aires, así como la recuperación de algunas ideas centrales de Jorge Huergo (en tanto Director de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires), a partir de sus propios textos y entrevistas que ha otorgado, permitirán dar cuenta de los mismos, sus disputas y sus tensiones.

En este sentido, el Marco General de la Política Curricular [en adelante, se referenciará como MGPC], propuesto por el gobierno provincial en 2007, merece ser recuperado dado que explicita la serie de acciones promovidas por el Estado provincial para desarrollar y orientar dicha consulta:

“Los diseños surgen de la producción de equipos técnicos en consulta con los/as docentes (profesores/as, equipos directivos e inspectores/as) de los respectivos niveles. El proceso de revisión y elaboración contó con numerosos aportes provenientes de diferentes actores del sistema educativo y de la comunidad, quienes no sólo facilitaron insumos para el análisis, sino también para la validación de los primeros documentos elaborados. Entre estos aportes, que constituyen los antecedentes de los diseños curriculares, se destacan:

- Ronda de Consultas 2004. El futuro de la educación: tanto docentes como alumnos/as y sus familias participaron a través de la respuesta a un cuestionario.
- Plan Provincial de Consulta 2006 sobre la nueva Ley de Educación Nacional: en el marco de la iniciativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, la provincia de Buenos Aires impulsó y sistematizó una amplia consulta, utilizando múltiples estrategias dirigidas a diferentes actores, entre las que pueden destacarse: publicación de artículos para el debate, recepción y análisis de documentos elaborados por diversas organizaciones públicas y privadas, reuniones de trabajo con representantes de distintos sectores involucrados, jornadas de discusión regionales, jornadas institucionales, encuestas a alumnos/as, familias y foros juveniles en el Portal ABC.
- Plan de Consulta 2007. Nueva Ley Provincial de Educación: se desarrolló una amplia campaña de difusión mediática, se distribuyeron documentos destinados a las instituciones educativas, se organizaron jornadas institucionales y reuniones con todos los miembros del sistema educativo y con grupos de interés (gremios; organizaciones políticas, culturales, sociales y comunitarias; asociaciones estudiantiles; organismos de Derechos Humanos; cámaras empresariales; organizaciones de la producción y el trabajo; credos religiosos; rectores/as de universidades nacionales y privadas con asiento en la Provincia; colegios profesionales).
- Materiales de desarrollo curricular que introdujeron en los distintos niveles y modalidades enfoques conceptuales y orientaciones didácticas que implicaron revisiones de los diseños en vigencia.
- Informes de resultados de los operativos de evaluación y de investigaciones cualitativas elaboradas por los equipos técnicos de la DGCyE.
- Experiencias innovadoras realizadas fundamentalmente en el marco de distintos programas educativos que se implementaron durante los últimos años en las instituciones del sistema.
- Informes de supervisión que dieron cuenta del tratamiento institucional de materiales de desarrollo curricular, así como de las experiencias innovadoras.
- Observaciones y relevamientos de los Equipos Técnicos Regionales en el marco de los encuentros de capacitación docente.
- Encuentros provinciales, regionales y distritales con representantes del sistema educativo organizados por las Direcciones Provinciales de nivel.
- Visitas a instituciones educativas de autoridades y equipos técnicos de la DGCyE. Estas valiosas contribuciones confirmaron la necesidad de producir nuevos diseños curriculares. (DGCyE, MGPC: 10).<sup>63</sup>

De acuerdo a la incidencia de Jorge Huergo en su rol en la Dirección de Educación Superior (en adelante, DES) de la Provincia de Buenos Aires durante dicho proceso, resulta necesario recuperar su comprensión respecto

---

<sup>63</sup> Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de la Política Curricular*. La Plata.

de los procesos de gestión pública. Huergo (2010), en esta dirección, partiendo de un análisis etimológico del concepto, se acerca a su significado proveniente de término *gestio-onis*. Según explicita, el mismo puede comprenderse a partir de dos concepciones del verbo *gestar*: la primera, como el accionar a llevar adelante, y un segundo significado relativo a *gestación, llevar encima*. En este sentido, el autor sostiene dos observaciones sobre dichas concepciones: en la primera acepción el término se relaciona con la guerra y su finalidad, según Huergo, retomando los términos de Paulo Freire, es el exterminio del otro, su disolución. En cambio, en la segunda acepción, apoyado en los planteos freireanos, discute con la noción empresarial de *gestionar*, apuntalada desde lógicas mercantilistas. De acuerdo con ello, Huergo supone que la gestión es (y debe ser) un producto colectivo: una acción y un “hacer con otros”.

Siguiendo una línea con lo precedente, entiende la gestión articulando sus sentidos en relación a la constitución de identidades, las relaciones de poder en ella implicadas y las diversas articulaciones necesarias para construir hegemonía, retomando algún planteo de Laclau y Mouffe. En sus palabras, la gestión es

“[...] un proceso de construcción colectiva desde las identidades, las experiencias y las habilidades de quienes allí participan. Esto quiere decir que el proceso de gestión no debe apuntar a la negación o aplanamiento de diferencias, o al acallamiento de conflictos; sino que necesariamente debe articularlos, construyendo procesos colectivos, donde lo ‘colectivo’ no es lo homogéneo, sino una plataforma y un horizonte común, una trama de diferencias articuladas en una concreción social. Lo que implica el reconocimiento y la producción de una cultura colectiva, organizacional o institucional [...] La gestión implica también una concepción y una práctica respecto del poder, de la administración y la circulación del mismo y de las formas de construir consensos y hegemonías dentro de una determinada organización o institución. Vale recalcar que la construcción de hegemonías (según lo expresan los filósofos Ernesto Laclau y Chantal Mouffe) no significa inmediatamente el planteamiento de situaciones de dominio, sino la posibilidad y el proyecto de articulación de fuerzas y de diferencias, a través de un imaginario y un objetivo común. Por eso, gestionar es más que conducir. La acción de gestionar atraviesa a toda la institución, en sus relaciones inmediatas, en la coordinación interna, en las maneras de establecer o de frustrar lazos de trabajo, comunidades de trabajo, en la selección de determinados medios, en el conjunto de opciones que se adoptan a la hora de interactuar con otras instituciones. No es sólo conducción o dirección, aunque las implique. Es coordinación de procesos de trabajo en el marco de una organización,

donde se dan roles y tareas diferenciadas, que en principio pueden ser articuladas generando niveles de gestión” (Ídem, 2010: 3).

Por lo anterior, Huergo entiende la gestión como el juego de disensos y transformaciones que asume a toda la institución y los sujetos que las habitan desde una cuádruple perspectiva articulada, relativa a la perspectiva político-cultural, sanitario-social, la económica y la organizacional-comunicacional. Nos permitimos una extensa cita del autor, dado que consideramos que en ella es posible observar lo propuesto en el MGPC presentado con antelación y el enfoque propuesto por Huergo respecto de la “gestión”.

“[...] la gestión siempre implica un trabajo de diagnóstico (entendido incluso como reconocimiento de nuestros interlocutores, sus marcos de referencia y sus campos de significación), de construcción de la memoria colectiva (que otorgue sentido histórico a los procesos), de análisis e interpretación del presente común (que permita la articulación de diferencias y la creatividad frente a problemas y desafíos) y la construcción del proyecto institucional (como un camino nunca prefijado del todo donde confluyen imaginarios, expectativas, quehaceres, prácticas, identidades y experiencias diferentes) [...] Gestionar es el arte de hacer posible un rumbo y alcanzar una meta en medio de las dificultades y de la imprevisibilidad de los acontecimientos. No se trata de soslayar las dificultades o de silenciar los conflictos, sino de crear alternativas de viabilidad para los procesos que vive un grupo, una organización o una institución. Para ello es necesario ponderar, negociar, producir siempre nuevos consensos. Porque cuando nos referimos a la gestión, en definitiva, estamos hablando de una acción política. [...] Podemos hacer muy buenos pronósticos en base a un profundo conocimiento de la realidad; podemos trabajar con intensidad para encauzar el futuro en una u otra dirección, pero nunca tendremos la certeza total acerca de lo que va a ocurrir hasta el momento de llevar adelante nuestro proyecto. La interacción con esa novedad es exclusiva de la gestión. Más aún, la incertidumbre, el desorden y el conflicto, en muchos casos (como lo enseña I. Prigogine) puede ser el comienzo de nuevos órdenes imprevistos, pero que debemos atender y con los que tenemos que interactuar para provocar nuevos procesos, que requieren de nuestra creatividad” (Ídem, 2010: 4-5).

De acuerdo con lo anterior, es factible observar una concepción del curriculum asociada a la definición otorgada por Alicia de Alba (1995) en relación a los sujetos sociales que en el mismo se implican, es decir, sujetos con conciencia histórica. De acuerdo al análisis de los documentos de circulación interna que conformaron el proceso de consulta para la redefinición

curricular en la política educativa para la formación docente bonaerense, consideramos que los aportes de la autora pueden evidenciarse en, al menos, dos sentidos: en primer lugar, se observa claramente la participación de los tres tipos de sujetos que participan del curriculum: los sujetos de determinación curricular, los sujetos de estructuración formal del curriculum y los sujetos de desarrollo curricular, así como sus funciones específicas. En segundo lugar, y quizás esta dimensión es la que cobra mayor relevancia en nuestro análisis, las funciones mismas que se determinan para cada uno de los sujetos se relacionan y se retroalimentan mutuamente. Consideremos más explícitamente esta afirmación: si bien de Alba plantea, claro está, el curriculum como un conjunto de negociaciones, puede leerse que los sujetos intervinientes poseen distintos niveles de participación (Estado, instituciones, prácticas cotidianas – docentes y estudiantes en el espacio cotidiano del aula–); en el caso particular que nos ocupa, puede sostenerse que mediante el proceso de consulta promovido desde el Estado Provincial (sujeto de determinación curricular), las funciones de los sujetos de estructuración y desarrollo curricular se producen en el mismo nivel de significación, negociación e importancia. De esta manera, la consulta se configuró como un proceso de retroalimentación entre los sujetos de determinación curricular, los sujetos de estructuración formal del curriculum y los sujetos de desarrollo curricular. Parece existir allí una orientación que apela a la construcción participativa y con cierto nivel de horizontalidad en la toma de decisiones en el proceso de redefinición curricular.

Así, en la entrevista realizada a María Verónica Piovani podemos observar las potencialidades pero, a su vez, las tensiones que conllevó ese primer proceso de consulta. La entrevistada resume el periodo del siguiente modo:

“M.V. P.: -¿Cuál era el problema de la Provincia de Buenos Aires?, que la Provincia de Buenos Aires en el 2006 y 2007 había iniciado el proceso de construcción curricular. En realidad, arranca con un insumo en el año 2004, que fue una ronda de consultas, [...] que recoge las primeras cuestiones básicas, muy generales, como la obligatoriedad de la secundaria; todo eso estaba en la ronda de consultas 2004. En diciembre 2005 hacemos una nueva consulta específica, que fue un insumo para la elaboración del *documento base*<sup>64</sup> y después ya arranca en un proceso

---

<sup>64</sup> Cursivas propias.

gigantesco de consulta. Nosotros generamos una resolución para que hubiera jornadas institucionales cuya temática, yo me peleé con todo el ministerio para poder hacerlo, que nos dejaran que las jornadas institucionales; Adriana [Puiggrós]<sup>65</sup> en eso es una persona de una gran lucidez, brillante, entonces dijimos mirá Adriana nosotros necesitamos – me acuerdo de un día que fuimos con Jorge [Huergo] a hablar con ella–, necesitamos las jornadas que sean sólo para nuestro tema porque entonces los docentes y las docentes discuten, el TAIN sintetiza o alguna comisión interna sintetiza, después pasa a nivel regional, el Consejo Regional de Directores y Directoras sintetiza, y sube y baja estos aportes. No fue nada fácil, después estaban las jubiladas, todos los demás que se hizo todo un instrumento. Perla [Fernández]<sup>66</sup> tiene todos esos instrumentos con que se les consultó, porque eran unas encuestas chiquititas. [...] Hicimos un Power [Point] para presentar (Perla no estaba, estaba el sustituto de ella. Entonces juntamos a los directores y directoras de esa parte de la provincia, del conurbano, entonces pudimos iniciar este proceso, un proceso de consulta, y Jorge no sé, se había ido porque era toda la parte de gestión). Acá Perla va a presentar un Power muy simple, muy sencillo, [que] mostraba todas las instancias de cómo se iban a ir armando los espacios de consulta, cómo se iban a hacer las síntesis [...]. Cuando llegaban esos documentos había un equipo de sintetizadores en la DES que juntaba, sintetizaba. Además, la síntesis, era una síntesis con una dirección, en realidad por eso los documentos base. No eran –‘decí lo que vos quieras y vamos a hacer lo que un cocoliche de lo que salga’. Pero sí *hay una definición ahí en construcción curricular* que es muy distinta a la que tomó secundaria por ejemplo. *Nosotros dijimos vamos a asumir el costo y el riesgo de una construcción curricular que en técnica curricular sea más desprolija pero que exprese las tensiones de un proceso*,<sup>67</sup> en términos de Alicia de Alba; [...] que estuvo en aquel momento, [...] y nos juntamos.

-Noralf: Ese desarrollo curricular que escribe en su famoso libro.

M.V.P.: -Exactamente, [...] Hubo una charla que Alicia de Alba y Adriana Puiggrós dieron juntas, en la que Adriana decía que se acordaba de un congreso que para ella fue como un hito en México. [...] Ella decía el salto cualitativo, el salto más potente en el cambio de lectura que introduce el quiebre en la mirada, y que lo introduce Alicia cuando modifica, cuando pone el eje sobre la idea de la construcción del currículum como espacio de disputa, produce un quiebre epistemológico [...] La cuestión es que en ese momento ocurre algo grave que es el hecho de que nosotros de la mano de estos antecedentes y de ese proceso de construcción, teníamos muy avanzado el proceso de construcción curricular, no exento de todas estas tensiones con algunos grupos que estaban realmente de punta. Se

---

<sup>65</sup> Adriana Puiggrós era la Directora General de Cultura y Educación de Buenos Aires en el período que nos encontramos analizando.

<sup>66</sup> Perla Fernández fue Subdirectora de Formación Docente y formó parte del Equipo de Coordinación General para la elaboración del DC, junto con Jorge Huergo, entre otros.

<sup>67</sup> Cursivas propias.

dio que estuviese antes que la Resolución 24/07,<sup>68</sup> es decir, nuestros diseños estaban antes que los lineamientos federales y era un problemón porque producir lineamientos federales era por primera vez en la historia generar un sistema nacional de formación docente que fijara extensión de la carrera, cantidad de años académicos, lineamientos en términos de asignaturas o talleres o ateneos, qué formato iba a tener la unidad curricular, qué contenidos fundamentales, qué capacidades. [...] En ese contexto es que nosotros estábamos en un problemón porque la gestión terminaba en diciembre de 2007, nosotros teníamos que aprobar nuestro diseño curricular, pero teníamos que tener el beneplácito de que entrara dentro de los lineamientos de la Resolución 24 con fórceps. Entonces en ese momento teníamos varias reuniones con el equipo curricularista del INFoD, vamos con Jorge y con Perla. [...] teníamos que ir con dos que pudieran negociar. Fuimos, conversamos, [...] hacemos señalamientos porque realmente el problema eran los campos<sup>69</sup> y en los porcentajes que tenían que tener los campos. Además nuestro diseño iba a introducir algo que fue una negociación de último minuto, cómo entraba en el diseño el TAIN.<sup>70</sup> Esta era una discusión enorme también en la que venían participando activamente los sindicatos. En toda la construcción venían participando. [...] ahí se dio esta negociación y [...] tuvimos que ir a juntarnos en la Dirección General de Cultura y Educación, que tiene una sede en Capital Federal [...] Entonces se dio una cumbre, tuvimos que hacer como una cumbre donde Adriana Puiggrós iba a recibir a la directora ejecutiva del INFoD, María Inés Vollmer, conmigo, las tres, para discutir cómo hacíamos para aprobar el diseño curricular en el marco de la Resolución 24 [...] Adriana le explicó cuáles eran los motivos por los cuales nosotros queríamos poner esto en marcha y se logra que la Nación de alguna manera bendiga el diseño tan disruptivo de la Provincia de Buenos Aires. Porque nuestro diseño era mucho más disruptivo de lo que los equipos curricularistas del INFoD podían aceptar. Desde la técnica de escritura curricular hasta el enfoque teórico, el marco político pedagógico. [...] Los diseños de secundaria son excelentes desde el punto de vista técnico y desde el posicionamiento político pedagógico son interesantísimos, tienen herramientas didácticas mucho más desarrolladas que nuestros diseños, tienen más desarrollo, más herramientas de desarrollo curricular que los nuestros. Está bien que es para otro nivel distinto, los [docentes] de superior no se bancan mucho que les des tantas orientaciones tan prescriptivas” (Entrevista a María Verónica Piovani).

---

<sup>68</sup> La entrevistada refiere a la Resolución 24 del Consejo Federal De Educación del año 2007, que establece los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”.

<sup>69</sup> Refiere a los campos que organizan el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria.

<sup>70</sup> Talleres de Integración, que se orientan a reuniones presenciales entre profesores y estudiantes de los Institutos de Formación Docente y que se constituyen como espacios curriculares nuevos (horas obligatorias y pagadas a los docentes) por fuera de los espacios constituidos por las materias de la carrera, precisamente, para lograr la articulación e integración de los contenidos dictados en cada una de ellas.

La revisión y análisis del documento central del proceso de redefinición curricular bonaerense al cual hemos tenido acceso: el “Plan de trabajo. Carreras de Formación Docente. Nivel Inicial, EGB I y EB II. Implementación 2007”,<sup>71</sup> enviado a los ISFD, establece desde el comienzo tiempos, funciones y espacios, pero en todos los casos, todos los actores involucrados, en palabras de de Alba, todos los “sujetos sociales del curriculum” se implican desde el inicio de las acciones. El mencionado “Plan de Trabajo”, enviado por la DES de la Provincia de Buenos Aires en el año 2006 a los ISFD, se compone de seis etapas para la elaboración del Diseño Curricular para la Carrera de Formación Docente, definidas del siguiente modo: Etapa I: Diagnóstico; Etapa II: Documento Base; Etapas III y IV: Intercambios y Acuerdos; Etapa V: Documento Final; y, por último, la Etapa VI: Implementación.

Creemos que merece la pena analizar las características de cada una de las etapas exhaustivamente, para dar cuenta de lo mencionado. El “Plan de Trabajo” propone y explicita las acciones de cada una de ellas, así como los actores involucrados.

La etapa I, nominada “Diagnóstico”, supone tres acciones centrales: la revisión y análisis de la propuesta curricular vigente, la búsqueda y análisis de planes de estudio de otros países y la interpretación de los datos obtenidos por medio de las encuestas realizadas a docentes y estudiantes de los ISFD durante los años inmediatamente anteriores, 2004 y 2005.

La etapa II, configurada por la redacción del primer borrador de la propuesta de redefinición curricular, llamada “Redefinición de la Formación docente de Inicial y EGB. Documento de discusión”, permite observar la conformación de la comisión redactora del mismo, integrada por los equipos técnicos. Respecto de esta etapa particular, hemos tenido acceso a tres documentos que procuraron organizar el “Proceso de Redefinición Curricular”, los cuales fueron enviados a los ISFD durante el año 2006 mediante la Comunicación 07 y sus anexos: el mencionado documento “Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento Base I: Aproximación Diagnóstica” y “Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento I”, [en adelante, DB I], el documento “Redefinición de la Formación

---

<sup>71</sup> Disponible el Tomo II de este trabajo: Anexo Documental.

Docente de Inicial y EGB. Documento de discusión II. Contexto y fundamentación” [en adelante, DB II], y el documento “Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento de Discusión III: Algunas conclusiones y recomendaciones” [en adelante DB III].<sup>72</sup>

Las etapas III y IV, formuladas como “Intercambios y Acuerdos”, determinan los tiempos de debate y discusión del documento base elaborado en la etapa previa, determinando la implementación de Jornadas Institucionales de debate y discusión del mismo en las instituciones (ISFD) y los actores destinatarios (directivos, docentes y estudiantes de los ISFD). De este modo, se propone la conformación de los “Consejos Directivos Regionales”, conformados por directivos de las diversas instituciones que componen las diferentes regiones y jurisdicciones en que se divide el “mapa educativo” de la provincia, con el objeto de que se conformen como mediadores entre los docentes y estudiantes de los ISFD y los equipos técnicos mediante la realización de reuniones periódicas. Asimismo, la etapa IV, contempla la consulta y participación de otros actores considerados relevantes: los gremios docentes, la coordinación con otras “ramas” educativas directamente involucradas, movimientos sociales y el establecimiento de acuerdos con la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP).

La etapa V supone la redacción del Documento Final mediante la conformación de una Mesa de Discusión y Consenso, conformada por todos los actores anteriormente mencionados: los funcionarios de la DES, de la DIPREGEP, los representantes gremiales de los sindicatos docentes de la provincia, los Representantes de los Consejos Directivos Regionales y los especialistas convocados a fin de realizar una *síntesis* de las consultas, debates y discusiones propuestos en las etapas previas para llegar, de ese modo, a la “Redacción del Documento Final de Transformación Curricular”.

Por último, la etapa VI, denominada “Implementación”, presupone la presentación del Documento Final de los DC ante el Consejo General de Educación en pos de su aprobación y la implementación e instrumentación de los mismos a partir del ciclo lectivo 2007. Dicho documento es aprobado mediante la Resolución N.º 3655/07 de la Directora General de Cultura y

---

<sup>72</sup> Toda la documentación hasta aquí mencionada se encuentra en el Anexo Documental de este trabajo.

Educación de la Provincia de Buenos Aires, el Marco General de la Política Curricular.

Podemos observar, de acuerdo a lo mencionado, que el Plan de Trabajo propuesto a los ISFD, lejos de convertirse en una serie de líneas de acciones verticales que inician desde los niveles gubernamentales, con el asesoramiento de especialistas, y que concluyen en la implementación de las determinadas acciones por parte de las poblaciones destino de una determinada política educativa, supuso, por el contrario, un proceso circular, de consulta, que comienza y es orientado por los funcionarios de gobierno (en nuestro caso, la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires), pero donde fundamentalmente se promueve la participación democrática de los sujetos a quienes se dirige dicha política educativa.

Las etapas mencionadas con antelación son recuperadas en la entrevista realizada a Andrea Gatti, quien relata:

A. G.: - [...] con la primera etapa del proceso, porque el proceso se inició y fue continuo hasta la aprobación de los Diseños [en referencia al Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria]. A partir de esa primera instancia la gestión y el gobierno de Educación de la Provincia de Buenos Aires, que ya en ese momento lo conducía Jorge Huergo, se empieza a sistematizar todo ese primer relevamiento para poder empezar a establecer un trabajo de manera metodológica y global con los propios actores. Uno de los propios actores que el nivel tiene que son los formadores, vos habrás visto que en el Marco General del Diseño allí surge. Los formadores y los equipos de interconexión institucional. Con esa sistematización general que se había tenido entonces de la sociedad bonaerense en su conjunto, se inicia un proceso de análisis.<sup>73</sup> Ya en esa etapa del proceso, con la Ley Nacional de Educación promulgada y la Ley Provincial también sancionada y promulgada, Provincia de Buenos Aires a partir de la Ley de Educación Nacional y de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente y del primer documento que se formula en el marco del Consejo Federal de Educación que es el Documento 24 [Resolución 24/07].<sup>74</sup> Es el primer documento que establece por primera vez para la educación argentina los campos de formación y los porcentajes de esos campos para la formación inicial a nivel nacional y federal. En ese documento se establece que se iba a iniciar un proceso entonces de revisión y de reconstrucción de las propuestas de los diseños

---

<sup>73</sup> La entrevistada realizada aquí referencia al proceso de consulta general que se había producido en la provincia de Buenos Aires durante los años 2004 y 2005 y que se ha analizado en el capítulo anterior.

<sup>74</sup> Refiere a la Resolución 24 del Consejo Federal De Educación del año 2007, que establece los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial".

curriculares para la formación inicial y primaria para el recorrido durante el ciclo lectivo 2008.

Provincia de Buenos Aires tenía este recorrido ya construido y mucho más adelantado, de hecho, la Provincia implementa los diseños por primera vez en el año 2008 cuando el resto de la Nación lo hace recién en el año 2009.

¿Por qué tomo este segundo hecho como referencia, el de las leyes y el de la Resolución 24?, porque aquí entonces ya había una política de carácter público, un marco normativo para el proceso de reconstrucción e implementación de los diseños. Es así que tiene Buenos Aires la implementación del Diseño Curricular del profesorado y es invitada durante el año 2008 a otras provincias, para contar el proceso y las instancias que la provincia había llevado adelante. En términos de procesos entonces se consultó a nivel de la sociedad en su conjunto, en 2004-2005. En 2006-2007 hubo un proceso de trabajo con las propias instituciones formadoras del nivel y los inspectores de enseñanza del propio nivel. Allí empieza un trabajo de ida y vuelta con las instituciones que también tuvo diferentes etapas porque se trabajaron en documentos de trabajo para equipos directivos, para equipos docentes. Se hicieron también algunos talleres con los estudiantes, porque también fueron tenidos en cuenta, pero en ese momento con mayor grado de implicancia los docentes y los equipos directivos en forma conjunta con los inspectores. ¿Por qué digo esto? porque es importante destacar que la transformación o la modificación de esos diseños curriculares tenían un sentido social y político educativo transformador o por lo menos en ese momento se intentaba que pudiese romper con las estructuras o con las matrices de carácter social e institucional que el propio nivel tenía acerca de lo que es formar un docente para la educación primaria (Entrevista a Andrea Gatti).

Planteado desde la comprensión del contexto social consecuente de la crisis social y política de 2001, los “Documentos Bases de Discusión”: DB I, DB II y DB III, enviados a los ISFD, suponen un posicionamiento que rechaza el “relato único” desarrollado por el neoliberalismo, lo que implica la necesidad de invitar y hacer partícipes a los actores involucrados en el proceso de definición curricular, bajo un proceso basado en el diálogo. Esto nos orienta, necesariamente, a otro aspecto señalado con el que comprendemos la redefinición de la política curricular: la concepción de la educación como acto político, que describimos en el anterior capítulo como una característica de la política educativa nacional del periodo 2003-2015 y que fue retomada por el gobierno bonaerense.

En el análisis del DB I, planteado en la etapa II del plan de trabajo antes descrito, puede evidenciarse el carácter político otorgado a la educación. Ya

en sus comienzos, dicho proceso se orientó por diversas propuestas que fueron formuladas y enviadas a los ISFD bajo la denominación “Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento de discusión I” (DES-DGCyE: 2006).<sup>75</sup> Aquí podemos evidenciar los aspectos enunciados:

“La propuesta de *redefinición curricular* no va en el sentido de una fundación o una innovación que desconozca a los sujetos y los procesos históricos de nuestra educación. Ni siquiera en el sentido de una ‘reforma’, que tipificó la etapa anterior del estado neoliberal. La propuesta pretende recoger y resignificar matrices de pensamiento, de política educativa y de prácticas pedagógicas que fueron experimentadas en nuestro país y en América Latina, con un sentido popular, crítico y liberador. En ese sentido, hablamos de ‘redefinición’, aludiendo a una resignificación y un reacomodamiento más que a una ‘reforma’, que permita trabajar elementos curriculares de fondo y no meramente de forma, apuntando a reforzar aquello que pueda fortalecerse y profundizarse, a transformar lo que deba modificarse, a la vez que a abandonar o morigerar aquellos elementos que significan cuestiones formales o que no contribuyen significativamente a la formación deseada” (DGCyE -DES, DB I, 2006: 16).

Resulta necesario aquí resaltar que el DB I comienza con un análisis de la situación educativa del momento, donde se reconocen las falencias de la formación docente, aduciendo esta situación a las consecuencias de la aplicación de las políticas neoliberales implementadas en la década anterior, bajo la promulgación de la LFE y la consiguiente “transformación”<sup>76</sup> del sistema formador docente. Sin embargo, lejos de orientarse hacia la mera crítica de la situación, la misma se lee como un horizonte de oportunidades. Apelando a la noción de *crisis orgánica* de Antonio Gramsci, el documento supone que el contexto permite la apertura de nuevas formas de pensar lo educativo, lo escolar, la formación docente, las funciones de la educación y el rol de los docentes (DGCyE -DES, DB I, 2006: 2).

Asimismo, esto queda también evidenciado en el Marco General de la Política Curricular (2007) al que ya hemos hecho referencia, donde se visualiza la educación como acción política, capaz de generar acciones que garanticen

---

<sup>75</sup> Véase Anexo, en el cual se encuentra disponible el documento completo.

<sup>76</sup> La discusión entre la denominación “transformación” y “reforma” educativa en la definición de la política educativa de los gobiernos menemistas ha sido ampliamente estudiada. Por ello nos permitimos citar la fuente documental donde la misma discusión se retoma.

derechos, y a los docentes como actores partícipes fundamentales para la concreción de dicha política de ampliación de derechos:

“La creación e implementación de políticas curriculares universales como las descritas requiere de la participación activa de docentes, equipos directivos y supervisores/as quienes, como agentes del Estado, promueven la materialización de estas políticas en cada distrito, en cada escuela, en cada aula, imprimiéndoles sus “marcas”, sus anhelos y sus posicionamientos, que siempre son políticos” (DGCyE-DES-MGPC.:12).

De esta manera, es posible describir que la consideración de la educación como acto político, en el caso que nos ocupa, también admite que dicha politicidad supone una herramienta no solo para garantizar la educación como derecho sino para transformar la sociedad en función de generar espacios democráticos en la construcción de una sociedad más justa. En el marco estricto del proceso de redefinición curricular impulsado por Jorge Huergo como Director de Educación Superior en el periodo 2005-2007, bajo la gestión de la Dra. Adriana Puiggrós en la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia, se evidencia la noción de *curriculum* como proceso de desarrollo participativo donde el *posicionamiento docente* cobra un rol fundamental, asociado a la construcción de los saberes que realizan los docentes en contextos históricos, políticos, sociales, culturales y económicos particulares (dentro de determinadas condiciones de posibilidad para que ello ocurra). En este sentido, Huergo, procura explicar la concepción no solo acerca del rol docente, sino también de la educación como acto político y una concepción de la docencia que procura acercarse a la noción de *tradiciones docentes* (Southwell, 1997 y 2009) que se consideró dentro de dicho proceso de redefinición curricular, así como el rol del Estado, las políticas públicas y la función de los asesores, expertos en educación, que fueron convocados para tal fin. Nos permitimos, en función de lo señalado, citar en sus propias palabras, dichas concepciones, las cuales surgen en una entrevista realizada por la Revista *El Ancasti*:

“-[...] fui director de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires y durante mi gestión, se hizo el primer proceso de transformación curricular de la formación docente del país. El Ministerio de Educación de la Nación tuvo incluso que tomar como modelo muchas cosas en las que nosotros

trabajamos. Me parece que hay posibilidad de hacer esas transformaciones, que es imperioso que podamos hacer transformaciones en el posicionamiento de los docentes. No solo en los saberes que incorpora, sino en el posicionamiento que tiene el docente pero para eso hay que acompañarlo. Esto, no se resuelve solo con un nuevo plan de estudio. El docente está convencido de una serie de posiciones que han sido heredadas y de que esas son las que definen su tarea como tal, por ejemplo el rechazo a la cultura mediática. Yo creo que en lo que hay que volver a trabajar es en el posicionamiento del docente, para que sea más autónomo, más democrático, que tenga más que ver con la construcción política de la sociedad, porque la educación es una herramienta política. Así la pensó Sarmiento y no tenemos por qué negar eso. Me parece que el docente muchas veces hace de su tarea, una tarea aséptica, una tarea descomprometida, una tarea neutral en un sentido político. Y, me parece que en todo eso, el Estado lo tiene que acompañar fuertemente.

-¿La transformación tendría que producirse desde el Estado o podría comenzar en el aula?

-Debe ser mutua, debe ser un movimiento mutuo. En mi experiencia, cuando yo fui director de Educación Superior, la mayor colaboración la obtuve de los sindicatos, fundamentalmente de SUTEDA, que es la CTERA de la provincia de Buenos Aires, me acompañaron todo el tiempo en esto. Es decir, el docente situado como trabajador, como trabajador organizado acompañó muy fuertemente y apostó a una cosa que en realidad costaba hacer, no era sencillo lo que yo les pedía, pero me parece que esto es clave para los movimientos políticos sociales. Por supuesto, tienen mucho que ver con las iniciativas del Estado, que tienen que reconocer una situación determinada, pero no basta sólo con esa iniciativa. Es decir, por ejemplo el Estado argentino en los últimos años ha consagrado el matrimonio igualitario y esto es un reconocimiento a muchas situaciones de hecho, incluso es el reconocimiento a un tipo de identidad que no debe ser menospreciada, pero por otra parte el mismo Estado también consagró la muerte digna y no hay pedidos de ellos. Es algo que a veces, no tiene que ver necesariamente una cosa con otra. A mí me parece que en términos de las políticas educativas si tenemos que apostar a ese doble juego, un movimiento que va de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, del Estado a los actores y de los actores como constructores del Estado” (Huergo, 2012).<sup>77</sup>

Así, María Raquel Coscarelli y Verónica Bonelli (2014), en relación a la participación asumida como estrechamente relacionada con la de posicionamiento, expresan

---

<sup>77</sup> Huergo, Jorge (2012) Entrevista con Nadia Tapia Lopez para la Revista “El Ancasti”, 20 de noviembre de 2012. Disponible en línea: <https://www.elancasti.com.ar/entrevistas/2012/11/20/jorge-huergo-educacion-herramienta-politica-negar-lo-193317.html>

“El Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial y Nivel Primario ha sido construido sobre la base de un proceso desarrollado durante el período 2006-2007. Se produjo un documento base titulado Redefinición de la Formación Docente de Inicial y de Primaria (entonces Enseñanza General Básica). Este documento de discusión tuvo en cuenta estudios y experiencias precedentes acerca del tema. Jorge impulsó el diseño y el desarrollo curricular en procesos de construcción participativa como una condición inseparable del posicionamiento. [...] El proceso de diseño y desarrollo del currículo se asumió en toda su politicidad ubicándolo en tanto práctica pedagógica y por ello social, como campo en que se dirimen posiciones acerca del hombre, la cultura y la sociedad” (Ídem: 3-4).

En esta dirección, recuperamos lo señalado por María Rosa Almandoz (2005) quien analiza las políticas educativas apelando a que las decisiones que se toman en su contexto se asocian a una visión instrumental y eficientista de la educación. La autora plantea que las políticas educativas que poseen estas características se asocian a una noción de “racionalidad instrumental” habermasiana, cuyo objeto remite al éxito en cuanto al logro de los objetivos propuestos. Para la autora, la adopción de este tipo de políticas se plantea al asociar el sentido de la “crisis educativa” a “crisis de eficiencia, eficacia y productividad” (Óp. Cit.: 57), lo cual conlleva la pérdida de su sentido y especificidad al adoptar la lógica económica. Así, los problemas de eficiencia y eficacia del sistema y su correlato en decisiones traducidas en determinadas políticas educativas “[...] aparecen predominantemente adscriptas a razones de gestión técnico-administrativa o a supuestos criterios de carácter académico-científico (generalmente limitados al plano técnico). Las políticas educativas se convierten así en materia no controversial, no opinable, incuestionable” (Ídem). En este sentido, la autora propone, en contraposición, la “racionalidad práctica” asociándola a la noción de *justicia* recuperando, fundamentalmente, los aportes de Habermas, Apel y Cullen. Bajo estos supuestos, plantea que “La educación es, [...], condición de posibilidad de la política: de ‘lo político’ como actividad y de ‘hacer política’ como praxis.” (Ídem: 58). De acuerdo con ello, entonces, define a la educación como espacio de “construcción de lo público”, a su vez que la ubica dentro de la esfera de las políticas públicas. Desde este lugar, propone que resulta necesario recuperar la ética en las políticas educativas, insertando dentro de esta idea la noción de la relación inescindible entre la decisión y la ética, apelando a la necesidad de insertar en el horizonte de las

políticas educativas la justicia, en lugar de la eficacia. La autora posiciona el momento de la decisión como constitutivo del sujeto, y desde esta mirada entiende que:

“El momento de las decisiones implica abordar la relación tensional, y frecuentemente paradójica, entre el sentido y la intención de una acción política en su origen y su resultado final. Supone el desafío de reflexionar, conjuntamente, sobre los principios y los fines propuestos, las situaciones y los medios conducentes, así como sobre las consecuencias previsibles de las acciones. Supone elegir consciente y deliberadamente entre alternativas de acción y ‘saber’ (la ética tiene que ver con la praxis, con el sentido, con la responsabilidad por el otro) que esa elección tiene consecuencias. La alteridad se constituye así como referencia inexcusable de las acciones y como reconocimiento de la situación siempre comprometida con el otro, como la ‘responsabilidad expuesta y valiente que el Otro me impone’ (Levinas, 1991: 190)” (Almandoz, Óp. Cit.: 60).

De esta manera, Almandoz concluye que solo la comprensión de las políticas educativas como prácticas ético-políticas, mediante su debate público y colectivo, podrán acercarse a la creación de un mundo más justo. Consideramos que tanto el Diseño Curricular para la Formación docente de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, como prescripción, pero fundamentalmente, a partir de los debates previos a su implementación, pueden acercarse a la concepción mencionada por la autora. Con ese marco es posible detectar, a partir de las diversas políticas, programas y legislaciones educativas del periodo, una concepción acerca del curriculum que se relaciona a lo planteado por Alicia de Alba (1995):

“La desmitificación del discurso crítico hacia la socialización de los avances en el campo curricular a través de la palabra que es construida para lograr la comunicación y no para obstaculizarla, hacia el avance en una fase crítico-constructivista del discurso sustentada en una consistente y profunda comprensión que posibilite enfrentar la problemática del campo en su complejidad, concibiendo al curriculum como la expresión concreta y organizada de una propuesta político-educativa conformada a través de la síntesis de concepciones, intereses, valores, programas y acciones propugnados por los diversos sectores sociales interesados en determinar un tipo de acción específica de acuerdo al proyecto político-social que se sostiene: espacio de poder que implica lucha y negociación entre los sectores y que, en la concreción de la propuesta educativa, se refiere al sentido, significado, propósito, contenido y tipo de vinculación de ésta con los ámbitos sociocultural y político económico, así como a su

expresión y desarrollo específicos en los diversos planos: estructural-formal (políticas educativas sobre el currículum, disposiciones oficiales, planes y programas de estudio, libros de texto) y procesal-práctico (operativización del currículum a partir de las jerarquías de la institución escolar, del desarrollo de la propuesta curricular en el salón de clases, de la conformación de significados en la práctica cotidiana, así como en relación a la transmisión, tanto de una ideología dominante como de una de resistencia, a través del trabajo curricular extra áulico, como lo son las tareas escolares, las visitas a museos, las salidas didácticas, etc.) [...] En síntesis el despliegue de la potencialidad del discurso crítico [...] reside, en gran medida, en el restablecimiento de la comunicación, de la dialogicidad, entre constructores de la palabra, y entre estos y los protagonistas escuchas” (de Alba, 1995: 55-56).

Esto puede observarse claramente en relación al involucramiento de los docentes en la formulación del nuevo Diseño Curricular emprendida por la provincia de Buenos Aires. En este sentido, en el DB I, primer documento de discusión enviado por la DES a los ISFD, se formula una conceptualización del currículum que recupera, entre otros, los planteos de Margarita Panzsa, Tomaz Tadeu Da Silva y Alicia de Alba. Esto concluyen respecto del currículum:

“Lo que buscamos con la propuesta de Redefinición de la Formación Docente es una transformación, conscientes de que la transformación curricular no es sólo una reforma del Plan de Estudios. Las ‘reformas’ del período neoliberal frecuentemente se refirieron a un trabajo de ingeniería curricular restringido a los especialistas, donde se depositó una enorme expectativa en la potencialidad de la ‘caja curricular’ (como si los planes actuaran mágicamente modificando las situaciones educativas) y soslayando la consideración de la historicidad de las prácticas docentes y la misma subjetividad de ellos y de los estudiantes. Referirnos a una *transformación curricular* no es hablar de un proceso que se realice de un día para el otro; de un proceso que sólo se produce con cambios normativos o regulatorios; nos referimos a un proceso que necesita de la participación y también de la experimentación social. Pero sobre todo necesita de una importante dosis de *disposición* para la transformación de parte de todos los actores, que está íntimamente relacionada con la necesidad de propiciar un clima de resolución de los conflictos que se vayan presentando, para que la transformación no se haga un peso insoportable en la tarea de enseñar y de aprender” (DB I: 17).

En relación a lo expuesto sobre la división del trabajo en el campo del diseño curricular desarrollado por los expertos y el campo de implementación expresado en la cita, podemos evidenciar un distanciamiento de dicha postura en la nueva concepción curricular. Al respecto, es necesario en este punto

recuperar la discusión planteada acerca de los procesos identitarios de especialistas y docentes en capítulos anteriores, por considerar que la misma tiene su fundamento en las nociones de *campo* y *campo intelectual de la Educación* planteadas por Mario Díaz (1995) en la conformación de los procesos de producción discursiva. Partiendo de los aportes de Michael Foucault, Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, el autor desarrolla la noción de campo intelectual de la Educación para explicar “[...] cómo el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales, que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del –y con– el campo político” (Óp. Cit.: 334). Para el autor, el campo intelectual de la Educación es un subcampo de la división social del trabajo de control simbólico (concepto que retoma de Bernstein), de modo que lo considera una fuente importante en la producción de posiciones en la investigación y prácticas educativas, así como en la determinación parcial de los discursos que se encuentran en los diferentes niveles del sistema educativo. De este modo, los límites discursivos del campo educativo se ubican en parte en la pugna por la definición de los discursos y prácticas consideradas legítimas.

En ese sentido, las relaciones entre legitimidad y poder producen discursos hegemónicos dentro del campo que, a su vez, son capaces de determinar la inclusión o exclusión de temáticas o problemáticas, así como su poder incluye una importante influencia en la cual una fracción de intelectuales se asume como “la ‘conciencia representativa’ a través del establecimiento de posiciones teóricas hegemónicas, o en la inclusión de sus discursos en las políticas [...] educativas del Estado” (Íbidem: 339). De la misma manera, los límites externos del campo intelectual de la educación se determinan en su relación con otros campos, como el campo de producción, el de control simbólico y el del Estado.

Así, Díaz explicita la relación establecida entre los intelectuales de la educación y los maestros, a partir de la propia categoría *intelectual* de Bourdieu, manifestando que

“[...] la característica esencial que diferencia el campo intelectual de la educación del campo de la reproducción o *campo pedagógico* es la

oposición entre producción/reproducción del discurso educativo. Los intelectuales de la educación en tanto que detentan las formas institucionalizadas de capital cultural, en el sentido que Bourdieu plantea, se oponen a los maestros cuyo trabajo intelectual es generalmente descrito en el lenguaje de la reproducción. Según Bourdieu, la estructura fundamental del campo intelectual está constituida por la oposición y complementariedad entre creadores (autoras que expresan su propia doctrina) y maestros (lectores, quienes explican la doctrina de otros). La oposición producción/reproducción introduce una jerarquía entre el CIE y el campo pedagógico que bien puede ser motivo de conflictos o de alianzas entre estos dos campos” (Íbidem: 350).

De igual modo, el conflicto de identidades entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico se expresa en la división entre docencia e investigación, de acuerdo a las lógicas sociales de producción y reproducción del discurso. De allí que los maestros se conforman en reproductores más que en productores de conocimiento. Asimismo, el autor plantea que otra característica del campo pedagógico se sitúa en la división en dos dimensiones del mismo: la dimensión instruccional y la dimensión regulativa. “La dimensión instruccional se estructura como un sistema de mensajes (currículum, pedagogía y evaluación) y la dimensión regulativa se estructura a partir de las relaciones sociales que generan las modalidades de control en la escuela” (Íbidem: 352). Desde esta perspectiva, en el orden instruccional, el trabajo del docente puede estudiarse en la relación “saber-decir del saber”. “Su ‘habla’, [...] ya es, en sí, un orden regulativo creado para la relación pedagógica, así sea recreado y transformado en las interacciones que esta produce” (Íbidem: 355). De modo que

“El orden instruccional y el orden regulativo de las prácticas pedagógicas le asignan al maestro la legitimidad para construir el mundo del alumno, sus valores, objetos, experiencias y formas de comunicación e interpretación. Al mismo tiempo, le aseguran las condiciones bajo las cuales se mantiene un determinado orden de significados” (Íbidem: 356).

De esta forma, Díaz concluye que la comunicación es el eje central de la práctica pedagógica y el contexto social del campo pedagógico, es decir, la escuela, se encuentra íntegramente penetrado por la comunicación. Por lo tanto, el campo pedagógico estructura y a la vez es estructurado por prácticas discursivas que resultan esenciales para la reinterpretación, reenfoque y

adecuación de los discursos en el proceso de reproducción. De acuerdo con ello, podemos observar que la convocatoria realizada por la DES a los docentes en el proceso de redefinición del curriculum como un intento de distanciamiento de estas concepciones.

Así como se producen intercambios, las diversas documentaciones permiten dar cuenta que la propuesta enviada puede leerse como una “invitación”, para utilizar los términos de Díaz (Óp. Cit.), a la construcción participativa del campo pedagógico. Ejemplos de ello lo constituyen los DB II y DB III, así como la comunicación acerca de los resultados del proceso consultivo, mediante la Comunicación 07 del año 2007 dispuesta por la DES.<sup>78</sup>

Así pues, en las entrevistas realizadas se evidencian las tensiones, las disputas y las interpretaciones que la redefinición curricular suponía. Sobre estos aspectos nos detendremos en el capítulo VI; no obstante, recuperamos algunas respuestas de las entrevistadas en función de su interpretación acerca del proceso de consulta emanado desde la DES. En líneas generales lo que se procuró con estas entrevistas, realizadas a algunos directivos y docentes, es que los entrevistados pudieran comentar cuál fue su experiencia de participación en este proceso de consulta que se realizó a partir de la reformulación de los DC, cómo fue recepcionada esa invitación al proceso de consulta por parte de los Institutos, cuáles fueron los debates que se dieron y cuál fue el clima general de ese proceso. A continuación citamos las respuestas recibidas:

“Directora de la Región 1: Muchos docentes de este instituto fueron convocados básicamente en el área de práctica, muchos, como cinco o seis, y en algunas áreas de las didácticas específicas, que después los pusieron, los nominaron en los documentos preliminares y en realidad muchos de ellos pidieron sacar sus nombres del documento preliminar, porque en ese momento muchos interpretaron que era una discusión que en realidad estaba definida antes, esto fue lo que pasó en esta institución.

Noralí: La primera pregunta tenía que ver con eso, justamente a partir de que se produce este proceso de reformulación y la Dirección de Educación Superior propone este proceso de consulta, primero mediante comunicaciones internas, como los Documentos Base, si podría mencionar cómo fueron recepcionadas esas invitaciones.

---

<sup>78</sup> Para ampliar estas consideraciones véase la “Comunicación 7 del año 2007 “en el tomo II de este trabajo –Anexo Documental–.

Directora de la Región 1: Esas invitaciones fueron bien recepcionadas en términos de que se convocó. Lo que fue presencial fueron las reuniones que se hicieron [...] Los profesores respondieron a todas las invitaciones, no se negaron a ir. Algunos habían sido convocados en una etapa previa si no me equivoco para escribir algo, no quiero estar omitiendo, pero en general en mi recuerdo es que venían enojados de esas reuniones, venían enojados.

Noralí: ¿Se pueden conocer los motivos?

Directora de la Región 1: Los motivos eran que, en definitiva, las intervenciones [de los docentes convocados], después no formaban parte de las conclusiones.” (Entrevista realizada a Directora de la Región 1)

“Docente Campo de la Práctica Región 11: Yo me jubilé en febrero pasado, trabajé en formación docente por más de 20 años y en un instituto en particular, 22 años. Con lo cual pasé por distintos planes de estudio sobre todo en el Profesorado de Educación Primaria y cuando se hace este cambio, hay algo que resulta absolutamente novedoso que se da ahí y es que no se plantea sólo en el cambio curricular en términos de currículum, de la prescripción del plan de estudios, sino que desde el vamos lo que hace –sobre todo Jorge Huergo personalmente y con el equipo que él tenía– hacen todo lo que es un proceso de acompañamiento a la implementación curricular. Yo fui parte de eso, se inicia con el primer año [de la carrera] y a medida que avanzan se va acompañando a lo largo de los años. De hecho, lo que se notó es que a medida que corrían los años la participación nos era más dificultosa. Uno sabe que hay pensamientos que son de financiamientos, de otras cuestiones. El tercer año ya era un poco más difícil, pero se veía un trabajo sostenido en las prácticas y en el cuerpo incluso, de considerar que no se podía plantear algún tipo de cambio solo mandando documentos. Sino que había un trabajo muy comprometido de encuentros con las personas, con equipos, con juntar gente de distintas regiones y ponerse a trabajar y a trabajar en las representaciones, en lo que eso venía a cuestionar de varias situaciones. Lo más novedoso en este Diseño es que la práctica docente como vertebrador, como eje vertebrador de la formación; es algo que ya venía de los documentos de Nación y que viene incluso de la gestión de los años 90, que venía de la mano del BID, de los documentos que se elaboraron en ese momento y que había financiamiento externo para hacer esos cambios. La diferencia es que acá lo que se planteaba era una idea de práctica docente que no era solo lo estrictamente escolarizado, entonces se planteó la gran novedad que era que el primer año de práctica era por fuera del sistema educativo y trabajar cuestiones mucho desde Freire, en generación de educación, además de lo formal educación popular y tratando de trabajar algo de eso” (Entrevista a Docente Campo de la Práctica Región 11).

“Directora de la Región 4: Cuando se anunció que iba a haber un cambio curricular siempre hay como expectativa de qué pasará y cómo será. Nos hicieron unas consultas, nos mandaron unas especies de guías de trabajo para que hagamos un par de jornadas. Había como un tiempo para responderla, para elevar por escrito las apreciaciones de los profesores, sus expectativas respecto del plan y también el análisis de la propuesta básica. Antes de eso, al Instituto nuestro, vino el entonces Director de la Educación Superior que era Jorge Huergo, vino con un profesor y otra profesora más; vinieron varios acompañando. Nosotras le planteamos algunas cuestiones, demandas sobre todo. Yo creo que la demanda más fuerte que se le hizo a Jorge personalmente fue que nosotras queríamos horas institucionales. Eso en virtud de que ya habíamos tenido la experiencia nosotras, por el Consejo General, de trabajar en una formulación curricular distinta y en esa formulación curricular teníamos horas institucionales. Teníamos cuatro horas cátedra por profesor, era una propuesta interesante y en este instituto habíamos logrado concentrar todas las horas institucionales de todos y me acuerdo que eran los miércoles por la mañana. La experiencia nos había resultado valiosa, en función de eso nosotros teníamos horas institucionales. Después de esa reunión con Huergo apareció esa consulta que fue generalizada para todos los Institutos. Yo lo que me acuerdo, que era directora en ese momento, dejé a los profesores solos en una reunión para que ellos se organizaran y se expresaran libremente. Que cada uno diga sin la presencia de ningún directivo porque me parecía interesante que ellos se sintieran libres de no quedar bien con nadie, que dijeran lo que realmente pensaban de esa propuesta curricular. Los profesores debatieron las cosas pero en definitiva no elaboraron ninguna respuesta escrita, ningún documento y todo quedó un poco en la queja, un poco en el desacuerdo. A la luz de los años uno va viendo que siempre que aparece una reforma curricular, un diseño nuevo genera expectativa, genera inseguridades. No todos están de acuerdo en que una reforma curricular es un desafío que hay que afrontar pero no desde la queja sino que hay que ponerse a estudiar. Eso fue un poco lo que pasó, pero bueno más allá de eso, los profesores solo pudieron discutir, pero no pudieron contestar ninguna conclusión, ninguna posición definida de manera institucional. Entonces, para la próxima reunión sí estuve presente y dije: -bueno chicos ya tuvieron tiempo de debatir, de hablar, ahora hay que dar respuestas concretas- La respuesta, yo no sé si la tengo por algún lado, pero tuvimos algunos puntos bien concisos como por ejemplo la ausencia de fonoaudiología. [...] Después de otras cuestiones, por ejemplo, los profesores estuvimos todos un tanto en desacuerdo, yo me puedo incluir en esto, en el tema de considerar al docente como un animador cultural” (Entrevista a Directora de la Región 4).

“Directora Región 11: Las invitaciones fueron bien recibidas, docentes y directivos participaron de las reuniones. El clima fue bueno. No hubo resistencias. Los docentes, especialmente los del Espacio de la Fundamentación, Didáctica y Prácticas, en general venían trabajando sobre la centralidad de la práctica. También se utilizaba bibliografía de

Paulo Freire. Anteriormente se habían implementado proyectos interesantes como por ejemplo el PEAC (Experiencias de Acciones Compartidas) en las escuelas co-formadoras. Como directivo participé de las reuniones en diferentes lugares, por ejemplo La Plata, Mar del Plata. También integré el Consejo Consultivo de Educación Superior en el momento de la toma de decisiones de la implementación de los nuevos Diseños” (Entrevista a Directora de la Región 11).

Es interesante mencionar que los docentes, si bien destacaron el modo de consulta, supusieron diversas respuestas. En líneas generales se asume una postura abierta al proceso de consulta, aunque el mismo no es interpretado del mismo modo por la totalidad de los directivos y docentes entrevistados. De acuerdo con ello, podemos observar que para algunos, tal como plantea la directora de la Región 1, las definiciones centrales ya se encontraban establecidas con anterioridad a la consulta y, pese a la misma, las respuestas de los docentes no fueron recepcionadas. Asimismo, la directora de la Región 4, asume que las modificaciones en los currícula siempre generan inseguridades e incluso señala, explícitamente, la necesidad “de ponerse a estudiar”, es decir, salir de cierta “zona de confort”. No obstante, también se recupera el aporte de la docente del Campo de la Práctica de la Región 11, quien asume que la consulta no solo implicó una simple participación realizada hacia el inicio del proceso de redefinición curricular sino que se realizó durante la totalidad del mismo, bajo el acompañamiento pedagógico de la DES.

El documento que finalmente configuró el DC se caracteriza por plantearse como un documento que, sin perder su condición prescriptiva, posee una marcada y profunda fundamentación teórica, donde pueden leerse particularmente los aspectos analizados en este trabajo y la explicitación de las materias que componen cada campo de la carrera, constituidas por un mínimo de contenidos, omitiendo metodologías y/o sugerencia de trabajo para los mismos –es necesario aquí destacar lo expuesto por María Verónica Piovani respecto de los docentes de Educación Superior en relación a las condiciones “prescriptivas del curriculum”–. Esto nos permite afirmar que el campo educativo, en tanto campo de significaciones, siempre se configura en la arena de disputas por la hegemonización de sus sentidos. En el siguiente apartado

nos remitiremos a estas consideraciones, en relación a la configuración de las identificaciones docentes en el marco de esta particular política curricular.

## **5.2.: Identidad, identificaciones e interpelaciones. Un análisis posestructuralista de los diseños curriculares**

Luego de haber analizado el contexto general en el cual se produjo la modificación de la política curricular que reformula la formación de docentes de educación primaria, intentaremos analizar la configuración de las identificaciones docentes. Esto lo haremos considerando las inscripciones en las que el DC los posiciona a partir de la política educativa en la provincia de Buenos Aires en el proceso de reconfiguración curricular desarrollado luego de la reglamentación de la LEN, la LEP y el diseño e implementación de la nueva política curricular de la jurisdicción, plasmada en los Diseños Curriculares para la formación de Profesores de Educación Primaria correspondiente al Nivel Superior de Educación (dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires). En este sentido, el objetivo remite, en primer lugar, a la recuperación del corpus teórico desde el cual realizamos dicho análisis y, en segundo lugar, a propiciar el análisis a partir de las diversas disposiciones, informes y la propia legislación a fin de analizar dichas consideraciones.

Desde la perspectiva del APD desde la cual partimos, resulta imprescindible plantear las tensiones que se producen en torno a lo político<sup>79</sup> dentro de la configuración de las identificaciones docentes. En este apartado profundizaremos el análisis respecto de las nociones *identidad*, *identificación* e *interpelación*, para luego desplazarnos, aunque no en modo lineal sino sincrónico, circular y relacional, hacia las categorías *posición del sujeto* y *posiciones docentes* propuestas por Ernesto Laclau y Myriam Southwell, respectivamente.

Para comprender el concepto de *identidad*, desde el APD, resulta necesario recuperar la categoría de *discurso*, puesto que esta permite

---

<sup>79</sup> Retomando el concepto desde la perspectiva posestructuralista donde lo político es entendido como elemento constitutivo de lo social.

comprender a partir de qué interpelaciones se configuran las identidades docentes, desde de una articulación que se constituye en hegemónica en tanto logra fijar diversos sentidos y no otros, demostrando de tal modo que interpelaciones dejaron sedimentos que conforman la identidad y entendiendo esta como proceso de subjetivación. En este sentido, resulta necesario recurrir a la categoría identificación dentro del proceso de constitución de identidades, y en tanto tal, proceso inestable y siempre precario, contingente, abierto y antagónico.

De este modo, entender el concepto de *identidad* desde la perspectiva posestructuralista remite, necesariamente, a la concepción lacaniana del sujeto. Teniendo en cuenta esto, es posible recuperar los aportes realizados por Yannis Stavrakakis (2007), quien plantea que el sujeto lacaniano es “un sujeto que por ser esencialmente dividido y alienado se convierte en el *locus* de una imposible identidad, el lugar donde se produce una entera política de identificación” (Óp. Cit.: 31). Se trata de un sujeto fragmentado, y se caracteriza por constituirse como sujeto en falta, pero se trata también de los intentos por los cuales esa falta constitutiva intenta ser eliminada. En “Posiciones del sujeto y antagonismo: la plenitud imposible”, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2000) plantean que al hablar de sujeto siempre lo hacen en el sentido de “posición del sujeto” en el interior de una estructura discursiva, por entender que “los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, [...] ya que toda ‘experiencia’ depende de condiciones de posibilidad precisas” (Óp. Cit.: 154). Asimismo, en tanto “[...] toda posición del sujeto es una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias” (Ídem). De allí que su análisis no puede prescindir de las formas de sobredeterminación de unas posiciones por otras y, por ende, la categoría *sujeto* se encuentra atravesada “[...] por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobredeterminación acuerda a toda totalidad discursiva” (Íbidem: 160). Por ello, el momento de sutura o cierre de una totalidad discursiva no puede estar dado a un nivel “objetivo” pero, asimismo, tampoco es factible que lo sea al nivel de un sujeto que es “fuente de sentido”, ya que la subjetividad de dicho agente también se encuentra atravesada por la precariedad y ausencia de cierre como cualquier otro punto de la totalidad discursiva de la cual forma parte. Por tanto,

“objetivismo” y “subjetivismo” demarcan la expresión de un *deseo* de plenitud que es sistemáticamente diferida. La falta de sutura produce la dispersión de las posiciones de sujeto pero tampoco constituye una solución: al no consolidarse ninguna posición y por tanto, “[...] ninguna de ellas logra consolidarse finalmente como *posición separada*, hay un juego de sobredeterminación entre las mismas que reintroduce el horizonte de una totalidad imposible. Es este juego el que hace posible la articulación hegemónica” (Ídem).

Para los autores, la precariedad de toda identidad genera la imposibilidad de cierre, o lo que es lo mismo, la imposibilidad de lo social y de identidades definidas. Desde este punto responden que la imposibilidad final de toda diferencia estable, y por lo tanto de toda objetividad, se encuentra dada por el antagonismo, el cual se presenta como la “experiencia” del límite de toda objetividad bajo una forma de presencia discursiva precisa. Luego de analizar las categorías *oposición real* y *contradicción*, Laclau y Mouffe señalan que el antagonismo no puede constituirse ni bajo la primera ni bajo la segunda. De este modo, plantean que en el antagonismo, la presencia del “Otro” me impide ser completamente yo.

“La presencia del Otro no es una imposibilidad lógica, ya que existe –es decir, no es contradicción; pero tampoco es subsumible como momento diferencial positivo en una cadena causal, ya que en ese caso la relación estaría dada por lo que cada fuerza es, y no habría negación de ese ser. [...] En la medida que hay antagonismo yo no puedo ser una presencia plena para mí mismo. Pero tampoco lo es la fuerza que me antagoniza: su ser objetivo es un símbolo de mi no ser y, de este modo, es desbordado por una pluralidad de sentidos que impide fijarlo como positividad plena. La oposición real no es una relación *objetiva*, [...]; la contradicción es una relación igualmente definible entre conceptos; el antagonismo constituye los límites de toda objetividad –que se revela como *objetivación*, parcial y precaria. [...] el antagonismo [...] se ubica en los límites del lenguaje y sólo puede existir como disrupción del mismo– es decir, como metáfora” (Ibídem: 163).

Por ello, si lo social es siempre un intento de constituir la sociedad como sistema objetivo y cerrado de diferencias, el antagonismo como testigo de dicha imposibilidad de sutura última se expresa como la “experiencia” del límite

de lo social. De allí que el antagonismo no es interior sino exterior a la sociedad, en tanto establece sus límites.

Myriam Southwell (2008 y 2013), en este sentido, utiliza la categoría *posiciones docentes* para dar cuenta de los procesos, nunca predeterminados ni fijados, donde los docentes disputan y reformulan los sentidos de las políticas públicas. Consideramos que esta es una muy fructífera noción que permite comprender la identidad docente como una construcción donde los sentidos que asume son siempre abiertos e inacabados. Con esta perspectiva es que la autora plantea un análisis de las políticas educativas que permite comprender el carácter político de la educación. Sin embargo, resulta necesario aclarar que dicho carácter no implica analizar un proyecto educativo de acuerdo con una demanda social particular de modo lineal, sino para “[...] analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo” (Óp. Cit.: 365).

En relación a la noción de *interpelación* en el ámbito educativo, recuperaremos la ya clásica noción otorgada por Rosa Nidia Buenfil Burgos (1991), utilizándola como herramienta de intelección<sup>80</sup> en el análisis del caso particular que nos ocupa. De este modo, la autora señala que

“Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva, etc.), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido, acepte la invitación a ser eso que se le propone” (Buenfil Burgos, 1991: 193)

En correspondencia con esto, consideramos que la interpelación producida por la política curricular bonaerense en los docentes en formación se traduce en dos dimensiones paralelas. Por un lado, a partir de su participación

---

<sup>80</sup> Utilizamos la categoría *herramientas de intelección* en el sentido otorgado por Rosa Nidia Buenfil Burgos (2010). Esta autora plantea que desde la perspectiva teórica del posestructuralismo “los conceptos son vistos como herramientas de intelección más que como teorías acabadas que describen el mundo ‘tal como es’ (esencialismo). Los conceptos se definen por el uso (Wittgenstein, 1988) al que son sometidos en el análisis e interpretación de un *corpus* y no poseen una definición última o esencial” (Óp. Cit.: 3).

en el proceso de desarrollo curricular y, por otro lado, mediante la configuración del rol como “horizonte formativo”.

En relación a la categoría *horizonte formativo*, la misma se presenta como una noción amplia y abierta, dentro de la cual se pueden evidenciar tres claros sentidos en cuanto a la configuración de un rol docente y una clara definición sobre el mismo. Desde esta perspectiva, se asume al docente como trabajador de la cultura, como pedagogo y como profesional de la enseñanza. Tal como expresa el propio marco curricular:

“La noción de horizonte formativo alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera ‘natural’) y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de una mera enumeración de ‘competencias’, así como de la idea de perfil de formación, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias.

Por ello al proponerse horizontes formativos, el currículum posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares.

Es notable la fuerza que ha adquirido en las últimas décadas la idea que anuda al maestro/a con un enseñante. Mucho de este significado central se deriva de las concepciones más actuales acerca de la práctica docente provenientes de las tradiciones anglosajonas. Sin embargo, es fundamental diversificar el significado de la docencia en las sociedades latinoamericanas, habida cuenta de las tradiciones residuales, como así también de los desafíos contextuales y prospectivos.

Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro/a profesional de la enseñanza, sino también de un maestro/a pedagogo y también trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual. La regulación de su trabajo, entonces, no proviene sólo de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances del conocimiento pedagógico o disciplinar, ni sólo de las innovaciones sobre las prácticas de la enseñanza, muchas veces diseñadas por el mercado editorial. También proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita. Esto cuestiona el divorcio entre el sujeto cultural, el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas, y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza, aún sin tener experiencia docente en la escuela.

El docente es hacedor de cultura y tiene que ser hacedor del discurso sobre las culturas y la educación.

En el horizonte formativo se reconocen tres propósitos:

- el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- la construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico;
- el posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura” (DGCyE- DES-DC: 15-16).

En relación a la noción de *posicionamiento*, resulta importante recalcar que la misma es comprendida por la política curricular desde la capacidad de acción del sujeto, en este caso, los maestros en formación, y en su distinción de la mera asignación de un rol o “posición”. Nos permitimos una extensa cita dada la claridad con la cual ello se explicita:

“Se utiliza aquí la idea de posicionamiento docente con el fin de diferenciarla de la de ‘posición’ docente. Según Michel Foucault, son los espacios (como en este caso, el escolar) los que otorgan posiciones fijas y permiten la circulación en un ordenamiento y sujeción de los cuerpos (cf. Foucault, 1993). Como lo señalara Anthony Giddens, tradicionalmente el concepto de posición social se ha asociado al de rol, tanto en la versión parsoniana o en la visión teatral de I. Goffman. Ambas propenden a destacar el carácter de ‘dato’ del rol, donde el guión está escrito, el escenario está montado y los actores se desempeñan lo mejor que pueden en los papeles preparados para ellos (cf. Giddens, 1995). Es decir, el actor es un ‘depositario’ de esa posición. En el caso de la docencia, es importante estimar los condicionamientos estructurales que constituyen la ‘posición’ del docente. El docente puede ser definido por los papeles que cumple y por la práctica asignada a su posición; en este sentido, debe contribuir al buen funcionamiento del sistema educativo, según el criterio de la reproducción y la utilidad social. Pero es imprescindible percibir, a la vez, el carácter activo de la docencia; el posicionamiento que el docente construye en la institución y en el sistema escolar. En esta línea, va configurando su posicionamiento en la medida en que se inserta en situaciones sociales y educativas a las que trata de transformar, y en tanto que –contra el determinismo y el individualismo– busca ser sujeto activo y crítico, procura la subjetivación, y así extender su autonomía (cf. Touraine, 1994)” (DGCyE-DES-DC: 19).<sup>81</sup>

En segundo lugar, la participación de la comunidad educativa en la reformulación de la política curricular interpela a los sujetos que se encuentran en formación para que sean sujetos con voz propia en la

---

<sup>81</sup> DGCyE. Diseño Curricular para la Educación Superior. (2007, nota al pie:19).

definición de su tarea y rol, en tanto se reconocen los distintos campos de significación de los sujetos involucrados en el acto educativo. De acuerdo con el Marco General de la Política Curricular bonaerense supone, en relación a los docentes en el proceso de definición curricular:

“[...] la concepción relacional del sujeto pedagógico plantea como ineludible considerar al docente como agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares. En este sentido, la mediación que los/as docentes hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas –producidos por otros/as en otros contextos y que son patrimonio y legado común– para re-crearlos y transmitirlos, los/as ubica como profesionales críticos/as capaces de dar sentido a su diario accionar. El/la docente es productor/a de conocimiento, un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos” (DGCyE-DES-MGPC, 2007: 20).<sup>82</sup>

De este modo, en el Documento Base II de Discusión: contexto y fundamentación,<sup>83</sup> entiende al sujeto en formación como un sujeto complejo, y dista de considerarlo como un sujeto que retransmite linealmente los acuerdos curriculares abordados. De este modo, supone que

“El verdadero texto curricular [...] es aquel que se construye en el encuentro entre dos horizontes de significación: el de la propuesta y los agentes que la llevan adelante, la administran, la gobiernan y la enseñan, y el de quienes están en proceso de formación. Sin embargo, ambos comparten un mismo contexto sociocultural: en él están inmersos y de él devienen las posibilidades de significación” (DES, DB II, 2006: 16).

Por otro lado, el contexto sociocultural al cual alude la cita del documento plantea que la propuesta de Redefinición de la Formación Docente opera en tres dimensiones:

- “en la dimensión del conocimiento y el reconocimiento del campo de significación de los docentes en formación;
- en la dimensión del conocimiento y el reconocimiento del campo de significación de los formadores docentes; y

---

<sup>82</sup> DGCyE. Marco General de la Política Curricular (2007: 20).

<sup>83</sup> DGCyE. Dirección de Educación Superior y Capacitación Educativa. (2006) “Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento de Discusión II: Contexto y fundamentación”. Véase Tomo II de este trabajo. Anexo documental.

- en la dimensión del conocimiento y reconocimiento del campo de significación de los futuros alumnos de los docentes en formación” (Ídem).

Cuando se apela a la noción de *interpelación*, aludimos, entre otras, a las significaciones otorgadas por Stuart Hall (1996). El autor es muy claro en relación a la distinción entre identidad e identificación, donde la interpelación cobra un rol central. Comprende la noción *identidad* como “punto de sutura” o “punto de encuentro” entre los discursos que intentan “interpelarnos” o ubicarnos en un lugar particular en tanto sujetos sociales de discursos particulares y, por otro lado, por los procesos de construcción de subjetividades; es decir, los procesos “[...] que nos construyen como sujetos susceptibles de ‘decirse’. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas [...]” (Hall, 1996: 20). De este modo, el autor supone que las identidades son el resultado exitoso de una “articulación o encadenamiento” en el discurso.

“«Una teoría de la ideología no debe iniciarse con el sujeto sino como una descripción de los efectos de sutura, la efectuación del enlace del sujeto con estructuras de sentido». Las identidades son, por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre ‘sabe’ (en este punto nos traiciona el lenguaje de la conciencia) que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una ‘falta’, una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada –idéntica– a los procesos subjetivos investidos en ellas. La idea de que una sutura eficaz del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que aquel sea ‘convocado’, sino que resulte investido en la posición, significa que la sutura debe pensarse como una *articulación* y no como un proceso unilateral, y esto, a su vez, pone firmemente la *identificación*, si no las identidades, en la agenda teórica” (Ídem: 20-21).

En esta dirección, recuperamos los aportes de María del Pilar Padierna Jiménez (2008) en relación a las apropiaciones que realizan los sujetos de acuerdo a las diversas interpelaciones recibidas. La autora recupera la noción desde los planteos teóricos de Louis Althusser, en relación al propio concepto *interpelación*, y de Slavoj Žižek y Ernesto Laclau, en función de la constitución del sujeto a partir del análisis lacaniano que estos realizan. Para Padierna

“[...] ningún discurso de interpelación puede abarcar de manera plena un espacio social como para dar cuenta de todas las condiciones factibles de ser retomadas por los sujetos para adherirse a su causa: de la misma manera, los sujetos interpelados no aceptan la invitación como un conjunto, sino que se inclinan por distintos elementos que *llenan* la falta (no racional ni susceptible de ser llenada)” (Óp. Cit.:111).

Así, para la autora el “acto educativo” se produce cuando los propios sujetos recrean, retraducen sus procesos de constitución mediante la voz; vale decir, cuando “[...] organizan sus experiencias, expectativas y deseos en la enunciación de los factores que los llevan a estar siendo de una manera y no de otra” (Ídem). En este sentido, es interesante recuperar una de las respuestas proporcionadas por los ISFD, en relación estrictamente a la configuración del rol docente como sujeto promotor de la cultura. Como veremos en el capítulo VI, nos detendremos específicamente sobre estos aspectos; pero en este rol particular, inserto dentro de los “horizontes formativos” existieron, por parte de los docentes entrevistados, diversas interpretaciones. De este modo, la directora de la Región 4 indica que en relación al docente como “trabajador de la cultura”, el sentido con el cual se pensó dicha categoría en una primera lectura, tuvo que ver con la noción de *animador cultural* y ello preocupaba a la comunidad educativa de esa institución en particular, especialmente al desarrollo de la formación de un docente. Asimismo, también explicita que luego de un tiempo y de diversas aclaraciones y acciones específicas, esas preocupaciones se fueron diluyendo. En sus palabras:

“Directora de Región 4: - Yo te marqué dos instancias: una de los profesores para expresarse libremente y otra en la que se dice bueno, acá hay una grilla, una orientación; respuestas que tenemos que dar concretamente y las vamos a dar. Ahí es donde sale esto de la ausencia de la foniatría y nos hace un poco de cosquilla esta cuestión de ser animadores culturales. Yo siento que en ese momento como que no lo entendimos del todo bien porque no estábamos como preparados para escuchar esa musiquita. No así el tema de la profesionalización docente que en eso no tuvimos ningún problema, estuvimos de acuerdo. Pero nosotros siempre habíamos sido como institución muy celosos de formar docentes para ese o aquel nivel. Entonces nunca digamos que la educación es una práctica social sino entendíamos que nuestra función específica ante la sociedad era formar docentes. Y que la cultura es un sector muy amplio que lo compartimos con muchos agentes educadores sociales. Entonces nosotros en ese lugar de profesional de la enseñanza

y de formadores de formadores, nos pareció que se estaban confundiendo por ejemplo con el cine, con el teatro, con la literatura, con las sociedades de fomento, con el deporte. Nos pareció que nos estaban metiendo en un mundo cultural en el que, está muy bien, pero nos pareció en ese momento que perdíamos especificidad. [...] esa especie de resquemor que generó el rol de animador cultural. A nosotros nos costó mucho entender eso. A mí me parece muy bien que los alumnos en primer año trabajen, un poco descubran o redescubran la comunidad como un espacio educador, que vean instituciones específicas donde se educa de otra manera que no sea la escuela. Ahora nosotros encaminamos ese campo [Campo de la Práctica I]<sup>84</sup> cuando trajimos gente formada al lado de Huergo, específicamente Lucila Fauda, por ejemplo, ella nos trajo talleres. Allí empezamos más o menos a entender, ella finalmente se hizo cargo, concursó y se hizo cargo del Campo de la Práctica I, entonces ahí sí empezamos a darle en la tecla a ese campo 1” (Entrevista a Directora de Región 4).

La entrevistada realiza referencia al Campo de la Práctica 1, correspondiente al primer año de la carrera cuyo eje es, según lo prescripto por el DC, “Ciudad educadora” y en donde los estudiantes transitan por espacios distintos a las instituciones educativas, vale decir, no se insertan en el espacio de la práctica en instituciones del sistema educativo formal.<sup>85</sup>

Este ejemplo nos permite afirmar la complejidad del proceso de redefinición curricular, pero, fundamentalmente, la diferenciación en los “elementos” que la interpelación contiene y la adhesión o “punto de sutura” que los docentes realizan a los mismos. Para esclarecer esta afirmación debemos realizar dos observaciones. Por un lado, la primera referencia en cuanto a los sentidos de los diversos roles docentes, pero particularmente, el rol de “trabajador cultural” permitiría afirmar que los docentes pretenden ciertas especificaciones en cuanto al rol que debe configurar el proceso de formación; pero por otro lado, y del mismo modo, se asume como elemento positivo el carácter abierto y político de la categoría *horizonte formativo*, la cual, precisamente por dicho carácter, no permitiría denotar demasiadas especificaciones si, a su vez, se encuentra orientada por la “praxis docente” como elemento articulador de la formación y con lo cual los docentes acuerdan.

---

<sup>84</sup> La materia “Campo de la Práctica I” se encuentra en el primer año de la carrera y supone que los estudiantes transiten espacios educativos diferentes a la institución escolar.

<sup>85</sup> Particularmente sobre estos aspectos nos detendremos en el capítulo VI, dado que allí analizaremos, precisamente, las tensiones que produjeron los nuevos roles docentes que se insertan en la idea de los “horizontes formativos” propuestos por el DC.

En relación a esto, Rosa Nidia Buenfil Burgos (2001) plantea una síntesis entre lo político, lo ético y lo educativo, utilizando como categorías teóricas la *indecidibilidad de la estructura*, la *decisión* y la *identificación*, lo cual le permitirá plantear la problematización del sujeto. Así, la autora utiliza dos lógicas en su argumentación: la lógica aporética (a la que también llama conjuntiva) y la lógica de la indecidibilidad. En relación a la primera, postula que lo lógico aporético regula lo político, de la misma manera que regula las relaciones entre lo educativo, lo ético y lo cultural. La aporía se presenta en la tensión irresoluble entre necesidad e imposibilidad de un cierre absoluto. Sin embargo, la autora plantea que no por ello la respuesta debe ser la renuncia. Por el contrario, supone que si bien resulta imposible predefinir el curso de los acontecimientos de la historia, siempre que se realiza dicho intento aparece como necesidad, utilizando diversos recursos para ello. En este sentido, aduce que esto resulta una tarea necesaria aunque cada intento resulte inadecuado en los términos de una representación que excede pero que, a su vez, resulta insuficiente en su pretensión de compensar la falta constitutiva, estructural, de lo social, de lo simbólico y de las formaciones diferenciales de lo educativo, lo cultural, lo ético, etc.

De esta manera, la lógica de lo indecible, entendiendo que opera como premisa en la posibilidad de decisión e identificación, y que reconoce al sujeto como la distancia entre la estructura indecidible y la decisión, le permite realizar un puente conceptual entre diversos registros: social, cultural, educativo y ético, donde la educación es coextensiva a los mismos.

### **Reflexiones del capítulo:**

Algunas consideraciones que pueden realizarse en función de lo analizado se asocian con la interpelación realizada por la política bonaerense a los docentes. Por lo evidenciado, la propuesta pretende alinearse con una perspectiva pedagógica crítica y, en tanto tal, participativa y democrática. Como hemos expuesto, la redefinición del diseño curricular para la formación docente se configuró como un proceso donde la interpelación hacia los docentes se produjo en dos dimensiones paralelas y concomitantes: como sujetos

partícipes, activos y críticos de la misma, dado que sus consideraciones, su “voz” no solo fue solicitada por la autoridades sino que también fue escuchada y, al mismo tiempo, se los interpelaba como sujetos capaces de realizar rearticulaciones, reflexiones, y de contextualizar una propuesta educativa en una propuesta y contextos áulicos particulares.

Específicamente en relación a la conformación del rol docente, la respuesta de los docentes en relación a la coincidencia en la noción de *horizonte formativo*, atravesado por la praxis como elemento estructurante de la práctica, podría leerse como una contradicción ante la “falta de especificaciones” desde la política curricular en relación al rol fundamental del docente como “enseñante” que los mismos reclamaban. Sin embargo, creemos que aquí resulta necesario recuperar la noción de *sobredeterminación* y comprender estas situaciones bajo la complejidad que implica la interpelación en sí misma. Intentaremos explicitar estas consideraciones con mayor claridad. Por un lado, la prescripción posee, por definición, la determinación de un “deber ser”. Hemos observado en capítulos anteriores que dicha definición de un “deber ser” del rol docente fue configurada verticalmente desde las políticas educativas y curriculares, y señalábamos que las identidades de docentes y especialistas/expertos/emprendedores curriculares, en esas coyunturas específicas, se constituían relacionamente, configurando a los docentes desde una posición de “no saber” ante el “saber experto”, la “*expertise*” o el “saber académico”. Por el contrario, en la coyuntura donde se pretende redefinir la formación docente analizada, es decir, en otro contexto que permite la emergencia de otras condiciones, el rol de los expertos parece configurarse desde otro lugar, desde otra “posición del sujeto”. Así es como no sólo se modifica la mirada desde la “*expertise*” hacia los maestros, sino que también se pretende interpelarlos como sujetos “productores de saber”.

Por otro lado, hemos visto que la constitución identitaria siempre es precaria, contingente, pero además contiene sedimentaciones. Al respecto podríamos afirmar que existe en los docentes, por un lado, una aceptación de la interpelación como sujetos de saber pero, a la vez, no podemos olvidar que las sedimentaciones de la configuración de su rol históricamente fueron realizadas desde una lugar aplicacionista, donde eran receptores de “metodologías eficientes y eficaces” que permitían “mejorar la calidad

educativa”, “profesionalizarse”, “modernizarse”. En cierto sentido, podemos observar esta aparente contradicción en la respuesta, entonces, no como una contradicción sino como una característica propia de las constituciones subjetivas, como la articulación de elementos en un determinado momento, sin por ello perder, necesariamente, las huellas, sedimentaciones de interpelaciones anteriores que también produjeron ciertas identificaciones.

El reclamo de mayores especificaciones ante el rol de trabajador cultural y la aceptación de una noción de formación docente abierta, como la de *horizonte formativo*, lejos de resultar contradictoria, se constituye como una herramienta necesaria de ser analizada en la constitución de las posiciones docentes, tal como plantea Southwell (2013, 2015 y 2016), como aquellas circunstancias en donde los docentes disputan, reformulan, rechazan o aceptan diversas posiciones frente a las políticas educativas.

## Capítulo VI: La nueva política curricular bonaerense: Ejes estructurantes.

---

### 6.1. La nueva estructura curricular: orientaciones, especificaciones y reconfiguraciones de sentidos acerca del rol docente.

La nueva estructura curricular se distinguió de los diseños curriculares de los años noventa en varios sentidos. En primer lugar, la extensión de la carrera, que a partir de la reconfiguración curricular constó de cuatro años de duración, establece una formación que permite a los graduados acceder a otros niveles educativos, tales como diversas Universidades, entre las cuales destacaba, desde la propia normativa, la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNPE). A su vez, dicha extensión posibilitaba profundizar algunos contenidos de diversas disciplinas a partir de la incorporación de espacios curriculares específicos, entre los cuales destacan “Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria”, “Medios audiovisuales, TIC’s y educación” e “Historia y Prospectiva de la Educación”, en el tercer año, así como “Reflexión filosófica de la educación”, “Dimensión ético política de la praxis docente” y los “Trayectos Formativos Opcionales” para el cuarto y último año de la carrera, donde dentro del eje del Campo de la Práctica se produce la residencia docente en el aula del Nivel Primario. Esto se encuentra relacionado a su vez con el segundo aspecto mencionado, la organización por disciplinas. En el anterior diseño curricular, la organización por perspectivas había sido pensada como espacios curriculares que permitieran, precisamente, un enfoque interdisciplinario. No obstante, en la consecución del mismo, lo que se llevó adelante fue un vaciamiento de contenidos de algunas disciplinas por otras. Resulta notable observar, por solo mencionar algunos ejemplos, cómo dentro de la “Perspectiva pedagógico-didáctica I”,<sup>86</sup> se establecen contenidos relativos a la didáctica general y al campo del curriculum, no incluyendo contenidos específicos de pedagogía; o bien, la “Perspectiva filosófico-pedagógica”, que incluye contenidos que se acercan a la

---

<sup>86</sup> Nos referimos aquí al Diseño Curricular para la Formación Docente de Grado, propuesto por Dirección General de Cultura y Educación en el año 1999, dentro del marco de la reforma educativa dispuesta por el gobierno menemista y aplicado en la provincia de Buenos Aires bajo la gestión de gobierno de Eduardo Duhalde (1991-1999).

filosofía de la educación sin contener tampoco saberes relativos a la pedagogía, lo cual determina la ausencia de dicha disciplina en toda la carrera (aunque la misma aparezca como configuradora de dichas materias). De esta manera, la práctica profesional propuesta para los tres años de la carrera se establece solo en el ámbito escolar, considerado como el único espacio educativo.

De este modo, el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria (DC) de 2007 estableció las siguientes modificaciones, que mencionamos de manera general para luego analizar en profundidad:

-La duración de la carrera, que se extiende de tres a cuatro años.

-Se establece la organización disciplinar, en contraposición a la organización por perspectivas.

-El campo de práctica docente incluye dos ejes, las “Prácticas en terreno” y las “Herramientas de la práctica”, que se configuran como ejes transversales de todos los años, y focalizados en diversos espacios sociales, no solo en el escolar.

-Se genera el Taller de Integración Interdisciplinar (TAIN), como un espacio curricular transversal a todas las materias en cada uno de los años, compuesto por 4 horas reloj mensuales, con el objeto de brindar tratamiento a las diversas problemáticas y/o temáticas que cada institución y/o estudiantes y docentes consideren oportunas tratar en función del eje mencionado para cada año de la carrera.

De acuerdo con lo anterior, Marina Paulozzo, especialista del Campo Curricular, señala en una entrevista:

M: Me parece que en ese cambio, en el último cambio de los planes de estudio de los profesados, para inicial y primaria, es más o menos el mismo tiempo, la gran decisión a mi entender fue la extensión de los años de formación, en pasar a cuatro años. En muchos sentidos: primero por lo que se supone que implica esa extensión que es hacer una formación más sólida, más profunda, aunque no necesariamente extender la duración de una carrera significa eso, pero en este caso me parece que sí. Eso por un lado, y después me parece que otra de las cuestiones que en ese momento también se buscaron, en los diseños anteriores de superior tenían unas denominaciones y habían adoptado una organización curricular por perspectivas que yo creo que fue un intento de interdisciplinariedad, digámoslo así. [...] Lo que intentan es tener un poco más de coherencia respecto a la estructura curricular, respecto a la

profundidad de la formación. Y otra de las cuestiones que me parece que intenta ese diseño también es mejorar o ampliar, profundizar lo que se entiende por práctica docente y entonces se definieron ámbitos de práctica novedosos. Me parece que eso es una de las cosas más interesantes que plantea el diseño: poder reconocer como ámbitos de práctica ámbitos que están fuera del edificio de la escuela. En una época en donde se salía de una década donde había pasado de todo y había terminado con, por ejemplo, bachilleratos populares, jardines comunitarios; muchos lugares de formación o de escuela por fuera de las escuelas producto de la organización social. Esos son puntos que creo que el diseño los tuvo como objetivos [...]” (Entrevista a Marina Paulozzo)

En este sentido, es interesante retomar lo planteado en relación a las tensiones que estas modificaciones produjeron, incluso, durante el proceso de consulta respecto de la reformulación curricular que hemos planteado con antelación. De acuerdo con esto, las entrevistas realizadas tanto a funcionarias de la gestión como a las docentes permiten observar que la “salida” del ámbito escolar resultó, particularmente, uno de los elementos más discutidos y que más resistencias tuvo en los docentes consultados. Ello necesariamente se asocia a la perspectiva cultural con la que el nuevo DC se presentaba. En este sentido, nos permitimos reproducir un apartado extenso de la entrevista realizada a Andrea Gatti:

N: Justamente a partir de ese proceso metodológico, vos mencionabas que tuvieron muchas tensiones, ¿cómo fue recepcionado incluso la invitación a participar de esta reformulación curricular?, ¿cómo vos pudiste evaluar la recepción por parte de los Institutos de Formación Docente?

A. G.: [...] los docentes siempre tenemos buena predisposición para la participación y la construcción. Entonces la convocatoria o las convocatorias o esta propuesta que la Dirección de Educación Superior ya por definición ministerio de las leyes o de las normativas, se empezó a llevar adelante. [...] Nunca hubo problemas de ningún tipo en el sentido de participar de un proceso de esas características. *Las tensiones estaban dadas en las miradas, en el posicionamiento acerca de qué implicaba formar a un docente para la educación primaria.* Cuestiones que hoy parecieran ser mucho más ya de alguna manera planteadas si uno vuelve a tocar o retocar. Todavía hay cuestiones o variables que te diría que se siguen manteniendo y siguen generando estos grados de tensión. Una de las tensiones era justamente esa, cómo ver al sujeto de la formación. En principio como sujeto de derecho pero cuando decíamos sujeto de derecho, ¿qué implicaba un estudiante como sujeto de derecho? Implicaba un camino de recorrido de cuatro años de formación

como sujeto político, entendíamos a la enseñanza fundamentalmente como un hecho político trascendental. *Cuando dicen que la enseñanza es un proceso apolítico, con la enseñanza no se debe hacer política, esa es una de las tensiones, una discusión que fue fuerte en las instituciones.* Otra de las tensiones que también se generó fue el proceso a partir de la implementación de acompañamientos del diseño, que fue el trabajo que se hizo posterior del acompañamiento que fue tomando justamente esas tensiones lógicas, por supuesto, de cualquier estructura del diseño como propuesta político pedagógica del Estado provincial o nacional. *La segunda tensión que podríamos mencionar, refiere a cómo esos plazos que establecía la Resolución 24<sup>87</sup> se redefinían en la Provincia de Buenos Aires en la reorganización de las unidades curriculares.* Otra tensión que también surgió fue por matriz cultural y social de los porcentajes de los campos, que hacían que tuviesen determinadas situaciones de conflictividad entre los docentes curriculistas areales o especialistas y los docentes del campo de la formación general. También se marcó otro trabajo, hubo que trabajar sobre esa tensión. Si era suficiente porcentaje para el campo de los saberes a enseñar o no y luego, el último, que era el recorte de contenidos: qué contenidos como recorte de la cultura deberían estar presentes conformándose entonces las generales curriculares; allí se puede marcar otra tensión en la construcción del diseño como propuesta pedagógica o política pedagógica.

N: Bueno, de hecho se lee claramente en el Diseño que el Campo de la Práctica estructura...

A. Gatti: El diseño es el articulador de los demás campos.

N: El campo de la práctica junto con el espacio de integración.

A. G.: Se puede plantear una característica particular del diseño de la Provincia de Buenos Aires. Fue un reclamo histórico que los docentes de la formación inicial tenían, que era tener tiempo de trabajo con los estudiantes y con los docentes de otras áreas o campos del conocimiento. Por lo tanto, esos diseños integran a los Talleres Integradores Interdisciplinarios [TAIN]. Es el trabajo compartido de docentes y estudiantes a lo largo de todo el ciclo lectivo y de todos los años de formación. En el sentido de la tensión, por supuesto allí hubo tensión porque era sumar entonces ese reclamo histórico y que fue muy bien visto. En ese campo, en ese tiempo compartido que hizo el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires en términos de financiamiento y de presupuesto, está esa inversión en la formación docente inicial en la provincia de Buenos Aires por primera vez. *La tensión en el campo de la práctica estuvo dada en términos de esa propuesta de diseño como proyecto. Cuando hablamos en la Provincia de Diseño, hablamos siempre como propuesta político pedagógica y esa propuesta implicaba que teníamos que –como formadores de formadores, como actores y responsables del Estado provincial también– dejar en claro que la escuela*

---

<sup>87</sup> Refiere a la Resolución 24/07 del CFCyE, donde, como hemos mencionado anteriormente, se establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

*no era el único espacio formativo. Esa fue la tensión en el campo de la práctica. Esa propuesta, como bien lo dice el marco de fundamentación, donde plantea que la escuela no es solo el único espacio formativo donde el sujeto va construyendo su subjetividad en términos de saberes. Por lo tanto, se invitaba, se invitó y se trabajó –previo a la implementación y durante toda la implementación– a que en ese primer año de recorrido de los estudiantes en formación no ingresasen a la escuela sino a otros espacios formativos.*

-De hecho, el eje del Campo de la Práctica I, de primer año es “Ciudad educadora”, no tiene el ingreso a una institución educativa, o a la escuela, en este caso.

*A. Gatti: Nosotros entendemos que la construcción de la subjetividad empieza antes de la escuela o en forma paralela a la escuela. Esos espacios de alguna manera deben ser tenidos en cuenta por la escuela para poder entonces, en unos años, ver a la escuela en este campo de formación específico pero que, sin lugar a dudas, articula en la construcción de subjetividad de los niños con otros campos. Rompía la matriz histórica de la formación docente tanto en educación primaria como en educación inicial. Rompía, desde el marco teórico conceptual intentaba eso, que de hecho lo logró yo te diría en un porcentaje muy alto en la provincia. No lo digo yo sino que después lo establece el propio proceso de evaluación de implementación del diseño que será y es motivo de otras tantas investigaciones que se están llevando adelante. Eso fue, vos pensá entonces las tensiones, la mirada sobre un sujeto como sujeto de derecho y sujeto político, un recorte y una mirada diferente sobre los campos del saber y sobre los tiempos y porcentajes que esos campos del saber tenían que tener y una ruptura en esta integralidad, si me permitís el término. De manera integrada, poner en tensión a la propia escuela como institución (Entrevista a Andrea Gatti).<sup>88</sup>*

Nos permitimos reproducir la organización curricular propuesta por considerar que la misma permite visualizar la organización curricular por años, así como la interdisciplinariedad postulada en cada año de la carrera y entre los cuatros años que componen la totalidad de la propuesta formativa:

---

<sup>88</sup> Cursivas propias.

**1º Año Primaria**

<b>Campo de Actualización Formativa</b>				
Taller de lectura, escritura y oralidad (64)		Taller de pensamiento lógico matemático (64)		Taller de definición institucional (64)
<b>Campo de la Práctica Docente</b>				
<b>Campo de la Subjetividad y las Culturas</b>		Práctica en terreno: Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (32)		<b>Campo de los Saberes a Enseñar</b>
	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I (64)	<b>Taller Integrador Interdisciplinario</b> <i>Ciudad educadora</i> (32)	Corporeidad y motricidad (32) Arte y educación (64)	
		<i>Herramientas:</i> Educación social y estrategias de educación popular (32)		
Filosofía (64)	Didáctica general (64)	Pedagogía (64)	Análisis del Mundo Contemporáneo (64)	
<b>Campo de la Fundamentación</b>				

Total de horas: 672 hs.

2º Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
<p><b>Campo de la Subjetividad y las Culturas</b></p>		<p>Práctica en terreno: En instituciones educativas (distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural) (64)</p>	<p>Educación artística (64) Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I (64)</p>	<p><b>Campo de los Saberes a Enseñar</b></p>
	<p>Psicología del desarrollo y el aprendizaje II (64) Psicología social e institucional (32) Cultura, comunicación y educación (32)</p>	<p><b>Taller Integrador Interdisciplinario</b> <i>Espacio escolar y realidad educativa</i> (32)</p>	<p>Didáctica de las Ciencias Sociales I (64) Didáctica de las Ciencias Naturales I (64) Didáctica de la Matemática I (64)</p>	
		<p><i>Herramientas: Aproximación y análisis cualitativo institucional</i> (32)</p>		
Teorías sociopolíticas y educación (64)		Didáctica y currículum de Nivel Primario (64)		
Campo de la Fundamentación				

Total de horas: 704 hs.

3° Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
<b>Campo de la Subjetividad y las Culturas</b>		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (128)	Educación Física escolar (64) Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II (64)	<b>Campo de los Saberes a Enseñar</b>
	Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria (32) Medios audiovisuales, TIC's y educación (32)	<b>Taller Integrador Interdisciplinario</b> <i>Relación educativa</i> (32)	Didáctica de las Ciencias Sociales II (64) Didáctica de las Ciencias Naturales II (64)	
		<i>Herramientas</i> : Investigación en y para la acción educativa (32)	Didáctica de la Matemática II (64)	
Historia y prospectiva de la educación (64)		Políticas, legislación y administración del trabajo escolar (64)		
Campo de la Fundamentación				

Total de horas: 704 hs.

#### 4º Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (256)	Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
	Pedagogía crítica de las diferencias (32)	<b>Taller Integrador Interdisciplinario</b> <i>Posicionamiento docente</i> (32)	Ateneo de Ciencias Sociales (64) Ateneo de Ciencias Naturales (64) Ateneo de Matemática (64)	
Reflexión filosófica de la educación (32)		Dimensión ético-política de la praxis docente (32)		
Campo de la Fundamentación				

Total de horas: 640 hs.

Trayectos Formativos Opcionales
<p>Espacios de definición institucional (160) (En estas horas se considera el Taller propedéutico de opción y definición institucional)</p>

Título: PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
Carga horaria total: 2816 horas

Como puede observarse, los diversos espacios curriculares se agrupan en cuatro campos diferenciados pero relacionados entre sí, a partir de configurarse el “Campo de la Práctica” –tanto la “Práctica en terreno” como el espacio “Herramientas de la práctica”– en todos los años como el eje en cual confluyen las distintas materias.

El análisis realizado sobre el diseño curricular destinado a la formación de profesores de educación primaria permite observar muy claramente el influjo de las teorías pedagógicas críticas en su desarrollo. De este modo, la categoría *praxis* recorre ampliamente el documento y se convierte en el eje estructurante del mismo, no solo en el espacio destinado estrictamente a la “Práctica docente”, sino que también se encuentra incluido como contenido específico de materias correspondientes al cuarto año (tales como “Reflexión filosófica de la educación” y “Dimensión ético-política de la praxis docente”). Por esto es que resulta factible señalar que la política curricular implementada sostiene una visión de la educación que dista del aplicacionismo proveniente de las prácticas educativas tecnocráticas, y que existe en el mismo un contundente intento por configurar un discurso educativo que apela a la reflexividad, la politicidad y la transformación de un orden social desigual mediante la educación, entendida esta como derecho (todos aspectos que tratamos en profundidad en los apartados anteriores).

En esta dirección, desde los inicios de las discusiones en relación a la Redefinición de la Formación Docente que hemos analizado ampliamente en el capítulo anterior, expresada en los documentos base de discusión (que hemos denominado, para clarificar la lectura, DB I, DB II, DB III), se postula dicha afirmación fundamentándola desde los aportes de autores exponentes de dichas consideraciones, tales como Henry Giroux, Peter McLaren, Tomaz Tadeu da Silva y Paulo Freire. Por otro lado, es importante marcar que dichos documentos de discusión se apoyan en nociones posestructuralistas y análisis específicos sobre el curriculum, desde los aportes retomados de Alicia de Alba, Rosa Nidia Buenfil Burgos y Margarita Pansza González. Se asume, además, dentro de este marco referencial de la concepción de la educación como acto político, y la definición y determinación curricular desde dicha perspectiva, la importancia de las disputas de poder, y se asume que la categoría *subjetividad* cobra una real importancia.

En este último punto, es importante señalar que el DC propuesto establece, como puede observarse, la configuración de un campo específico de saberes a enseñar en relación a las subjetividades, transversal a la carrera, en tanto (como todos los “campos” mencionados) se estipula en cada año de la

misma. Dicho campo, denominado “Campo de las subjetividad y las culturas”, supone:

“[...] cómo conocer al sujeto en formación, cómo integrar los datos sugeridos por las disciplinas del hombre para comprender la identidad en permanente cambio, cuáles son sus potencialidades y puntos de ruptura. Y también, cómo reconocerlo actor de una cultura compleja, transformada por los medios y las tecnologías, en la cual las identificaciones constitutivas de la subjetividad son múltiples. Todo esto con la finalidad de acercarse empáticamente y acompañar, en la construcción de saberes y significados, su proceso de transformación” (DC, 2007: 31-32).<sup>89</sup>

Podemos observar, asimismo, que esta interpretación acerca de las subjetividades, culturas e identidades se configuraron en una preocupación desde el comienzo de las discusiones, dado que los Documentos Base de Discusión también se fundamentan a partir de autores relativos al campo, tales como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein y Myriam Southwell, entre otros. El Diseño Curricular para la Educación Superior se conforma, de este modo, por la definición de cinco campos que analizan y tratan diversos saberes que se articulan mediante el establecimiento de algunos interrogantes que orientan los *horizontes formativos*. Así, en el Marco General del Diseño Curricular para la Educación Superior, Niveles Inicial y Primario es posible encontrar, en cada año de la carrera, la siguiente organización curricular, respondiendo a interrogantes centrales que justifican al tiempo que orientan la propuesta de cada de uno de ellos.

“El diseño curricular está organizado alrededor de cinco Campos y Trayectos opcionales, vinculados por preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes Materias que los componen:

- Campo de Actualización Formativa. ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?
- Campo de la Fundamentación. ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- Campo de la Subjetividad y las Culturas. ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?
- Campo de los Saberes a Enseñar. ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?

---

<sup>89</sup> Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. Marco General. Año 2007. Pp. 31-32.

- Campo de la Práctica Docente. ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?
- Trayectos Formativos Opcionales. ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?” (DC, 2007: 27 y sig.).

En el DC la práctica docente se conforma como objeto de transformación, dentro del Campo de la Práctica Docente, en el que se articulan el resto de los campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre ellos. De este modo, se presenta la práctica docente fundamentada en la praxis, como reflexión crítica sobre la acción, recuperando el sentido freireano del término. Desde esta perspectiva, el documento apela a la constitución de un *posicionamiento docente*, entendido como el acto político que configura su función. Desde este lugar, se asume la relación entre educación y política, suponiendo necesarios estos análisis en función de favorecer el ejercicio de prácticas educativas fundadas en la praxis docente, como análisis crítico, situado, contextualizado, y considerando las múltiples variables que atraviesan a la educación como proceso históricamente condicionado y determinado. Es posible, además, observar cómo ese posicionamiento político al cual se apela se configura bajo la recuperación de diversas categorías teóricas, entre las cuales se retoman los aportes de Henry Giroux (1989) en su planteo respecto del docente como *intelectual transformativo*, inserto a su vez en la idea de *horizontes formativos*, planteada por el Diseño Curricular (DC, 2007: 29).

Tomando en consideración al maestro/a no solo como *profesional de la enseñanza*, sino también como *pedagogo* y como *trabajador de la cultura*, el DC apela al necesario alejamiento de las concepciones tecnocráticas y a la consideración de los sujetos como “hacedores” de las prácticas. En este sentido, supone que “[...] el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos” (DC, 2007: 13). Asimismo, en la nueva definición curricular, la práctica docente, no solo se asume desde una mirada meramente pedagógica, sino que se postulan las múltiples variables que atraviesan el proceso de enseñanza. De este modo, la práctica docente parece

comprenderse como “[...] un conjunto de actividades e interacciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro/a o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (Achilli, 2000: 23).

De acuerdo con ello, la práctica educativa supone, pues, una intervención. Según lo planteado por Eduardo Remedí (2004), la *intervención educativa* siempre se ubica entre lo instituido y lo instituyente, es “meterse en”, “estar entre”, alude al campo de tensión entre estas dos tendencias. Por lo tanto, la práctica educativa es praxis e intervención. En síntesis, podemos afirmar que la política educativa plasmada en el DC para la formación de profesores plantea una noción acerca de la educación que supone proponer espacios educativos que se constituyan en espacios democráticos, que profundicen la participación, en el diálogo fundado y propositivo, en la búsqueda de valores éticos, de verdad y justicia. Se piensa, de este modo, en propuestas educativas que permitan la resignificación de la escuela y la enseñanza, como espacio de recuperación de lo público, en la reconceptualización y circulación de saberes, representaciones y conocimientos. Es así que los docentes en formación son interpelados como actores claves para dicha reconfiguración.

De igual modo, la centralidad de la enseñanza como quehacer profesional de la docencia se evidencia tanto en el proceso de redefinición curricular como en la configuración final de los Diseños Curriculares para la Educación Superior. En relación a esto, nos permitimos una extensa cita del Documento Base I que fue enviado durante el proceso de consulta y formulación del DC a los ISFD, ya que este pasaje exhibe una claridad conceptual a partir de la cual pueden evidenciarse, por un lado, las concepciones de la “práctica docente” como eje de la formación, pero, asimismo, la educación como objeto de transformación social:

“Tenemos como propósito político formativo considerar a la práctica docente como un *objeto de transformación*. Un *objeto de transformación* puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él (Pansza, 1990: 55). En otras palabras, no estamos hablando de una ‘adaptación’ con sentido pragmático a las prácticas como se dan en los ambientes de trabajo, o sea, de un ‘acomodamiento’ al *habitus*. Hablamos de un proceso dialéctico de reflexión sobre la práctica y sobre la reflexión

en la acción (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 419) como eje de formación, que implica una doble tarea: *des-aprender* la práctica que los cuerpos aprendieron tempranamente, como el juego que se juega en las instituciones educativas (cf. Edelstein, 1995: 44), esto es: una práctica alienada (por más que se la presente como 'la realidad'), a la vez que *des-aprender* la lógica de práctica y la práctica teórica (lo que nos configura históricamente como docentes, a la vez que la teorización implícita en el *hacer*); y *re-aprender* una práctica que parte de la recuperación de la voz de los sujetos (cf. Barco, 1994: 25-26; Davini, 1995: 126), y que no queda atrapada en la mera *hermenéutica* de las situaciones educativas, sino que (desde una racionalidad comunicativa) interviene *transformando* la realidad desde los contextos 'micro' hacia la complejidad y multidimensionalidad de los procesos educativos más globales" (DB I, 2006: 27).

Dichas consideraciones son finalmente presentadas en el DC, se expresan las mismas concepciones, lo cual reafirma el carácter abierto, participativo y crítico que tuvo el proceso de redefinición curricular. De acuerdo con ello, la noción de *horizonte formativo* articula las nociones acerca de la enseñanza, pero también el rol político de la educación, entendida desde sus posibilidades (y limitaciones) acerca de facilitar algunas transformaciones sociales, en tanto la enseñanza es situada, contextualizada, contemplando las múltiples variables y sujetos que en ella intervienen. De ese modo, el DC establece:

"[...] que el núcleo fundante de la formación docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la formación docente (cf. Davini, 2002): el de la enseñanza y el del contexto. [...] Así, las tres dimensiones del horizonte formativo se ven atravesadas por una demanda y un compromiso que vincula ineludiblemente la práctica docente con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida" (DC, 2007: 16).

Asimismo, dentro de la noción *horizonte formativo* se establecen tres propósitos centrales, entendidos dentro de la consideración de los docentes como "hacedores de la cultura" así como "hacedores del *discurso sobre las culturas y la educación*"<sup>90</sup> (Ídem). En función de dicha acepción, los propósitos acerca del horizonte formativo refieren a "el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente", "la construcción del maestro/a

---

<sup>90</sup> Cursivas propias.

como productor colectivo del discurso pedagógico” y “el posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura” (Ídem).

En la presentación del reciente trabajo de Philippe Meirieu, *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos clave*, Alejandra Birgin (2016) plantea que los textos del autor han tenido una fuerte implicancia en los debates recientes en nuestro país en relación a la educación. De este modo, apunta que “[...] recuperar la centralidad de la tarea de enseñar en términos éticos y políticos, la cuestión de la transmisión cultural, la apuesta por la igualdad [...]” (Íbidem: 12) han sido cuestiones centrales dentro de la discusión educativa. Consideramos que las nociones aportadas en relación a las reconceptualizaciones en torno a las concepciones de enseñanza, la formación de profesionales críticos o intelectuales y las reformulaciones dentro del campo curricular desde la perspectiva posestructuralista se transforman en el soporte teórico que se puede observar en la fundamentación y en la estructuración de los contenidos propuestos por la actual política curricular para la formación de docentes en la educación primaria en la provincia de Buenos Aires. Resulta necesario, entonces, comprender que si existe una distinción entre las nociones de *educación* y *enseñanza* respecto de las visiones homogenizantes y naturalistas, es factible, asimismo, observar una noción diferente del curriculum, el cual deja de ser comprendido desde una “concepción modélica” (Gvirtz & Palamidessi, 1998); es decir, como documento escrito, como “cuerpo organizado de conocimientos”, como “una declaración de objetivos de aprendizaje”, como “un plan integral para la enseñanza” (Íbidem: 55-60).

Las políticas educativas pueden interpretarse dentro del contexto de las sociedades capitalistas, que bajo la existencia de grupos dominantes que poseen la capacidad de determinar los saberes, valores y habilidades particulares, los seleccionan como socialmente válidos y, en tanto tal, como aquellos que la sociedad cree conveniente y necesario transmitir para garantizar la continuidad y el dinamismo dentro del sistema. Es decir, producen, en términos foucaultianos, “un efecto de verdad” (Ball, 1996). Así, autores como Thomas Popkewitz (1987) argumentan que los contenidos no deben reducirse a los conocimientos formales organizados en el curriculum, sino que deben incluir todos aquellos elementos que impregnan la vida y la conciencia de la gente. En la misma dirección, Cesar Coll (1992) plantea que el

currículum es un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo e inserción en el sistema; es decir, para su profesionalización.

De estas ideas se desprende que hay dos cuestiones claves en el manejo de los contenidos: por un lado, el papel que juegan los grupos dominantes, ya que esta tiene el poder de definir y seleccionar lo que desea o necesita aprender; y por otro lado el carácter instrumental que los contenidos tienen, los cuales están supeditados a los objetivos que establezca la sociedad en cuestión y a la posibilidad de transmisión de los mismos.

Como hemos señalado en el tercer capítulo, Ulf Lundgren (1992) denomina *currículo* a esos textos que se crean como solución a dicho problema. Es decir, que cada sociedad construya su identidad, su historia, sus costumbres, y al mismo tiempo se encargue de su reproducción y distribución para garantizar la homogeneidad dentro del sistema y el conjunto de valores y saberes, en función todo ello de los fines últimos del Estado. En consecuencia, estos argumentos no hacen más que demostrar el papel relevante que la transmisión posee, desde esta perspectiva, en los procesos de enseñanza, posibilitando no solo los vínculos sociales sino también la estructuración de la sociedad y del Estado.

## **6.2.: Los ejes del nuevo Diseño Curricular para la formación docente: centralidad de la enseñanza y la educación como acto político mediados por la concepción posestructuralista del currículum.**

Durante los capítulos anteriores nos detuvimos en los aspectos generales que orientaron el proceso de redefinición curricular que tuvo como producto el nuevo DC durante el año 2007. Asimismo, en el capítulo III, señalábamos a modo de hipótesis que considerábamos que el DC se produjo desde una concepción posestructuralista del currículum, comprendiendo que allí las concepciones sobre las identificaciones y subjetividades cobraban una importancia hasta entonces no considerado por los “gestores”, “expertos” o “emprendedores curriculares” de los currícula de formación docente analizados en los periodos previos. De acuerdo con ello, resulta importante retomar lo planteado por la propia normativa, en la cual se explicitan los fundamentos que

permiten comprender los currícula como “paradigmáticos”. Explícitamente, se sostiene:

“Un paradigma es una matriz que posee vigencia en un contexto y en una coyuntura determinada, que implica una toma de decisión y sirve como fundamento y referencia a partir de los cuales se direccionan todos los elementos curriculares puestos en juego en la formación docente. Es articulador ya que aborda la complejidad del proceso de formación, que como tal resulta más que la sumatoria, el acoplamiento, la juntura o la conexión entre elementos (previos a la relación paradigmática). Antes bien, es articulador porque se establece una relación tal entre los elementos, de interinfluencia y modificación mutua, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de aquella” (DC, 2007: 28, nota al pie).

La definición antes otorgada nos permite observar que la política curricular, comprendida aquí como “paradigma articulador”, comienza a configurar una nueva cadena equivalencial en relación a la formación docente. Así, este paradigma se presenta en la normativa como un “paradigma articulador”, como marco referencial para la educación superior, en tanto permite orientar una direccionalidad que admite identificar y enfrentar los problemas centrales que deban abordarse bajo una visión compleja de la realidad que se estructurará y reestructurará durante el desarrollo curricular. De esta forma, este paradigma “[...] articula de manera compleja algunos elementos conceptuales emergentes del escenario en que se desenvuelve la formación de docentes, con el posicionamiento de sus ‘sujetos curriculares’ (docentes formadores, docentes en formación y futuros alumnos/as de los docentes en formación)” (DC, 2007: 28). Así, estos elementos diversos se configuran de modo tal en la que cada uno de ellos “[...] cobra sentido relacional con los otros y con el marco general” (Ídem).

De acuerdo con lo anterior, el DC presenta dentro de los elementos constitutivos iniciales una serie de conceptualizaciones que consideramos necesario presentar por la claridad con la que se mencionan:

- “[...]• práctica transformadora de la Formación Docente como concepto eje;
- profesional de la enseñanza, pedagogo hacedor del discurso de la educación y maestro/a como hacedor de cultura y del discurso cultural

como horizonte formativo que confiere la direccionalidad a la totalidad de la propuesta;

- posicionamiento transformador frente a los desafíos que le plantea la problemática áulica, institucional y social;
- continuum formativo que se produce en los espacios singulares de actuación dentro de los cuales adquieren preeminencia diversos conflictos;
- sujetos formadores y en formación que se entrelazan en el proceso curricular;
- construcción participativa del currículum, que se reconoce, propicia y pone en acción como ámbito de producción proyectual, pero a la vez de formación permanente y de transformación institucional” (Ídem).

De igual modo, la perspectiva u orientación situada del DC permite que a partir de este “paradigma articular” surja la noción de la educación argentina y, particularmente, la formación docente en nuestro país, desde una perspectiva política-pedagógica latinoamericana.

“El diseño curricular, por su parte, se sitúa en un paradigma articulador con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural. Se lo considera articulador porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la lógica disciplinar, la lógica psicológica, la lógica de los saberes pedagógico-didácticos y la lógica de la práctica docente. Pero en él se privilegia la lógica articuladora, producida por la perspectiva y el significado sociocultural. Sin desconocer la construcción teórico epistemológica de cada lógica, se pone el acento en la centralidad sociocultural del campo que las contiene y articula, y desde donde se propone avanzar en su reconocimiento. La intencionalidad político-cultural está dada por la búsqueda de incidir desde la Formación Docente en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo actual, tomando como referencia y tradición residual el camino recorrido por la educación en Latinoamérica, que da sentido a ese paradigma articulador con centralidad sociocultural” (Ídem).

En relación al enfoque latinoamericano que procura recuperar el DC, la asesora curricular del mismo, María Raquel Coscarelli, nos señala cómo se llega a la noción de producción del DC como proceso colectivo, pero también y fundamentalmente, el carácter político que posee. De acuerdo con lo anterior, la entrevistada refiere:

M.R.C.- [...] no fue un resultado, una invención de creación del momento sino que hubo una gestión que posibilitó ese tipo de planteo y que había gente como Jorge [Huergo] que tenía una mirada muy bien dispuesta para estas cosas solventadas en lecturas muy fundantes de toda esa mirada

que se quiere abrir paso. No sólo de la praxis en general sino de la praxis en Latinoamérica. Él venía con todas unas lecturas que compartíamos en comunicación en ese sentido, pero él ya venía con eso. Si ves sus libros anteriores siempre fue muy inquieto para ese tipo de cuestiones. Y después estaba en el clima también de la teoría más rica de la pedagogía de ese momento porque un profesional de la cultura, si tomás a [Henry] Giroux, tomás las corrientes críticas, estaba ahí una posibilidad de apropiarse de esas cuestiones. Yo creo que hago una referencia también a los horizontes formativos en ese trabajo de homenaje a Jorge porque en uno de los trabajos míos que fue en Hemoterapia a partir de la escuela de salud, yo trabajé mucho en el interior, y entonces me acuerdo que una pedagoga de Mendoza que trabajaba en Hemoterapia, era un poco donde yo trabajaba, me preguntó de dónde sacamos lo de horizontes formativos y yo le había hecho una semblanza porque había un trabajo en unas revistas mexicanas que tomaban el término pero en realidad lo importante no es el término en sí sino el sentido, esa cosa incierta e inacabada que la vemos como distinta manera de nominarla en otros autores. [...] la propia Susana Barco ya lo había trabajado en ese sentido. El plan de magisterio del sur, de Neuquén; si bien era bastante convencional porque seguía con las disciplinas y demás, recuperaba los avances en el área de la lengua, y de la matemática y el avance en el sentido de que antes de ir a abordar el aula había que pasar por la instancia del contexto social, el institucional y por último el aula. Ahí lo enriquece Jorge dándole un voltaje más político todavía” (Entrevista a María Raquel Coscarelli).

De acuerdo a lo mencionado por Coscarelli, en “Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes”, Jorge Huergo y Kevin Morawicki (2010) realizan una revisión del proceso de redefinición curricular producido entre los años 2004 y 2007. En este texto señalan:

“La descolonización-decolonialidad no sólo hace la crítica o la deconstrucción de las heridas coloniales; también activa una memoria de liberación que da nuevos sentidos a la educación pública, común y popular. Tiempos y espacios de posibilidad están abriendo las puertas a memorias y procesos que instalan, no una novedad, sino una historia que abreva en nuestras memorias y nuestros sueños sociales, tantas veces postergados o avasallados. Interpelar la transformación curricular de la formación docente en la provincia de Buenos Aires desde estas coordenadas, nunca significó reemplazar la voz de los actores por nuevas u otras teorías. Estamos convencidos de que no se trata tanto de una centralidad en los dispositivos curriculares sino en el reconocimiento de los sujetos y sus prácticas. Tampoco se trata de un cambio en las miradas sobre lo educativo y la docencia, sino de una transformación de las subjetividades que miran. He allí el sentido estratégico y ético-político que impregnó nuestra perspectiva, que va del reconocimiento de las complejidades del mundo cultural en tensión con una escolarización encarnada, hacia un posicionamiento subjetivo que, asumiendo la ‘herida

colonial' (Dussel, 2004: 137), sea capaz de restituir la palabra, la experiencia y el sentido movilizador de la utopía" (Ídem: 144).

Por lo anterior, trabajaremos con la hipótesis según la cual el DC se configuró en una práctica discursiva que no solo reconocía los sujetos curriculares en un horizonte de igualdad (noción que hemos desarrollado en el capítulo III), sino también, y fundamentalmente, que procuró reorientar la formación docente en base a la noción de *enseñanza articulada*, a partir de la centralidad sociocultural, la diversidad y la intención político-pedagógica que toda propuesta educativa conlleva, pero que aquí es reconocida y mediada desde la propia política educativa y la normativa curricular.<sup>91</sup>

### **6.2.1. La educación como derecho y la centralidad de enseñanza como proceso “inclusivo”.**

La nueva política curricular de la provincia de Buenos Aires presenta una muy extensa fundamentación teórica donde es factible observar un distanciamiento en la noción de *enseñanza*, entendida como proceso cultural, político y pedagógico. De acuerdo con ello, la concepción respecto de la transmisión cobra un sentido diferente de la mera relación de linealidad, lo que a su vez permite explicar la emergencia de la centralidad de la enseñanza, una nueva interpretación de la función docente que se distancia de la perspectiva tecnocrática y que es claramente expresada en los lineamientos curriculares que analizamos. En consonancia con esto, Alejandro Vassiliades (2012) considera que, principalmente durante los gobiernos kirchneristas, se configuraron dos cadenas equivalenciales relacionadas. La primera de ellas asoció las nociones de *igualdad e inclusión* a la noción de la educación como derecho social, la responsabilidad del Estado en ello, la consideración de la diversidad y, asimismo, otra que articuló las nociones de igualdad e inclusión con la centralidad de la enseñanza.

---

<sup>91</sup> Debemos en este punto distinguir la política educativa como todas aquellas acciones que procuran que aquello propuesto y promovido por los Diseños Curriculares se materialicen en prácticas político-pedagógicas concretas. Estos aspectos serán analizados en los apartados siguientes.

A continuación, nos centraremos en tres ejes que, entendemos, procuraron configurar un discurso curricular cuya interpelación hacia los docentes en formación presenta nuevos elementos. Estos nuevos elementos conformaron un discurso que dislocó, es decir, dejó de tener eficacia en relación a la anterior política curricular, en particular, y a la concepción del rol docente que se había constituido desde el tecnocratismo educativo, en general. En primer lugar, desarrollaremos la noción de *transmisión* dada su influencia histórica en la configuración del discurso sobre la formación docente, pero analizando los nuevos sentidos que presenta, retomando la noción acerca de la politicidad del acto educativo como eje estructurante del sentido de la enseñanza y, posteriormente, nos centraremos en las características que cobra, a la vez que reestructura, la noción de *curriculum* desde la perspectiva posestructuralista. Asimismo, luego desarrollaremos con mayor detalle la nueva estructura curricular y los contenidos prescriptos donde dichos ejes se encuentran desplegados.

El análisis de la política curricular bonaerense producto del marco legislativo emplazado en la promulgación de la Ley Nacional de Educación (2006) y la Ley Provincial de Educación (2007), despliega nociones acerca de la educación que procuran recuperar el carácter político, social y cultural de la misma, entendiéndola en el horizonte de la igualdad, en lugar de la equidad, significativo con el cual se había configurado el discurso educativo de la reforma noventista. De acuerdo con ello, la idea de educación se asocia con la restitución de derechos y la democratización de la sociedad desde una perspectiva que se orienta en una noción de justicia mucho más amplia que la estrictamente jurídica, y donde el necesario respeto a la diversidad cobra un sentido mucho más importante, desde una perspectiva que supone la educación intercultural. De esta manera, en el Marco General de la Política Curricular (2007) [en adelante, se referenciará al mismo como DGCyE-DES, MGPC, 2007] establece como una de sus primeras definiciones acerca de la educación:

“Las últimas décadas han dejado en las personas, en las instituciones y en las distintas esferas sociales marcas que expresan los padecimientos y privaciones sufridos por la negación de los derechos. Hoy nos encontramos en un proceso de recuperación del sentido de educar para

una sociedad democrática, inclusiva, que apuesta al desarrollo con justicia en los planos económico, político y social de nuestro país, desde una perspectiva intercultural” (DGCyE-DES, MGPC, 2007: 10).

Así es como se entiende a la educación como derecho, pero también como práctica social

“Los diseños curriculares comunes se fundamentan en la concepción de educación común, entendida como la práctica social de transmisión cultural, con la finalidad de promover una mayor justicia social, en atención al derecho universal a la educación. La educación común se propone que todos los niños/as, jóvenes y adultos/as de la provincia se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, que les permitan acceder al mundo del trabajo y de los estudios superiores, además de comprender reflexivamente la sociedad y las culturas en las que viven, reconociéndose como sujetos histórico-políticos” (DGCyE-DES, MGPC, 2007: 15).

De acuerdo con ello, como hemos señalado en el apartado anterior, la política curricular se pronuncia en torno del significante *enseñanza*, que articula diversas nociones que contienen bases epistemológicas y filosóficas distintas. La enseñanza no es entendida ya como un proceso de trasposición mecánica, es desligada del aprendizaje y es comprendida como un proceso diferente al mismo, aunque relacionado, que posee características distintivas. Así, la enseñanza se comprende como práctica social, como proceso subjetivo, como una relación asimétrica no por ello opresivo y marcada en el “horizonte de filiación” (Diker, 2004). Comprendida de este modo, el DC bonaerense pretende desprenderse de la concepción lineal de la transmisión.

“La enseñanza le corresponde al educador/a y está destinada a propiciar, de manera sistemática, los aprendizajes de los educandos. Sin embargo, al tratarse de prácticas sociales que suponen interacción, el/la docente también resulta involucrado/a en aprendizajes que lo/a modifican en diferentes planos subjetivos, seguramente distintos de los múltiples cambios que viven sus alumnos/as al aprender. Es importante superar la conceptualización de enseñanza-aprendizaje tan difundida en el discurso pedagógico a fin de encarar con mayor claridad la consideración reflexiva y práctica de la intervención del docente en los procesos formativos. La enseñanza es entendida como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes sino modos de vincularse

con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en relación con otros.

La apropiación y reconstrucción cultural genera nuevos sentidos y proyectos de vida; por ello, el sujeto que aprende también se transforma y construye subjetividad. Conviene advertir que suele asociarse el énfasis en la enseñanza y la revalorización de la transmisión con la transferencia lineal de contenidos en desmedro de la posición activa y constructiva del sujeto. Sin embargo, la libertad que requiere la construcción subjetiva sólo es posible en marcos culturales. La conquista de la subjetividad y del lazo social se produce, entonces, en el diálogo entre alumnos/as y docentes en torno de lenguajes, convenciones, símbolos e instrumentos de las culturas” (DGCyE-DES, MGPC, 2007: 18).

En relación a la idea de “horizontes formativos”, presentes en el DC y que asumen tres ejes en relación a la formación docente reconociendo al maestro “como trabajador de la cultura”, como “pedagogo” y como “profesional de la enseñanza”, Andrea Gatti supone:

“Los fundamentos o el marco que se tuvo en cuenta y por eso vuelvo a la génesis o al proceso de construcción, teniendo en cuenta que era necesario partir de todo ese proceso de la década del noventa y de las comisiones, no solamente de carácter material sino también el subjetivo, intersubjetivo que la formación docente tenía en el año 2000, que además tenía que ver con todo un proceso histórico acerca de la formación docente inicial y de sus propias instituciones formadoras. No era un entramado sencillo de poder penetrar porque las instituciones y los docentes tenían y siguen teniendo hoy día, en muchos casos, una matriz muy conservadora acerca no solamente de la formación sino de los principios de la enseñanza o de cómo mirar al sujeto de la formación. El gran marco de referencia que tuvo la Provincia de Buenos Aires de esta transformación fue el posicionamiento político como eje de transformación. En aquel entonces, en términos de proyección, a la posibilidad de transformar a las instituciones y a sus actores para la construcción y el acompañamiento en esos primeros años de formación, de decir qué entendemos de todo esto que hemos escuchado, visto, analizado a nivel nacional, a nivel provincial y del propio sistema etc. y cómo debería ser entonces esa escuela y ese docente. Los planes, desde el punto de vista político, suponen a los docentes como transformadores de la cultura, ¿qué implicaba entonces y qué implica transformar la cultura como enseñante y como pedagogo? También ahí estaban y siguen estando las propias tensiones porque no es un proceso lineal y homogéneo, eso también es importante destacarlo, como en todo proceso de construcción colectiva. Por supuesto que hubieron tensiones en cada una de las instancias de construcción, de implementación, incluso de evaluación, pero lo cierto es que, desde Provincia de Buenos Aires, lo que podemos decir es que fue una política educativa para el Nivel que fue también relevante a tener en cuenta a lo largo del tiempo porque se pensó

de manera colectiva, se implementó de manera colectiva. Como política pública no fue solamente un proceso de inicio en la redefinición del diseño, sino que fue una política que pudo en cada uno de sus tiempos y momentos concretarse más allá de los cambios de gobierno a nivel provincial o nacional que tuvimos durante esos años” (Entrevista a Andrea Gatti).

La noción de enseñanza como transmisión cultural y como acto político se acerca a lo postulado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2004), quienes no la consideran como un acto mecánico, sino que la piensan como “[...] aquel que entre los sujetos de la palabra se lleva a cabo rodeado y atravesado de fantasmas, de requisitos a los que se les atribuye objetividad, y de condiciones que hacen a lo que no se deja comunicar totalmente, a lo que rehúye una razón y se resiste a la racionalización” (Ídem). Considerándola como una ilusión necesaria al *ser*, y al *ser con otros*, y a las instituciones encargadas de sostener esa ilusión, representa el carácter indispensable, sin el cual no se podría constituir el sujeto, ni el lazo social. Graciela Frigerio (2004) afirma al respecto que:

La transmisión (no sólo de la lengua) es tanto lo ofrecido como lo buscado, lo eventualmente hallado, lo perdido, lo traducido, lo que se pasa, lo que no se pasa, lo que no nos ha sido pasado. La transmisión es aquella imposible de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que sin su intento perseverante nos deja siendo nadie. Es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación trata. Son los avatares de los intentos los que nos ocupan, nos marcan, nos constituyen (Ídem: 22).

A su vez, los planteos realizados desde la política curricular en relación a la “autoridad pedagógica” de los maestros y la necesaria “asimetría” en el acto de enseñar se relaciona con los postulados de Philippe Meirieu (1998), quien entiende a la educación como transmisión, como acto de filiación, pero que supone que esta transmisión se asume desde la renuncia “[...] a convertir la relación de filiación en una relación de causalidad o de posesión.” (Íbidem: 72). Meirieu se pregunta por la posibilidad misma de la transmisión entendida como aquella *ilusión mágica*, como una *quimera*, lo que se relaciona con lo planteado por Diker en cuanto a que la transmisión es posible si se plantea un horizonte

de filiación, un espacio donde el *otro* se pueda sentir confiado para aprender aquello que aún le es desconocido, incompleto. Para esto, según Meirieu, resulta necesario aceptar que la transmisión no es mecánica y no puede concebirse como una *duplicación de idénticos* como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. “Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en que contribuyen a su desarrollo” (Ídem: 77). Al mismo tiempo, y como otra condición que debe darse, nadie puede decidir aprender por el otro, nadie puede ordenarle al otro que aprenda, es una decisión personal. En definitiva, uno puede proponerse enseñar, pero la decisión de aprender es del sujeto. Sin embargo, aunque no se tenga el poder sobre la decisión de aprender, el educador sí posee el poder para generar las condiciones sobre esa decisión, es decir, generar “[...] ‘espacios de seguridad’ en los que un sujeto pueda atreverse a ‘hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo’” (Ídem: 85). Otra condición que plantea Meirieu es centrar la acción educativa en la autonomía del sujeto, entendida esta como una operación de apropiación y de reutilización de aquello transmitido por parte del sujeto. De este modo, el DC bonaerense supone que “El/la docente se posiciona en un rol diferente al del alumno/a y, como sujeto adulto, tiene la responsabilidad de proporcionar los medios para que se produzcan los buenos aprendizajes de los alumnos/as, y ellos/as, de comprometer su trabajo para lograrlo” (DGCyE- DES, MGPC, 2007:18), al tiempo que considera la autoridad pedagógica. “Se ejerce a partir de la presencia y la escucha, con el indispensable reconocimiento del otro y por medio de procesos de negociación y de acuerdo que regulan la actividad de aprendizaje y la convivencia de los grupos” (Ídem: 18-19).

Si se considera a la enseñanza desde la perspectiva de una transmisión de saberes, concepción que es muy evidente en las perspectivas tecnocráticas, debería considerarse que vulgarmente se piensa en la transmisión desde la óptica devenida de las leyes de la física, como un traspaso de energía, ondas o información desde un punto de inicio hacia un punto de llegada diferente, pudiendo alterarse o no aquello que es transmitido en el mismo traspaso o recorrido que este ha efectuado. Desde esta perspectiva, cualquier proceso de transmisión implica un movimiento y esto puede darse de manera voluntaria o

involuntaria y de diversos modos, existiendo algunas transmisiones mecánicas, otras eléctricas, otras relacionadas con la comunicación, otras con la salud o la higiene, y, por supuesto, con la educación y la enseñanza. La noción de *transmisión* implica siempre el pasaje o la difusión de un mensaje en un tipo de código específico, relacionado con la actividad sobre la que se está actuando. La transmisión no se limita, por tanto, a un exclusivo tipo de traspaso sino que puede producirse de múltiples maneras. Como hemos observado en capítulos anteriores, el proceso de enseñanza ha sido representado históricamente y tradicionalmente como un mecanismo lineal, operatorio, instrumental, generalmente universal. En base a esto, es factible afirmar que en el ámbito educativo, las pedagogías tradicionales, pero también la reconfiguración de las mismas desde los postulados del tecnocratismo, han retomado las leyes de la física en cuanto a la transmisión, lo que repercute en la concepción de la educación.<sup>92</sup> Generalmente, en estas ideas se puede observar que no deja de haber una concepción naturalista, o en términos bourdieuanos,<sup>93</sup> una visión esencialista del sujeto, que es pensado más como un individuo único e irrepetible, pero dentro de una especie que posee características similares, que a su vez le dan las características de normalidad dentro de su grupo.

En capítulos anteriores, siguiendo a Southwell (2015) afirmábamos que la docencia se compone de tradiciones sedimentadas, lo cual implica también que los modos en que se ha pensado la enseñanza y el rol de los estudiantes también contienen elementos provenientes de diversas concepciones pedagógicas. De acuerdo con ello, la política curricular de la provincia de Buenos Aires señala que históricamente dentro del sistema educativo se ha

---

<sup>92</sup> En esta dirección, asumimos que desde los inicios de la educación escolarizada, la institución moderna, el positivismo, y con él, las llamadas ciencias duras, han brindado a la educación su sustento teórico fundamental, particularmente asumido por la corriente pedagógica normalista a lo cual se suman, dentro del tecnocratismo educativo, las concepciones vertidas fundamentalmente desde la psicología evolutiva.

<sup>93</sup> Bourdieu considera a esa ideología esencialista, o carismática, como un racismo de clase encubierto, que visto de esta manera, en términos educativos, no hace más que justificar las desigualdades de clase, siempre en favor de las clases privilegiadas. En el texto "Los herederos", Bourdieu y Passeron dan un ejemplo muy claro: afirman que cuando una madre le dice al maestro de su hijo, delante de él, que el niño no es bueno en matemáticas, le está transmitiendo tres órdenes que lo condicionarán para el resto de su vida: en primer lugar, está condicionando a su hijo a pensar de esa manera; en segundo lugar, le está atribuyendo a un designio de la naturaleza la condición de su hijo y, por lo tanto, en tercer lugar, no está asumiendo que las condiciones de aprendizaje de su hijo tienen más que ver con su entorno familiar que con su condición humana. Cfr., Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean Claude (2006): *Los herederos: los estudiantes y la cultura*; 1° edición, 2° reimpresión. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentinos. Pág. 109.

caracterizado a los alumnos con “problemas de aprendizaje”, etiquetándolos y responsabilizándolos de la situación. Se postula que dichas caracterizaciones aún se encuentran presentes en el discurso educativo a partir de diagnósticos muchas veces basados en concepciones acerca de las variables socioeconómicas y culturales de los estudiantes como elementos definitorios de sus trayectorias formativas. Según la propia política curricular “[...] se definen como problemas de aprendizaje cuestiones que podrían comprenderse como desafíos para la enseñanza” (DGCyE-DES-MGPC, 2007: 16).

Esta importancia otorgada a la enseñanza como componente central de la propuesta formativa en el DC se acerca a los planteos realizados por diversos autores. Laurence Cornu (2004), por ejemplo, considera que en la *transmisión* se pueden identificar tres “términos estables”: *el objeto de transmisión, el transmisor* y aquel a quien *se le transmite*. Pero agrega que, a este esquema aparentemente cerrado, le faltan algunos aspectos del proceso, poniendo énfasis en aquello que constituye sujetos y que por esa misma razón se transmite como “construcción del sujeto”. “Se trata entonces de considerar ese ‘entre’, porque ese *entre-dos revela ser, más que una voluntad unilateral, inductor*” (Íbidem: 27). Ante todo, para Cornu, el *transmisor* es un pasador, que a su vez recibió, es decir, para él, el objeto de transmisión pasa a través del *sujeto transmisor*. Esta concepción de “pasador”, las relaciones establecidas entre los sujetos, ese “entre-dos” se explicita claramente en la política curricular.

“La enseñanza le corresponde al educador/a y está destinada a propiciar, de manera sistemática, los aprendizajes de los educandos. Sin embargo, al tratarse de prácticas sociales que suponen interacción, el/la docente también resulta involucrado/a en aprendizajes que lo/a modifican en diferentes planos subjetivos, seguramente distintos de los múltiples cambios que viven sus alumnos/as al aprender. Es importante superar la conceptualización de enseñanza-aprendizaje tan difundida en el discurso pedagógico a fin de encarar con mayor claridad la consideración reflexiva y práctica de la intervención del docente en los procesos formativos” (DGCyE-DES-MGPC, 2007:18).

Asimismo, Régis Debray (2007) establece que *comunicar* y *transmitir* son verbos *hermanos*, pero *hermanos enemigos*. Básicamente, *comunicar* es transportar información en el espacio, mientras que *transmitir* es transportar

información en el tiempo. Pero en esta relación parental que establece en su conceptualización, Debray afirma que existe una posible fuga del transmitir en el comunicar, que se encuentra fundada en la modernización de la información, lo que en la actualidad se denominan *las nuevas tecnologías*. A diferencia de los comienzos del siglo XX, la modernización de las nuevas tecnologías nos ha situado en la *ubicuidad*, categoría que establece por la posibilidad que se tiene hoy de estar en dos sitios a la vez. Sostiene que en la actualidad “[...] la internet anula a Euclides a fuerza de clics” (Íbidem: 2). Esto significa, en definitiva, que la comunicación va anulando la posibilidad de transmisión, a pesar de que reconoce la idea de que para transmitir se requiere indefectiblemente de la comunicación. En este sentido, la inclusión de las llamadas Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información en el DC recupera los sentidos otorgados por Debray, señalando que las mismas no pueden observarse desde la mera incorporación de sus contenidos sino que las mismas se traducen en nuevas formas de enseñanza en un contexto de “descentramiento del saber”. Al respecto, la política curricular apunta:

“En un mundo de discursos y sentidos diversos –ideologías, formatos, soportes y lenguajes– que forman parte de los saberes previos de los alumnos/as, la escuela debe atender a este descentramiento en los modos de saber y de acceso al conocimiento tradicional, asumiendo el desafío que plantea la imagen, lo audiovisual y lo digital en los modos de conocer” (DC, 2007: 126).

Debray (Óp. Cit.) afirma que, para devolver sus oportunidades a la transmisión, hace falta poner en juego nuevamente, y con otra relevancia, a la institución. En este sentido, el autor señala que ésta, y la lengua para él, es la primera de todas, tiene otra suerte de utilidad, no es “fascista”, es *incorporante* para ayudar a los seres a *sobrevivirse*, prestándoles su propia perennidad, los ancla a largo plazo, los ayuda a mantenerse derecho. El *acto de comunicación* de una persona no tiene oportunidad de sobrevivirse y de sobrevivirle a menos que sea retomado o relevado por una persona moral, de derecho público o privado.

Como vemos, la conceptualización de la enseñanza que se encuentra en los diseños curriculares provinciales dista profundamente de la noción clásica acerca de la transmisión; se acerca, antes bien, a la complejidad de dicho

proceso, procurando establecer sus componentes, los sujetos implicados y su particular vinculación, así como la capacidad de transformación del mundo –o no– que puede contener la educación. En consonancia con esto, el DC se plantea como una propuesta formativa que asume la enseñanza como “proceso de reconstrucción cultural y de la propia transmisión.” La transmisión, continúa, “[...] es un contacto con una herencia cultural, no ya un acto mecánico de control disciplinador, sino una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para resignificar lo recibido [...]” (DC, 2007: 17).

Este modo particular de comprensión de la educación como resignificación nos permite postular que la misma se comprende desde sus componentes políticos, es decir, desde su capacidad en la acción transformadora del mundo. Sobre esta concepción nos detendremos a continuación.

### **6.2.2. La educación como acto político. Aportes acerca de la escolarización y el rol docente.**

Una noción que atraviesa los lineamientos curriculares prescriptos por el Estado provincial, como hemos indicado en el apartado anterior al mostrar la estructura curricular de la carrera es, sin dudas, la “praxis” como eje estructurante de la práctica docente. Asimismo, se pueden observar referencias en función de favorecer la criticidad de los sujetos en pos de democratizar la educación, en un marco donde esta es situada como derecho.

De acuerdo con ello, en la concepción de los *horizontes formativos*, el DC postula una serie de conceptualizaciones que amplían los tres ejes que estructuran dicha idea, que ya hemos mencionado,<sup>94</sup> y que se resumen del siguiente modo:

“[...] • es necesario proponer trayectorias formativas en las que se aporte a dos construcciones:

- la del posicionamiento docente en la comunidad, en el campo y el sistema educativo, en la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto, situado en sus expresiones singulares, y la de la recuperación

---

<sup>94</sup> Nos referimos a la idea del maestro como “pedagogo”, como “profesional de la cultura” y como “profesional de la enseñanza”.

del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales continuas;

- si la educación pública, desde la época fundacional del sistema educativo argentino y en los tiempos posteriores de fuerte pregnancia homogeneizadora, fue la forma predominante de política cultural, necesitamos recuperar el papel político-cultural de la educación pública en la

actualidad. Para ello, debemos reconocer otros polos desde los cuales se producen políticas culturales (en el mismo sentido, o no, que el de la educación pública) y proponer unas trayectorias formativas en las que el docente incorpore de modo crítico y reflexivo saberes y actitudes que le permitan actuar educativamente, y con sentido político-cultural, en los nuevos contextos;

- en su formación básica, el docente tiene no sólo que conocer lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino reconocer a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y

se forma, reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión;

- un docente en formación tiene que habilitarse para:

- “leer” la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales;

- formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo;

- experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y en colaboración

- el diseño propicia, desde el espacio de integración y construcción interdisciplinaria de cada año, la profundización - la articulación práctica – teoría (praxis)” (DC,2007:18-19).

Nos detendremos en estos conceptos a partir de los planteos de Paulo Freire. Entendemos que la praxis es, por supuesto, reflexión crítica sobre la acción. Sin embargo, esa definición, ampliamente divulgada en la formación docente promovida por la reforma de la década de 1990, fue presentada desde una simplicidad que dista de la concepción teórica formulada por su autor. Ya en *Pedagogía del oprimido* ([1972] 2009) Freire supone la praxis dentro de su mirada dialéctica de las prácticas pedagógicas que apelan, sustancialmente, a lo que llama proceso de humanización. De este modo, el autor supone que la educación “problematizadora” será la única capaz de superar la dialéctica opresor-oprimido, a fin de lograr la liberación de ambos. Así, la praxis es comprendida como “la palabra, como comportamiento humano, significante del mundo, no sólo designa a las cosas, las transforma; no es sólo pensamiento es

‘praxis’”.<sup>95</sup> Al comprender al hombre como “ser inconcluso”, el autor supone que la deshumanización presente en el mundo “es distorsión de la vocación de SER MÁS” (Óp. Cit.: 32); distorsión que conduce a los oprimidos a luchar contra los opresores. Ahora bien, esta lucha solo puede darse con objeto de la liberación de la conciencia opresiva presente en los oprimidos, en tanto “[...] restauradores de la humanidad de ambos” (Ídem: 33). Por otro lado, señala también el miedo a la libertad, tanto en los oprimidos como en los opresores, planteándolo del siguiente modo: “en los oprimidos el miedo a la libertad es el miedo de asumirla. En los opresores el miedo de perder la ‘libertad’ de oprimir” (Ídem: 37). Cuando el opresor dificulta al oprimido en su “búsqueda de afirmación como persona”, se materializa un acto de violencia al herir “[...] la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más” (Ídem: 48). Por esto, el autor postula que “[...] lo importante es que la lucha de los oprimidos se haga para superar la contradicción en que se encuentran; que esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido sino hombre liberándose” (Ídem: 50). Allí supone que la acción pedagógica debe situarse en función de la solidaridad con los oprimidos, pero asumiendo que dicha solidaridad no debe implicar una situación paternalista, dado que ello conduciría a reproducir las prácticas pedagógicas de la “educación bancaria”, cuya consecuencia única solo puede ser mantener a los oprimidos en la misma situación de dependencia.

Si bien la “praxis docente” estructura todos los campos de la práctica de la carrera, esta noción es particularmente trabajada a partir de la fundamentación de la asignatura Campo de la Práctica 1, correspondiente al primer año de la carrera. De acuerdo con ello, se comprende;

En la Práctica en terreno de 1er. Año, se realiza una experiencia social, en la que el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar. Tiene por objeto acceder a la práctica docente desde la comprensión y el posicionamiento del futuro docente en el campo educativo. Esta estrategia alienta un vínculo de colaboración orgánica que favorezca la contribución social, cultural y educativa para el desarrollo local, a la vez que el encuentro sistemático con la sociedad, la cultura y el conocimiento

---

<sup>95</sup> Fiori, E. ([1972] 2009). “Aprender a decir su palabra”. En: Freire, P. ([1972] 2004), *Pedagogía del oprimido*. P. 12.

contemporáneos (cf. MECyT, 2005: 12 y 26). Por otra parte, promueve la construcción de una perspectiva que permita repensar la práctica educativa y la propia tarea docente en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean hoy en nuestro país y en el mundo contemporáneo (MECyT, 2005: 28). Finalmente, reconoce otras alternativas de formación que potencien otras tareas y roles docentes, más allá del ámbito del aula o de la gestión y conducción escolar (cf. MECyT: 2005: 29). Desde este enfoque, se asume una doble evidencia: que lo educativo no pasa hoy sólo por las instituciones escolares; y que el educador debería comprender la relación teoría-praxis no sólo como 'educativa' en un sentido restringido, sino como ampliada a lo 'educativo-social' (DC, 2007: 57).

Intentando recuperar estos sentidos de transformación social, los diseños curriculares sostienen una conceptualización de la educación que se plantea recuperando explícitamente la concepción freireana. De hecho, la referencia al autor se evidencia en gran cantidad de conceptos y significantes que recorren ampliamente la propuesta pedagógica para la formación docente del nivel primario. De este modo, no sólo la noción de praxis se configura como eje de la práctica docente sino que la definición de los docentes bajo tres configuraciones distintas pero relacionadas entre sí apoyan dicha perspectiva. Así, los DC suponen que el docente se configura bajo tres dimensiones: el "maestro como profesional de la enseñanza", "el maestro como pedagogo" y "el maestro trabajador de la cultura" (DC, 2007: 16-17). De esta manera, puede leerse lo prescripto por el DC, en relación con los postulados planteados por Henry Giroux ([1988] 1997) respecto de las interpelaciones realizadas por las reformas educativas hacia los docentes. Desde este lugar el autor supone que, en líneas generales, los profesores han sido interpelados como sujetos cuyas actividades principales se asocian a la burocracia escolar, como "[...] técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula." (Ídem: 171). De este modo, propone la categoría de *intelectual transformativo* bajo tres argumentos. El primero de ellos relacionado a modificar la interpelación realizada desde los expertos dentro de las pedagogías de la gestión o tecnocráticas, en favor de realizar un examen del trabajo de los docentes como una tarea intelectual. En segundo término, invita a pensar acerca de las condiciones ideológicas y materiales que resultan necesarias para considerar a los profesores como intelectuales. Por último, según Giroux,

esta noción “[...] contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan” (Íbidem: 176). En esta perspectiva, pensar a los profesores como intelectuales transformativos posee implicancias que van mucho más allá de que los mismos reflexionen críticamente sobre su propia práctica. Para Giroux, una de las consecuencias de comprender a los profesores como intelectuales supone contemplar la educación en general como un acto político, que favorezca una posibilidad real de transformación social hacia una sociedad democrática y un orden social más justo. Supone denunciar las formas de dominación, a la vez de tomar conciencia de las mismas, de modo de poder pensar y llevar a cabo acciones transformadoras. Esta noción puede encontrarse claramente explicitada en la idea del “maestro como pedagogo” que es, precisamente, uno de los ejes de los “horizontes formativos”

“Como pedagogo, el maestro/a se encuentra hoy atravesado por la antigua dicotomía entre *tekné* (el hacer calculable y ciertamente ordenado) y *poiesis* (la creación estética y la producción de un mundo o un orden posible, distinto al existente). Dicho de otro modo, ha ganado terreno la idea del maestro/a regido por una racionalidad pedagógica eminentemente instrumental (calculadora, ordenada, dirigida por la previsibilidad). Se trata de incorporar, como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa (para seguir las ideas de J. Habermas) centrada en la intersubjetividad y la problematización. Un tipo de racionalidad que no deja en manos únicamente de los especialistas en educación la producción y la reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión enriqueciendo el campo de la reflexión teórica en su propia práctica, a través de la problematización que realiza en comunicación con otros. Retomando luego su propia práctica, la teoría y la práctica educativas, en una suerte de espiral dialéctica permanente. Por otra parte, la complejidad actual asedia los modelos pedagógicos demasiado ‘racionales’ o abstractos. Pero ‘la complejidad es el desafío, no la respuesta’ como dice E. Morín. Por ello, solo una pedagogía basada en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la incerteza pueden viabilizar la re-unión entre *tekné* y *poiesis*, desinstrumentalizando la racionalidad pedagógica y dotándola de nuevos instrumentos” (DC, 2007: 17).

La siguiente cita explicita claramente estas reflexiones de acuerdo a las relaciones que Giroux (Óp. Cit.) plantea entre la política y la pedagogía:

“Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños” (Óp. Cit.: 178).

Dichas concepciones se observan en diversos pasajes de la fundamentación de la propuesta curricular bonaerense; particularmente, en la explicitación de lo que se entiende por cada una de las dimensiones mencionadas con antelación. Entender al docente como “profesional de la enseñanza” supone, en primer lugar, una concepción particular de la misma, como proceso con características profundamente distinta a la “educación bancaria” (Freire, Óp. Cit.), y que, como hemos señalado en el apartado anterior, se aleja, asimismo, de una perspectiva de transmisión lineal de contenidos. La noción de docente como “profesional de la enseñanza” implica la centralidad de la misma en la tarea, pero anclada en un contexto social-cultural más amplio. De acuerdo con ello, se apela a la formación de un docente con “el propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente [que] implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional)” (DC, 2007: 16). Asimismo, la política curricular reconoce que esta dimensión de la tarea docente involucra las tensiones con las cuales se configura dicha dimensión. En relación con esto, explicita:

“Como enseñante el maestro/a se encuentra experimentando una tensión entre:

- la idea dominante de ‘enseñanza’ como transmisión y la noción de enseñanza como proceso de reconstrucción cultural y de la propia transmisión. En este sentido, la transmisión es un contacto con una

herencia cultural, no ya un acto mecánico de control disciplinador, sino una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para resignificar lo recibido;

- la idea dominante de la 'enseñanza' referenciada en el docente y la noción de múltiples espacios, circunstancias y sujetos referenciales que influyen en el proceso de aprendizaje, por lo cual no existe linealidad entre ambos procesos;
- la idea dominante de la 'enseñanza' ligada al rol individual del docente en la cultura escolar y la noción de la enseñanza como un proceso compartido y social (cf. Coscarelli, 2007)" (DC, 2007: 16).

Por otro lado, los sentidos otorgados en torno a la noción de *intelectual transformativo* (Giroux, Óp. Cit.) también se observan en otra de las dimensiones mencionadas por la política curricular en la configuración del rol, la comprensión del "docente como pedagogo" que procura distanciarse de las nociones tecnocráticas y acercarse, en su lugar, a la perspectiva comunicativa habermasiana, entendiendo, asimismo, el pensamiento crítico y complejo postulado por Edgar Morin. Así, se postula:

"Un tipo de racionalidad que no deja en manos únicamente de los especialistas en educación la producción y la reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión enriqueciendo el campo de la reflexión teórica en su propia práctica, a través de la problematización que realiza en comunicación con otros. Retomando luego su propia práctica, la teoría y la práctica educativas, en una suerte de espiral dialéctica permanente" (DC, 2007: 17).

En relación a la última dimensión propuesta por la política curricular, el docente como "trabajador de la cultura" supone la recuperación del carácter político-cultural de la institución educativa. Desde esa comprensión, el docente es "[...] un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva [...]" (DC, 2007: 17). Por consiguiente, el rol docente como trabajador cultural implica un rol activo de los maestros y las maestras y una consideración de las perspectivas interculturales.

"La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la práctica docente incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En este sentido es que consideramos al maestro/a como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y

creador de la cultura. Las ideas tradicionales han presentado a la cultura como una 'cosa' frecuentemente acabada y como un elemento/insumo factible de ser enseñado. Sin embargo, más que nunca resulta necesario repensar en la actualidad el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura. Para ello es necesario que el maestro/a pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura, atendiendo a que la cultura no es algo cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación. No es 'la' cultura sino 'las' culturas. De igual modo, es imprescindible hacerlo desde una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural" (Ídem).

Como señalábamos al comienzo, la centralidad de la enseñanza no remite solo al proceso estricto de transmisión, sino que la misma categoría supone que dicha enseñanza debe procurar generar estrategias de transformación social, donde el respeto por la diversidad y el derecho a la educación se encuentre garantizado por el Estado (tanto para los estudiantes como para los educadores). Nuevamente encontramos aquí que el significativo *inclusión* aglutinó diversas demandas que se encontraban asociadas no solo a los reclamos de los sindicatos docentes, sino también a demandas de parte de la sociedad civil y, por supuesto, de los educadores y estudiantes, involucrados desde el comienzo del proceso de redefinición curricular para la formación docente como voces legítimas.

En este sentido, asumimos que la política curricular retoma los planteos realizados por Peter McLaren y Henry Giroux (1998), quienes en *Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia* realizan una referencia a la necesidad de redefinir la comprensión actual de la relación escuela/sociedad, desde una perspectiva que vaya más allá de los enfoques críticos cuyo análisis solo se sostienen desde la visión de las escuelas como herramientas de reproducción de la ideología dominante en el marco del capitalismo. Los autores sostienen, en este marco, que "[...] al minimizar la importancia del lenguaje, la experiencia y el poder, los educadores críticos han abandonado el desarrollo de un discurso que enlace la subjetividad, la pedagogía y la historia con un lenguaje de visión y vida pública" (Óp. Cit.: 138). Desde la perspectiva que supone que no es posible comprender las escuelas como simples ámbitos de reproducción, Giroux y McLaren (Óp. Cit.) exponen que un proyecto de transformación implica la disputa por el

vocabulario teórico y ético empleado en el análisis de las instituciones educativas, es decir, un lenguaje crítico de la escolarización donde la ética pueda ser fortalecida, en la cual el poder puede ser utilizado en la “liberación humana” (Íbidem: 144). Asumiendo al lenguaje y al conocimiento no solo como meros descriptores sino como constructores de la realidad, los autores señalan que las formas de escolarización, y por tanto también lo social, son simbólicamente construidas siempre en relación con el ejercicio del poder, suponiendo, asimismo, que “[...] las cosas son signos de las palabras, por lo tanto, no existe realidad social que no sea experiencia a través de la matriz social del discurso” (Ídem: 145). De acuerdo con ello, la actual política curricular entiende que reconocer el carácter social e intercultural de cualquier práctica educativa implica “una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta [...] no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos (Walsh, 2001).” (DC, 2007: 20). De modo concomitante, lo anterior supone “[...] promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad” (Ídem).

Esta postura puede claramente relacionarse con lo expuesto por Michael Apple (1996) en relación a su análisis de la “política cultural”. Para el autor, la política cultural en educación no solo refiere a cuál es la selección del capital cultural que es considerado socialmente válido (y que, en tanto tal, se configura en el “saber oficial”), sino que también debe referir a las formas que se utilizan como recursos de oposición a las formas y políticas hegemónicas, o bien para implementar nuevas formas que deben plasmarse en las instituciones y en la vida cotidiana.<sup>96</sup> (Ídem: 45-46).

Mediante los planteos anteriores podemos observar que en el DC existe una férrea defensa de la idea de la educación como un *acto de comunicación* mediante el cual se permitiría el desarrollo de la conciencia crítica en el sentido freireano del concepto. Para Freire (2004), solo es a partir de este saber fundamental acerca de que cambiar es difícil pero posible que se debe programar la acción pedagógica. Sin embargo, aclara que este saber no es

---

<sup>96</sup> Para ampliar estas nociones remitirse a Apple, M. (1996). “Educación, identidad y patatas fritas baratas”. En *Política cultural y educación*. Morata. Madrid.

suficiente para la eficacia necesaria en la lucha por la transformación del *statu quo*. Es necesario también tomar en cuenta la lectura del mundo que tienen los oprimidos, que siempre precede a la lectura de la palabra. Esto no implica imponer el saber del educador como el verdadero sino, muy por el contrario, una tarea fundamental del educador progresista debe ser sensible a la lectura y a la relectura del grupo, provocar a este y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto, todo ello mediante el diálogo. No obstante, la capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos conozcan que la postura que adoptan es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva. Lo realmente importante es que educadores y educandos se asuman como seres epistemológicamente curiosos. A este respecto, uno de los saberes fundamentales para la práctica educativa crítica es el que advierte de la necesaria promoción de la curiosidad espontánea a la epistemológica, mediante la “rigorización” de la primera. Por esto, para Freire, la educación, entendida de acuerdo a las mencionadas características, necesariamente, es inherente a la transformación de las situaciones de desigualdad. Freire supone que la nueva pedagogía debe buscar la toma de conciencia de los oprimidos de su propia situación de opresión, comprometiéndose en la “praxis” con su transformación, mediante la cual resultará indispensable la acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación” (Ídem: 48).

De acuerdo con ello, el planteo acerca de la práctica docente cuyo significativo es la “praxis”, articula, dentro de la política curricular, otros sentidos que conforman la identificación docente, en tanto trabajador cultural, promotor de la transformación, pero esencialmente, como sujeto con capacidad crítica.

“Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de autosocioanálisis, donde se pase de la fluctuación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la práctica docente. Pareciera que la única manera de pensar la práctica docente como objeto de transformación, fuera hacerlo poniendo énfasis en el sujeto de transformación, que compromete, que implica en ello la identidad docente, y que a la vez lo hace en una suerte de desimplicación del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Es decir: pensar y trabajar la práctica docente en el marco de la dialéctica sujeción (o sujetación)/subjetivación.

Subjetivación para la cual es necesario experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica docente. Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y con los estudiantes docentes en formación” (DC, 2007: 27).

Como puede observarse el rol docente también supone un rol político de suma importancia. Sin embargo, esto solo puede materializarse en un contexto más general donde la propias nociones de educación, escolarización y formación postulen un sentido pedagógico que apele a la constitución de sujetos críticos, entendiendo por ello a todos los actores dentro del amplio espectro de la educación formal (es decir, profesores, estudiantes, directores, expertos y funcionarios políticos). Intentaremos desarrollar esto en el apartado siguiente, bajo la comprensión del curriculum desde una perspectiva política. En síntesis, tal como plantea Rosa Nidia Buenfil Burgos (1991):

“El sujeto de educación se conforma en la práctica como un sujeto activo y condicionado tanto por las relaciones políticas, académicas, administrativas, jurídicas, etc., que rigen y se debaten en la institución escolar, como por discursos en otros espacios sociales, en la vida cotidiana. En esta medida aparece marcado por diversos antagonismos políticos irreductibles al antagonismo de clase, por lo que cabe señalar la exigencia de comenzar a reflexionar respecto de la multiplicidad de polos de identidades que se imbrican en este proceso” (Óp. Cit.: 196).

De acuerdo con ello, es factible reconocer, dentro de la política curricular bonaerense, nociones en relación a la educación como productora de identidades, como un proceso social, cultural y político donde confluyen diversos elementos, que deben ser considerados en el mismo nivel de importancia. De este modo, el Marco General de la Política Curricular establece una definición de los sujetos de la educación, los “sujetos pedagógicos”, entendiéndolos como “sujetos sociales complejos” (DGCyE-DES-MGPC, 2007: 21).

“El término sujeto contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a –sujeto a– una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. Sujeción que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad” (Ídem).

Dentro de esta cosmovisión, los sujetos pedagógicos se conforman como “sujetos históricos”, “sujetos de derecho”, así como la explicitación de dicha “complejidad” es entendida a partir de las relaciones que establecen los sujetos en un contexto social más amplio y diverso. En este sentido, el DC establece una caracterización de los sujetos pedagógicos analizando la diversidad cultural, familiar, sexual –recuperando la perspectiva de género–, sus relaciones con el trabajo –las cuales no remiten únicamente al “empleo”– y el medio ambiente y la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Óp. Cit.: 22 y siguientes).

Planteado de este modo, en la concepción acerca del curriculum, la política educativa de la provincia supone una “concepción relacional del sujeto pedagógico”, en tanto es comprendida como “[...] la relación que se produce entre diversos sujetos sociales que ingresan a la escuela –constituyéndose en ella como educadores/as y educandos– mediada por el curriculum” (Óp. Cit.: 18). De acuerdo con ello, el curriculum es el que ofrece a dicha relación “[...] su especificidad pedagógica y el que da lugar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Ídem), entendidos estos como procesos diferentes pero complementarios. Ello nos introduce al tercer eje que configura la política curricular, comprendida como un proceso de disputa de sentidos y, en tanto tal, como un proceso político.

### **6.3. La prescripción de la praxis docente.**

En este apartado nos remitiremos a analizar uno de los mayores interrogantes que sustentaron la investigación. Este remitía a pensar si resulta posible prescribir la praxis docente en el sentido freireano del término que, como hemos señalado con insistencia, se presenta como eje estructurante del DC, comprendiendo el mismo, en tanto documento que “prescribe” las formas en las cuales se debería actuar. En este sentido, el análisis del proceso de Reformulación Curricular que hemos descripto, así como la particular configuración de los “horizontes formativos” que presenta la política curricular, han otorgado algunas primeras respuestas. Sin embargo, creemos necesario recuperar las respuestas que nos concedieron los diversos actores involucrados en el proceso al respecto por considerar que allí se pueden

evidenciar las disputas particulares que se produjeron en la interpretación particular que cada sujeto, cada actor, desde su rol particular, le otorgaron a dicha categoría. En relación con esto, en el capítulo III dedicamos un apartado a la distinción entre normatividad y prescripción, y asumíamos que la política curricular en análisis se inscribía en aquello denominado por la “normatividad” (Picco, 2014). En este sentido, al consultarle a la asesora curricular sobre la posibilidad de cierta autonomía de los docentes al ejercer la praxis, la entrevistada se orienta hacia dicha distinción entre normatividad y prescripción del siguiente modo:

Entrevista a María Raquel Coscarelli:

“N:-Me resultó bastante interesante lo que mencionaste sobre no solo la consulta que se hizo a los Institutos sino también las resistencias que se vivenciaron allí, retomando el concepto de *praxis*, la pregunta quizás, es un poco retórica, pero se relaciona con la posibilidad de prescribir la praxis, entendiéndola desde su sentido freireano, que se encuentra en el DC, ¿desde qué lugar se puede prescribir en tanto los diseños son prescriptivos?”

M.R.C.: En los términos en que está planteado allí, hay un problema que excede el propio diseño y que tiene que ver con lo que fue el organismo de planificación del Ministerio. Estoy viendo esto donde hay un artículo poco feliz donde se plantea que los diseños son prescriptivos. Justamente a partir del trabajo que yo tengo que analizar de una alumna, ahora le estaba escribiendo a Sofía Picco. En un trabajo que hicimos nosotros de formación docente tomamos esa contradicción entre que el diseño es prescriptivo. Nosotros discutimos mucho con Sofía; viste que Sofía está tomando mucho la normativa.

N: Sí, de hecho, retomo la tesis doctoral de Sofía.

M.R.C.: Ella toma la diferencia entre normativo y prescriptivo. Yo creo que ahí fueron poco felices en la idea de prescripción porque ellos tendrían que haber hablado de normativo y de no darle la idea de prescripción, porque la prescripción si la pensamos como normativo, ahí no había una sensibilidad para entender esas diferencias. Lo que quisieron decir era que el diseño (DC) debía ser acatado porque había demasiada cosa en contra en ese sentido, pero tendría que haber explicitado un poco más y, para mi gusto, lo haría desde el punto de vista de lo normativo como un horizonte formativo. Por eso si vos mirás lo de Jorge (Huergo) esta idea de horizonte formativo es coherente; en otras instancias también habla de la apertura, que cada TAIN (Talleres de Integración Interdisciplinar) organice su propio proyecto. [...] hay dos maneras de entender tu pregunta: si uno puede prescribir en el sentido de prescripción cerrada, yo

creo que es contradictorio a una mirada crítica y poscrítica de lo que debe ser un currículum. Ahora desde el punto de vista normativo sí, porque todo currículum prescripto es una formalidad que orienta, no en un sentido estrecho, sino en el sentido que aún como debe ser la orientación en pedagogía y en didáctica. Es una orientación no rígida, pero orientación al fin. Habría que ver y analizar, no me he puesto a hacerlo, vos que estás en esto, si en el algún lugar se transgrede lo de los horizontes formativos o si esa cuestión está la prescripción planteada desde una norma externa a la propia dirección.

N: - La pregunta la hago desde la lectura del Diseño Curricular en sí mismo y del marco del propio diseño, donde aparece efectivamente la línea del horizonte formativo.

M.R.C.: Yo creo que no se nos chisporroteó la idea de prescripción.

N: - Mi pregunta tiene que ver más con que es factible hacerlo, pero en esta idea de prescribir como algo a lo cual hay que acatar necesariamente, tal vez eso de alguna manera se contradiga con esta idea del espíritu de la praxis, de cierta autonomía docente en ese sentido.

M.R.C.: Claro, es un tema muy lábil, ahí hay un lugar, lo mismo pasa por ejemplo con las secuencias didácticas, con todo eso que termina siendo en algunos casos un tecnicismo de otro tipo; eso yo lo veo. Ahora hay que juzgar me parece cada circunstancia en su singularidad. En este caso yo lo respondería, en dos sentidos: si nosotros miramos el diseño en sí, creo que en la práctica en algún momento la gestión se tuvo que poner firme porque ahí sí eran bien prescriptivos porque había, como siempre pasa, una cuestión de rigidez de no aceptar eso. Por otro lado, estaba el otro requerimiento al cual el propio diseño responde, que es al conjunto del Ministerio donde esa cosa prescriptiva –a mí no me gusta, yo hubiese puesto normativa–. La otra es más general, si todo currículum que tiene un aspecto prescriptivo o formal es válido. Eso se vincula a mi juicio con una perspectiva epistemológica y política en el sentido de si es posible que todo sea espontáneamente resuelto. Es un término que es una cuestión que está en discusión en todos los ámbitos o hay ciertos marcos, ciertos horizontes donde es importante ser enmarcados. Sería como el relativismo absoluto en epistemología o un cierto marco. Yo considero que dentro del cuidado de no detener todas las espontaneidades, ciertos marcos hay que darlos, porque las instituciones instituyen, el problema es que no caiga en institucionalizar algo rígidamente, pero algo tiene que haber. Sobre todo nosotros en pedagogía, porque si no decimos todo vale y no puede ser. Yo creo que prescripción no hay. Hay una normatividad y que tiene que ver con una cuestión de perspectiva epistemológica social. En ese sentido pienso así, por supuesto que son criterios que deben ser muy flexibles, estar abiertos a la crítica permanente. En teoría yo me vuelco para un McLaren actual que tiene algunas cuestiones interesantes más que por un relativismo absoluto. Creo que toca ese aspecto. Traía a colación una cosa de cuando estudié mi maestría con la parte de gestión de organizaciones con Oszlak, él hablaba que en la gestión hay dos

grandes esquemas: uno es el esquema intelectualista, que sería la prescripción absoluta, intelectual lo llama él, donde la gestión plantea toda la prescripción de lo que debe ser el manejo institucional y el interactivo, entonces hace un balance de pro y contras de ambos. Yo que era más proclive al interactivo, él muestra cómo lo interactivo puede terminar siendo absolutamente conservador porque vos seguís en ese mismo currículum, no hay nada como dicen los institucionalistas y un tercero que te genera una cuña en perspectivas que están muy asentadas por más revolucionarias que parezcan. Ahora cómo se constituye ese tercero es un problema.”

Por otro lado, la Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, María Verónica Piovani, señalaba que el tema había generado muchas tensiones, sobre todo en el Campo de la Práctica Docente 1, donde los estudiantes realizan sus prácticas profesionales por fuera del sistema educativo formal (noción que es absolutamente concordante con la noción de *praxis* de Paulo Freire, quien precisamente la plantea en el ámbito de la educación popular y que, a su vez, puede asociarse a otro de los ejes de los “horizontes formativos” señalados por el DC: el docente “como trabajador de la cultura”). Al respecto la entrevistada también menciona cuáles fueron los debates que se suscitaron al pensar la prescripción y la normatividad, pero asociadas a la articulación particular que dichas nociones contienen en la distinción de la idea de “perfil o rol” y la de “horizonte formativo”. Incluimos una extensa cita de la entrevista donde esto es señalado:

Entrevista a María Verónica Piovani:

“M.V.P.: Cuando nosotros iniciamos esta discusión sobre los horizontes formativos la primera cuestión que apareció era la de definir qué es un horizonte formativo y por qué nos desplazábamos del concepto de perfil y de rol. Cosa que es un “pecado mortal” en el sistema educativo porque no hay quien no hable de rol docente y de perfil, pero había un desplazamiento ahí. Lo cual no significa que no haya orientaciones; no cualquier cosa no, hay algo. Lo que trata de recoger es el movimiento tendencial histórico de un proceso en construcción donde hay un horizonte posible pero donde hay en el camino, un movimiento de divergencia, de posibilidad, de apertura en el que no es que vos estás reprogramando. No hacés una programación de sujetos.

N: Construcción de posicionamiento.

M.V.P.: Exactamente, no estás programando sujetos, estás construyendo subjetividades, estás construyendo posicionamientos, estás construyendo discursos, representaciones y prácticas dotadas de una capacidad de

problematizar, de desnaturalizar, de resignificar que además no es algo terminado de una vez y para siempre, sino que tiene esta capacidad permanente de ir modificándose. De la mano de eso la pregunta es: ¿cuáles son los horizontes formativos de la docencia? ¿Qué estudiantes en formación –que la misma noción que docentes en formación, de que ya sos un docente en formación– y qué perfiles formativos para ese docente? y luego ¿qué asignaturas, qué comprensiones del campo, qué experiencias hay que atravesar, qué lecturas, qué prácticas para poder construir esos horizontes?. [...] Ahí la concepción, que es una concepción histórica y que Jorge [Huergo] ya la tenía, que había sido parte de la lucha de CTERA del año 73, que se configuró en torno a la idea del docente como trabajador. Ese sí es un posicionamiento político muy contundente del campo educativo que es pensar al docente en su dimensión de trabajador. De hecho, esa discusión duró varios días, esa discusión hoy debería saldarse en cinco minutos. El docente es un trabajador, ¿qué tipo de trabajador?, un trabajador del campo de la cultura, un trabajador del campo de la educación. Ahí también hay un desplazamiento del concepto del sistema educativo a campo educativo, que es lo que permite en primer año que la materia ocurra sobre el campo educativo y no solo sobre el sistema. Después se va ingresando al sistema, pero no desde una mirada didáctica sino desde una mirada micropolítica de la escuela. Después yo creo que igual al diseño ahí le faltó un poco de mirada sobre las formas en las que –porque Jorge tenía una mirada muy culturalista y yo tengo una mirada más económica– entonces a mí me parece que si no se puede producir el enlace entre las determinaciones o condicionamientos macro estructurales y las dimensiones subjetivas hay algo que queda pensando en que la cultura se mueve como un trompo, sola, y no la podés relacionar. La posibilidad de politizar tiene que ver con eso, entender que con subjetividad se escribe la historia y cuáles son los determinantes de la historia. Hay un déficit de un lado y del otro, uno es cultural y el otro es específicamente técnico didáctico, pero los dos enlazan las puntas de lo mismo de un lado y del otro. Después esa discusión ya estaba muy tomada y muy conversada también con los sindicatos y muy fuertemente incorporada. La de productor de discurso pedagógico, la de productor de conocimiento es una dimensión, un horizonte controversial porque para que esto sea posible, esa producción individual y colectiva de saber. ¿Qué saberes produce un docente? ¿todos los saberes que produce son geniales? Yo he visto saberes producidos en la escuela que son de discriminación, he visto saberes de enseñanzas completamente arcaicas y esos saberes son producidos por los docentes, esos saberes no sé si quiero que se repitan. Me parece que ahí hay un espacio en el que cuando hablamos del docente como productor hablamos en términos de que uno, colectiva e individualmente, a través de lo que hace, genera experiencia y saberes. Un poco lo que se pretende interrumpir es la idea de que el saber siempre está afuera, que es muy propio de las tradiciones dominantes en el campo académico.

N: La idea de que el experto viene a enseñarte.

M.V.P.: Y después viene la resistencia de la escuela diciendo “a este experto le falta tiza y pizarrón, le falta patio, que no sabe nada”. Entonces se da un diálogo de locos entre esa síntesis, entre el saber experto, la investigación, el saber que surge de la práctica, aquello que los marcos político pedagógicos y axiológicos, éticos que interpelan los haceres tienen que juntarse en algún momento. Por supuesto que un punto medular tiene que ver con poder procesar de manera lógica, sistemática, rigurosa, metódica esos saberes que si no son un conjunto de anécdotas dispersas. Ahora, no es que esas experiencias deban procesarse en un conjunto de diccionarios de buenas prácticas, no es que van para el lado de juntemos todas nuestras buenas cosas que hacen los docentes, ¿además quién es el juez de lo bueno?”

Retomaremos un aspecto en particular señalado por Piovani respecto de las resistencias que se produjeron, sobre todo, al introducir la noción de *praxis*, asociada a la educación como práctica cultural, en el Campo de la Práctica 1 de la carrera. De este modo, en las entrevistas realizadas a directoras y docentes pudimos observar posturas dispares. En algunos casos, la idea de “salir del ámbito escolar” se visualizó como la posibilidad de ampliar el horizonte de posibilidades de un docente en formación, en el sentido de ampliar sus conocimientos, pero, ante todo, ampliar “su mirada”, su interpretación, su subjetividad al momento de ingresar a la institución escolar. Por el contrario, en otros casos, las respuestas de los docentes consultados remitían al obstáculo que ello generaba para la propia “formación docente”, considerando que de acuerdo a lo estipulado en el DC los estudiantes ingresan “al aula” recién en el tercer año de la carrera, lo cual dificulta una formación experimentada en dicho ámbito, que es, en síntesis, el ámbito de su accionar profesional. Nos permitiremos citar algunas de dichas respuestas.

Entrevista a Directora ISFD Región 1:

“Directora ISFD Región 1: Yo creo que sobre los ejes no hubo discusión y lo que sí escuché de mis colegas, yo no participé de esas discusiones porque no éramos los directivos los que participábamos, llamaban por área. El área que tuvo más convocatoria fue el área de Práctica, de Ciencias Sociales hubo convocados, de Ciencias Naturales hubo convocados y creo que hasta ahí llegamos, quizás alguna persona de Matemática. El área de Práctica fue muy discutida, había un fuerte posicionamiento de profesores de este instituto de pensar la inserción en la propia institución educativa desde un primer año. Básicamente esta era la cuestión en discusión, en este eje centralizado en la práctica.

N: Que de hecho es el eje del diseño curricular.

Directora ISFD Región 1: Por lo menos lo que se tradujo en esta institución es que los chicos recién se posicionan en el aula desde un tercer año, a lo mejor hay instituciones que lo tienen distinto. Esto es un problema, esto es un problema porque es tardío en una carrera de cuatro años. La opción a lo mejor era hacerlo antes, de hecho, en segundo año fuera de libreta están haciendo intervenciones áulicas, a pesar de que el eje en segundo año es la institución. Porque en realidad el tema es desde dónde se ve la institución y cómo puede mirar un alumno la institución porque a lo mejor yo no necesito, vos no necesitás ser docente de una escuela para mirar la institución porque tenés parámetros para mirarlos. Pero para los alumnos es una cuestión con mucha dificultad, que ya la veníamos observando en el plan anterior porque ojo, también es una dificultad que no solo no se superó sino que por ahí se agravó o profundizó o por lo menos así lo veo.”

Entrevista a Docente Campo de la Práctica Región 11:

“Docente Campo de la Práctica Región 11: [...] hay algo que resulta absolutamente novedoso que se da ahí y es que no se plantea solo en el cambio curricular en términos de curriculum, de la prescripción del plan de estudios, sino que desde el vamos lo que hace sobre todo Jorge Huergo personalmente y con el equipo que él tenía, es un proceso de acompañamiento a la implementación curricular. Yo fui parte de eso, se inicia con el primer año y a medida que avanzan los años se va acompañando a lo largo de los años. De hecho, lo que se notó es que a medida que corrían los años la participación nos era más dificultosa. Uno sabe que hay pensamientos que son de financiamientos, de otras cuestiones. El tercer año ya era un poco más difícil, pero se veía un trabajo sostenido en las prácticas y en el cuerpo incluso, de considerar que no se podía plantear algún tipo de cambio solo mandando documentos. Sino que había un trabajo muy comprometido de encuentros con las personas, con equipos, con juntar gente de distintas regiones y ponerse a trabajar y a trabajar en las representaciones, en lo que eso venía a cuestionar de varias situaciones. Lo más novedoso en este Diseño es que la práctica docente como vertebrador, como eje vertebrador de la formación es algo que ya viene de los documentos de Nación y que viene incluso de la gestión de los 90 que venía de la mano del BID, de los documentos que se elaboraron en ese momento y que había financiamiento externo para hacer esos cambios. La diferencia es que acá lo que se planteaba era una idea de práctica docente que no era solo lo estrictamente escolarizado, entonces se planteó la gran novedad que era que el primer año de práctica era por fuera del sistema educativo y trabajar cuestiones mucho desde Freire, en generación de educación, además de lo formal, educación popular y tratando de trabajar algo de eso.

N: Exactamente, de hecho, te iba a consultar algo que ya me estás respondiendo, acerca del concepto del campo de la práctica como vertebrador de las carreras que, exactamente, venía de un concepto trabajado ya la Ley Federal. Con los diseños curriculares anteriores creo que los sentidos que procuró o procuraron elaborarse en estos diseños curriculares tenían que ver justamente con perspectivas freireanas y con una concepción completamente distinta del campo de la práctica. ¿Te resulta posible pensar en prescribir la praxis docente en ese sentido estrictamente freireano del término? ¿Es posible eso? ¿Cuáles fueron las discusiones?”

“Docente Campo de la Práctica Región 11: Parece una contradicción en sí mismo, por eso cuando yo supe que Jorge y todo su equipo habían ‘puesto el cuerpo’ era para que efectivamente en lugar de ser prescriptivo, es decir, esto que no quiero que sea prescripción, sino hacerlo en ese acompañamiento. La verdad que las instancias de acompañamiento eran evaluadas de diversos modos. Yo tenía afinidad con estas cuestiones, pero había gente que no. Había una cuestión de trabajar estas resistencias, de generar una cuestión de lógica y que se podían poner a discutir sentidos de que también hay una valorización de tradición, de situaciones que se producían, pero lo que se buscaba era generar algún tipo de espacio de ruptura. Hay un laburo que tuvo que ver con esa implementación, que hubiera sido totalmente distinto si eso no se hacía. Justamente se pudo ir trabajando esta cuestión de praxis porque ellos (el equipo de gestión) generaron una praxis en la propia instancia. No hablaban de capacitación sino de acompañamiento capacitante, porque además, gente que estaba durante muchos años dictando el campo de la práctica de golpe no tenía que ir a la escuela. Tampoco debían ir a hacer apoyo escolar, entonces ahí, en esa instancia, era empezar a hacer algo, volver y poner en discusión cómo había ido y cómo se priorizaba eso. Desde ahí hay algo que se vivió, realmente se puso en acto lo que se estaba proponiendo.”

#### Entrevista a Directora de la Región 4

“N: Particularmente con respecto al campo de la práctica que, más allá de que el Diseño lo postula como el eje estructurante de la carrera, el hecho de que el campo de la práctica en los primeros años salga del ámbito escolar y se traslade a otros ámbitos, esa posición curricular, ¿qué opiniones generó? ¿hubo aceptación hacia eso, hubo rechazo?”

Directivo de Región 4: El Campo de la Práctica 1 es un campo para el que no veníamos formados; cuando hay un cambio de diseño curricular no todos los profesores entienden que eso es un desafío y que hay que ponerse a estudiar. Yo tuve que cambiar, por ejemplo como profesora, la perspectiva filosófico pedagógica, por una pedagogía. Ahora, más o menos en los últimos años, hemos ido estabilizando un poco el proyecto de cátedras, pero los años anteriores cada año cambiaba la propuesta de trabajo hasta encontrarle la vuelta; finalmente, en mi caso, más o menos

la encontré. Ese campo 1 de la práctica es un campo que es una buena propuesta pero hay que explorarlo mucho.

N: ¿Querés decir que aún falta y faltó en el momento de la implementación cierto acompañamiento para poder llevarlo adelante?

Directivo de Región 4: A mí me parece que sí y lo lamento mucho porque en realidad el que formuló, el que incluyó esto fue Jorge Huergo y él tenía gente disponible para hacer un acompañamiento, y él mismo tenía para hacer un acompañamiento pero no se hizo. En la gestión a veces tenés que ir por otros caminos, por otros vericuetos y dejás algunos frentes sin cubrir. Es lamentable porque el profesor de primer año de práctica estaba acostumbrado a la escuela Primaria o al Nivel Inicial, realizando observación. En la observación estábamos todos muy avezados, porque hemos trabajado mucho sobre ella, ahí estábamos acostumbrados, pero para la institución escolar, no para la ciudad educadora. Entender de qué se trataba me costó mucho. En el caso particular de este Instituto, se buscó un recurso humano que supiera manejar esas cuestiones, nos costó, pero llegamos. El campo 1 está creo que bastante bien organizado en este momento.

N: Cuando uno lee el diseño y la fundamentación en el marco teórico claramente se expresa que el campo de la práctica, más allá del eje central de la carrera, tiene como eje la praxis docente en el sentido freireano. Si bien el término praxis aparece ya en los diseños anteriores, me parece que el sentido que cobra en este diseño es bastante diferente porque justamente recupera el sentido político que plantea Freire. Aquí va la pregunta que puede resultar contradictoria: ¿vos creés que resulta posible prescribir la praxis docente? ¿Cómo resultó eso?, ¿cómo se debatió eso en el instituto en el proceso de consulta?

Directivo de Región 4: No, esto, que la práctica sea el eje cultural de la carrera para nosotros no fue una novedad porque teníamos experiencias previas bastantes interesantes; proyectos como el de Inés Arrugo que fue un proyecto bastante novedoso e interesante. Acá el problema que tenemos es que no siempre los alumnos cuando van a las escuelas a observar y a practicar encuentran una coincidencia entre la teoría que les enseñamos y la práctica docente. Nosotros tenemos que predicar una educación problematizadora, dialogante pero después cuando las chicas van a practicar la maestra les dice vos tenés que explicar tal cosa, tomá tal tema, limitate a esto y tienen actividad en cuaderno. La maestra orientadora no siempre responde a las prescripciones freireanas entonces las chicas tienen que acomodarse. También su vida profesional está demostrado que un poco se institucionalizan.”

Entrevista a Directora de la Región 11:

“No me agrada el término *prescribir* tal vez por la connotación de algo impuesto. Sí se podría orientar en ese sentido. Creo que los cuatro años

de la Carrera fueron un logro importante, pero la carrera docente debe complementarse con la formación continua. El docente novel debería ser acompañado en sus pasos. Se aprende sobre la marcha de lo cotidiano y concreto, como haciendo referencia a su vocación, señaló alguna vez Bernardo Houssay. Considero que fue muy importante la implementación del TAIN. Que sí tuvo algunas resistencias de implementación horaria. Pero permitió superar un poco la fragmentación entre los diferentes espacios.”

Consideramos que las experiencias narradas aportan valiosas concepciones –principalmente– sobre dos dimensiones. Por un lado, la lectura que se realiza del “acompañamiento capacitante”<sup>97</sup> y, en segundo lugar, el poder de las tradiciones docentes (Southwell, 1997 y 2015). En relación a la primera dimensión, las distinciones parecen centrarse en el abordaje que se produjeron de los módulos de acompañamiento. De este modo, en algunos casos, el mismo es ponderado no solo por su implementación desde la efectiva recepción de los documentos a las instituciones, sino por el hecho “de poner el cuerpo por parte del Director de la DES y su equipo” (Docente del Campo de la Práctica de la Región 11), cuestión que no aparece en el relato donde si bien se valoriza el hecho de la materialización de medidas de implementación de las modificaciones curriculares se alude a un trabajo que resultó difícil, en tanto no se comprendía completamente, y solo se comprendió a partir de la incorporación al equipo docente de una integrante del equipo de la DES (Directora de la Región 4). De igual modo, los Talleres de Integración Interdisciplinarios [TAIN] parecen haber suscitado algunas problemáticas en su implementación respecto de la carga horaria para los docentes, aunque se ponderan positivamente los mismos por resolver el problema de la “fragmentación de espacios” (Directora de Región 11).

En relación a la segunda dimensión, pueden observarse claramente en las entrevistas las disputas que los docentes realizan con las prescripciones oficiales, y explícitamente con las propias “tradiciones sedimentadas”,

---

<sup>97</sup> En relación a dicho acompañamiento es importante destacar que todos los ISFD recibieron lo que se llamó “Módulos de acompañamiento” durante la implementación de los DC, los cuales se caracterizaban por presentarse con una serie de actividades que apelaban al desarrollo de la problematización de las concepciones pedagógicas en los/as docentes. Particularmente el Módulo para la implementación del Campo de la práctica 1, que resultó ser el más controvertido, puede consultarse en [http://www.adeepra.com.ar/documentos/doc\\_provincia/MODULO.pdf](http://www.adeepra.com.ar/documentos/doc_provincia/MODULO.pdf)

“hibridaciones” que conforman la docencia (Southwell, 1997 y 2015). De acuerdo con ello, en relación a la prescripción oficial pueden observarse también concepciones opuestas en relación a la salida del ámbito del sistema educativo formal durante el primer año de la carrera. Así como señala la funcionaria entrevistada, la “salida del espacio escolar” procuró conformar ciertas subjetividades desde una visión de la educación con una mirada política, intercultural e integradora de las diferencias, , lo cual es muy ponderado por la docente del Campo de la Práctica de la Región 11, quien admite que ese paso por otros espacios permite a los estudiantes construir otras miradas sobre el espacio escolar en el que luego se insertarán. Sin embargo, según las propias entrevistadas, esta situación generó también incomodidades en muchos docentes; en algunos casos, puede observarse un profundo rechazo hacia dicha conformación curricular bajo el fundamento de la “necesidad de los estudiantes de insertarse rápidamente en el aula”. Esto puede tener dos lecturas. Por un lado, la necesidad específica que los docentes expresan de “conocer con mayor profundidad el espacio escolar –y particularmente, áulico– desde el comienzo de la carrera; pero también lo que ellos consideran la construcción de los saberes y subjetividades en los estudiantes: en el caso de la directora de la Región 11, se menciona cómo los graduados de la carrera a los 5 años de recibirse concluyen adoptando posturas que podrían orientarse como más “tradicionales” a partir de su propia inserción en los espacios escolares. Asimismo, por otro lado, la lectura que realiza la directora de la Región 4, quien le otorga esta construcción de subjetividad al propio funcionamiento “endógeno” del sistema educativo y al particular rol que cumplen los docentes co-formadores.<sup>98</sup>

Podemos entonces afirmar que siempre que existen movimientos o intentos de reformular la formación docente, estos no se generan en un ambiente pacífico (donde efectivamente, aquello que se prescribe es “acatado”), sino que en el proceso mismo de redefinición, en tanto redefinición de subjetividades y de identificaciones, se producen movimientos a favor o bien rechazos. Por lo cual podemos afirmar que resultan exitosos, en tanto son “bien

---

<sup>98</sup> En el ámbito de las prácticas docentes, el docente co-formador es aquel que se encuentra efectivamente a cargo del grupo de trabajo donde el residente realiza sus prácticas y quien también juega un rol central, en tanto habilita o no el desarrollo de determinadas prácticas.

repcionados” por los sujetos o no. En síntesis, y utilizando términos de Pilar Padierna (2008), ningún discurso puede abarcar totalmente un espacio social, sino que los sujetos interpelados solo aceptan los diversos elementos que “llenan” esa falta; es decir, resulta necesario que algún elemento de aquella interpelación ya se encuentre constituida en la propia subjetividad.

### **Reflexiones del capítulo:**

A lo largo de este capítulo hemos decidido describir y analizar los sentidos que asumió la nueva política curricular bonaerense, considerando centralmente la recuperación de tres ejes que conformaron de modo general el escenario donde ello resultó posible. El primero de ellos consistió en una revisión de los nuevos modos de comprensión de la enseñanza, mediante el establecimiento de un distanciamiento de la noción dialéctica *enseñanza-aprendizaje*, bajo la reformulación de la categoría *transmisión* a la cual se asoció históricamente dicho término. Así, fue factible demostrar que, si bien la categoría misma de transmisión no se distancia de la de enseñanza, cobra nuevos sentidos que la configuran como un proceso independiente de la estricta direccionalidad hacia los aprendizajes (clásica formulación tecnicista/neoliberal), aunque sin que por eso se pierda el horizonte de orientarlo. Por otro lado, ello implicó estudiar, pues, la educación y la enseñanza como actos políticos, emprendiendo el análisis de los aportes teóricos recuperados por la legislación establecida, en relación a la capacidad de favorecer acciones transformadoras de las desigualdades sociales a partir del hecho educativo. Ello incluyó un requerimiento distinto realizado a los docentes, quienes fueron interpelados como sujetos sociales<sup>99</sup> no solo implicados sino capaces de accionar de modos diversos en dicha transformación. En ese sentido, se analizó específicamente la categoría *praxis docente* desde la concepción otorgado por la DES a la misma, y se intentó explorar la particular recepción que la dicha categoría tuvo en las instituciones formadoras de docentes, a partir de las entrevistas realizadas a docentes y directoras de las mismas. Ello nos permitió, a la vez, dar cuenta de los

---

<sup>99</sup> Recuperamos aquí el sentido que Alicia de Alba (1995) le otorga a dicha categoría.

procesos de reformulación, interpretación y relecturas que los docentes realizan de las políticas curriculares y, en tanto tal, nos permite acercarnos a la comprensión posestructuralista del curriculum como aquella que describe de mejor manera el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Formación Docente, entendiendo el mismo como un proceso donde se producen diversas negociaciones entre sujetos, con una configuración abierta e intencionalmente democrática.

En este sentido, en capítulos anteriores señalábamos que el discurso de la “crisis” se conformó como el conjunto de demandas que luego fueron factibles de aglutinarse bajo el significante *inclusión*, que permitió dar una respuesta a la falla o grieta de la configuración discursiva acerca de la “profesionalización” (Southwell, 2007 y 2008). En la misma línea, podemos encontrar la emergencia y la legitimidad otorgada por dicha configuración discursiva hegemónica de ciertas categorías devenidas de las teorías pedagógicas críticas en la conformación de la política curricular provincial.

## Capítulo VII: Retorno del neoliberalismo, pospolítica y formación docente (2016)

---

### 7.1. La política detrás de la “antipolítica”: el triunfo de la Alianza Cambiemos.

En este capítulo intentaremos dar cuenta de nuevos sentidos que procuran organizar el discurso educativo a partir de la asunción del nuevo gobierno, tanto en el nivel nacional como en el nivel provincial, durante el año 2016. Esto lo haremos en base a la descripción de las condiciones de posibilidad que permiten este intento de reconfiguración de sentidos a partir del triunfo de la Alianza Cambiemos en el año 2015, considerando tres hipótesis que, si bien son diferentes, se producen en forma relacional y complementaria. La primera de ellas, se relaciona a la falta de alternativas “políticas”, entendidas estas como las compuestas por los partidos políticos “tradicionales”. En segundo lugar, la instrumentación de la retórica de la moral como expresión de la política, utilizada por el macrismo y reforzada, asimismo, y aquí encontramos la tercera hipótesis, por la ideología del mercado, el neuromarketing y la llamada posverdad, promulgada y legitimada por los medios de comunicación hegemónicos y su influencia y capacidad de replicarse en las redes sociales como una de las estrategias comunicacionales fundamentales del macrismo.

En primer lugar, si bien no resulta posible establecer una conexión simétrica entre los ejemplos expuestos por Chantal Mouffe (2007) en relación a la asunción en diversos gobiernos a los que considera populismos de derecha<sup>100</sup> (entre los cuales destaca el caso austríaco), su herramienta deconstructiva resulta, asimismo, muy útil para comprender la asunción del

---

<sup>100</sup> Mouffe (2007) señala el advenimiento cada vez mayor de los populismos de derecha a partir de la consideración de la aparición de nuevos antagonismos sociales. De ese modo explica la llegada al poder de gobiernos antipopulares que, sin embargo, y paradójicamente, apelaron al sentimiento del “pueblo”. En su análisis de algunos de los populismos de derecha, o como también los llama, “las demagogias de derecha”, la asunción de los mismos es explicada no solo desde del registro moral en la política, cuestión que desarrollaremos con detenimiento más adelante, sino a partir de la escasa posibilidad de opción para los votantes. De ese modo, tanto para el caso austríaco, como los casos de Bélgica, Suiza, Dinamarca, Noruega, los Países Bajos, Italia y Francia, Mouffe señala que se debe prestar atención a las deficiencias de los principales partidos políticos, que es precisamente la similitud que presentan los casos mencionados.

macrismo al poder en 2015. Claramente no podemos afirmar que el macrismo se presentó como opción que apeló a la categoría *pueblo* a fin de aglutinar diversas demandas sociales insatisfechas, ya que fue precisamente dicha categoría la que resultó denostada en su discurso, en tanto su particular “enemigo” (no su adversario) resultó ser el populismo. Luego de doce años de gobiernos kirchneristas y en un contexto político donde, además, los populismos se habían incrementado e incluso reforzado a partir de políticas regionales que impactaban fuertemente en las políticas nacionales respectivas,<sup>101</sup> la estrategia discursiva del macrismo se configuró en la afirmación del carácter negativo del “populismo”, asociándolo a la corrupción, la dictadura, la falta de libertad de expresión y la ineficacia en la administración pública, solo por mencionar algunas de las connotaciones. De este modo, el macrismo logró, a partir de la incorporación de la expresión de la política en el contexto de la moralidad,<sup>102</sup> la conformación de un “nosotros/ellos” donde el “nosotros” se configuraba bajo su figura y el “ellos” el kirchnerismo, y donde el “populismo” se configuró en el significante vacío que aglutinó diversos adjetivos y significantes en el registro de lo “inmoral”. De este modo, se conformó también el sentido de la “grieta”. La grieta no alude a la opción entre una propuesta política u otra, la “grieta” también se conforma en el registro moral social. Estar de un lado u otro de ella determina, asimismo, a “buenos” y “malos”. La construcción del enemigo, en el sentido que Mouffe (2007) le otorga al término, fue la estrategia política seleccionada por el macrismo para, por un lado, conformarse en una fuerza política que podía tener oportunidades de disputar el poder en el terreno político nacional y, por otro, en la

---

<sup>101</sup> Por mencionar un caso, podemos situar el rechazo a la conformación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), promovida por los presidentes Néstor Kirchner (Argentina), Hugo Chávez (Venezuela) y Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil) en 2005 durante la IV Cumbre de las Américas.

<sup>102</sup> Recuperamos aquí los sentidos otorgados por Mouffe (2007), quien supone que la política se inscribe en el horizonte de la moralidad, “[...] en lugar de ser construida en términos políticos, la oposición ‘nosotros/ellos’ constitutiva de la política se construye ahora según las categorías morales del ‘bien’ versus el ‘mal’” (Íbidem: 81), ocultando, en este mismo mecanismo, precisamente el carácter político de dicha construcción discursiva, lo que la autora llama el “engaño liberal”. Dicho mecanismo perverso permite, según Mouffe, “[...] asegurar la propia bondad mediante la condena del mal en los otros” (Ídem), constituyendo, de ese modo, una forma de “autoidealización”. Lo que se expande en tiempos de la pospolítica, no se trata de un reemplazo de la política por la moral, sino que la política se expresa en el discurso de la moralidad, cuya consecuencia central es que los antagonismos no se pueden expresar en su forma agonista, el “otro” no puede ser evidenciado como un adversario sino como un enemigo y, en tanto enemigo, la única opción posible es su erradicación.

estigmatización y la consecuente negación de legitimidad del mayor adversario político, en este caso, el Frente para la Victoria. No obstante, dicha estrategia, si bien se desplegó plenamente y con su mayor potencia durante la campaña electoral de 2015, fue creada con antelación a ese contexto histórico. Lenta y denodadamente el macrismo, desde su triunfo político en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2007 y su reafirmación en las elecciones de medio término en 2009 en el mismo distrito, comenzó a configurarse como una opción política con vistas a nivel nacional a partir del eficientismo, del hecho de denostar a la política y, particularmente (desde de las elecciones legislativas de 2013), a partir de la configuración discursiva de cuestionamiento a la moral del kirchnerismo.

La estrategia se desarrolló bajo premisa de conformar un “enemigo”, apelando a las pasiones del electorado. Bajo acusaciones no pocas veces infundadas, el macrismo acusaba al Frente para la Victoria de construir un “relato”<sup>103</sup> que confrontaba con una supuesta “realidad” donde, por ejemplo, peligraba la libertad de expresión al proponer la Ley 26.522 (Servicios de Comunicación Audiovisual). Mediante esta ley se regulaba el funcionamiento de los servicios de comunicación, llamada Ley de Medios, apelando para ello a la acusación ampliamente difundida por uno de los componentes del monopolio de servicios audiovisuales más importante del país, el Grupo Clarín, bajo el lema “TN puede desaparecer”.<sup>104</sup> Gabriel Vommaro (2017) denomina dicha

---

<sup>103</sup> Si bien la hipótesis del “relato kirchnerista” fue una de las estrategias electorales de la Alianza Cambiemos en 2015, dicha configuración discursiva fue utilizada y replicada por distintos medios masivos de comunicación, especialmente a partir del segundo mandato de Cristina Fernández de Kirchner (2011-2015). Solo por mencionar algunos ejemplos citamos unos artículos periodísticos correspondientes a los periódicos *La Nación*, *El Cronista Comercial*, *Clarín* y la revista *Noticias*:

“Relato kirchnerista y uso de la mentira: ‘esto no es una pipa” (Marcos Novaro, Sección Especiales Clarín: 26 de enero de 2011)

<http://especiales.clarin.com/el-legado-K/medios-al-servicio-del-relato-kirchnerista.html>

“¿Qué es el relato?” (*El Cronista Comercial*, 9 de marzo de 2011)

<https://www.cronista.com/opinion/Que-es-el-relato-20110309-0019.html>

“El relato kirchnerista sigue intacto” (*El Cronista Comercial*, 2 de septiembre de 2011)

<https://www.cronista.com/opinion/El-relato-kirchnerista-sigue-intacto-20110902-0026.html>

“Pasión por el relato: Aló presidenta” (*Revista Noticias*, 2 de marzo de 2012)

<http://noticias.perfil.com/2012/03/02/alo-presidenta/>

“Propaganda: medios al servicio del relato kirchnerista” (Sección Especiales Clarín: El legado K, Clarín)

<http://especiales.clarin.com/el-legado-K/medios-al-servicio-del-relato-kirchnerista.html>

<sup>104</sup> “Todo Noticias” (TN) es uno de los mayores canales de noticias de televisión por cable, perteneciente a la mencionada Sociedad Anónima. Esta afirmación (“TN puede desaparecer”)

estrategia “la chavización como fantasma”, utilizada por el recientemente asumido gobierno durante los primeros meses de 2016. Para el autor, las políticas refundacionales y neoliberales impulsadas por el gobierno de Macri, al no surgir de un contexto de crisis (como sí ocurrió con el caso menemista) necesitaron, para afianzarse, la idea de una “amenaza a la democracia”, atribuida por el gobierno al caso venezolano. Esta idea se configuró a la vez como estrategia política para avanzar con medidas antipopulares bajo el supuesto de “haberse salvado” de convertirse en Venezuela (ya que el gobierno kirchnerista no tuvo su continuidad luego de 2015). De ese modo, Venezuela también se convierte en “enemigo”. En términos de Mouffe (Óp. Cit.), un enemigo que debía ser reprimido y eliminado, en tanto se configura como punto de identificación de un gobierno antidemocrático y, por momentos, catalogado incluso como dictatorial. Así, Vommaro (Óp. Cit.) señala que dicha configuración discursiva comenzó a delinearse en 2011, cuando apenas había comenzado el segundo mandato de Cristina Fernández de Kirchner (2011-2015), apuntando que la preocupación de las clases medias-altas y altas, liberal-conservadoras, encontraron en los medios hegemónicos de comunicación un interlocutor capaz de elevar sus voces frente al gobierno. Este autor indica especialmente un editorial del diario *La Nación*, de octubre de ese año, que expresaba la preocupación de dichos sectores frente a la profundización del modelo político kirchnerista. “El diagnóstico era el populismo, el fantasma, el chavismo” (Íbidem: 110). En la misma línea, el autor también señala cómo desde el año 2008 comenzó a configurarse la famosa “grieta” que mencionamos con antelación. Basándose en los análisis políticos realizados, Vommaro puntualiza el año 2008 como el punto más alto de polarización política, delimitado por el conflicto que tuvo el gobierno kirchnerista con el sector empresarial del campo y la Sociedad Rural Argentina. Al respecto, sostiene que durante el segundo mandato de Cristina Fernández de Kirchner

---

fue ampliamente difundida en diversas ocasiones por el multimedios mediante un spot publicitario, así como afirmaciones realizadas en notas periodísticas de dicha señal televisiva, emanadas en su sitio web y redes sociales oficiales:

“TN puede desaparecer” (17 de septiembre de 2009) [https://tn.com.ar/politica/tn-puede-desaparecer\\_003985](https://tn.com.ar/politica/tn-puede-desaparecer_003985)

Spot publicitario “TN puede desaparecer” publicado en una de las redes sociales oficiales del multimedios: <https://www.facebook.com/todonoticias/videos/281346850450/>

“[...] se profundizó la segmentación de las fuentes de información de los partidarios del gobierno y de sus opositores y se intensificaron los encuadres que habían organizado en el plano cognitivo y moral ambas identidades, es decir, que les habían brindado los marcos de referencia para interpretar y juzgar la realidad” (Íbidem: 113).

El autor sostiene que dicha profundización produjo, asimismo, la unilaterización de los significados mediante los cuales las personas incorporaban la información e interpretaban la realidad. Asimismo, retoma a Calvo y Escolar en el análisis que realizan dichos autores sobre la circulación de la información en las redes sociales. De acuerdo a dichos estudios, Vommaro sostiene que la polarización resultó mucho más intensa en el espectro ideológico de la derecha, quienes evaluaban al gobierno kirchnerista como “más a la izquierda que otros votantes” (Íbidem: 113-114). Por otro lado, el autor menciona que gran parte de los votantes que no se sentían representados por el gobierno kirchnerista, por el cual sentían incluso rechazo, eran quienes más desconfiaban del sistema democrático y los partidos, razón por la cual sintieron cierto desamparo ante la falta de alternativas políticas, en tanto reafirmaban su convicción en las acciones políticas mediante, por ejemplo, la participación en organizaciones no gubernamentales como espacios de socialización e información, espacios estos conformados en Argentina en parte por “hombres de negocios” y “managers”. En este sentido, Alejandro Grimson (2015) realiza un análisis acerca de la derrota electoral del oficialismo en 2015 y considera que una de sus causas se asocia, precisamente, con la falta de articulación dentro del propio kirchnerismo con otras fuerzas políticas. Para el autor, el resultado de las elecciones presidenciales de 2011, donde el kirchnerismo obtuvo el 54 % de los votos, no se conformaba bajo una univocidad de los mismos, sino que se componía por los votos que efectivamente obtuvo Cristina Fernández de Kirchner, pero también aglutinó los votos de otros representantes, tales como Sergio Massa, José Manuel de la Sota y Felipe Solá, entre otros. Grimson analiza además el triunfo de Néstor Kirchner en 2003 en el mismo sentido, dado que el presidente electo se había asociado a Eduardo Duhalde y Daniel Scioli, así como en 2007 lo realizó con el Partido Justicialista. En su lectura, el kirchnerismo en 2011

asumió la totalidad de ese porcentaje electoral y, por ese motivo, de allí en adelante no fue capaz de articularse con otras fuerzas políticas, perdiendo ese elemento de vista en la construcción política del espacio. De esta manera, los análisis vinculan la estrategia política con la ideología del mercado, el neuromarketing y la llamada posverdad.

La Real Academia Española define *Post-truth* como un adjetivo “que denota circunstancias en las que los hechos objetivos influyen menos en la formación de la opinión pública que los que apelan a la emoción y la creencia personal.” Sin embargo, Chantal Mouffe (2017) menciona el término como una invención de los medios de comunicación, y afirma que no resulta una novedad, dado que siempre existió en política. De este modo, señala:

“La posverdad y los hechos alternativos son una invención de los medios y no es la primera vez que ocurre. [...] siempre ha existido en política. No hay una verdad, hay hechos, que siempre pueden ser interpretados de varias maneras. Los alemanes hablan de poshechos, que tiene más sentido. La dimensión de los afectos y las pasiones es muy importante en política. No es del nivel de la verdad, sino que es una forma de identificación.”<sup>105</sup>

Si bien el macrismo configura su antagonismo a partir de la expresión moral de la política, convirtiendo de esta manera a su adversario en enemigo y, por lo tanto, en un factor que debe resultar eliminado, también debemos subrayar que esto resultó posible por la propia configuración identitaria de los mayores representantes de la Alianza Cambiemos, provenientes de las elites y del sector mercantil del país y, por otro lado, la interpelación realizada desde la ideología del mercado, el neuromarketing y la posverdad. Dichas herramientas, sumadas a la disolución parcial de cierta representatividad que habían logrado determinadas asociaciones políticas y la estrategia presentada por el macrismo, acerca de la posibilidad de un cambio que favorecería la construcción de la transparencia en la política, se conformaron en las condiciones de posibilidad para su llegada al poder en 2015. En adelante, intentaremos analizar las medidas políticas tomadas por los gobiernos nacional

---

<sup>105</sup> Mouffe, Chantal. (26 de febrero de 2017) Entrevistada por Sanchez, A. y Santamaría Velazco, F. Periódico “El colombiano”. Recuperado en: <http://www.elcolombiano.com/colombia/el-populismo-es-la-salida-para-recuperar-la-democracia-mouffe-YE6035098>

y provincial estrictamente en el sector educativo, a fin de determinar cuáles son las interpelaciones realizadas hacia los docentes y, particularmente, a los docentes en formación. Las mismas parecen conformarse a partir de sentidos provenientes del ámbito empresarial y, en consecuencia, consideramos como hipótesis inicial que los sentidos otorgados a la educación se configuran con base en el discurso gerencial.

## **7.2. Identificaciones docentes, nuevos sentidos en disputa: calidad, eficiencia, meritocracia y educación.**

“Educar para la incertidumbre y disfrutarla”, la frase pronunciada por el ministro de Educación y Deportes de la Nación durante la conferencia del “Mini Davos”,<sup>106</sup> conforma una síntesis de los sentidos otorgados a la educación durante dicho gobierno. El *slogan* de campaña electoral “Si, se puede”, y el propio nombre de la alianza que llevara al gobierno al actual presidente Mauricio Macri, “Alianza Cambiemos”, tal como hemos podido observar, aglutinaron varios y dispares sentidos, cuyo significante articulador fue el *cambio*. Los funcionarios de gobierno se presentaron de esta manera como la “nueva política”, postulando supuestos empresariales como motores del “nuevo orden” para lograr el “nuevo progreso”.

En *Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública*, Paul Du Gay (1996) señala cómo la crítica a la organización burocrática supone la noción *cambio cultural*, que configura un elemento constitutivo del “discurso gerencial contemporáneo”. El autor se remite a la década de 1980, cuando en Gran Bretaña se propuso la noción de cambio cultural dentro del mundo empresarial para generar negocios más exitosamente. Pero ello utiliza, necesariamente, al concepto de *identidad*. Para Du Gay, el contexto organizacional parece confirmar que toda cuestión relativa a la “cultura” remite a cuestiones de “identidad”. “Esta insistencia en la ‘cultura’ como medio de producir una relación particular con el yo entre los miembros de una empresa sugiere que su despliegue como técnica de gobierno está íntimamente ligada a

---

<sup>106</sup> La conferencia del denominado “Mini-Davos”, en el mes de septiembre de 2016, fue organizada por el Poder Ejecutivo Nacional luego de su participación en el Foro Económico Mundial, celebrado en Davos, Suiza, en enero de 2016.

las cuestiones de la identidad” (íbidem: 252). De acuerdo con ello, se considera que aquellos que posean las normas, valores y actitudes correctas, es decir, quienes hayan realizado un cambio cultural, se convertirán en “hombres de negocios” exitosos. Retomando lo planteado por el “gurú de los negocios” Tom Peters, el autor indica que la afirmación que el mismo realiza respecto de las culturas empresariales emergentes, mediante la cual cualquier empleado se convertirá en un “hombre de negocios” implica, necesariamente, una concepción ontológica del concepto. Du Gay analiza dichos conceptos a partir del informe *The Proper Conduct of Public Business* [La conducción adecuada de los negocios públicos] de la Comisión de Cuentas Públicas [Public Accounts Committee, PAC] de la Cámara de Comunes de Reino Unido en 1994. Este informe denunciaba fallas en los controles de los sistemas financieros de los Ministerios y otras esferas del Estado y resaltaba la necesidad de organizar eficientemente los mismos para evitar, entre otras cuestiones, gastos innecesarios. Es de destacar que dicho informe plantea esta problemática a nivel de Reino Unido en particular, pero también a nivel mundial. De acuerdo con ello, el autor indica que el lenguaje del “cambio” es un elemento constitutivo del discurso empresarial, que, al generarse a partir de una cadena de equivalencias donde se encuentran, entre otros, los significantes *empresa*, *otorgamiento de poder* y *cliente*, al mismo tiempo, como discurso, se constituye en forma relacional, es decir, que existe en tanto también excluye otros sentidos, el discurso gerencial se opone al discurso burocrático.

“Mientras que el *ethos* burocrático alienta entre sus miembros el desarrollo de determinadas capacidades y predisposiciones –la adhesión estricta al procedimiento, la renuncia al entusiasmo moral personal, etc.–, el discurso contemporáneo de la administración destaca la importancia de que los individuos adquieran y muestren rasgos y virtudes más ‘proactivos’ y ‘empresariales’” (Íbidem: 254).

No obstante, una de las críticas del autor al contenido del informe refiere a las ya mencionadas características de la identidad. Puesto que se reconoce que las mismas se constituyen de modo relacional y en un ámbito específico, resulta pertinente, entonces, comprender qué supone el “cambio cultural” empresarial dentro de las organizaciones burocráticas. De acuerdo con ello, en primer lugar, la reinención de la conducción burocrática implicará,

necesariamente, la constitución de una nueva identidad. En segundo lugar, suponer que la introducción de la cultura empresarial en el ámbito de la administración pública es presentada, *per se*, como una novedad que generará cambios favorables, implica no analizar qué cuestiones excluye en dicho contexto de emergencia y cuáles podrían ser sus consecuencias éticas y políticas de dicha exclusión.

Entre los defensores de la cultura empresarial, se toma en consideración que en el contexto de un mundo globalizado las formas de acción rígidas e impersonales de las burocracias solo impiden la gestión exitosa del mismo. De acuerdo con ello, los defensores de la gestión empresarial en la administración pública sostienen la ineficacia de la gestión pública. Sin embargo Du Gay advierte que, si bien los sentidos otorgados por la organización empresarial a las burocracias se asocian con adjetivaciones negativas, las mismas se tratan de una lectura parcial del concepto, devenido de Max Weber. De esta manera, el autor sostiene que, entre otras cosas, Weber caracteriza a la burocracia como una forma de gobierno que posee también atributos éticos que el gobierno empresarial no siempre considera.

“En el sector público, que es parte del gobierno y, por consiguiente, debe estar sometido al imperio de la ley, las organizaciones se preocupan por cosas tales como la equidad y el tratamiento similar de casos similares. No se trata de valores primordialmente atendidos por las empresas comerciales, y no hay *prima facie* razón alguna por la cual estas deban velar por ellos. Sin embargo, son valores centrales para el gobierno y el imperio de la ley en los regímenes democráticos liberales. En este aspecto, existe el peligro evidente de que la introducción de los principios empresariales en las organizaciones del sector público debilite esos principios fundamentales de su prestación; esta advertencia sirve para destacar que en las sociedades democráticas liberales hay buenos motivos para suponer que los mercados tienen límites políticos y morales y que ‘trazar algunas de las fronteras de los mercados también implicará poner a la empresa en su legítimo lugar’ (Plant,1992, pág. 86)” (Ibidem: 263).

En este sentido, “los atributos del buen burócrata” no resultan de una acción incompetente, sino que contienen un componente ético y, por lo tanto, positivo. La burocracia “[...] representa un importante recurso ético y político en los regímenes democráticos liberales, porque sirve para divorciar de los absolutismos morales privados la administración de la vida pública. [...] permite

‘una separación significativa y liberadora de lo público y lo privado’” (Íbidem: 272), y por lo tanto supone el pluralismo, la libertad y la igualdad. En consecuencia, para el autor, el desprestigio de la burocracia como forma de administración de lo público, en tanto forma ineficiente de organización, y la consecuente incursión de la administración gerencial o empresarial de lo público, si bien puede contener consecuencias positivas a corto plazo, supone el peligro de rasgos esenciales del gobierno liberal democrático como la justicia o la igualdad. Consideramos que esta adjetivación de la gestión administrativa de lo público, en tanto forma burocrática, fue ampliamente utilizada por el macrismo. De este modo, desde los primeros días de gestión, el nuevo gobierno remarcó su evaluación respecto del funcionamiento estatal a partir de la configuración un discurso acerca de la “pesada herencia” kirchnerista (replicado en los medios masivos de comunicación) adjetivando la misma fundamentalmente a partir de lo que se consideraba como gastos innecesarios y una pésima administración de los recursos del Estado. El discurso empresarial se introdujo de plano en el ámbito estatal a partir de la designación de diversos empresarios en cargos públicos. De acuerdo con esta lógica, el 1.º de marzo de 2016, en su discurso de apertura de las sesiones legislativas, el presidente Mauricio Macri se comprometió a dar transparencia a las cuestiones del Estado y elaborar un informe donde se dieran a conocer las condiciones en las cuales se encontraba el Estado en el momento de su asunción. Dicho informe fue publicado en junio de 2016 bajo el título “El estado del Estado. Diagnóstico de la Administración Pública en diciembre de 2015”.<sup>107</sup> En su prefacio, este texto explicita

La intención de este informe no es condenar a un gobierno en particular sino hacer un diagnóstico del Estado Nacional en diciembre de 2015 e identificar los desafíos pendientes, que a veces coinciden con errores o excesos de la administración inmediatamente anterior, pero con frecuencia muestran frustraciones argentinas de larga data, a veces incluso de décadas. Desde el regreso de la democracia ha habido gobiernos de todo tipo, a ambos costados del centro ideológico, algunos más populistas y otros menos, pero una constante de estas décadas han sido las intenciones manifiestas de los gobiernos por mejorar la organización y la capacidad del Estado para generar bienes públicos de

---

<sup>107</sup> Recuperado en: [http://www.siglen.gob.ar/pdfs/el\\_estado\\_del\\_estado.pdf](http://www.siglen.gob.ar/pdfs/el_estado_del_estado.pdf)

calidad. Otra constante es que, salvo excepciones, han fracasado” (Óp. Cit.:2).

De este modo, el documento presenta diagnósticos sobre diversas áreas del Estado, tales como la económica, el desarrollo social, la administración pública previsional y diversos organismos y programas creados por el gobierno antecesor (Educ.ar, Argentina Sonríe, ARSAT, Tecnópolis, etc.). A pesar de presentar a la educación como bastión de la transformación social, y a través de un diagnóstico según el cual el estado de la educación pública se supone deplorable, con la consecuente necesidad de generar la llamada “revolución educativa”,<sup>108</sup> el gobierno macrista destina unas pocas páginas en el informe diagnóstico mencionado con antelación. De hecho, el citado documento solo dedica cuatro páginas al subtítulo “Educación” sobre el total de doscientas treinta y tres, encontrándose el mismo dentro del área “Desarrollo humano” junto a los subtítulos “Vivienda” y “Salud”. El estado de la educación pública se describe del siguiente modo:

“En diciembre de 2015, la educación pública tenía severos problemas de calidad y no lograba garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades. Las mejoras presupuestarias de los primeros años de la gestión anterior no se veían reflejadas en una escuela que garantizara los aprendizajes fundamentales para el desarrollo integral de todos los niños y jóvenes del país. Por todo el país se encontraron escuelas con severos problemas de infraestructura, maestros que no tenían suficiente capacitación, alumnos que aprobaban sin aprender y padres que no se comprometían” (Íbidem: 49).

En las páginas siguientes del informe se lee: “en otros indicadores, [...] Argentina se ubicaba detrás de países como México, Perú y Uruguay. Mientras México tenía una cobertura del 81 %, en la Argentina solo el 72 % asistía a la escuela inicial” (Íbidem: 50). No obstante, no existe en el documento ninguna

---

<sup>108</sup> La frase “revolución educativa” fue utilizada por el Ministro de Educación y Deportes en marzo de 2016 en el marco de una charla dispensada en la Universidad de San Andrés. Allí el funcionario señalaba, en relación a la función de los docentes: “Vamos a poner plata en el salario docente. Queremos que entiendan que queremos invertir en ellos y después exigirles, que se capaciten y formen en forma continua. Tenemos que lograrlo con un fortalecimiento del liderazgo de las instituciones. Son 46 mil escuelas, no son tantas, por eso estamos convencidos de que la revolución es posible”.

Recuperado de <https://www.udesa.edu.ar/noticias/esteban-bullrich-la-revolucion-educativa-es-posible>

referencia a cuáles son estos indicadores ni sus fuentes. Sí pueden apreciarse referencias a los resultados de las pruebas estandarizadas internacionales, tales como las pruebas de calidad educativa del nivel primario realizada por la UNESCO, así como los resultados de Argentina en las pruebas PISA, organizadas por la OCDE. Por otro lado, se manifiesta que los docentes de siete provincias argentinas se encontraban por debajo del salario mínimo, sin mencionar cuáles son esas jurisdicciones. Por lo expuesto, el documento parece consolidarse en una mirada hacia la educación donde la “calidad educativa” remite necesariamente a la evaluación de resultados en pruebas internacionales, sin considerar que el propio concepto de *evaluación* posee connotaciones mucho más amplias, entre las cuales se pueden encontrar, solo por mencionar algunos significados, la evaluación como retroalimentación, evaluación de procesos, etc. De este modo, la necesidad del gerenciamiento del Estado se encontraba establecida: la burocracia estatal resultaba obsoleta. En este contexto, la educación no resulta ya una responsabilidad del Estado, sino de los individuos. La calidad educativa, como único parámetro valorable pero asociada únicamente a los resultados de pruebas que, descontextualizadas, en tanto estandarizadas, promovían una reforma profunda de la educación pública, así como de la formación docente, encargados de la desaprobación de los alumnos<sup>109</sup> (no estudiantes) que, junto a los padres no comprometidos, situaron a la Argentina en el subsuelo de los estándares internacionales educativos.

### **7.2.1.: ¿El fin de la educación pública? Tercerización de la educación como una nueva forma de privatización.**

“La educación del futuro” fue la denominación seleccionada por el gobierno macrista para marcar la necesidad de una “revolución educativa”. El día de su asunción, el gobierno de Mauricio Macri, a partir del Decreto N.º 13 del año 2015 (10 de diciembre de 2015), modificaba la Ley de Ministerios, incrementando los mismos y modificando la estructura anterior de 16

---

<sup>109</sup> La utilización del término *alumnos* y su reemplazo por la categoría *estudiantes* o *educandos* ha sido ampliamente discutida en el ámbito pedagógico, de allí que resulte necesario remarcar la utilización de la noción *alumnos*, que remite a la consideración de sujetos sin saberes legítimos y/o válidos.

ministerios y elevando su número a 20, entre los cuales se creó el “Ministerio de Educación y Deportes., El responsable de este fue Esteban Bullrich, quien se había desempeñado en ese cargo en el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre los años 2010 y 2015. Lo notable de dicho decreto en relación a la educación se especifica en su Artículo 23- quáter.

“Compete al MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES asistir al Presidente de la Nación y al Jefe de Gabinete de Ministros en orden a sus competencias, en todo lo inherente a la Educación, de conformidad a lo establecido por las Leyes Nros. 24.195, 24.521, el Pacto Federal Educativo (Ley N° 24.856) y a las demás leyes y reglamentaciones vigentes y que se dicten en consecuencia [...]”.<sup>110</sup>

Como puede evidenciarse, el artículo remite a las leyes educativas de los años noventa, desconociendo la Ley Nacional de Educación, aprobada en 2006, así como los programas educativos desarrollados por los gobiernos kirchneristas. Al respecto, rápidamente se levantaron voces críticas, como la del exministro de Educación Daniel Filmus y la de los gremios docentes. El propio ministro Bullrich desestimó la denuncia y justificó la situación aduciendo a que se trató de un “error” que sería rápidamente corregido. Por un Decreto de Necesidad y Urgencia posterior, se crea, bajo la órbita del Ministerio de Educación y Deportes la “Secretaría de Innovación y Calidad”, que entre sus objetivos tiene el efectuar el planeamiento pedagógico y de implementación de todas las políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa y promover la innovación educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La creación de dicha Secretaría determina, no obstante, una clara orientación hacia la medición de resultados de acuerdo a los cuales se orientarán las políticas nacionales en función de mejorar la calidad educativa, lo cual queda plasmado en la Resolución 284/16 del Consejo Federal de Educación (CFE) que crea, bajo el monitoreo de la misma la “Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes”. Todas estas medidas tienen su origen y legitimidad en la Declaración de Purmamarca. En febrero de 2016, el CFE firma junto a los representantes de los ministerios de educación de todas las jurisdicciones del país la “Declaración de Purmamarca” donde se plantea, “[...] construir sobre lo

---

<sup>110</sup> Recuperado en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/256606/norma.htm>

construido a lo largo de estos años “[...] para afianzar el valor central de la Educación como principal política de Estado [considerándose necesario] afianzar las bases de una revolución educativa cuyo vértice es la escuela donde se gesta el futuro del futuro (sic) [...]” (Óp. Cit.: 1). Finalmente, mediante la resolución 285/16 del CFE se presentó el Plan Estratégico 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”. En dicho plan, se sostiene “[...] la responsabilidad indelegable que tiene el Estado de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes del país, reconociendo a la educación como bien público y como derecho personal y social” (Íbidem: 5). Asimismo, se establece a partir de cuatro ejes centrales de la política educativa nacional, a saber: “Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales”; “Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad”; “Planificación y gestión educativa”; y “Comunidad educativa integrada”, los cuales se encuentran organizados a través de diversos “objetivos desagregados” (Íbidem: 6) y compuestos por tres ejes transversales “[...] que contribuyen a generar condiciones y oportunidades para su desarrollo y que ofrecen herramientas para el logro de sus objetivos prioritarios en contextos crecientemente complejos, diversos y cambiantes” (Ídem). Dichos ejes son: “Innovación y Tecnología”, “Políticas de contexto” y “Evaluación e Información”. El documento presenta una serie de señalamientos relativos a las leyes y organizaciones precedentes, tales como la LEN y el INFD, aunque no presenta fundamentaciones teóricas provenientes del ámbito pedagógico que justifiquen tales estrategias e innovaciones.

Resulta interesante señalar que, en cuanto al eje 1 “Aprendizajes de saberes y capacidades fundamentales”, la estrategia presentada se fundamenta en la planificación, la enseñanza y la evaluación, bajo el supuesto de que dicha interrelación determinará los aprendizajes. Es decir, se retorna a la concepción enseñanza-aprendizaje, entendiendo que la relación es unilateral y consecutiva: si se produce una planificación de la enseñanza la evaluación determinará si se produjeron o no “aprendizajes”. En este sentido, es notable el desconocimiento de los debates pedagógicos en relación a la temática, así como la simplificación de la misma a través de un gráfico que presenta el logro de los aprendizajes a partir de la sumatoria de los tres aspectos mencionados. Tal como indica la explicación de dicho gráfico se “[...] requiere la puesta en

marcha de procesos interrelacionados de planificación, enseñanza, evaluación y uso de la información centrados en el aprendizaje de todos/as, que atiendan a las características de los contextos escolares y extraescolares que inciden en el acto educativo” (Íbidem: 9).

En cuanto al eje 2, “Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad” el documento establece

“El Estado Nacional, a través del Instituto Nacional de Formación Docente y en articulación con las provincias y CABA, tendrá como prioridad la generación de las condiciones y capacidades necesarias, tanto a nivel nacional como provincial, para la efectiva planificación, implementación y evaluación de esta política integral, buscando alcanzar impactos concretos en el aula que resulten en mejoras en los aprendizajes de los/as estudiantes. Esta misión tiene como tarea central avanzar hacia mecanismos institucionalizados de articulación, coordinación y concertación federal en torno a la docencia que disminuyan la fragmentación y las desigualdades entre y dentro de las provincias” (Íbidem: 15).

Como puede observarse, el eje vuelve a centrarse en la planificación y evaluación de acciones para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes con la búsqueda de “impactos concretos”, reorganizando el funcionamiento del INFD bajo una orientación donde los planes atienden a aspectos metodológicos-técnicos, en función de una planificación eficaz y eficiente de la enseñanza, más que a los aspectos pedagógicos y políticos de la misma. Por otro lado, en el eje 3, “Planificación y gestión educativa” el plan estratégico, se lee:

“Este eje se focaliza en el fortalecimiento de las capacidades institucionales del Estado para gestionar la mejora educativa de manera efectiva, eficiente y transparente. En un sistema con distintos ámbitos de gestión, como es el educativo, es fundamental que cada actor cuente con las herramientas y condiciones apropiadas para desarrollar su función, sea en relación a la planificación, implementación, administración o evaluación de las políticas educativas. [...] el plan apunta a fortalecer las capacidades operativas de los distintos ámbitos –provincia, supervisión/inspección y escuela– para que puedan diseñar estrategias apropiadas para cumplir con los objetivos de este programa [...]” (Íbidem: 18).

Como vemos, nuevamente el discurso utilizado apela a la “gestión”, “supervisión”, “administración” y la “evaluación” de todas las acciones propuestas por el Plan. De hecho, el documento plantea la importancia de la información en relación a la implementación de los diversos objetivos:

“[...] la generación y sistematización de la información sobre la gestión, de manera confiable y oportuna, es una condición básica para coordinar la acción de los distintos ámbitos. La información constituye un insumo clave para diagnosticar problemas, identificar necesidades de apoyo, elaborar planificaciones y monitorear acciones” (Ídem).

En relación a la importancia otorgada a la información, resulta necesario resaltar que el documento explicita los canales y los procesos para dicha generación y sistematización de la misma en el eje transversal, “Evaluación e información”, del siguiente modo:

“Esto involucra la optimización y el fortalecimiento de los procesos de recolección de datos ya existentes como el Relevamiento Anual y los operativos de evaluación de los aprendizajes, así como el desarrollo de nuevos mecanismos de evaluación que indaguen no solamente en la evaluación de los aprendizajes sino también en las políticas y proyectos educativos y en los procesos de desarrollo institucional y de enseñanza. Demanda además la puesta en marcha de una política integral de difusión, uso y aprovechamiento de los datos al interior de las escuelas, en las gestiones provinciales y en la gestión nacional. Se requiere promover una cultura de uso de datos y de decisiones basadas en evidencia a través de estrategias de sensibilización y formación en la materia de todos los actores del sistema educativo, y de desarrollo de estrategias de difusión de la información en forma simple y clara” (Ídem: 26).

De acuerdo con lo expuesto, es posible evidenciar una consonancia con una visión de la evaluación desde una postura instrumentalista, de medición y no como parte de un proceso de retroalimentación, a pesar de presentarse como un elemento para la mejora de la política educativa. En todos los casos, la información recolectada es utilizada para la evaluación de resultados, tanto en lo relativo a los aprendizajes, como a las políticas y proyectos educativos. Finalmente, en el eje 4, “Comunidad educativa integrada”, el plan concibe la educación como un proceso integral que excede el ámbito escolar, por lo cual resulta necesario orientar planes de coordinación no solo entre escuelas y las

familias sino incorporar otras instituciones sociales, entre las que pueden encontrarse organismos no gubernamentales o bien privados. De modo que el plan “[...] implica avanzar hacia una mejor coordinación de las distintas acciones educativas propuestas por organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil bajo objetivos y principios comunes” (Íbidem: 21) a fin de contribuir a la consecución de los objetivos propuestos. En relación al apartado “Implementación y seguimiento”, aclara que estos se realizarán anualmente, en las provincias y la CABA, en pos de “[...] contribuir al logro de los objetivos nacionales y las metas acordadas [...]” (Íbidem: 26), siendo el Ministerio Nacional el encargado de brindar asistencia técnica en caso de resultar necesario.

Si bien el documento destaca algunos elementos determinados por la LEN, como la comprensión de la educación como derecho y la responsabilidad del Estado en su cumplimiento, la lectura detallada provee elementos suficientes para sostener que existe una tendencia cada vez mayor a la tercerización y la mercantilización de la educación, donde un elemento clave lo conforma la evaluación de resultados, en función de “mejorar la calidad educativa”, dentro de una conceptualización de la educación que debe integrarse al mundo globalizado e informatizado.

A este respecto, merece la pena destacar la presentación del “Plan Nacional Integral de Educación Digital” [en adelante, PLANIED] en mayo de 2016 (aunque finalmente creado por la Resolución Ministerial N.º 1536-E/2017). En el minisitio web del Ministerio de Educación y Deportes<sup>111</sup> pueden descargarse el ya mencionado Plan Estratégico 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, así como dos documentos elaborados por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa: “Competencias de Educación Digital” y “Orientaciones Pedagógicas”, desarrollados en el marco más general del llamado Programa “Escuelas del Futuro” (promulgado por la Resolución 2376-E16, el 5 de diciembre de 2016), cuyo objeto propone incorporar

[...] la alfabetización digital de los estudiantes, a través de la integración de áreas de conocimiento emergentes, como la programación y la robótica, y facilitar recursos digitales y propuestas pedagógicas, que

---

<sup>111</sup> <http://minisitios.educ.ar/escuelas-del-futuro/documentos?year=2016>

favorezcan el aprendizaje de campos tradicionales del saber, como las ciencias y las lenguas adicionales” (Ídem: 3).

Merece la pena aclarar que para el desarrollo adecuado del programa “Escuelas del futuro”, la resolución propone, en función de identificar soluciones tecnológicas digitales (*software*, *hardware* o ambas) que promuevan la innovación y el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los “[...] campos emergentes del saber como en las áreas tradicionales del conocimiento” mediante la organización de cinco ejes de interés: “[...] 1) Programación; 2) Robótica; 3) Laboratorio virtual; y 4) Idiomas a distancia, 5) Formación continua, para implementar en dos niveles educativos: A) primaria, B) secundaria” (Íbidem: 5). Bajo estas orientaciones y objetivos, la norma dispone específicamente:

“El objeto es solicitar la colaboración de diferentes empresas nacionales e internacionales para poner en conocimiento del MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES soluciones de tecnología digital –ya sea hardware, software o ambas– orientadas a innovar y fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje, facilitándole así *la libre elección de tecnologías educativas que se adquirirán de forma directa*,<sup>112</sup> en el marco de la SECRETARÍA DE INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA” (Ídem).

En relación al documento “Competencias de Educación Digital”, el mismo se presenta en el minisitio mencionado como un documento dentro de la colección “Marcos Estratégicos PLANIED”, y tiene por misión integrar la comunidad educativa a la cultura digital. Así, leemos: “se busca aquí promover la alfabetización digital centrada en el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para una inserción plena de los alumnos en la cultura contemporánea y la sociedad del futuro.”<sup>113</sup> Asimismo, se plantea en dicho documento:

“El PLANIED [...] se enmarca en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 ‘Argentina Enseña y Aprende’, cuyo fin es lograr una educación de calidad, centrada en el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales para el desarrollo integral de los niños, niñas,

---

<sup>112</sup> Cursivas propias.

<sup>113</sup> Ídem nota, supra (anterior).

adolescentes, jóvenes y adultos/as. En este contexto, resulta necesario proponer una serie de competencias, articuladas con el ‘Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades’” (Íbidem: 6).

De esta manera, el documento explicita la importancia de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para desarrollar la Educación Digital, aclarando que no resulta suficiente la mera incorporación de recursos sino una nueva concepción de la enseñanza que “[...] demanda identificar las competencias fundamentales para facilitar la inclusión de los alumnos en la cultura digital” (Íbidem: 8) dado que solo de ese modo “podrán convertirse en ciudadanos plenos” (Ídem).

Por otro lado, el segundo documento, “Orientaciones Pedagógicas”, supone que “[...] Los lineamientos pedagógicos se proponen como orientaciones para promover la construcción de dispositivos transversales de innovación pedagógica, que ayuden a construir los cambios en la educación que demandan los modos emergentes de cultura y comunicación del siglo XXI”.<sup>114</sup> Si bien ambos documentos plantean estrategias de educación digital, entre cuyos ejes centrales encontramos la necesidad de la inclusión digital de todas y todos los y las estudiantes y una importancia sustancial de la educación en programación y robótica, esto contrasta con la reducción del presupuesto educativo en 2016. En referencia a esto último, Daniel Filmus (2017) realiza un análisis acerca del desfinanciamiento educativo llevado a cabo durante el año 2016 por el gobierno de Cambiemos en dos sentidos: por un lado, como parte del ajuste general aplicado a diferentes áreas a nivel nacional “[...] restringiendo la inversión educativa y, por otro lado, desarticular la conducción del sistema educativo promoviendo su heterogeneización y profundizando la desigualdad” (Ídem: 45). Según el autor, esto forma parte de la subejecución del presupuesto educativo en 2016.<sup>115</sup>

En este sentido, nos remitiremos a los análisis de Stephen Ball (2014), quien realiza un planteo acerca de lo que llama “la nueva economía de la educación” que se asocia con diversas formas que toma la privatización de los

---

<sup>114</sup> Ídem nota, supra (anterior).

<sup>115</sup> Para ampliar esta temática véase: Filmus, Daniel (2017). “Prólogo”, en: Filmus, Daniel (Comp.), *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Edit. Octubre. Buenos Aires.

servicios educativos, así como las modificaciones en las formas y modalidades del Estado. Según el autor en el contexto mundial se están produciendo nuevos tipos de negocios educativos en donde la educación se convierte en una mercancía que genera ganancias. Esto requiere, necesariamente, la inserción en el ámbito educativo de inversiones “[...] a través de Alianzas Público-Privadas (APP) e Iniciativas de Financiamiento Privado (PFI)” (Ídem: 3). De esta manera, estos negocios o *edupreneurs* (concepto que el autor retoma del foro *Cato Institute*), se desarrollan en distintos niveles y formatos educativos, así como en diversos campos, entre los que se encuentran la “[...] entrega y gestión de servicios, desarrollo curricular, programas, conectividad, capacitación y desarrollo profesional [...]” (Ídem). Ball caracteriza este tipo de nuevos negocios educativos del siguiente modo:

“- Los mercados de servicios educativos operan a escala global, involucrando compañías de infraestructura, de gestión y de contabilidad, así como numerosas firmas pequeñas nacionales y locales. Las firmas privadas de capital y las corporaciones financieras internacionales perciben este mercado como una excelente oportunidad de inversión.

- En muchos países, la gestión y/o propiedad de los servicios educativos y su infraestructura se encuentra en manos de fondos de inversión privados y de empresas extranjeras de gestión.

- Para los fondos de inversión extranjera directa los servicios educativos son mercados emergentes, que forman parte de una tendencia más general que comenzó en la década del noventa. Son parte de la ‘cartera de inversiones’ de compañías comerciales, financieras y de fondos de capital privado. Los servicios públicos son cada vez más el foco de inversiones y ganancias.

- Estos negocios operan en un terreno de posibilidades políticas creadas en el marco de una estructura política global y multilateral que privilegia directa e indirectamente las soluciones privadas a problemas públicos” (Ídem).

No obstante, para el autor, esto se produce bajo la existencia y legitimación de un nuevo discurso educativo promovido por organizaciones y grupos de interés internacionales, entre los cuales señala a la OCDE, según el cual movilizan procesos de reforma pública. Así, manifiesta que “la OCDE también proporciona un andamiaje discursivo para la privatización de los servicios públicos a través de la noción de ‘contestabilidad’, término que se refiere a la incorporación de proveedores alternativos de servicios públicos (estatales, privados, comunitarios, etc.)” (Íbidem: 4-5). De igual manera,

remarca la existencia de las famosas *thinks tanks* que promueven la privatización educativa a través de inversiones y la generación de un “nuevo marco regulatorio” en el ámbito del Acuerdo General de Comercio en Servicios (AGCS) que reglamenta los flujos internacionales de servicios educativos privados. De acuerdo con ello, el AGCS determina que una vez que un servicio público es suministrado por un proveedor no estatal, aunque sea nacional, no puede negarse entonces la entrada de proveedores internacionales. En este punto, es interesante destacar que en los ejemplos incorporados en su análisis el autor menciona el caso argentino, como un país que al poseer “[...] proveedores educativos privados en el nivel básico y en el superior, parecería no contar con argumentos para negar la entrada de proveedores externos con fines de lucro” (Íbidem: 5). Según Ball, la existencia de “flujos internacionales” supone la “tercerización de la educación”, que es caracterizada a partir de la definición de Patrinos (2005)<sup>116</sup> como un

“[...] proceso por el cual un gobierno proporciona servicios educativos o relacionados con la educación por un volumen y cantidad definidos, a un precio acordado, de un proveedor específico y por un período de tiempo delimitado. El acuerdo entre el proveedor y quien financia el servicio queda establecido en un contrato” (Íbidem: 5).

Analizando el caso de Inglaterra, el autor sostiene que lo que se produce es la importación de un “nuevo modelo de gestión”, donde la tercerización es la meta de esta nueva forma de inversión en los mercados internacionales. Sin embargo, Ball sostiene que este nuevo tipo de negocios no deben entenderse de modo espontáneo y neoliberal sino a partir de una reconfiguración de las funciones del Estado en su definición de las políticas industriales y bursátiles.

Por otro lado, Ball sostiene que otro campo de los nuevos negocios educativos se encuentra protagonizado por la “exportación y venta de políticas públicas” (Íbidem: 9), fenómeno que se expresa en dos direcciones: “[...] 1) la diseminación de políticas entre países occidentales con economías de libre

---

<sup>116</sup> Citado en Ball “Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009. Traducción: Alejandra Cardini. Pag. 5.

mercado y 2) el 'préstamo' o 'imposición' de políticas en países en desarrollo a través de proyectos, asistencia para el desarrollo o 'condicionamientos' en ajustes estructurales" (Ídem). De esta forma, se "venden" reformas educativas, programas de evaluación y políticas educativas como "productos enlatados", sin considerar los contextos particulares de aplicación de las mismas, lo cual "[...] implica la introducción y la naturalización de modelos occidentales de organización, liderazgo y empleo así como la extensión de la mercantilización y comercialización de la educación a través de formas que Mihyo (2004) denomina '*dumping* intelectual'" (Íbidem: 11).

Con base en los diversos análisis realizados, podemos afirmar que cuando Esteban Bullrich sostuvo que resultaba necesaria una "revolución educativa" se refería precisamente a ello, a revertir la concepción de la educación, mediante una nueva configuración discursiva que plantea el programa "Escuelas del futuro", a partir de cadenas equivalenciales formados por conceptos tales como *innovación*, *calidad*, *modernización*, *inserción en el mundo* y *cultura digital*, comprendiendo a la educación como mercancía y como vehículo para insertarse en el mundo; un mundo, efectivamente, sin garantías, lleno de "incertidumbres".

### **7.2.2.: La educación del futuro: de la formación de docentes a la formación de recursos humanos. La evaluación como premisa y como promesa.**

"Yo no me paro acá como ministro de Educación, me paro como gerente de recursos humanos", afirmó el ministro Esteban Bullrich en la Conferencia Anual de la Unión Industrial Argentina el 22 de noviembre 2016. El breve período analizado nos permite sugerir, a partir de ciertas expresiones de funcionarios públicos, así como la implementación de programas a partir de diversas resoluciones ministeriales, que se realiza un viraje profundo en la concepción de la educación en general, y de la formación docente en particular, la cual debe reconfigurarse en función de dicha concepción educativa. A partir de la asunción del presidente Mauricio Macri, se produjo una política que, básicamente, fue impulsada en dos direcciones determinadas y relacionadas. La primera, como mencionamos, la conformación de un nuevo discurso

educativo y, en segundo lugar y necesariamente, el intento de disolución del discurso educativo kirchnerista, llevado a cabo centralmente a partir del cierre (parcial o completo) de los programas educativos y las políticas públicas que mencionamos en los capítulos anteriores y que se configuraron en la condición de posibilidad del desarrollo curricular y la redefinición de la formación docente bonaerense que analizamos. Bajo una reformulación de los conceptos *profesionalización* y *calidad*, retomados de las políticas educativas de los noventa pero incorporando nuevos elementos como los que hemos observado anteriormente, el discurso educativo hegemónico macrista se constituye a partir de dos pilares fundamentales: la evaluación, entendiendo que esta, en sí misma, mejorará la calidad educativa en los diversos niveles educativos y, por otro lado, la innovación en la formación docente, sobre todo en los aspectos ligados a las TIC's y su implementación, que requiere, necesariamente, la "revolución educativa".

En consonancia con lo anterior, la mirada mercantilista de la educación proporcionada por el gobierno macrista, estrictamente referida a la formación docente, supuso la planificación y regulación de un nuevo plan de formación docente. Esto fue llevado a cabo mediante la Resolución 286/16 del CFE, que delineó el denominado "Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021" (en agosto de 2016) y cuyas características se expresan en un documento de doce páginas. A continuación, nos permitimos una extensa cita, que forma parte de la introducción de dicho documento, donde se plantean sus objetivos, así como los actores participantes del Plan y la importancia de la formación docente como "factor clave para el mejoramiento de la calidad en la educación":

"Con la finalidad de construir una sociedad preparada para el futuro, donde el desarrollo económico y cultural, el bienestar social, y el crecimiento personal dependen del acceso a los saberes fundamentales, este plan propone políticas para formar profesores sólidos, autónomos, críticos, creativos y comprometidos. [...] El Plan Nacional de Formación Docente contribuirá así con el logro del objetivo central del Plan de Acción (2016-2021) 'Argentina enseña y aprende' del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, y del Plan de la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes, de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. A su vez, este plan se inscribe en la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206; Art.73), que plantea, entre 9 objetivos centrales, el de jerarquizar y revalorar la formación docente como factor clave para el mejoramiento de la calidad de la educación. Por último, se parte de los acuerdos federales

previos referidos a la validez nacional de los títulos, los lineamientos curriculares de la formación docente inicial, las funciones específicas del sistema formador, los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional y los lineamientos federales para el planeamiento regular y sistemático del sistema, entre otros. Para su implementación, se requerirá de un trabajo mancomunado entre todos los actores involucrados en la política de formación docente. Entre ellos, las secretarías y subsecretarías del ministerio nacional, los ministerios y equipos técnicos jurisdiccionales, las universidades y sus órganos de colegiación (en articulación con la Secretaría de Políticas Universitarias), los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), los estudiantes de los profesorados, los supervisores, los equipos directivos y los docentes, los sindicatos docentes, las organizaciones del sector privado y los especialistas” (Óp. Cit.: 3-4).

Pese a mencionar a las Secretarías del Ministerio, los equipos Técnicos Jurisdiccionales, las Universidades Nacionales, los Institutos Superiores de Formación Docente, así como estudiantes, docentes, los sindicatos docentes y organizaciones del sector privado y especialistas, es necesario resaltar que en el diseño del Plan solo intervinieron el Ministerio de Educación y Deportes, sus secretarías y algunos especialistas pertenecientes a la gestión, es decir, funcionarios. El documento se presenta como un plan colectivo, dado que requiere “[...] un trabajo mancomunado de todos los actores involucrados en la política de formación docente [...]”, pero deja fuera del mismo, al menos en su etapa de diseño, a actores fundamentales que el propio plan considera: docentes, sindicatos docentes y estudiantes. Vale decir que la participación de estos actores, como puede leerse claramente, se establece solo en la fase de implementación, lo cual lo distingue del proceso de Redefinición Curricular de la Provincia de Buenos Aires o de la LEN, que también fue producto de profundos debates entre los actores involucrados desde el momento de su diseño, como hemos visto en capítulos anteriores.

El plan se presenta como una “[...] continuación de lo ya logrado [...]” (Íbidem: 5) y se organiza a través de cuatro principios fundamentales: la justicia social, la valorización de los docentes, la centralidad de la práctica y la renovación de la enseñanza. El propio documento remite, en relación a los primeros tres principios mencionados, a acciones, programas, planes y la propia LEN, desarrollados en el marco de gestiones anteriores. Sin embargo, en relación al último y cuarto principio, “renovar la enseñanza”, supone:

“Es imperativo transformar las prácticas docentes para que sean eficaces en la sociedad del conocimiento, en la cual los objetivos de la escuela son cada vez más ambiciosos [...] Para ello, el INFD promoverá la formación de los docentes en innovaciones pedagógicas que demuestren tener impacto en el desarrollo de las capacidades fundamentales de todos los estudiantes” (Íbidem: 5).

Resulta notable, en este punto, la recuperación de las concepciones tecnocráticas en educación, bajo un lenguaje que supone, por supuesto, incorporar nuevos conceptos de acuerdo al contexto sociocultural en el cual se desarrolla. De este modo, se reincorporan las nociones de *eficacia* e *impacto* (propias del discurso educativo noventista), que permiten, en el mismo movimiento, incorporar la necesidad de la evaluación de los “productos” como medio de obtención de información para mejorar la calidad educativa. Los cuatro principios, a su vez, se desarrollan alrededor de tres ejes: “[...] 1) Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida; 2) Mejorar la calidad de la formación docente inicial; 3) Mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio.” (Ídem). Para ser sintéticos, el primer eje gira en torno de una redistribución de los docentes, dado que según el documento existen jurisdicciones donde la cantidad de docentes titulados excede la demanda y otras en las que, por el contrario, existe una insuficiencia en la cantidad de docentes. La solución propuesta para garantizar la cantidad de docentes “titulados” supone la implementación de “[...] trayectos formativos diferenciados para quienes poseen título de educación superior, para quienes comenzaron la formación docente inicial y la abandonaron, y para quienes son considerados *idóneos*”<sup>117</sup> (Íbidem: 7). Aquí creemos necesario realizar al menos dos consideraciones. En primer lugar, supone el desconocimiento de trayectos formativos que durante las gestiones anteriores el propio INFD ofrecía. En segundo lugar, se proponen “trayectos formativos” y no una carrera de formación docente para quienes hayan abandonado dicha formación, así como incorpora, como elemento novedoso, la habilitación titulada de sujetos “idóneos” a partir de dichos “trayectos formativos”.

---

<sup>117</sup> Cursivas propias.

En relación al segundo eje, “Mejorar la calidad de la formación inicial”, el primero de sus objetivos es “consensuar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados” (Íbidem: 8). Resulta notable que la centralidad de la enseñanza y su concepción como acto político, remarcadas y fundamentadas en los debates pedagógicos que se desarrollaron en función de las políticas educativas que el propio documento referencia, tales como la LEN, se sustituyan por los conceptos *capacidades competencias* y *actitudes*, propios del lenguaje pedagógico de las legislaciones de la Ley Federal de Educación (LFE) y los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que se desarrollaron bajo la misma. Asimismo, dentro del mismo objetivo, puede observarse la significación que cobra la “calidad de la enseñanza”, asociada ineludiblemente a la evaluación. En este sentido, se señala: “Estos marcos son fundamentales para orientar a las instituciones y a los estudiantes con un parámetro público de referencia sobre las metas de la formación docente, y para acordar los criterios de evaluación de la calidad de la formación” (Ídem). De hecho, la centralidad de la evaluación para mejorar la calidad educativa se encuentra explícitamente desarrollada en el objetivo “D” de dicho eje que, por su claridad, nos permitimos citar en su totalidad:

“d) Profundizar los dispositivos de evaluación integral del sistema formador

Con la intención de contar con los insumos necesarios para las políticas de mejora de la calidad de la formación inicial, se profundizarán los instrumentos existentes de evaluación integral del sistema formador (ISFD y universidades). A partir de los marcos referenciales propuestos en el punto a), se llevará a cabo una evaluación diagnóstica integral muestral de los estudiantes y censal de los egresados de la formación docente, a desarrollarse en colaboración con la Secretaría de Evaluación Educativa, para generar y optimizar dispositivos de mejora de la formación inicial y de acompañamiento a los docentes nóveles. Por otro lado, continuarán implementándose instancias periódicas de evaluación del desarrollo curricular, es decir, de análisis de los procesos de implementación de los nuevos diseños curriculares en las instituciones formadoras” (Íbidem: 9).

De igual modo, la “Mejora de la dimensión institucional de sistema formador” (objetivo “G” del eje) supone una única medida concreta, que se relaciona a la evaluación del sistema, según el cual se “[...] establecerá el estándar para un sistema de gestión de información de institutos superiores

(estándar SIGIS), a fin de impulsar una gestión más eficaz y generar información relevante para la planificación del sistema formador” (Íbidem: 10). El resto de las medidas a tomar, tales como las relativas a la infraestructura de los edificios, la articulación con otros niveles del sistema y la conformación de equipos formadores son mencionadas de modo general, sin especificaciones relativas a dichos procesos.

Por último, el eje 3 del “Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021”, denominado “Fortalecer las prácticas de los docentes y directores en ejercicio”, parte del diagnóstico según el cual “la formación continua [...] ha sido desarrollada a través de cursos cortos, asistemáticos y aislados que consideran al docente en forma individual fuera de su lugar de trabajo, y basados en el puntaje como principal motivación” (Íbidem: 10). El documento continúa el desarrollo de dicho eje bajo el establecimiento de los siguientes objetivos: “Potenciar la formación situada”, “Promover y regular la formación de supervisores y directores”, “Ofrecer instancias de formación especializada” y “Fortalecer la institucionalización de la formación continua y su articulación con la carrera docente” (Íbidem: 10-12), aludiendo a que los mismos se desarrollarán bajo la órbita del INFD.

A partir del análisis, podemos afirmar que uno de los mayores objetivos que contiene el “Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021” se orienta hacia la legitimación de la evaluación de resultados y la reorganización del sistema formador a partir de dichos criterios de evaluación, basados en mejorar la “eficiencia y eficacia” de la “calidad” de la educación, bajo el supuesto “mejorar la educación”.

En consonancia con los sentidos otorgados a la educación por el gobierno nacional, en la provincia de Buenos Aires, bajo la gestión de María Eugenia Vidal desde 2015, se recupera el significante *calidad* como eje del discurso educativo. Alejandro Finocchiaro, designado en la cartera educativa bonaerense, apeló en declaraciones públicas a la “educación del futuro”, “la revolución educativa” y a la incorporación de las nuevas tecnologías para mejorar la educación e insertar a los alumnos en un mundo incierto. De igual manera, el ministro señalaba la importancia de la formación docente para lograr dicha meta. De acuerdo con ello, el funcionario definía los sentidos de conceptos centrales de lo que consideraba una “revolución de la educación”,

asociándola a la calidad educativa en una entrevista otorgada a la Revista *El arcón de Clio*,<sup>118</sup> en septiembre de 2016:

“La educación de calidad es la educación que impacta produciendo en los alumnos aprendizajes significativos, es donde los chicos aprenden lo que tienen que aprender, es una educación que los inserte en el siglo XXI. Hoy nosotros tenemos escuelas del siglo XIX con docentes del siglo XX con alumnos del siglo XXI, hay que educar para el nuevo siglo. Un chico que tiene hoy entre diez y doce años es posible que cambie siete u ocho veces de trabajo en el transcurso de su vida, cinco de esos trabajos todavía no fueron creados, entonces nosotros tenemos que hacer y trabajar en una escuela que vuelva a ser el centro de la vida de la comunidad, tenemos que jerarquizar al maestro para que el maestro recupere el lugar de prestigio y de privilegio que se merece en la sociedad, tenemos que incorporar todas las tecnologías nuevas para que el alumno esté inserto” (Ídem).

Asimismo, en su análisis en relación a las desigualdades sociales y el rol de la educación en su disminución, el ministro de Educación bonaerense apela a la calidad educativa pero dissociada del componente político-transformador que había caracterizado el discurso educativo de la gestión anterior, y la asocia a la idea de “talento” y “meritocracia”, recuperando los sentidos otorgados en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que se desplegaron en la política educativa nacional durante los gobiernos menemistas, entendiendo como “saberes significativos” las aptitudes, conocimientos y valores.<sup>119</sup> De este modo afirma:

De ahora en más, el objetivo es en primer lugar igualar el punto de partida, hoy si uno nace en un lugar geográfico tiene mejores posibilidades de que le vaya bien en la vida que si nació en otros lugares geográficos. Si uno nace en una familia de determinada clase social tiene más oportunidades en la vida que el que nace en una familia de otra clase social. Entonces lo que tenemos que hacer es igualar el punto de partida y eso lo logra la educación, por eso lo que tenemos que hacer, nuestra gran responsabilidad, es empezar a construir una educación de calidad en la provincia de Buenos Aires, una educación de calidad es la que produce saberes significativos. Es decir, aquél [sic] conjunto de valores,

---

<sup>118</sup> Finocchiaro, A. (2016) Entrevista realizada por Daniela Seisdedos para la Revista “El arcón de Clio”, 27 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://revista.elarcondelcio.com.ar/alejandro-finocchiaro-hay-que-educar-para-el-nuevo-siglo/>

<sup>119</sup> Los Contenidos Básicos Comunes distinguían tres tipos de contenidos bajo los cuales debían basarse las planificaciones áulicas en la Educación General Básica (EGB): contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales.

conocimientos y aptitudes que van hacer que el día de mañana cada uno de nuestros alumnos pueda llegar en la vida hasta donde su capacidad, su esfuerzo y su motivación le dicte, pero para eso nosotros tenemos que prepararlos. Martin Luther King y recordaba aquel discurso del ‘Yo tenía un sueño’ y una de las cosas que él decía es ‘sueño con que algún día mis hijos de color estudiaran con sus compañeros blancos compartiendo el mismo banco y solo serán discriminados por su capacidad o su esfuerzo’, entonces el Estado lo que tiene que dar es la garantía del punto de partida, después por supuesto que cada persona es un mundo en sí misma y allí algunos obtendrán más y otros obtendrán menos, unos serán más talentosos, otros se esforzaran más y otros menos.”<sup>120</sup>

En relación con ello, el ministro refuerza la idea de la necesidad de capacitación y formación docente bajo una nueva óptica, a partir de un diagnóstico donde supone que la innovación en la educación como camino hacia el mejoramiento de la calidad educativa, la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información resulta central.

Vamos a brindar *capacitación* a los maestros de la Provincia. *Estará enfocada en las buenas prácticas, en cómo y cuál es la mejor manera de enseñar y en las nuevas formas de aprender de los alumnos del siglo XXI.* [...] Por eso, la capacitación se enfocará también en el uso pedagógico e inteligente de las nuevas tecnologías, indispensables para el desarrollo docente y el trabajo de la escuela. [...] Tenemos que trabajar sobre las prácticas docentes en el aula, sobre capacitación y formación docente. Fundamentalmente, tenemos que trabajar en un concepto que es el de escuela del siglo XXI, el de la escuela que viene, donde los chicos aprenden, no se aburren y reproduce el contexto del mundo en el que viven los chicos” (Ídem).<sup>121</sup>

Desde esta perspectiva, la Provincia de Buenos Aires presenta en septiembre de 2016 el programa “Buenos Aires hace escuela”,<sup>122</sup> desarrollado por la Dirección de Formación Continua de la cartera educativa. En el documento de presentación, el programa se formula a partir de la consideración de “[...] una iniciativa puesta en marcha por la Dirección de Formación Continua de la Dirección General de Cultura y Educación, destinada a crear instancias formación innovadoras que profundicen y estimulen el trabajo

---

<sup>120</sup> Finocchiaro, A. (2016). Entrevista realizada por Daniela Seisdedos para la Revista “El arcón de Clio”, 27 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://revista.elarcondeclio.com.ar/alejandro-finocchiaro-hay-que-educar-para-el-nuevo-siglo/>

<sup>121</sup> Cursivas propias.

<sup>122</sup> La presentación del programa se publicó en el sitio web oficial de la Dirección General de Cultura y Educación, [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar). Disponible: <http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/bairesescuela-newsletter-1.pdf>

de los equipos de las escuelas bonaerenses.”<sup>123</sup> En consonancia con ello el programa se basa en dos ejes centrales: “Alumnos protagonistas” y “El papel de las nuevas tecnologías” (Ídem). En palabras de Guillermina Tiramonti (2016), directora de la cartera a cargo de dicho programa, lo que se busca es la innovación de las prácticas áulicas mediante la capacitación docente, comprendiendo a los docentes como “conductores de propuestas”. De acuerdo con ello, afirma:

“El gran desafío hoy es pensar una capacitación que sea muy cercana a la práctica docente, tener claro qué tipo de prácticas creemos que son necesarias hoy, es decir, no trabajar tanto en conocer y repetir autores, sino hacerse cargo de la necesidad de cambiar lo que acontece en el aula. Salir del aula. Hoy el impacto de los cursos en el aula es mínimo. En las capacitaciones vamos a reflexionar sobre cómo se da clase, vamos a producir los materiales que se requieren para el aula y vamos a pensar también en una escena áulica, una clase un poco distinta a la que estamos acostumbrados a ver que es un docente al frente repitiendo un texto. La idea es que los alumnos sean más activos, protagonistas del aprendizaje y para eso el docente también tiene que ocupar otro rol, que es el de conductor, el de diseñador de las propuestas con las que deben trabajar los alumnos” (Ídem: 4).

La directora manifiesta, además, en relación a la capacitación docente propuesta por el programa, que “[...] debe ser un lugar donde los docentes pueden pensar sus prácticas y producir sus propios materiales de trabajo, producir las distintas alternativas de trabajo para que eso sea posible aplicar en el aula” (Ídem: 5). Por otro lado, consultada sobre la nueva propuesta de capacitación realizando un diagnóstico comparativo con experiencias anteriores, la funcionaria afirmó que la nueva propuesta supone proveerle a los docentes “[...] una idea de cómo puede trabajar distinto y de cuáles son los instrumentos que necesita para hacerlo” (Ídem: 6).

El programa se presentó como una forma de mejorar y ampliar los cursos dictados en los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIEs) de los distritos de la provincia, así como de sumar cursos de modalidad virtual. Según el subsecretario de educación bonaerense, Sergio Siciliano, “[...] la propuesta busca concentrar la formación docente en las prácticas áulicas, fundamentalmente con cuatro grandes líneas de trabajo:

---

<sup>123</sup> Ídem anterior: 2.

prácticas del lenguaje, matemática y operaciones lógicas y la incorporación de tecnologías dentro de las escuelas” (Siciliano, 2016: 3).

Retomamos, de acuerdo a las propuestas de reformas realizadas tanto por el gobierno nacional como por el gobierno provincial, lo postulado por Stephen Ball (2008). El autor señala que las reformas educativas que se están desarrollando a nivel mundial se ven agudizadas por la globalización y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, que producen un mundo cada vez más interconectado e individualista. De este modo, plantea el rol de los Organismos Internacionales, entre los cuales destaca el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio. Para este autor se están produciendo dos visiones de la educación que claramente se oponen: una visión mercantilista y otra que supone la educación como derecho y, en tanto tal, presume la movilidad social ascendente y el desarrollo de ciudadanos críticos, participativos y tolerantes. En relación a la visión mercantilista, el autor indica que “[...] la educación se sitúa ahora como factor clave de la competitividad y participa de la economía del conocimiento global mediante el desarrollo de una fuerza de trabajo altamente cualificada y la explotación comercial de sus ideas e innovaciones” (Ídem: s/p.), lo que puede promover consecuencias muy desiguales en el desarrollo de los países, debido a las sustanciales diferencias económicas entre los mismos. En este sentido, al ser consultado sobre el rol de la OCDE en el desarrollo de parámetros en evaluación, que se definen a partir de la implementación de las pruebas estandarizadas PISA, el autor apunta que, al orientarse bajo la óptica del rendimiento, los métodos de financiación basados en la cantidad de alumnos han perdido fuerza.

En referencia a esto, Ball señala que esta modificación se constituye en una herramienta fundamental para que los diversos gobiernos no intervengan directamente en sus sistemas educativos, sino que lo hagan utilizando los resultados de los “productos”. Para el autor, esto convierte a la educación en un proceso de producción, reenfocando las actividades a partir de los resultados, pero fundamentalmente, habilita el pensamiento educativo en función de su productividad. En sus palabras: “[...] desde el momento en que la educación puede ser evaluada y enjuiciada en términos de medidas cuantitativas y las escuelas tienen objetivos nacionales a conseguir, entonces

el proceso de escolarización puede representarse como un contrato que relaciona los gastos con la productividad” (Ídem). Asimismo, la introducción de la lógica empresarial modifica la metodología utilizada por los profesores, quienes conciben al aula como un laboratorio que debe lograr maximizar resultados, a partir de procedimientos memorísticos y repetitivos en sus estudiantes. A continuación, desarrollaremos el análisis del “Operativo Aprender”, medida diseñada y desarrollada en octubre de 2016 por el gobierno nacional en consonancia con las pruebas PISA y con una visión mercantilista de la educación que promueve y reintroduce, en tanto evalúa resultados y establece *rankings* de calidad, la noción del mérito en el ámbito educativo.

El Operativo Aprender se desarrolló en escuelas primarias, con estudiantes de sexto año y también en el nivel secundario, con estudiantes de quinto y sexto año del nivel, presentándose como una evaluación de carácter anual, y reemplazando al Operativo Nacional de Evaluación (ONE) que se llevaba a cabo cada tres años en la gestión anterior. El mismo se trató de la implementación de pruebas estandarizadas de opción múltiple destinadas a evaluar contenidos de las cuatro áreas consideradas principales: Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, con modalidad obligatoria; y tuvo la oposición de gremios docentes, intelectuales, estudiantes y familias, hecho que se consolidó en los incidentes suscitados en los días en que se realizó el operativo en diversas instituciones escolares. Adela Coria (2017) caracteriza dicho conflicto bajo la forma en el cual el operativo se produce y las características y significaciones que otorga a diversos términos educativos tales como *calidad*, *capacidades* y el concepto de *evaluación*. Así, la autora apela al concepto de *revuelta* en dos sentidos: uno como una vuelta al pasado y otro como una vorágine donde se entrecruzan diversas concepciones. Supone también la *revuelta* como concepto de resistencia de los docentes, que poseen una memoria curricular que no puede borrarse de un día para el otro.

“La idea de su ‘revuelta’ da cuenta del pensamiento y gesto de muchos actores del campo pedagógico de contraponer, a ese pasado que insiste, una visión con distintas aristas para pensar la enseñanza, el curriculum y sus cruces, las prácticas docentes y los sujetos que aprenden. ‘Revuelta’ significa también resistencia constructiva, es decir, contraponer una visión

que permita seguir trazando propuestas inclusivas, abiertas y creativas en su concepción en la escena educativa de la escuela pública. Propuestas pedagógicas inventivas como construcciones intelectuales, en mucho artesanales y colectivas, que contribuyan a renovar las experiencias y el deseo de aprender entre sus efectos” (Óp. Cit.).

Por otro lado, en relación al operativo “Aprender”, la autora sostiene que el mismo se basa en una re-vuelta, es decir, en un intento de retorno al discurso de las capacidades, entendidas de igual modo que en los mencionados CBC y que había sido reemplazada en la última década por la categoría *saberes*, recuperada en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Resulta importante recalcar que las evaluaciones del operativo se proponen medir capacidades cognitivas, legitimadas, en el contexto actual, por el discurso científico de las neurociencias.

“El discurso curricular que hoy se actualiza se inscribe en un presente de exclusión desde el punto de vista económico y social, y en el campo cultural y educativo, de disputa por el poder simbólico de CEOS y difusores que terminan por ser orgánicos a sus intereses, así como de negación larvada de los logros pedagógicos de ya más de una década de reconocimiento de la educación como un derecho” (Íbidem).

El sitio web específico creado para el Operativo Aprender,<sup>124</sup> que se presenta bajo el lema “Evaluamos para mejorar la calidad educativa”, muestra la clara jerarquización que posee el área de la evaluación para la actual gestión ministerial. En dicho sitio puede descargarse el documento “Manual Aprender” (2016), donde el operativo se presenta del siguiente modo:

“El desarrollo de un sistema de evaluación pertinente y confiable se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y en el Plan de Acción 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” fijado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (MEyD) y acordado junto a las jurisdicciones, *el cual concibe como uno de sus ejes transversales la evaluación* y el uso de la información puesta al servicio de la escuela, la comunidad y los tomadores de decisiones. El objetivo es enriquecer miradas y prácticas que beneficiarán a los estudiantes, a ustedes como docentes y a las escuelas. Además, *la información es un insumo determinante para los decisores en todos los niveles. Solo con evidencia se podrán reorientar políticas y prácticas o decidir las mejores alternativas en función de la mejora educativa continua*”<sup>125</sup> (Ídem: 4).

---

<sup>124</sup> <https://www.argentina.gob.ar/aprender2016>

<sup>125</sup> Cursivas propias.

En primer lugar, el operativo “Aprender” se presenta como un instrumento que permitirá “enriquecer miradas y prácticas que beneficiarán a estudiantes, docentes y escuelas”. En el apartado especial se explicitan las condiciones en las cuales deben colaborar los actores para que los resultados del operativo resulten “transparentes”: no copiarse, no “preparar a los estudiantes para las pruebas”, controlar que los celulares se encuentran apagados en el momento de la evaluación, entre otros, dado que el operativo se desarrolla en el siguiente marco: “ARGENTINA ESTÁ ENTRE LOS PAÍSES CON MÁS BAJAS TASAS DE RESPONDIENTES EN LAS PRUEBAS Y ESTO ATENTA CONTRA SU VALIDEZ. DEBEMOS REVERTIR ESTA SITUACIÓN COMPROMETIENDO A NUESTROS ESTUDIANTES EN EL ROL QUE TIENEN PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN”<sup>126</sup> (Íbidem: 5). Esto muestra claramente cómo el operativo “Aprender” se encuentra en línea con las pruebas PISA, y es por ello que el mejoramiento en la calidad de la educación es comprendido como el mejoramiento de los resultados en dichas pruebas internacionales. Solo de ese modo puede comprenderse, entonces, la insistencia en la reorientación de políticas y prácticas educativas mencionadas en la cita.

En segundo lugar, el documento mencionado explicita la modificación en el nombre de la evaluación, aduciendo que “Aprender” implica poner el foco en que la evaluación es una instancia de aprendizaje para todos los participantes: funcionarios, docentes, estudiantes, familias, estableciendo el rol de cada uno de los actores dentro de dicho del proceso. Así, supone, por supuesto, a los estudiantes en su rol de “evaluados”, al tiempo que determina que el rol de los directivos de las instituciones y de los docentes como “aplicadores” y “veedores”, y el rol de los supervisores e inspectores, agentes educativos (sic) y los ministerios provinciales será encargarse de los aspectos logísticos y de el “control de calidad” del operativo, acompañados por el Ministerio de educación y Deportes de la Nación. Se apela además a la participación de las familias en el “apoyo y acompañamiento a los estudiantes” y se postula que, como consecuencia, “la *sociedad en general* contará con información confiable,

---

<sup>126</sup> Las mayúsculas se expresan en el documento original.

pertinente, amigable y oportuna respecto a dimensiones relevantes que hacen también a la calidad educativa” (Íbidem: 9).

Por último, resulta necesario remarcar que, aún las posturas más críticas respecto del operativo, no se encuentran desacuerdos con la evaluación, sino con el concepto de evaluación que dicho operativo implica, que se asocia, como ya hemos referido, a la precisión de resultados y a la medición de los mismos. En relación con esto podemos retomar, entre otros, los aportes de Pablo Gentili (2014), quien al recuperar los aportes de las teorías pedagógicas críticas pone de relieve los sentidos que las evaluaciones estandarizadas dejan fuera (entre ellos, los procesos que se producen en el acto educativo).

“La pedagogía de la esperanza, base de sustentación de una política educativa democrática, no desconsidera la importancia de los aprendizajes escolares ni la pertinencia de su evaluación. Sin embargo, desconfía fuertemente de sistemas de medición que, de forma siempre centralizada y descuidando dimensiones procesuales, reduce la calidad de la educación a pruebas aplicadas a la población estudiantil al concluir un ciclo escolar. Rechaza así la arrogancia gubernamental que lleva a monopolizar la elaboración de dichas pruebas a los gabinetes de los ministerios de educación o a fundaciones privadas que, contratadas por éstos, producen las herramientas de medición y sistematizan sus resultados sin la participación y la fiscalización activa de la comunidad escolar” (Óp. Cit.: 94).

De este modo, conjetura que evaluar la calidad educativa implica mucho más que la medición estricta de resultados. Entre otras cuestiones, se deben considerar los procesos, los contextos y sus especificidades, así como el grado de democratización efectiva en el acceso al derecho a la educación.

Myriam Feldfeber (2016), por su lado, asocia la cultura de la evaluación de resultados, particularmente en relación con el operativo “Aprender”, a dos cuestiones centrales de la política de gestión de la Alianza Cambiemos. Por un lado, su enlace con el concepto de *emprendedorismo*, relacionado a la educación para el trabajo y, por otro, “poner a los docentes bajo sospecha”. En relación al primer concepto, la autora refiere que la cultura de la evaluación asociada a las competencias se produce en un contexto donde el propio ministro de Educación propuso ante el Senado la idea de que “[...] todos los jóvenes del secundario tienen que tener formación en ‘emprendedorismo’ para poder generar sus propios puestos de trabajo”, resaltando que hay que formar

emprendedores no solo desde la lógica empresarial sino asociado a la capacidad de tomar decisiones autónomas. En segundo término, el operativo, que toma sus supuestos del informe del Banco Mundial “Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”, en el cual puede leerse una descalificación de los docentes, una forma de responsabilizarlos por la “mala calidad” del sistema, lo que conlleva otra estrategia mercantilista: el pago por producción ya mencionado por Ball. Al respecto, la autora sostiene: “Desde esta perspectiva, una de las acciones necesarias para mejorar la calidad de la educación es evaluar a los docentes e incentivarlos a mejorar a partir de la vinculación de la remuneración con los resultados de los tests” (Íbidem). De acuerdo con Gentili (2014), Feldfeber plantea que

“Esta particular cultura de la evaluación que se busca consolidar adquiere sentido en un contexto de fuerte sospecha sobre el trabajo de las escuelas y, en especial, de las/os docentes. Hay una desconfianza manifiesta respecto de sus saberes que da sustento a muchas de las actuales propuestas de evaluación, centradas principalmente en la medición de conocimientos y habilidades disciplinares y no en el conjunto de saberes que se ponen en juego en los procesos pedagógicos y que orientan el trabajo docente en las aulas” (Íbidem).

Consideramos que las políticas educativas trazadas por la gestión macrista se relacionan con la concepción “restrictiva” de la educación mencionada por Rosa Nidia Buenfil Burgos (1991). Dicha concepción, asociada solo al ámbito escolar, ha dado lugar a la emergencia de un único modelo de ser “buen docente”. Así, la autora señala y advierte sobre dos riesgos que conlleva esta concepción restrictiva. Según Buenfil Burgos, el primero presupone la emergencia de un “juez” que tuviera el poder de decidir qué es “educativo” y “qué no lo es”, sin cuestionar los criterios por los cuales se erige tal figura (Ídem: 197). El segundo riesgo, para la autora, consiste en generalizar el concepto *educación* perdiendo las características históricas, políticas y contextuales que lo conforman.

De igual modo, diversos autores (Morgade, 2017; Feldfeber, 2016; Ball, 2014) denuncian la mercantilización producida por las pruebas PISA, las cuales se presentan bajo un supuesto de objetividad y neutralidad en tanto forman, en

palabras de Ball, uno de los “nuevos negocios educativos”. Feldfeber (2016) plantea con contundencia dicho supuesto:

“Las pruebas estandarizadas significan un gran negocio para empresas internacionales. La multinacional Pearson, actual responsable de la prueba PISA que pagan los Ministerios de Educación de los países que participan de la misma, redacta los exámenes, los corrige y aporta las herramientas informáticas para analizar el rendimiento casi en tiempo real, como si fuera una Bolsa de Valores, donde los que cotizan no son empresas, sino colegios y, en último término, nuestros hijos (Carlos Sánchez, 2014, Revista Inversión & Finanzas). A través de PISA, Pearson terminará definiendo la medida del éxito en educación y, al mismo tiempo, será la proveedora de materiales y cursos complementarios para lograr ese éxito. De esta manera, las pruebas internacionales estandarizadas operan como un mecanismo para forzar a los países en desarrollo a participar como meros consumidores en un mercado educativo global en el que tienen escasa influencia” (Íbidem).

Para finalizar, podemos señalar entonces que la evaluación se transforma claramente en la premisa de la gestión educativa del gobierno macrista, así como en una promesa de un “supuesto futuro”, por momentos promisorio, en tanto se produzca la revolución educativa que, finalmente, inserta a Argentina en el mundo, y por momentos incierto, ya que al mismo tiempo resulta necesario “educar para la incertidumbre”. En cualquiera de los casos, lo real es que se extiende cada vez más el alejamiento de la comprensión de la educación como derecho, en un horizonte donde la igualdad no es factible de ser representada, siendo que las “mediciones” determinarán el “mérito” de cada sujeto para lograr o no expectativas. De este modo, cada sujeto es responsable y creador de su futuro en el escenario de la incertidumbre.

## **Reflexiones del capítulo**

Comenzamos este capítulo recuperando análisis sociológicos y políticos respecto del triunfo de la Alianza Cambiemos en las elecciones presidenciales de 2015, a partir de considerar necesario analizar el contexto en el cual resulta posible señalar la reconfiguración del discurso educativo como el marco más amplio de las disputas por sus sentidos; es decir, en el marco de lo social y lo político. De acuerdo con ello, señalamos que el macrismo logró forjar nuevas

identificaciones colectivas, no solo conformadas por los núcleos que históricamente las habían constituido, sino a partir de la incorporación de otros sujetos que no se sentían interpelados por otros discursos. De este modo, y bajo el mismo mecanismo, el discurso educativo retoma elementos de configuraciones discursivas anteriores, pero lo realiza, asimismo, incorporando nuevos elementos que logran, de esta manera, una reconfiguración de los significantes otorgados a esas categorías. La educación, así, continúa formulándose bajo los sentidos *derecho* e *inclusión*, pero ahora se reconfigura bajo la figura de la eficiencia y la eficacia, en pos de lograr “la incorporación de la Argentina al mundo”.

De igual modo, el diagnóstico realizado respecto de la formación docente, y su consecuente e inevitable camino hacia su “mejoramiento”, se presenta desde programas verticalistas, basados en directrices de ejecutivos empresariales, así como permite la injerencia de “los nuevos negocios educativos”, en palabras de Ball (2014), al suponer, por ejemplo, la incorporación de nuevas tecnologías mediante la licitación y contratación de *software* y *hardware* educativos de empresas internacionales. Por último, dicha reconfiguración del discurso educativo se produce por dos vías paralelas: el “diagnóstico” de la mala calidad educativa del sistema y la consecuente importancia y relevancia otorgada a la evaluación educativa, cuyos modelos se proponen, asimismo, desde los organismos internacionales sin considerar los procesos, contextos y posicionamientos diversos en los cuales se desarrollan las prácticas de enseñanza.

De esta manera, la “revolución educativa” se asocia a los significantes *evaluación*, *innovación* y *capacitación*, dentro de una configuración discursiva donde los docentes son interpelados, nuevamente, desde un lugar técnico. “Facilitadores”, “conductores de prácticas educativas que permiten a los alumnos insertarse en un mundo cambiante”, son sentidos asociados a su rol y función, basados, asimismo, en una noción relativa al rol de “veedores” en el desempeño de los alumnos en la aplicación de evaluaciones estandarizadas.

### III. Consideraciones finales

---

A lo largo de esta investigación hemos intentado describir y analizar las diversas políticas educativas, pero particularmente curriculares, para la formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires. En este sentido, nos concentramos en el análisis de una política educativa particular de formación docente que es el actual Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario de la provincia de Buenos Aires, implementado a partir de 2007 pero cuya estructuración y discusión se vio reflejada previamente en un importante proceso de consulta y de discusión por parte de los diversos sujetos que componen el sistema educativo (funcionarios, asesores curriculares, inspectores, docentes y estudiantes). De este modo, nos interesó indagar las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia de una particular configuración discursiva cuyo significante se estructuró bajo la categoría *inclusión*. Esta categoría rearticuló los discursos educativos y de formación docente previos que, asumimos, se conformaron desde mediados del siglo XX hasta el momento de promulgación de la Ley Nacional de Educación en el año 2006. De acuerdo con ello, especialmente nos interesó describir cómo el significante *praxis* se configuró en uno de los “significantes flotantes” que, de modo específico, permitió la institucionalización de una nueva forma de entender las interpelaciones que se realizaron hacia los docentes en formación en particular, dentro del universo discursivo que procuró presentar la educación como derecho social y la principalidad del Estado (nacional y provincial) en la garantía de su implementación, así como la legitimidad otorgada, a su vez, a los saberes que los docentes producen en sus prácticas cotidianas. De allí que uno de los conceptos centrales que procuramos describir y estudiar dentro de la política curricular en estudio fue el de *praxis* que, tal como se presenta, principalmente en la fundamentación del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria, se comprende desde los sentidos que Paulo Freire le otorgó al término, es decir, la posibilidad de entenderlo como herramienta para comprender el acto educativo como un acto político. Asimismo, resultó necesario recuperar conceptos relativos a las teorías

pedagógicas críticas, ya que comprendemos que los aportes de las mismas fueron retomados por la gestión provincial en un intento de conformar un discurso educativo que procuró orientarse hacia una pedagogía latinoamericanista.

De acuerdo con lo anterior, resultó necesario, pues, organizar la tesis en dos grandes secciones que intentaron estructurarla. La primera sección remite a la construcción del objeto de estudio y a la recuperación de los antecedentes que permitieron comprender nociones centrales que se utilizaron en la investigación. De este modo, en el primer capítulo se examinó en forma minuciosa el modo en el que los discursos, en tanto intentos por determinar lo social, pretendieron, asimismo, fijar ciertas nociones que procuraron comprender la formación docente como la configuración particular de una identidad docente, entendida esta como totalidad cerrada. Así, la perspectiva del Análisis Político del Discurso, en tanto perspectiva posestructural, posfundacional y no-esencialista, permitió explorar en detalle las categorías centrales que intentaron orientar los análisis referidos a las nociones de *discurso*, *identidad*, *hegemonía* e *interpelación* y *procesos identificatorios*, distanciándose de determinismos que no permitían plantear las tensiones que se producen en lo político, entendido como “el elemento constitutivo de lo social” (Laclau y Mouffe [1985], 2004) en el análisis de la configuración de las identidades docentes como una construcción donde los sentidos que asume son siempre abiertos e inacabados. En relación a ello, se retomaron los aportes de sus representantes, autores tales como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Slavoj Žižek; y autores que son retomados por el APD, tales como Jacques Lacan, Antonio Gramsci, Louis Althusser y, particularmente dentro del ámbito educativo, los trabajos de Alicia de Alba, Myriam Southwell, Rosa Nidia Buenfil Burgos, Eloísa Bordoli, William Pinar, Cleo Cherryholmes, Alejandro Vassiliades, donde se recuperaron nociones como *posición docente*, *identificación*, *currículum*, *políticas educativas* y *reforma*, que se presentaron como potentes conceptos para la comprensión y el análisis en curso. Particularmente, en relación a la constitución de identidades, procuramos recuperar la noción de *posición del sujeto* (Laclau y Mouffe, 2000) y, específicamente dentro del ámbito educativo, la noción de *posición docente* (Southwell, 2008 y 2012) dado que nos permitió comprender y dar cuenta de

los procesos, nunca predeterminados ni fijados, en que los docentes disputan, negocian y reformulan los sentidos de las políticas públicas. De igual forma, la idea de *posición docente*, como tributaria de la noción de *posición del sujeto*, permitió comprender cómo se producen las identificaciones en forma general y las identificaciones docentes en forma particular. En este sentido, entender el concepto de *identidad* desde la perspectiva posestructuralista remite, necesariamente, a la concepción lacaniana del sujeto, es decir, de un sujeto fragmentado, caracterizado por constituirse como sujeto en falta, pero también de los diversos intentos por los cuales esa falta constitutiva intenta ser eliminada.

En consonancia con esto, Laclau y Mouffe (Óp. Cit.) suponen que no se puede referenciar al “sujeto” sino a las diversas “posiciones del sujeto”, dado que el mismo se produce dentro de una estructura discursiva particular y, por lo tanto, toda posición del sujeto es en realidad una posición discursiva que, en tanto participa del carácter abierto de todo discurso, no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias (Ídem). Dado esto, la categoría *sujeto* se encuentra atravesada “[...] por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobredeterminación acuerda a toda totalidad discursiva” (Ídem: 160). Por ello, el momento de sutura o cierre de una totalidad discursiva no puede estar dado a un nivel “objetivo” pero, asimismo, tampoco es factible que lo sea al nivel de un sujeto que es “fuente de sentido”, ya que la subjetividad de dicho agente también se encuentra atravesada por la precariedad y ausencia de cierre como cualquier otro punto de la totalidad discursiva de la cual forma parte. La falta de sutura produce la dispersión de las posiciones de sujeto, pero tampoco constituye una solución: al no consolidarse ninguna posición, por tanto, “[...] ninguna de ellas logra consolidarse finalmente como *posición separada*, hay un juego de sobredeterminación entre las mismas que reintroduce el horizonte de una totalidad imposible. Es este juego el que hace posible la articulación hegemónica” (Ídem).

Para los autores, la precariedad de toda identidad genera la imposibilidad de cierre o, lo que es lo mismo, la imposibilidad de lo social y de identidades definidas. De acuerdo con lo anterior, la categoría *posición docente* resultó fructífera toda vez que permitió dar cuenta de esos procesos nunca

predeterminados ni predefinidos en los cuales los docentes asumen, negocian, disputan y tensionan los diversos “roles” que intentan determinar las diversas políticas educativas. Preferimos introducirnos, antes bien, en la noción de *interpelación* para comprender dichas concepciones, lo cual habilitó el análisis, enriqueciéndolo, dado su potencia conceptual en relación a la conformación relacional de identidades.

Los planteos y la recuperación de los antecedentes que realizamos en los capítulos II y III permiten pensar en la rearticulación de la *profesionalización* como significante vacío, pero ello también asociado a una mirada hacia la gestión eficientista, verticalista y burocrática. Particularmente en el capítulo II, al realizar el análisis histórico dimos cuenta de una primera hipótesis que se centraba en la consideración de las interpelaciones producidas desde las políticas educativas desde mediados del siglo XX, especialmente a partir de la promulgación del Estatuto del Docente en el año 1958 por considerarlo un momento que permitió la composición de una formación discursiva que intentó distanciarse de las nociones de la docencia asociadas al normalismo (por ejemplo los maestros como “sacerdotes laicos” en los que la noción de “vocación docente”, desde un sentido redentor, parecía articular la identificación de la docencia). En modo específico, la recuperación de los trabajos de Alejandra Birgin (1999 y 2014) así como las nociones acerca de las “reformas” y la “tercerización” de la formación docente durante el gobierno dictatorial de Juan Carlos Onganía, nos permitió analizar cómo lentamente algunos sentidos comenzaron a dislocar los significados asociados al trabajo de enseñar. En relación con esto, analizamos, asimismo, cómo la prominencia de los discursos acerca de la “profesionalización docente” insertaron dentro del discurso educativo los saberes legitimados no ya a partir del discurso médico y científico, como en el caso del normalismo, sino a partir de la configuración discursiva proveniente de la “academia”, por un lado, y de las recomendaciones de los Organismos Internacionales, por el otro. De esta forma, cuando planteamos la configuración de identidades de expertos y docentes desde una conformación relacional de las mismas, afirmamos que la identificación del experto en educación se articuló con el rol de los docentes desde el “no-saber”. Allí recuperamos las nociones que, partiendo de un análisis social y contextual donde se produjo el despliegue a nivel mundial de las teorías del desarrollo, la

noción de *expertise* reformulaba, es decir, se rearticulaba con el discurso cientificista propio del normalismo, pero a partir de nuevos elementos tales como la gestión eficaz y eficiente de la educación en función de lograr el progreso social. Consideramos que allí, las identidades docentes se conformaron a partir también de ciertas rearticulaciones de sentidos provenientes del normalismo, pero que en ese momento se asociaban con el tecnocratismo educativo. De este modo, la interpelación de un docente técnico, eficiente y eficaz se articuló, asimismo, con la necesaria distinción de Otro, en este caso, de la figura del experto que legitimaba sus acciones. En consonancia con esto, consideramos que el significante vacío que se produjo y fue capaz de articular estos diversos sentidos fue el de *profesionalización* (Southwell, 1997, 2007 y 2015). Estos sentidos estuvieron asociados, en todos los casos, a mejorar la “calidad educativa” y, por consiguiente, la necesaria “calidad” en la formación docente. Esto nos llevó a postular que, pese a los diversos intentos de reconfiguración de las identificaciones docentes en el largo periodo analizado, es decir, desde 1958 hasta el año 2006, dicho significante logró configurarse en hegemónico, toda vez que fue capaz de rearticular los dispares sentidos que se fueron adjuntando a la noción del “deber ser” o rol docente. De este modo, intentamos describir cómo la última dictadura militar (1976-1983) no se disoció del significante *profesionalización* sino que, muy por el contrario, procuró asociarlo con nuevos sentidos relativos a la remoralización de la sociedad, la necesaria apoliticidad de la educación, la neutralidad y la asepsia del acto educativo. Asimismo, la introducción de las recomendaciones de los organismos internacionales en materia educativa no lograron desarticularse plenamente durante el periodo de reapertura democrática (1983-1989), a pesar de que en el mismo sí existió un fuerte intento por “democratizar” la escena educativa, en todos los niveles del sistema educativo formal, así como en la formulación de la formación docente de modo particular. En este sentido, recuperamos la experiencia del MEB, especialmente analizada por Jorgelina Méndez (2018), pero también sostuvimos que la misma no logró configurarse en hegemónica pese al consenso social que había procurado orientar el Congreso Pedagógico de 1984 que, paradójicamente, sentó las bases de la descentralización educativa del periodo neoliberal posterior, bajo los gobiernos menemistas. De acuerdo con lo anterior, la promulgación de la Ley

Federal de Educación (1993) también se orientó bajo el lema mejorar la “calidad educativa”, pese a lo cual, impulsó un desgranamiento y fragmentación del sistema formador de docentes, así como el vaciamiento de contenidos en todos los niveles del sistema educativo, particularmente, a partir de la transferencia de los servicios educativos a las diversas jurisdicciones del país. En base a este específico recorrido por las diversas políticas educativas, llegamos a una primera conclusión según la cual entendemos que en dicho periodo, a pesar de los diversos significantes flotantes que en cada gestión particular surgieron, se produjo un *continuum* donde resulta posible pensar que la “profesionalización” asociada primero con la modernización económica y el tecnocratismo educativo, pero también a la calidad educativa, se desarrolló de forma ininterrumpida durante la totalidad de dicho ciclo histórico.

En el capítulo III, de igual modo, intentamos desplegar esta primera conclusión por entender que el desarrollo del propio campo curricular, coincidente con el periodo trabajado en el capítulo anterior, se puede asociar ampliamente con dicha noción de *continuum* a partir de la concepción modélica (Gvirtz y Palamidessi, 2004) o bien, “mito del curriculum” (de Alba, 1995). Es decir, a partir de los diversos modos en que históricamente el curriculum como organizador del trabajo docente fue comprendido. Consideramos que ello se relaciona íntimamente con la ilusión de dicho mito, es decir, con la noción de la prescripción del deber ser, con la noción de *profesionalización* o, en un sentido más estricto aún, con la idea de que la mera normativización (Buenfil Burgos, 2010) “produjera” o “reprodujera” aquello vertido por las concepciones oficiales sin considerar las diversas tensiones que se producen entre los diferentes sujetos curriculares (de Alba, 1995). Vale decir, el mito del curriculum equivale a pensar que la normativización de la educación se universaliza sin considerar que la misma se produce en un tiempo y espacios determinados, es decir, en configuraciones discursivas particulares. Por otro lado, esto nos permitió trabajar con la siguiente hipótesis según la cual comprendíamos que la noción posestructuralista del curriculum podría asociarse al modo particular en el cual se desplegó el Diseño Curricular para Profesores de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. En esta dirección, los aportes de Tomaz Tadeu da Silva, quien comprende el curriculum como práctica discursiva y, en tanto tal, productiva, nos permitió pensar el currículum como acto político dado que

constituye identidades, a partir de la consideración de las disputas y tensiones que en su construcción misma se producen. De este modo, analizamos detalladamente las nociones de los procesos identificatorios que los diversos currícula procuran orientar, pero bajo la consideración de los diversos “sujetos sociales” (de Alba, Óp. Cit.) y las disímiles consideraciones, negociaciones y disputas que finalmente se retraducen en una síntesis de significados particulares. De acuerdo con ello, procuramos analizar el proceso de redefinición curricular y también los componentes centrales del DC de la provincia de Buenos Aires desde esta perspectiva que, consideramos, intentaba distanciarse de la noción modélica, prescriptiva y verticalista mediante la cual se habían configurado los currícula anteriores. Asimismo, entendiendo las identificaciones docentes como compuestas por distintas “tradiciones” en términos de Southwell (1997 y 2009), en hibridaciones sedimentadas, también pueden pensarse en los mismos términos las “tradiciones de gestión de la educación pública”. En ese sentido, creemos que el análisis realizado permite llegar a algunas primeras conclusiones generales que se relacionan con los procesos de redefinición curricular, dentro de un esquema donde la “burocracia administrativa” pero también la particular tradición con la cual se configuró la gestión del sistema educativo se traduce desde un rol verticalista, eficientista y, no pocas veces, autoritaria.

De acuerdo con ello, intentamos describir cómo bajo este estado de situación, se produce, en primer lugar, una articulación discursiva diferente que comienza a configurarse durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015) cuyo significativo vacío fue la categoría *inclusión*, en tanto resultó eficaz al articular diversas y muy dispares demandas sociales que tuvieron consecuencias en el ámbito educativo en general pero también en la formación docente específicamente, reestructurando sus sentidos. En este sentido, se analizaron dos momentos de dicha gestión gubernamental. El primero conformado por un gran plexo normativo compuesto por diversas leyes promulgadas, y el segundo compuesto por programas y políticas públicas que procuraron la materialización del mismo. Dichas políticas públicas procuraron garantizar la redistribución de recursos y la consecuente ampliación de derechos en vastos sectores sociales, desde un modelo de gestión de gobierno que propuso establecer la función del Estado como garante de los mismos. En materia educativa, la noción de

educación como derecho se vio materializada en políticas educativas concretas, cuyo inicio se puede delimitar con la promulgación de un conjunto de leyes entre las que se destacan la Ley Nacional de Educación (26.206/06) y Ley Provincial de Educación (13.688/07), así como los debates que se suscitaron al respecto y la particular recepción que las mismas tuvieron en la provincia de Buenos Aires, pero también la implementación de programas sociales y educativos que promovieron que ese derecho se viera cristalizado. Teniendo en cuenta esto, y a partir del análisis de contexto general en el cual se suscitan dichas políticas y legislaciones, trabajamos con la hipótesis mediante la cual la educación cobró un sentido fundamental, como consecuencia de su reconfiguración en torno de las nociones que la asociaron, en primer lugar, a un derecho individual y social, pero también, y estrictamente desde el ámbito pedagógico, con una mirada mucho más asociada a la visualización de la misma como un hecho político, donde la propia noción de *transmisión* se configura con nociones asociadas a las pedagógicas críticas en relación a la posibilidad de transformación social mediante el acto educativo. Dentro de la formación docente, además, consideramos que las nociones que se comenzaron a configurar como hegemónicas provenían de conceptos fundantes de la educación popular, tales como praxis, la centralidad otorgada al proceso educativo como acto político, que procuró correr el eje central que habían cobrado nociones tales como *calidad educativa* y la evaluación de la misma a ella asociada en el período previo.

De esta manera, trabajamos a partir de la consideración de que la conformación de una nueva cadena equivalencial compuesta por nociones tales como *inclusión*, *derecho* y *Estado*, configuraron el discurso educativo puesto que lograron situarse como hegemónicas al dar respuesta a una crisis de sentido, considerando de modo más general la crisis de la institucionalidad y la representatividad política con la cual asume la presidencia Néstor Kirchner, así como los diversos sentidos que se otorgaron a la noción de *crisis* dentro del ámbito educativo.

En el capítulo V analizamos cómo los sentidos que articuló la categoría *inclusión* no solo remitieron al discurso kirchnerista en forma general, sino cómo esta categoría se insertó también en el discurso educativo bonaerense, logrando configurarse en hegemónico. De este modo, la “inclusión educativa”

puede pensarse en términos de “meter dentro de”, pero también y sustancialmente de “hacer lugar” en términos de Meirieu, y de construir con el otro en términos freireanos, tal como lo planteaba Jorge Huergo en su posicionamiento acerca de la “gestión”. Así, recuperamos los aportes del Proceso de Redefinición curricular bonaerense y el análisis del mismo, concluyendo que ello solo resultó posible dado que la “gestión educativa” se propuso y se presentó desde un comienzo como la posibilidad de “gestar”, de “hacer con otros”. De lo anterior, no sorprende que la propuesta de redefinición curricular se presentara desde la creación de un ambiente abierto, participativo y democrático que “incluyera” a todos los actores del sistema educativo bonaerense, sino que, asimismo, “incluyera” la implementación de políticas asociadas a que aquello acordado (y muchas veces disputado) con y por los docentes se concretara. En un sentido más extenso, debemos considerar que esta modificación en las significaciones del rol docente también se dio en un contexto histórico, político, cultural y económico más amplio que incluyó la reconsideración de la educación como derecho, donde la calidad educativa no se expresa en términos de productividad, eficiencia y eficacia sino como la posibilidad de pensar la educación como promesa de transformación social.

A partir de las consideraciones señaladas en el capítulo V, el sexto capítulo se analizaron los ejes estructurantes del nuevo Diseño curricular para la formación docente en el ámbito bonaerense. Tal como señalamos en la introducción, proponíamos que una de las características centrales de dicha política curricular era su estructuración a partir de la categoría *praxis*, comprendida desde el sentido freireano del término, sin por ello soslayar concepciones de otros autores tales como Phillippe Meirieu, Henry Giroux y Peter McLaren, entendiendo el acto educativo como acto político. Luego de realizar la distinción entre lo político y la política, trabajamos, asimismo, en base a la triangulación de datos recogidos en el trabajo de campo, fundamentalmente las entrevistas realizadas a diversos actores involucrados en el proceso de redefinición curricular intentando recuperar los sentidos que los mismos le otorgaban a dicho concepto. De acuerdo con ello, observamos que existieron dispares respuestas en relación a la posibilidad de insertar la noción de *praxis* dentro del ámbito de la educación formal, muchas veces por el propio funcionamiento del mismo, pero también a partir de las tensiones que en

sí misma dicha concepción educativa disputa con los sentidos de la educación que históricamente se configuraron dentro del sistema educativo. El hecho de “salir del espacio áulico” tuvo repercusiones disímiles en las docentes entrevistadas, lo cual nos permite afirmar y, por qué no, concluir, que aun cuando la supuesta intencionalidad de una política educativa determinada sea vista en su generalidad como un elemento positivo, la fuerza de las “tradiciones docentes” muchas veces traccionan en el sentido contrario. Por otro lado, también pudimos observar que la gestión no intentó ocultar la dirección hacia la cual orientaban sus acciones y ello, asimismo, parece haber obtenido dispares repercusiones en el conjunto de la comunidad educativa. Así, al igual que la implementación de la praxis como eje del acto educativo fue ponderado, también fue criticado por algunos actores del sistema educativo, sobre todo por algunos docentes, según lo referido en las entrevistas realizadas, dada su “imposibilidad de implementación”. De igual modo, la nueva estructura curricular también parece haber sido considerada por algunos docentes consultados como una revuelta, en el sentido de “re-vuelta” de “volver a” una organización por disciplinas que, según entendían, fragmentaban la formación integral de los docentes en formación, basándose en un sentido academicista que incluso con la implementación de los Talleres de Integración Interdisciplinaria (TAIN) no lograba disolverse. En consonancia con esto, si bien hemos observado que la fundamentación de la política curricular de la provincia de Buenos Aires, tal como hemos señalado, referencia a diversos autores pertenecientes a las corrientes críticas en educación, podemos sostener, al menos a modo de hipótesis, si esto remite necesariamente a poder pensarla en los mismos términos. Ante todo, y retomando una línea argumentativa que se formula estrictamente desde y dentro del ámbito pedagógico, como lo es la mirada de Henry Giroux y Peter McLaren, surgen rápidamente dudas respecto de la profundidad o la trascendencia que puede tener dicha fundamentación a lo largo del documento curricular. Como vimos, se trata de un documento que se encuentra ampliamente respaldado desde una concepción crítica de la educación pero que, sin embargo, sostiene en su estructura una organización por disciplinas ampliamente diversificada en todos los años que componen la carrera. Excepto los espacios de los Talleres de Integración Interdisciplinarios (TAIN), la estructura disciplinar, cuyo modelo más ampliamente extendido es el

universitario, se encuentra intacta. Quizás resulta interesante abrir algunos interrogantes al respecto: ¿Cuál es el sentido de “enfoque crítico” que prima allí?, ¿ha podido materializarse efectivamente una regulación donde la distancia y las relaciones entre la “expertise” y los “maestros” ha modificado sus subjetividades?, ¿se ha producido realmente una transformación de la mirada sobre lo educativo o se trata simplemente de un avance en función de producir modificaciones más profundas en la relación de verticalidad y, por qué no, de dominación en cuanto al ejercicio del poder-saber que había caracterizado la relación entre los expertos y maestros en el discursivo educativo tecnocrático?

Un aporte de este trabajo es haber abierto algunos interrogantes que posibilitan un análisis que excede esta tesis (y que ojalá pueda ser profundizado en futuras investigaciones), pero podemos comenzar con una conclusión que, quizás, facilite e invite a pensar otras respuestas. Tal vez podemos concluir que la redefinición de la política curricular se planteó desde una mirada crítica, con interpelaciones diferentes desde el ámbito gubernamental y académico a los docentes, pero no logra configurarse en su totalidad. Como toda interpelación, se configura en una “invitación” a ser pero nunca logra completar totalmente la falta. Tal como se ha argumentado desde diversos planteos a lo largo del trabajo –Buenfil Burgos, (1991 y 2001); Laclau y Mouffe (1985 [2004]); Laclau, (2000); Southwell (2013, 2015 y 2016)–, las interpelaciones, si resultan exitosas es porque los sujetos interpelados se reconocen allí donde están siendo nombrados. Sin embargo, esa investidura nunca es completa, absoluta, esencial en tanto se disputa en terreno de lo indecible.

Finalmente, en el último capítulo, intentamos dar cuenta de cómo el triunfo de la Alianza Cambiemos en el territorio nacional, pero también en el bonaerense, supuso un rápido avance de diversas nociones que procuraron disputar los sentidos que articulaba la noción de *inclusión* en el periodo inmediatamente anterior. Pese a limitar el análisis a solo el primer año de gobierno de la actual gestión, es decir, al año 2016, las categorías *posverdad* y *pospolítica* (Mouffe, 2007 y 2017) nos permitieron dar cuenta no solo de su llegada al gobierno sino también de cómo dichas categorías analíticas permitían desarticular ciertos sentidos, reconfigurando una nueva cadena

equivalencial que, sin excluir las nociones de “derecho a la educación”, rearticulaban los sentidos de la política neoliberal (principalmente menemista) en la cual la “calidad educativa” vuelve al centro de la escena. De acuerdo con ello, el análisis de los diversos “diagnósticos” postulados por la nueva gestión nos permitió observar que la misma se articuló con la necesidad de la “revolución educativa”, promulgada por el gobierno para mejorar no solo la educación y/o el sistema educativo en general sino, particular y fundamentalmente, el sistema formador de docentes. Luego de recuperar los análisis de Stephen Ball (2014), pudimos reconocer que la “revolución educativa” incluía una visión instrumental y técnica de la enseñanza, por un lado, y de la neutralidad del acto educativo por otro. Todo ello resulta posible a partir de la introducción en los diagnósticos educativos desde discursos gerenciales y empresariales, los cuales promovieron la desarticulación de la noción de *inclusión con igualdad o derecho* y reorientaron nociones economicistas y empresariales acerca de la educación. Así, cuando analizamos como hipótesis a la “tercerización” de la educación pública como una nueva forma de “privatización” de la misma, fue factible observar que el valor otorgado a la “evaluación de producto” cobraba mayor importancia, en tanto fundamento de la ineficiente “gestión” (empresarial) de la educación. Conceptos tales como *mérito* y *emprendedurismo*, delineados y propuestos en diversas declaraciones públicas por representantes de la gestión educativa del gobierno macrista, fundamentaban la necesidad de la “revolución educativa” por el mismo proclamada. En este sentido, nos permitimos afirmar que el macrismo logró conformar nuevas identificaciones colectivas no solo conformadas por los núcleos que históricamente las habían constituido, sino también a partir de la incorporación de otros sujetos que no se sentían interpelados por otros discursos.

De acuerdo con ello, dentro del ámbito educativo, la nueva gestión logró cohesionar elementos de configuraciones discursivas anteriores con nuevos elementos que logran, de esta manera, una reconfiguración de los significantes otorgados a esas categorías. De este modo, la educación continúa formulándose bajo los sentidos *derecho* e *inclusión*, pero ahora se reconfigura bajo la figura de la eficiencia y la eficacia, para lograr “la incorporación de la Argentina al mundo”, siendo el propio ministro de Educación Nacional quien se

presentó como un “gerente de recursos humanos”. De igual modo, el diagnóstico realizado respecto de la formación docente, y su consecuente e inevitable camino hacia su “mejoramiento”, se presenta desde programas verticalistas, basados en directrices de los representantes del empresariado, así como permite la injerencia de “los nuevos negocios educativos” (Ball, 2014) como la incorporación de *software* y *hardware* educativos que, sin considerar los elementos contextuales en los que se desarrollan las diversas políticas educativas, son reclamados como las soluciones posibles para mejorar, adecuar y postular una educación “de calidad” a los ciudadanos. Así, la evaluación de producto, entendida en el sentido restrictivo de la educación (Buenfil Burgos, 1991), se configuró en el eje central para la elaboración de un diagnóstico según el cual el cuestionamiento a la formación docente resultaba posible y, a su vez, legitimado, entre otras herramientas, por las pruebas estandarizadas “PISA”, y la creación de *rankings* educativos que funcionan desde posturas meritocráticas, es decir, donde los resultados se encuentran asociados a las capacidades individuales sin considerar aspectos contextuales donde dichos procesos se realizan; algo que se visualizó en nuestro país a partir del desarrollo del operativo de evaluación “Aprender”.

## VI. Bibliografía general

---

AGUILAR VILLANUEVA, Luis (1996) *La hechura de las Políticas Públicas*, 2ª ed., Miguel Ángel Porrúa Ed. México.

ALLIAUD, Andrea (2013) *La Formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación*. Revista Itinerarios Educativos. Año 6, Núm.6 (2012-2013). Ediciones UNL. Rosario. ISSN: 2362-5554. Recuperado en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/view/4240/641>

ALMANDOZ, María (2005) “Las lógicas de las decisiones políticas en Educación”. En: FRIGERIO, Graciela & DIKER, Gabriela (Comps.) *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

APPLE, Michael (1996) “Educación, identidad y patatas fritas baratas”, en: *Política cultural y educación*. Madrid. Morata.

ALTHUSSER, Louis (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión. Buenos Aires.

BALL, Stephen (1994) “Textos, discursos y trayectorias de lo político: la teoría estratégica.” *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press. (Trad. Dra. Estela Miranda)

----- (2008) “Los sentidos de las reformas educativas”. Entrevista realizada por VINYOLES, Carme, Universidad de Santiago de Compostela. Coruña. Recuperado en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38483>

----- (2014) “Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009. Traducción: Alejandra Cardini

BERGER, Peter & LUCKMAN, Thomas (2001): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel. Buenos Aires. ISBN 950-16-3092-7

---- (Coord.) [et.al.]. (2014) *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Teseo. Buenos Aires. 326 pp. ISBN 978-987-723-005-5

BOURDIEU, Pierre (2000) *Los usos científicos de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia. Barcelona.

------(2006) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*; 1° edición, 2° reimpresión. Siglo XXI Editores Argentinos. Buenos Aires. 216 p.

BRASLAVSKY, Cecilia (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Miño y Dávila Ed. Buenos Aires.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1991) "Análisis político del discurso y educación." En: *Estudios interculturales y educación. Bases teóricas*. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

----- (2002) "Los usos de la teoría en la investigación educativa", en: *Revista Nueva Época*. Vol. . 6 núm. 12 (26) Julio-Diciembre 2002. Recuperado de:

<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/188/pdf>

------(2010) Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso, en: *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1-17. Recuperado en:

<http://www.redalyc.org/pdf/998/99815165007.pdf>

BORDOLI, Eloísa (2007) "El lugar del saber y de lo político en la formación docente". *Políticas Educativas*, Campinas, v.1, n.1, p. 109-123.

CASIMIRO LOPES, Alice. (2008). Articulaciones en las políticas de currículo. *Perfiles educativos*, 30(120), 63-78. Recuperado en 31 de octubre de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982008000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000200004&lng=es&tlng=es).

----- (2015) ¿Todavía es posible hablar de un currículum político?, en: DE ALBA, Alicia & CASIMIRO LOPES, Alice (Coord.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil* / -- Primera edición páginas. -- 304 (IISSUE educación). México. ISBN 978-607-02-7348-3.

CHERRYHOLMES, C. (1987) "Un proyecto Social para el currículo: Perspectivas postestructurales" *Revista de Educación*, núm. 282. (Págs. 31-60). Centro de Publicaciones del MEC. Madrid

----- (1992) (Re)clamación de pragmatismo para la educación. *Revista de Educación*, núm. 297. (Págs. 227-262). Centro de Publicaciones del MEC. Madrid. Recuperado:

<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre297/re2971100485.pdf?documentId=0901e72b813664ed>

----- (1999) Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

CORIA, Adela (2017) "Memoria curricular sobre el discurso de las competencias y de las capacidades en educación. Entre un pasado que retorna y un presente que resiste". Publicado por Colectivo Conversaciones Necesarias. Recuperado en:

<https://conversacionesnecesarias.org/2017/08/03/memoria-curricular-sobre-el-discurso-de-las-competencias-y-las-capacidades-en-educacion-entre-un-pasado-que-retorna-y-un-presente-que-resiste/>

CORNÚ, Laurence (2004) "Transmisión e instituciones del sujeto". En: FRIGERIO, Graciela & DIKER, Gabriela (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*; 1ra ed. Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico. Buenos Aires. 233 págs.

COSCARELLI, Raquel & BONELLI, Verónica (2014) "La formación docente inicial. Concepciones y prácticas curriculares." *Revista Questions*. Vol.1 N°42. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. ISSN 1669-6581. Recuperado en:

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2167/1930>

DA SILVA, Tomaz. (1998) "Cultura y currículum como prácticas de significación", en *Revista de Estudios del currículum*, vol. 1, nº 1, pp. 59/76.

- (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial. Belo Horizonte.
- DAVINI, María Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós. Buenos Aires. ISBN 978-950- 12- 6108-1
- DE ALBA, Alicia (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Ed. Buenos Aires. ISBN 950-9467-52-9
- (2007) *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Plaza y Valdés. México.
- (2013a) *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. Plaza y Valdés. México.
- (Coord.) (2013b) *El fantasma de la teoría. articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés. México.
- DEBRAY, Régis (2007): *Transmitir más, comunicar menos*. Aparte Rei. Revista de Filosofía. <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei> A Parte Rei 50. Marzo 2007. 13 págs.
- DÍAZ, Mario (1995) “Aproximaciones al Campo Intelectual de la Educación”, en: LARROSA, Jorge (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de La Piqueta. Madrid. ISBN 84-7731-205-2
- DICKER, Gabriela & TERIGI, Flavia (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires. ISBN 959-12-6116-6
- DICKER, Gabriela (2004) “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”. En: FRIGERIO, Graciela & DIKER, Gabriela (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*; 1ra ed. Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico. Buenos Aires. 233 págs.
- DU GAY, Paul (1996) “Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública” En: HALL, S. & DU GUY, P. (Comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores. Buenos Aires. ISBN 950-518-654-1
- DUSCHATZKY, Silvia & REDONDO, Patricia (2000). “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas” en: DUSCHATZKY, Silvia (Comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia & COREA, Cristina (2004) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Buenos Aires.

DYE, Thomas (2008): “*Understanding Public Policies*”, 12<sup>th</sup> Ed, Pearson Prentice Hall, New Jersey.

EDELSTEIN, Gloria y Liliana Aguiar de Zapiola (1999) *Vínculos entre la Formación Docente y la Reforma educativa a partir de las Leyes Federal de Educación y de Educación Superior*. Revista *PÁGINAS* de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH-UNC. Año 1 N° 1 – Diciembre 1999. Disponible en:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/download/14974/14925>

FELDFEBER, Myriam (2016) La cultura de la evaluación y sus (des)vinculaciones con el derecho a la educación. Publicado por el Colectivo Conversaciones necesarios. Recuperado en:

<https://conversacionesnecesarias.org/2016/05/>

FELDFEBER, Myriam & GLUZ, Nora (2011) *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Recuperado en: <http://www.cedes.unicamp.br>

FILMUS, Daniel (2017) *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Edit. Octubre. Buenos Aires.

FILMUS, Daniel & KAPLAN, Carina (2012) *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación nacional*. Aguilar. Buenos Aires.

FINNEGAN, Florencia & PAGANO, Laura (2007) *El derecho a la educación en la Argentina*. Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires. E-Book. (Libros FLAPE; 2) ISBN 978-987-22071-6-8.

FOUCAULT, Michael (1996) *El orden del discurso*. Ediciones de La Piqueta. Madrid.

----- (2002) *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. ISBN 987-1105-07-X

----- (2008) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* /Michael Foucault; seleccionado por Miguel Morey. - 1a ed. Alianza Editorial. Buenos Aires. ISBN: 978-950-40-0247-5

----- (2012) *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber* - 2aed. 4ª reimp.- Siglo XXI Editores. Buenos Aires. ISBN: 978-987-629-038-8

FREIRE, Paulo ([1972] 2009): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

----- (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

FRIEDRICH, Daniel (2013) Book review: *In defence of the school: a public issue*. Jan Masschelein and Maarten Simons. Education, Culture and Society Publishers, Leuven, 2013. Jack McMartin, trans. Pp. 155. E-book, free to download.

FRIGERIO, Graciela (2004) “Los avatares de la transmisión”. En: FRIGERIO, Graciela & DIKER, Gabriela (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*; 1ra ed. Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico Buenos Aires. 233 págs.

FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita & TIRAMONTI, Guillermina (1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel. Buenos Aires.

FRIGERIO, Graciela & DIKER, Gabriela (2004). “Prólogo”, en: FRIGERIO, Graciela & DIKER, Gabriela (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*; 1ra ed. Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico Buenos Aires. 233 págs.

FRANCO, Rolando (1996), *Las sociedades latinoamericanas y las perspectivas de un espacio cultural*, en: América Latinoamérica un espacio cultural en un mundo globalizado. Convenio Andrés Bello. Bogotá.

GARCÍA GARDUÑO, José (2014). “Estudio introductorio”, en: Pinar, William (2014) *Teoría del Currículum*. Narcea S.A. De Ediciones. Madrid.

GENTILI, Pablo (2014) *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. CIM- Centro Internacional Miranda. Fonacit- Fondo Nacional de Ciencias, Tecnología e innovación. CLACSO. Caracas.

GIROUX, Henry ([1988] 1997). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. ISBN: 84-7509-588-7

GIROUX, Henry & MCLAREN, Peter (1998) "Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia" En: Sociedad, Cultura y Educación. Miño y Dávila. Madrid. ISBN 84-923478-3-X

GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967) *The discovery of grounded theory*. Aldine. Chicago.

GRANOVSKY, Martín (12 de febrero de 2012) Manual de operaciones para simios. Periódico Página/12. Recuperado en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-187448-2012-02-12.html>

GRECO, María (2017) "Políticas de democratización en las escuelas argentinas. Su dimensión institucional (2006-2015)" Revista Estado y Políticas Públicas N° 8. Mayo-septiembre 2017. ISSN 2310-550X pp. 139-149. Recuperado en: [http://www.politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/revistas/1496280535\\_139-149.pdf](http://www.politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/revistas/1496280535_139-149.pdf)

GRIMSON, Alejandro (23 de diciembre de 2015). "La pregunta por la derrota cultural". Publicado en Revista Anfibia. ISSN 2344-9365. UNSAM, Campus Miguelete. Buenos Aires. Recuperado en: <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/la-pregunta-por-la-derrota-cultural/>

GRUNDY, Shirley. (1994). *Producto o Praxis del Currículum*. Ediciones Morata. Madrid.

HALL, Stuart (1996) "¿Quién necesita identidad?", en: HALL, Stuart & DU GAY, Paul (eds.), *Cuestiones de Identidad*. Amorrortu. Buenos Aires

HUERGO, Jorge (2010) "Los procesos de gestión" y "De la escolarización a la comunicación en educación". Seminario: Comunicación y conducción de la gestión". Especialización en Política y Conducción educativa". UNIPE. La Plata. Recuperado en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/>

HUERGO, Jorge y MORAWICKI, Kevin (2010) "Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes" Revista Nómadas N° 33. Universidad Central. Colombia. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118973010>

JAMESON, Fredric (2003) “La posmodernidad y el mercado” en, ŽIŽEK, Slavoj (Comp.) *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. ISBN 950-557-573-4.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal ([1985] 2004) *Hegemonía y estrategia socialista*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

----- (2000) “Posiciones del sujeto y antagonismo: la plenitud imposible”, en: ARDITI, Benjamin *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Nueva Sociedad. Caracas. ISBN: 980-317-165-B

LACLAU, Ernesto & BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (2001) “*Posición de sujeto, dislocación y falta*”. Seminario, noviembre de 2001. Transcripción: Dolores Ávalos. (Págs.: 1-18). Recuperado en: <https://marifilos.files.wordpress.com/2012/05/laclau.pdf>

LACLAU, Ernesto (1993) *Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión. Buenos Aires.

----- (1993b) *Poder y representación*. Artículo publicado originalmente en *Politics, Theory and Contemporary Culture*, Columbia University Press. Nueva York. Trad. Leandro Wolfson. Recuperado en: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/112-LACLAU%20-%20poder-y-representacion.pdf>

----- (1996) “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, en *Emancipación y diferencia*. Ariel. Buenos Aires.

----- (2002a) *Misticismo, retórica y política*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

----- (2002b). Primera conferencia: (22 de octubre de 1997). En: Villalobos–Ruminott, Sergio (ed.). *Hegemonía y antagonismo: el imposible fin de lo político. Conferencias de Ernesto Laclau en Chile, 1997* (pp. 63–108). Santiago de Chile: Cuarto Propio.

----- ([1993] 2004) “Discurso” en *Topos y tropos*, Núm. 1. Córdoba <http://www.toposytropos.com.ar/N1/pdf/Discurso.pdf> (Publicado en Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.). *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*, The Australian National University, Philosophy Program, 1993. Traducción de Daniel G. Saur. Revisión de Rosa Nidia Buenfil Burgos.)

- (2005) *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- (2014) *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. ISBN 978-987-719-029-8
- LARROSA, Jorge (2011) "Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una Facultad de educación." En SIMONS, M., MASSCHELEIN, J. & LARROSA, J. (Eds.) *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 253-304.
- LEGARRALDE, Martín (2005) *La educación durante la última dictadura militar*. Primera parte. Dossier N° 5: Memoria en las aulas. Comisión Provincial por la Memoria. ISSN 1852-4060. La Plata. Recuperado en: <http://www.comisionporlamemoria.org/dossiers/con%20issn/dossier5.pdf>
- LEWIS, Tyson. & FRIEDRICH, Daniel. (Inédito) Educational States of Suspension.
- LUNDGREN, Ulf (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata. Madrid.
- MEIRIEU, Philippe (1998): *Frankenstein educador*. Laertes. Barcelona.
- (2010): *Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy*. Editorial Ariel. Barcelona.
- (2016) *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos clave*. Paidós. Buenos Aires.
- MENDEZ, Jorgelina (2018) ¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática. Tesis de Doctorado, DOCCE. FaHCE-UNLP. La Plata.
- MENY, Yves & THOENIG, Jean-Claude (1992): "Las Políticas Públicas", 1ª edición, Editorial Ariel, Barcelona.
- MOUFFE, Chantal (2007) *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- (26 de febrero de 2017) Entrevistada por Sanchez, A. y Santamaría Velazco, F. Periódico "El colombiano". Recuperado en: <http://www.elcolombiano.com/colombia/el-populismo-es-la-salida-para-recuperar-la-democracia-mouffe-YE6035098>

NOVOA, Antonio (1998). "Professionnalisation des enseignants et sciences de l'education", *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, vol. III, pp.403-430.

OSZLAK, Oscar (2006). Burocracia estatal: política y políticas públicas. *Postdata*, (11), 11-56. Recuperado en 09 de noviembre de 2017, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-96012006000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96012006000100002&lng=es&tlng=es).

OSZLAK, Oscar & O' DONNELL, Guillermo (1982) "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", en *Revista venezolana de desarrollo administrativo*, N° 1, Caracas.

PADIERNA, María del Pilar (2008) "Interpelación y procesos educativos en movimientos sociales" en: SAUR, Daniel & Da Porta, Eva, *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Comunicarte (Pp.107-113) Córdoba, Argentina.

PARSONS, Wayne (2007) *Políticas públicas: una introducción o lo teoría y lo práctica del análisis de políticas públicas* /traducción de Atenea Acevedo. FLACSO México. Miño y Dávila. México. 816 p. ISBN-13: 978-970-9967-06-7

PICCO, Sofía (2014) *Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica: Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina, entre 1960 y 1990*. Tesis de Doctorado, DOCCE. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata. Recuperado en Memoria Académica: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.990/te.990.pdf>

PINAR, William (2014) "Prefacio". En: *La teoría del curriculum*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.

PINEAU, Pablo (2012) "Docente 'se hace': notas sobre la historia de la formación en ejercicio". En: BIRGIN, Alejandra (Comp.): *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós. Buenos Aires. ISBN 978-950-12-6164-6

----- (2014) "Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico- militar en Argentina (1976-1983), en: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 103-122, jan./mar. 2014. Editora UFPR 103. Recuperado en: <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a08.pdf> (Última fecha de consulta: 7 de mayo de 2017)

POPKEWITZ, Thomas (2007) *La historia del currículum: La educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser*". Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado. Recuperado en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113ART1.pdf>

PUIGGRÓS, Adriana (1995): *Volver a educar*. Ariel. Buenos Aires.

------(2002) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Galerna. Buenos Aires. ISBN 950-556-443-0.

RANCIÈRE, Jacques (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes. Barcelona.

REMEDI, Eduardo (2004) "La intervención educativa". Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F.

SALINAS, Dino (1997). "Currículum, racionalidad y discurso didáctico". En POGGI, Margarita. (Comp.) *Apuntes y Aportes para la gestión curricular*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

SARFATTI LARSON, Magalí (1988) *El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología*, Revista de Educación Nro. 255, CIDE, Madrid.

SAUTÚ, Ruth (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Bs. As., Lumiere.

SIEDE, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.

------(2013) "Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular". Tesis de Doctorado. UBA.FFyL, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Doctorado en Ciencias de la Educación, Carrera de Ciencias de la Educación.

SILEONI, Alberto (2016) "Calidad educativa y políticas públicas". En: BRENNER, Gabriel & GALLI, Gustavo (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella. Buenos Aires. ISBN 978-950-525-444-6.

SIRVENT, María Teresa (1995) *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Ficha de la cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras – UBA

----- (1998) *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Ficha de Cátedra. Facultad de Filosofía y Letras – UBA

SOUTHWELL, Myriam (1997) “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)” en PUIGGROS, Adriana (dir.) *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Ed. Galerna. Buenos Aires.

----- (2007) “Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales”, en Anuario de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo. Buenos Aires.

SOUTHWELL Myriam (2008) “Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado” Colaboración Especial para el libro Cruz Pineda Ofelia y Echevarría Canto Laura (Coord.) *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. México: Casa editorial Juan Pablos; PAPDI, México D.F.

----- (2009) “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”, en: YUNI, José (Comp.) *Formación docente. Complejidades y ausencias*. Encuentro Grupo Editor. Córdoba. ISBN 978-987-1432-29-5.

----- (2010) “El papel del Estado, esa es la cuestión, en: *30 años de democracia*. UNIPE. Buenos Aires.

----- (2012) *Entre generaciones: exploraciones entre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens. Rosario.

----- (2013) “Análisis Político del Discurso: posiciones y significaciones para la política educativa.”, en: TELLO, César (Comp.) *Epistemologías de la Política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Mercado de Letras. San Pablo.

SOUTHWELL, Myriam & DE LUCA, Romina (2008) “La descentralización antes de la descentralización. Políticas educativas durante el gobierno de Onganía”.

Revista de la escuela de Ciencias de la Educación. 1ªEd. Pág. 375-389.  
Laborde Editor. Santa Fé. ISSN1851-6297.

SOUTHWELL, Myriam y VASSILIADES, Alejandro (2009) *Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires*. Pensamiento Plural | Pelotas [04]: 117 – 135.

------(2014) “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. Revista *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Gral. Pico: Miño y Davila. Vol.VIII n°9. issn 1668-4753.

------(2016) “Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa: una aproximación histórica” En: BRENNER, Gabriel & GALLI, Gustavo (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella. Buenos Aires. ISBN 978-950-525-444-6

SUBIRATS, Joan & GOMÁ, Ricard (1998): “Democratización, Dimensiones de Conflicto y Políticas Públicas en España”, en GOMÁ, Ricard & SUBIRATS, Joan (Coord.) *Políticas Públicas en España. Contenidos, Redes de Actores y Niveles de Gobierno*, 1ª Edición, Ariel Ciencia Política. España.

SUASNÁBAR, Claudio & PALAMIDESSI, Mariano (2006) *El campo de producción de conocimientos en Educación en Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa*. En: Historia de la Educación. Anuario N° 7. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo Libros. Buenos Aires. ISSN 1669-8568.

STAVRAKAKIS, Yannis (2007) *Lacan y lo político*. Prometeo. Buenos Aires.

TAMAYO SAEZ, Manuel (1997): “El Análisis de las Políticas Públicas”, en BAÑÓN, Rafael & CARRILLO, Ernesto (Comps.) *La Nueva Administración Pública*. Alianza Editorial. Madrid.

TAYLOR, Steven y BOGDAN, Robert (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Buenos Aires.

TEDESCO, Juan Carlos (1995) *El nuevo pacto educativo*. Ananda-Amaya. Madrid.

TERIGI, Flavia (2016) “Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández”. Análisis. N°16. Disponible en: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>.

TIRAMONTI, Guillermina & SUASNÁBAR, Claudio (2000). *La reforma Educativa Nacional en busca de una interpretación*, en: Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental. Año 7, Número 15, Otoño 2000.

TIRAMONTI, Guillermina (2001) “Los sentidos de la transformación”. En: *Modernización Educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.

------(2004) “20 años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo” en: NOVARO, Marcos &

PALERMO, Vicente (Comp.) *La historia reciente. La argentina en democracia*. Ed. Ensayo Edhasa. Buenos Aires.

THWAITES REY, Mabel (2005): “Estado: ¿Qué Estado?”, en THWAITES REY, Mabel & LÓPEZ, Andrea (eds.) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Prometeo. Buenos Aires.

VASSILIADES, Alejandro (2012) “*Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*”. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

VEZUB, Lea (2007) “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad.”, en: Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado. Universidad de Granada, España. Recuperado en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

VOMMARO, Gabriel (2017) *La larga marcha de Cambiemos. La construcción silenciosa de un proyecto de poder*. Siglo XXI Edit. Buenos Aires. ISBN: 978-987-629-778-3

WANSCHERBAUM, Cinthia (2014) “La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989)”, en: Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, Vol. XXV, N°48. Universidad Nacional de Entre Ríos. ISSN (en línea): 1851-1716.

ZIMMERMANN, Eduardo (Comp.) *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y élites estatales en la Argentina del siglo XX*. EDHASA. Buenos Aires.

----- (2013) “La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las

ciencias sociales.” Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea] 18 (Octubre-Diciembre) ISSN 1405-6666 [Fecha de consulta: 4 de mayo de 2017] Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14028945012>

ŽIŽEK, Slavoj (2003) *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Edit. Buenos Aires.

----- (2012) *La perversa guía de la ideología*. En, FIENNES, S., ROSENBAUM, M, HOLLY, K., WILSON, J (productores) FIENNES, S. (directora) Gran Bretaña. Recuperado en: <http://www.veoh.com/m/watch.php?v=v80670126fJrFENQP&quality=1>

## **V.1. Documentos oficiales, Planes y Programas de Estudio**

### **V. 1. A. Decretos:**

**Decreto PEN 459/10** *Programa Conectar Igualdad*, 6 de abril de 2010.

**Decreto PEN 84/14** *Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos*. (PROG.R.ES.AR.).

**Decreto PEN 13/15** *Ley de Ministerios*, 10 de diciembre de 2015.

### **V. 1. B. Leyes:**

**Ley Nacional 24049/91** *Transferencia de Servicios Educativos a las Provincias*. Diciembre de 1991

**Ley Nacional 24195/93**. *Ley Federal de Educación*. 14 de abril de 1993

**Ley Nacional 24521/95** *Ley de Educación Superior*. 20 de julio de 1995

**Ley Nacional 25864/04** *Establecimientos en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes. Fijase un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase*. 8 de enero de 2004.

**Ley Nacional 26058 /05** *Educación Técnico Profesional*. 7 de septiembre de 2005.

**Ley Nacional 26075/05** *Incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del Seis por Ciento en el Producto Bruto Interno*.

*Objetivos. Porcentajes de crecimiento anual del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología. Establecimiento por el plazo de cinco años de una asignación específica de recursos coparticipables en los términos del inciso 3 del artículo 75 de la Constitución Nacional. Determinación anual del índice de contribución. Creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente. Modificación de la Ley N° 25.919-Fondo Nacional de Incentivo Docente. 21 de diciembre de 2005.*

**Ley Nacional 26206/06** *Ley de Educación Nacional.* 14 de diciembre de 2006.

**Ley Provincial 13688/07** *Ley de Educación Provincial.* Buenos Aires. 27 de junio de 2007.

**Ley Nacional 26150/06** *Ley Nacional de Educación Sexual Integral.* 23 de octubre de 2006

**Ley Nacional 26877/13** *Centros de Estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.* 3 de julio de 2013.

**Ley Nacional 26892/13** *Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas,* 11 de septiembre de 2013

**Ley Nacional 26917/14** *Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de la Información Educativas,* 27 de noviembre de 2013

**Ley Nacional 27045/14** *Obligatoriedad de la Educación Inicial para los niños de 4 años en el sistema educativo nacional.* 3 de diciembre de 2014

### **V.1.C. Resoluciones y Disposiciones:**

Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Enseñanza Superior: **Resolución Ministerial N° 03672/69: Reglamento General para los Institutos de Enseñanza Superior de la Provincia de Buenos Aires.** La Plata, 3 de diciembre de 1969.

Ministerio de Cultura y Educación. **Resolución Ministerial 538/77: Subversión en el ámbito educativo: (conozcamos al enemigo).** Buenos Aires. 27 de octubre de 1977.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. **Resolución 251/05: Encomienda al MECyT la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).** 28

de diciembre de 2005 Recuperado en:  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/53944/res25105.pdf?sequence=1>

Dirección General de Cultura y Educación. **Resolución 437/06: *Establecimiento y cronograma de Jornadas Institucionales en servicio.*** Buenos Aires. 30 de marzo de 2006.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. **Resolución 24/07: *Lineamientos curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Anexo.*** 7 de noviembre de 2007.

Consejo Federal de Cultura y Educación. **Resolución 4154/07 *Aprueba los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria, como parte integrante del Diseño Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado. Determina que a la aprobación de la totalidad de los campos curriculares corresponderá el título de Profesor de Educación Inicial o Profesor de Educación Primaria, según corresponda.*** Buenos Aires. 11 de octubre de 2007.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación,

**Resolución 188/12, “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”** Buenos Aires, 5 de diciembre de 2012.

Dirección General de Cultura y Educación-Dirección Provincial de educación Superior y Capacitación Educativa-Dirección de Educación Superior (2007) **Disposición 22/07, “Cronograma de Jornadas Institucionales 2007”**, La Plata, 15 de marzo de 2007.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. **Resolución del CFE 29/07, “Balance de Gestión 2003-2007.”** Buenos Aires. 2007. Disponible en:

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/memoria.pdf>

Ministerio de Educación y Deportes. Consejo Federal de Educación (2016) **Resolución Ministerial. *Declaración de Purmamarca***, Jujuy, 12 de febrero de 2016.

Ministerio de Educación y Deportes. Consejo Federal de Educación (2016) **Resolución Ministerial 284/16. *Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes.*** Tucumán, 29 de junio de 2016.

Ministerio de Educación y Deportes. Consejo Federal de Educación (2016) **Resolución Ministerial 286/16 Plan Estratégico 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”**. Buenos Aires, 23 de agosto de 2016.

Ministerio de Educación y Deportes. Consejo Federal de Educación (2016) **Resolución Ministerial 2376-E16, Escuelas del Futuro**, el 5 de diciembre de 2016.

#### **V.1.D: Planes y Programas de Estudio**

Dirección General de Cultura y Educación/ Dirección Provincial de educación Superior y Capacitación Educativa/Dirección de Educación Superior. *Marco General de la Política Curricular* (2007). Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación/ Dirección Provincial de educación Superior y Capacitación Educativa/Dirección de Educación Superior. *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. (2007). Buenos Aires.

Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación y Deportes. *Plan Nacional Integral de Educación Digital, [PLANIED]* (2017) Buenos Aires.

#### **V.2. Otros recursos utilizados**

Dirección General de Cultura y Educación-Dirección Provincial de educación Superior y Capacitación Educativa-Dirección de Educación Superior (2006) “Plan de trabajo. Carreras de Formación Docente. Nivel Inicial, EGB I y EB II. Implementación 2007.” Enviado a los ISFD.

----- (2006)  
“Presentación de Diseño Curricular. Profesorados en Inicial y Primaria.” PPT enviado a los ISFD.

----- (2006)  
Comunicación 07 –año 2006: “Inicio del proceso de consulta”. Anexos: “Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento Base I: Aproximación Diagnóstica” y “Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento I” La Plata, 11 de abril de 2006.

----- Comunicación 2006.  
Convocatoria a los equipos de los Consejos Regionales a la Jornada de Trabajo prevista para el 24 de julio del corriente. La Plata, 17 de abril de 2006.

----- (2006) Redefinición de la Formación Docente de Inicial y 1º y 2º Ciclo de EGB. Esquema de presentación para Institutos y CRD. PPT-Enviado a los ISFD. Junio de 2006.

----- (2006)  
“Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Encuentro con Consejos regionales de Directores. Julio de 2006.

----- (2006) “Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento de Discusión II: Contexto y fundamentación. Enviado a los ISFD.

----- (2006)  
“Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento de Discusión III: Algunas conclusiones y recomendaciones. Enviado a los ISFD.

----- (2007) “Aportes para la lectura del diseño curricular de formación docente. Ficha 1.” Documento de discusión enviado a los ISFD.

----- (2007) “Algunas aclaraciones del pre-diseño curricular.” Documento de discusión enviado a los ISFD.

----- Comunicación 07/2007. Comunicación de la información sistematizada y recibida y su anexo. La Plata, 20 de abril de 2007.

Presidencia de la Nación. Sindicatura General de la Nación (2016) *El estado del Estado. Diagnóstico de la Administración Pública en diciembre de 2015*. Recuperado en: [http://www.siglen.gob.ar/pdfs/el\\_estado\\_del\\_estado.pdf](http://www.siglen.gob.ar/pdfs/el_estado_del_estado.pdf)

Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación y Deportes (2016) *Competencias de Educación Digital*. Recuperado en: <http://minisitios.educ.ar/escuelas-del-futuro/documentos?year=2016>

----- *Orientaciones Pedagógicas*. Recuperado en: <http://minisitios.educ.ar/escuelas-del-futuro/documentos?year=2016>