

Lo político y los saberes en la formación docente inicial en Argentina

Experiencias en torno a las políticas de memoria, perspectiva de género y participación estudiantil

LUCIANO DE MARCO* | MARIANA LADOWSKI** | NICOLÁS RESNIK***

Los saberes de la formación docente inicial se entraman con políticas educativas y demandas sociales producidas en contextos específicos y generan efectos en las instituciones y en los sujetos en una temporalidad diferencial. Este artículo analiza los vínculos entre estos saberes con lo político y las políticas, a partir del estudio de políticas educativas, demandas sociales y experiencias institucionales de tres núcleos temáticos: las políticas de memoria, de género y de participación producidas en las últimas dos décadas en Argentina. Desde el enfoque posfundacional de Rancière, Laclau y Mouffe y la sociología de las políticas educativas de Ball se abordan los resultados de tres investigaciones realizadas en instituciones formadoras de docentes en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. Entre las conclusiones se plantea que los saberes son inestables, se movilizan y amplían a partir de políticas, demandas y experimentaciones por las que se brega por su legitimidad.

The knowledge of initial teacher training is intertwined with educational policies and social demands produced in specific contexts and produces effects on institutions and subjects in differential temporality. This article analyzes the links between this knowledge with politics and policies, based on the study of educational policies, social demands, and institutional experiences of three thematic nuclei: memory, gender, and participation policies produced in the last two decades in Argentina. From the post-foundational approach of Rancière, Laclau, and Mouffe and the sociology of Ball's educational policies, the results of three investigations carried out in teacher training institutions in the City and Province of Buenos Aires are addressed. Among the conclusions, it is stated that knowledge is unstable, mobilized, and expanded based on policies, demands, and experimentations for which their legitimacy is sought.

Recepción: 12 de octubre de 2023 | Aceptación: 5 de julio de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61489>

- * Ayudante en la cátedra de Didáctica General de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: políticas educativas y variaciones de los saberes en la formación docente inicial; trayectorias de las políticas educativas su vínculo con las demandas sociales y los discursos educativos. Publicación reciente: (2023, en coautoría con F. Rodríguez), “La cultura digital en la formación de profesorxs para la escuela secundaria”, en A. Birgin (comp.), *Formación de docentes de escuela secundaria*, CABA, UBA, pp. 257-292. CE: luciano.demarco1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-2633>
- ** Docente interina de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) (Argentina). Líneas de investigación: enseñanza de las ciencias sociales; educación sexual integral y trayectorias formativas de futurxs maestrxs de primaria. Publicación reciente: (2023, en coautoría con A. Segal y J. Piracón), “No, no es un videojuego’. Discusiones sobre el documental interactivo *El Campito* en escenas de enseñanza en formación docente y escuelas secundarias”, *Revista Argentina de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6, pp. 29-46. CE: marianaladowski@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5041-471X>
- *** Jefe del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) (Argentina). Magíster en Educación en Pedagogías Críticas y Problemas Socioeducativos. Líneas de investigación: formación docente; educación popular; movimientos sociales. Publicación reciente: (2023), “Los profesoradores populares argentinos: el proceso de surgimiento de dos experiencias en CABA”, en A. Birgin (comp.), *Formación de docentes de escuela secundaria*, CABA, UBA, pp. 67-102. CE: nicoresnik@gmail.com

Palabras clave

Formación docente
Políticas educativas
Perspectiva de género
Pedagogía de la memoria
Participación estudiantil

Keywords

Teacher training
Educational policies
Gender perspective
Pedagogy of memory
Student participation

INTRODUCCIÓN

Durante gran parte de las primeras dos décadas del siglo XXI, las políticas educativas en Argentina fueron sensibles a diversas demandas expresadas por diferentes movimientos sociales y políticos, como los de derechos humanos, de mujeres y disidencias territoriales y populares. Cuando las políticas educativas asumen como propias estas demandas, se fortalecen las condiciones para que los sujetos se las apropien y construyan lazos sociales entre quienes se identifican con ellas. En estas condiciones se produce “lo político”, entendido como un momento de activación de las formas sedimentadas de lo social (Laclau y Mouffe, 2015) y como una actualización de la igualdad donde reclaman su parte quienes no la tienen (Rancière, 2000).

El objetivo de este artículo es indagar los modos en que “lo político” puede modificar y ampliar los saberes de la formación docente inicial (en adelante FDI). Nos referimos a los saberes como un conjunto de prácticas, disciplinas y sensibilidades en torno a la FDI que se despliegan en diferentes espacios e instancias institucionales. Al respecto, existen diversos estudios sobre los saberes docentes y su formación (Terigi, 2013; Mercado, 2002). En este artículo pensamos los saberes docentes desde los aportes producidos por Tardif (2009) y Charlot (2008), en tanto que nos permiten indagar cómo las políticas educativas y los proyectos institucionales pueden incidir en los diferentes saberes docentes y en la construcción de relaciones con éstos por los estudiantes de la FDI. Cabe aclarar que, si bien existen aportes relevantes en el campo de investigación sobre el vínculo entre saberes de la FDI y trayectorias formativas (Carlino *et al.*, 2013; Dubini, 2012; Terigi, 2008), en este artículo hacemos hincapié en el vínculo entre los saberes de la FDI con las políticas educativas y las demandas sociales.

Para ello nos preguntamos: ¿de qué modos diversas políticas educativas han sido traducidas en diferentes contextos institucionales a partir de activaciones de “lo político”, donde los movimientos sociales resignifican saberes y sentidos de la formación docente?, ¿cómo se entraman estas políticas con la movilización de los saberes en el marco de experiencias en diferentes instituciones formadoras de docentes?

Para abordar estos interrogantes recuperamos tres investigaciones entre 2017 y 2022 en diferentes instituciones formadoras de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las tres investigaciones, de carácter exploratorio, se realizaron desde un enfoque cualitativo-interpretativo de tipo inductivo (Vasilachis, 2006); la información fue producida mediante instancias de trabajo de campo que incluyeron periodos de observación y registro (presencial y virtual) (Grillo, 2019; Pink *et al.*, 2016) y entrevistas abiertas y en profundidad a integrantes de cada comunidad educativa. Los enfoques teórico-metodológicos utilizados se construyeron desde las perspectivas que presentamos en el siguiente apartado, aunque dada la diversidad de políticas y núcleos temáticos abordados abonamos al eclecticismo teórico (Navarrete, 2009) y sus respectivos recaudos conceptuales y metodológicos (Saur, 2012; Fair, 2014). En este artículo ponemos en relación parte de los resultados de investigación de estas tesis a partir de la pregunta sobre cómo se movilizan los saberes de la FDI a partir de las políticas y demandas construidas en torno a la memoria, al género y la participación estudiantil.

La primera investigación¹ analiza los modos en que las contingencias, las demandas y las políticas educativas varían los saberes de la FDI en un instituto del sur del Conurbano Bonaerense, específicamente en los profesorado para escuela secundaria en historia y geografía.

¹ Surge de la tesis doctoral *Los saberes en la formación docente inicial. Tramas entre contingencias, demandas y políticas educativas en un Instituto Superior de Formación Docente del Conurbano Bonaerense* escrita por Luciano de Marco (2023), en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a partir de un trabajo de campo realizado entre 2020 y 2021.

La segunda investigación² aborda la configuración de las trayectorias formativas de futuros maestrxs de primaria en profesorados de la provincia de Buenos Aires, a partir de la trama entre las desigualdades de género, las experiencias sobre educación sexual integral (en adelante ESI) durante la formación y el vínculo con los saberes. La tercera³ indaga los procesos de subjetivación político-pedagógica a partir de un estudio de caso en dos profesorados populares,⁴ uno para el nivel primario y otro para el nivel secundario, ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA).

El artículo cuenta con tres apartados: en el primero, recuperamos diversos estudios del campo educativo para presentar algunas coordenadas conceptuales sobre “lo político” y su vínculo con las políticas educativas; en el segundo, reconstruimos un mapa de las políticas educativas argentinas de las últimas dos décadas, en especial las de memoria, de género y estudiantiles. Éstas nos interesan particularmente porque abonan en la construcción de lo común (Cornu, 2012), generan una preocupación por su transmisión a las nuevas generaciones e impactan en los saberes de la FDI. En el tercer apartado analizamos tres experiencias de nuestros trabajos de campo. Finalmente, planteamos algunas conclusiones que articulan estas experiencias y proponen líneas para seguir pensando la trama entre “lo político” y los saberes en la FDI.

“LO POLÍTICO” Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS. ESTADO DEL ARTE Y NOTAS CONCEPTUALES

En este apartado presentamos una mirada sobre el interjuego entre “lo político” y las políticas. Buscamos describir el modo en que

comprendemos estas categorías con las que analizamos las experiencias en las instituciones formadoras, particularmente los efectos que tienen en los saberes. Al respecto, este artículo busca inscribirse en el campo de investigaciones educativas que indagan desde la perspectiva del análisis político del discurso y que ha tenido en las últimas décadas una profusa producción (Buenfil, 2011, 2018, 2019; Southwell, 2000, 2013, 2020; Vassiliades, 2012; Lopes, 2015; Dias, 2017). Para ello, recuperamos los aportes de Laclau, Mouffe y Rancière, en el marco del enfoque posfundacional, sobre los conceptos de “lo político” y la política —y algunas de sus derivaciones— para pensar los movimientos sociales y lo pedagógico. También retomamos los estudios de Ball para abordar las políticas educativas. Finalmente, cerramos con algunas preguntas y discusiones que retomaremos en los siguientes apartados.

El enfoque posfundacional asume “lo político” como un intento de construir un fundamento que, además de parcial, es siempre fallido y anuncia el carácter indeterminado de los procesos sociales (Marchart, 2009). Laclau (1990; 1996) y Laclau y Mouffe (2015) diferencian lo social de “lo político”: mientras lo social es definido como el terreno de las prácticas discursivas sedimentadas —prácticas que ocultan los actos originales de su institución política y contingente—, plantean “lo político” como un espacio de poder, conflicto y antagonismo constitutivo de las sociedades humanas (Mouffe, 2014). A su vez, lo distinguen de la política como un conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un orden y organiza la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de “lo político”.

² Surge de la tesis doctoral de Mariana Ladowski (2024), en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El trabajo de campo fue realizado entre 2020 y 2022 en profesorados de la provincia de Buenos Aires.

³ Surge de la tesis de maestría de Nicolás Resnik (2022) en el marco de la Maestría en Educación: pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a partir de un trabajo de campo realizado entre 2017 y 2020.

⁴ Denominamos profesorados populares a las instituciones de formación docente impulsadas por estos movimientos, los cuales se inscriben en la tradición pedagógica de la educación popular.

Mouffe (2014: 22) sostiene que “la política procura sentar un orden y organizar la convivencia bajo condiciones marcadas por ‘lo político’”. Desde esta perspectiva, “lo político” es definido como el momento de institución de lo social y de reactivación de la naturaleza contingente de cada institución (Laclau, 2014). La frontera entre lo social y “lo político” es esencialmente inestable, implica desplazamientos y requiere de negociaciones constantes entre los actores sociales. “Lo natural” en una sociedad es el resultado de prácticas sedimentadas que no ocurren de una vez y para siempre, más bien opera en capas (Mouffe, 2014). En ese sentido, la diferencia es fundante en tanto que impide la clausura de lo social. Para trabajar sobre ella, “lo político” se distancia de la política como aquello que escapa siempre a todo intento de domesticación (Marchart, 2009).

En consonancia con este enfoque, Rancière (2000) designa como régimen policial a la política entendida como sistema legítimo de la producción de acuerdos consensuados donde se mantiene a cada quien anudado a la identidad o el lugar social que se le ha atribuido. Es un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, del ser y del decir, de lo visible y lo decible.

Desde esta perspectiva, “lo político” sería su actividad antagónica: la que rompe la configuración sensible donde se definen las partes o su ausencia. La lógica supuestamente natural de la dominación es atravesada, interrumpida, por el efecto de esta igualdad que se actualiza cuando reclaman su parte quienes no tienen parte. A su vez, Rancière plantea que “lo político” es asunto de los modos de subjetivación. Éstos designan el juego por medio del cual alguien se quita su imagen de encima, se desclasifica respecto de ella, se des-identifica. Es la producción de un múltiple que no responde a ninguna de las unidades específicas de la representación y que no calza, por lo tanto, en ninguna imagen ni identidad. Así, se produce un desorden que interviene y reconfigura el espacio de lo común (Rancière, 2000).

Estas referencias nos permiten comprender nuestro campo de investigación como un juego entre lo social (sedimentación), “lo político” (activación y subjetivación) y la política (ordenamiento e identificación) que genera las condiciones de posibilidad de significación de la realidad por parte de los actores involucrados. Asimismo, entendemos a los movimientos sociales como modos de politización de lugares y relaciones sociales que desbordan los lugares estables de la política para buscar solidaridades y cuestionar los principios organizativos de la sociedad.

Pensamos en los movimientos sociales de derechos humanos, de mujeres y disidencias, así como territoriales y populares, como modos de politización del sistema educativo, en particular del formador de docentes, donde se hace lugar a diversos saberes. En este capítulo nos dedicamos a indagar diversos modos en que diferentes movimientos sociales, enlazados con distintas políticas educativas, han resignificado la FDI con efectos en su institucionalidad y sus saberes.

Para pensar las políticas educativas, Ball (2002) propone entenderlas como textos que son puestos en acto a partir de las traducciones que los sujetos realizan. Son resultado de complejas decodificaciones y recodificaciones realizadas por los diferentes actores educativos mediante procesos de interpretaciones según sus historias, experiencias, recursos y contextos. Las políticas educativas no prescriben el plano de la acción, sino que crean los contornos donde los actores se desenvuelven. Por ende, los cambios que sugieren los textos de la política varían según los contextos espacio-temporales. La política como discurso no es homogénea ni coherente; es una trama con tensiones, vacíos y silencios que expresan y fijan sentidos. Esto nos remite al ejercicio de poder que tienen las políticas al definir qué es posible pensar, desear, hacer o decir.

En los siguientes apartados analizamos de qué modos diversas políticas educativas de las últimas décadas se tradujeron en diferentes

contextos institucionales a partir de activaciones de “lo político”, donde los movimientos sociales resignifican los saberes en la FDI.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Argentina inició el siglo XXI atravesada por una profunda crisis económica, política e institucional. En 2003 se inaugura una etapa de recuperación con un gobierno de nuevo signo político que construyó su discurso en oposición al consenso dominante en los noventa y con una fuerte impronta por la centralidad del Estado en la implementación de políticas que redujeran las desigualdades (Feldfeber y Gluz, 2011).

Estas dos primeras décadas estuvieron atravesadas por una serie de disputas sobre los núcleos de sentido que organizaron el discurso pedagógico oficial (Vassiliades, 2014; 2015) y los modos de comprender al trabajo y la formación docente. Entre 2003 y 2015,⁵ desde el nivel nacional se impulsaron políticas —y, con ellas, de la FDI— que giraron en torno al significante igualdad e inclusión; tales políticas tuvieron un rol más activo del Estado nacional como garante del derecho a la educación en la promoción de la unidad del sistema educativo, así como en el diseño de políticas más igualitarias fundadas en principios universales no focalizados. En este periodo, las políticas educativas nacionales se inscribieron en un discurso que encadenó significantes como: la educación como un derecho social; la centralidad de la enseñanza; la construcción de lo común; la atención a la diversidad y la principalidad del Estado en materia educativa (Southwell, 2018); en este sentido, la Ley de Educación Nacional⁶ es una de sus mayores expresiones. Con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFED) se sentaron las bases para el desarrollo de políticas nacionales

de formación docente con una estrategia centralizada de asistencia política y técnica a las jurisdicciones (Birgin, 2014).

A continuación analizamos algunas experiencias institucionales donde se traman las demandas de tres movimientos sociales con la FDI y sus saberes. Nos interesa recuperar diversas políticas educativas que promovieron o fueron condición de posibilidad para que se desplegaran en la FDI demandas y formas de organización novedosas que resignificaron sus saberes; sobre ello es preciso seguir produciendo conocimiento, dada la vacancia de estudios en el campo educativo argentino. Primero recuperamos las políticas de memoria, luego las políticas con perspectiva de género y, por último, nos detendremos en las políticas estudiantiles.

Políticas de memoria

Entre 2003 a 2015 se desplegaron diversas políticas de memoria desde el Estado nacional que buscaron articular las demandas de “memoria, verdad y justicia” impulsadas por el movimiento de derechos humanos (en adelante MDH) ante los crímenes del terrorismo de Estado (Cueto Rúa, 2018). Como principal punto de partida estuvo la reapertura de los juicios a los represores, que fueron acompañadas por la anulación de las leyes de impunidad por parte del Poder Legislativo y por la declaración de su inconstitucionalidad por parte del Poder Judicial. La Ley Nacional N.º 25.633 (2002) instituyó al 24 de marzo como “Día nacional de la memoria por la verdad y la justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976”. Luego, la Ley Nacional N.º 26.085 (2006) incorporó este día como feriado nacional inamovible. En la provincia de Buenos Aires el 24 de marzo había sido incluido en el calendario escolar en 1996 por la Ley Provincial N.º 11.782.

⁵ Incluimos en este periodo a las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015).

⁶ Esta ley dejó sin efecto la Ley Federal de Educación de los noventa, rediseñó los niveles y modalidades educativos, centralizó funciones en la escala nacional, amplió derechos educativos y construyó lineamientos nacionales a los que las jurisdicciones debieron ajustarse y regularse.

Como efecto de la asunción, por parte del Estado nacional, del discurso construido por el MDH se produjeron diversas y novedosas políticas educativas de memoria (Adamoli, 2020; Legarralde, 2017; Jelin, 2017). Este contexto activó un momento de lo político (Mouffe, 2014) que activó y amplió demandas, identidades y sensibilidades en torno al terrorismo de Estado.

Producto del trabajo de campo llegamos a algunas políticas educativas de memoria por las que circularon, trabajaron y se formaron lxs docentes entrevistadxs, como la Comisión Provincial por la Memoria y el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación.

Políticas de género

En un contexto donde se articulan las luchas de los feminismos con políticas de género, en 2006 se sancionó la Ley N°26.150; ésta se entrama con otras normativas que refuerzan y amplían los derechos de las mujeres y los derechos sexuales y (no)reproductivos, como la Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (2006), la Ley de matrimonio igualitario (2010) y la Ley de identidad de género (2012), entre otras (Báez y Fainsod, 2016).

En 2008 se formulan los “Lineamientos curriculares de ESI”, que establecen los contenidos curriculares para cada nivel, área y asignatura. Además, se crea el Programa Nacional de ESI con el propósito de garantizar su incorporación en las propuestas educativas y asegurar la trasmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados en coordinación con las distintas jurisdicciones (Morgade y Fainsod, 2018). En este marco se desarrollaron políticas de ESI en la FDI mediante la producción de materiales para la enseñanza, de trayectos de formación continua para profesorxs. También se impulsaron actividades específicas para su efectivización que implicaron la creación de espacios curriculares optativos que enmendaban los vacíos de ESI en la FDI.

Estas políticas se inscriben en procesos de irrupción masiva que activan demandas e interrogan los vínculos instituidos entre ciudadanía y sexualidad (Blanco, 2014). Dos hitos que marcaron las luchas feministas de los últimos años y atravesaron a las instituciones educativas y los debates pedagógicos: el Ni Una Menos y la Ley de interrupción voluntaria del embarazo (en adelante IVE). El primer Ni Una Menos contra los femicidios en el 2015 puso en agenda el problema de las desigualdades y violencias de género, considerado históricamente como asunto privado. Por su parte, la consigna “Sin ESI no hay Ni Una Menos” se instaló en las movilizaciones sociales, lo cual promovió que la violencia de género dejara de ser una experiencia solapada y pasara a visibilizarse en los ámbitos educativos (Lavigne, 2019). Respecto de la IVE, su aprobación en diciembre de 2020 volvió a poner a la ESI en el centro del debate, en tanto el aborto pasó a ser considerado problema de salud pública y habilitó debates sobre los derechos de las personas gestantes, los estereotipos y mandatos de maternidad.

Estos procesos resignificaron los sentidos hegemónicos construidos desde visiones androcéntricas de los saberes de la FDI desde los principios de la ESI y la perspectiva de género (Morgade, 2019). Paulatinamente encontramos temáticas que venían pugnando por ser oídas en las instituciones educativas y que, lejos de “ser cosas de mujeres”, comenzaron a ser mencionadas como temas de todxs (Báez y Fainsod, 2016). Asimismo, los profesorados tienen estudiantes que, en muchos casos, protagonizaron estos procesos de disputa por los sentidos de la educación sexual y del trabajo de enseñar (Lavigne, 2019). Para ellxs, la ESI se tornó en un campo de posibilidades por la deconstrucción de formas jerárquicas del saber y por reclamar en la formación el derecho a abordar temas silenciados (Sardi, 2023).

Políticas estudiantiles y participación

En las últimas décadas han emergido diversas luchas sociales frente al proyecto neoliberal y

han cobrado visibilidad nuevos actores sociales: los movimientos territoriales y de trabajadoras desocupadas (Zibechi, 2005). Éstos han introducido una nueva cultura política al buscar transformar lo cotidiano, intervenir en el plano de lo intersubjetivo y producir espacios de democracia participativa (Guelman, 2011). Los movimientos sociales construyen territorialidad y se proyectan hacia el espacio público más amplio. Como parte de la construcción de alternativas políticas, despliegan nuevas pedagogías y experiencias educativas que critican y recrean las formas escolares; allí se inscriben las experiencias de los profesorados populares, quienes se presentan como una articulación entre la formación docente y los movimientos sociales mediante una nueva institucionalidad que expresa parte de la reconfiguración del sistema formador argentino (Birgin, 2023).

El auge de la participación y de las nuevas pedagogías en los movimientos sociales, donde se inscribe el profesorado popular estudiado, encuentran cierto correlato en políticas educativas implementadas entre 2003 y 2015 que contribuyeron a pensar la participación estudiantil en la FDI. Estas políticas impulsaron un proceso de democratización institucional donde lxs estudiantes tuvieron mayor compromiso y protagonismo (INFD, 2015), por lo que promocionaron una flexibilización de la gramática de los ISFD —sin renunciar a su identidad específica— para interpelar a lxs estudiantes en tanto sujetos adultos, conscientes y responsables políticamente (Birgin, 2023). Para ello el INFD diseñó líneas de trabajo en políticas estudiantiles integrales y universales centradas en la participación estudiantil y el acompañamiento de las trayectorias formativas (INFD, 2015); con ello propuso desarrollar dispositivos institucionales de acompañamiento a las trayectorias y favorecer la gestión democrática del sistema de formación

docente. En ese marco, instrumentaron políticas de estímulos económicos para estudiantes y crearon la figura de tutores institucionales, que en 2010 pasaron a ser coordinadores institucionales de políticas estudiantiles.

EXPERIENCIAS DURANTE LA FORMACIÓN: “LO POLÍTICO” Y LOS SABERES

A continuación, presentamos tres experiencias de los últimos años transcurridas en diferentes profesorados de la Provincia de Buenos Aires y de la CABA.⁷ A partir de la perspectiva conceptual sobre “lo político”, nos interesa analizar de qué maneras se entraman las temáticas de memoria, género y políticas estudiantiles con la movilización de los saberes de la FDI. Estas tres experiencias fueron recuperadas de las tesis doctorales y de maestría de lxs autorxs, las cuales se inscriben en una serie de mayor extensión y profundidad por la relevancia que tienen en sus investigaciones y en relación con el objeto de este artículo.

La primera experiencia refiere a un ISFD en el sur del Conurbano Bonaerense. Allí se ofertan diversos profesorados de educación secundaria, primaria, inicial y especial. Además, el instituto ofrece diversos postítulos, especializaciones y trayectos formativos de formación docente permanente. La segunda experiencia se sitúa en un instituto en una ciudad grande de la Provincia de Buenos Aires. Si bien nos centramos en el análisis de las trayectorias formativas de estudiantes del profesorado de primaria, el instituto cuenta con otras carreras, como los profesorados de nivel inicial y de educación secundaria. Por último, desarrollamos la experiencia de investigación en el ISFD “Dora Acosta” de la CABA, ubicado en el barrio Padre Carlos Mugica (exvillas⁸ 31 y 31 bis), donde se dicta el profesorado de educación primaria.

⁷ En los primeros dos casos mantenemos el anonimato de las instituciones ya que ese fue el compromiso que tomamos con las personas relevantes para las investigaciones cuando desarrollamos los trabajos de campo. En el tercer caso explicitamos el nombre del profesorado en acuerdo con el movimiento social y porque consideramos relevante su inscripción identitaria en relación con la experiencia que vamos a desarrollar.

⁸ En Argentina suele denominarse “villas miseria” a los barrios populares de las ciudades, caracterizados por la concentración urbana y el bajo poder adquisitivo de sus habitantes.

Traducciones de las políticas de memoria

En este apartado analizamos los motivos por los cuales se creó la Comisión de Identidad, Pedagogía de la Memoria y Derechos Humanos (en adelante Comisión de Identidad) en el Consejo Académico Institucional de un ISFD del sur del Conurbano Bonaerense. También indagamos cómo la activación de “lo político” en torno a las políticas educativas de memoria es traducida en esta institución con efectos en los saberes y en los espacios.

En este ISFD se tradujeron en diversas prácticas y proyectos institucionales un conjunto de políticas educativas de memoria, desplegadas desde inicios de los 2000 en la escala nacional y provincial (Adamoli, 2020; Cueto Rua, 2018), que asumieron las demandas impulsadas por el MDH por los crímenes del terrorismo de Estado durante la última dictadura cívico-militar. Estas traducciones activan, potencian y amplían las identidades y las sensibilidades que hacen de la memoria un asunto importante en esta institución y resignifican los sentidos de la formación.

Figura 1. Espacio de usos múltiples Estela de Carlotto



Fuente: elaboración propia.

Toma 1: “¿No te gusta el cuadrito de Estela?” Frase de docente de la Comisión de Identidad

La construcción identitaria institucional ha tenido en la memoria un eje fundamental desde el 2015, cuando la comunidad educativa decidió que el nombre del instituto sea el de uno de los organismos de derechos humanos. Esta decisión produjo efectos no sólo en la construcción identitaria, sino también en las posiciones docentes públicas (Birgin y Vassiliades, 2018) dentro de la institución.

La fotografía incluida retrata el espacio de usos múltiples “Estela de Carlotto”,⁹ construido en 2016. Allí se realizan los actos y principales actividades de la institución. El nombre que se le dio a este espacio fue un antecedente relevante para la elección del nombre del ISFD.

Desde entonces se produjeron distintas experimentaciones en torno a los saberes de la pedagogía de la memoria que buscan inscribirse dentro del desarrollo curricular a partir de comisiones, jornadas y actividades, así como en la oferta de los espacios de definición institucional en algunos profesorado

⁹ Estela de Carlotto es la presidenta de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, una organización de derechos humanos creada en 1977 para la búsqueda de los hijxs de desaparecidxs, apropiadxs por la última dictadura cívico-militar.

con asignaturas denominadas como Historia reciente y Pedagogía de la memoria.

Un hecho que movilizó a las autoridades y a un grupo de docentes y estudiantes fue la vandalización de una muestra fotográfica de Estela de Carlotto junto con su nieto recuperado en 2018. Una de esas fotos fue intervenida con un dibujo del símbolo del dinero (\$) sobre los pañuelos blancos y en el rostro de De Carlotto. Denise (profesora e integrante de la Comisión de Identidad) dijo: “Fue muy triste ver el signo [de] pesos dibujado en la cara de Estela con fibrones que no salen, pero fue lo que nos motivó a armar la comisión”.

Este hecho se inscribió en un contexto en el que el discurso oficial estatal se confrontó con el del MDH, deslegitimando sus demandas. Esto generó la autorización pública de determinadas posiciones que, articuladas con la política anti-populista triunfante de aquellos años, encontró mejores condiciones de legitimación y habilitación en la escena pública (Biglieri y Perelló, 2020).

Toma 2 “...te señalizo todas las aulas” Frase de docente de la Comisión de Identidad

Por esta vandalización surge en el 2019 la creación de la Comisión de Identidad para reforzar la pedagogía de la memoria en un contexto de mayor circulación de discursos que deslegitimaban las demandas del MDH. La Comisión de Identidad fue creada: “por las imágenes [dañadas], para nutrir de más presencia de Abuelas al instituto, pensar la señalización [de aulas], fomentar la memoria, los derechos humanos y hacer actividades que tengan que ver con estos temas” (Gustavo, regente e integrante de la Comisión de Identidad).

Desde su creación, la Comisión de Identidad organiza actividades por el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, la Noche de los Lápices y el Día Nacional por el

Derecho a la Identidad. Además, una de sus principales tareas fue la señalización de las aulas con el nombre de distintas abuelas de Plaza de Mayo. Junto con esta señalización se pintaron en diversos espacios pañuelos blancos, un símbolo de las demandas del MDH. Para la Comisión de Identidad, la señalización de aulas es relevante para la formación docente: “La marca en el terreno, en la institución, es importante, es pedagógica” (Gustavo, regente e integrante de la Comisión de Identidad).

Hasta fines del 2021 se realizaron tres señalizaciones, cada una en una jornada especial en la que se invitó a un integrante de Abuelas de Plaza de Mayo. La primera aula señalizada fue en septiembre del 2019 con el nombre de Delia Giovanola. Según recuerdan algunas personas entrevistadas, fue una jornada emotiva, con mucha participación de estudiantes. Si bien en 2020 y 2021 la cursada fue exclusivamente virtual, esto no impidió que la Comisión de Identidad siguiera adelante con este proyecto. En 2020, en el marco de las jornadas institucionales “Ampliando derechos, formando docentes” se señaló de forma virtual un aula con el nombre de Rosita Tarlovsky de Roisinblit; y en 2021, en esas mismas jornadas, se señaló un aula con el nombre de Nélide Navajas. En las dos ocasiones el acto se transmitió por Youtube. En 2022, con la vuelta a la presencialidad se señaló un aula con el nombre de Buscarita Roa; ésta fue la primera actividad institucional con presencialidad, lo cual refiere a la relevancia que tiene el proyecto para la institución, especialmente para el equipo directivo.

Además, en 2021 la Comisión de Identidad elaboró por primera vez un material didáctico que integró uno de los ejes transversales del Taller Inicial¹⁰ para ingresantes. La incorporación de estos temas en el taller resulta relevante, ya que evidencia el modo en que la identidad institucional se materializa mediante distintas propuestas y se despliega en la agenda en la formación docente.

¹⁰ El Taller Inicial es un espacio institucional de carácter obligatorio que se extiende durante dos o tres semanas previo al inicio de clases, con el objetivo de recibir a lxs estudiantes ingresantes a las carreras de formación docente.

Éstas son sólo algunas de las experimentaciones institucionales en torno a la pedagogía de la memoria desarrolladas en los últimos años en la institución. Mencionamos varias de las actividades realizadas para evidenciar la vitalidad que tuvo el trabajo sobre estos temas en el contexto de pandemia y hacer notar el modo en que la memoria forma parte de la construcción identitaria de esta institución. El tiempo que pasó entre las políticas educativas de memoria referenciadas en el apartado anterior y las traducciones institucionales aquí recuperadas permite preguntarnos sobre el carácter indeterminado de los ciclos de las políticas educativas. Puestas en acto tanto por el Estado nacional como por el provincial, sentaron precedente y germinaron de otro modo en la institución. Las experiencias educativas sobre pedagogía de la memoria de lxs profesorxs entrevistadxs tuvieron su origen en escuelas secundarias o en los programas ministeriales; tiempo después, estos mismos sujetos ocuparon puestos de decisión y de enseñanza en el instituto y tradujeron allí esos sentidos.

Estas formulaciones luchan por redefinir lo legítimo en el currículo en este ISFD, aunque también enfrentan resistencias que producen condiciones para la construcción de una identificación en torno a un “nosotrxs” y, en consecuencia, la producción de un “ellxs” heterogéneo. A la vez, el trabajo en torno a la pedagogía de la memoria y los derechos humanos que se realiza en la institución no queda circunscrito al terreno del pasado traumático; por el contrario, ha sido la base en la que éstos se entraman y producen sentidos en la institución para dar lugar a diversas experimentaciones en torno al derecho a la educación superior, a la perspectiva de género y la ESI, entre otros temas. Al respecto, en la institución el significativo derechos humanos se ha ido ampliando con otras temáticas y demandas que despliegan otros saberes en la formación.

ESI, perspectiva de género y saberes en la formación

A continuación, recuperamos una experiencia formativa en un instituto ubicado en una ciudad grande en la provincia de Buenos Aires: la implementación de la perspectiva de género en la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales y en la organización de un acto para la efeméride del 25 de Mayo.¹¹ Específicamente indagamos las formas que toma “lo político” en la trama entre la transversalización de la perspectiva de género, la implementación de la ESI en la formación y las maneras en que se configuran estas experiencias formativas respecto del vínculo con los saberes.

Toma 1: “A ver si la cortamos con que Mariquita fue la que prestó el piano”. Frase de un docente durante la preparación del acto

En el marco de la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales II, que se dicta en el tercer año del Profesorado de Primaria, lxs estudiantes y un grupo de docentes compartieron el proceso de armado y desarrollo de un acto por la Revolución de Mayo en el contexto de retorno a la presencialidad, luego de dos años de virtualidad en el nivel superior.

Desde la perspectiva de lxs docentes, el espacio de la formación funcionaba como oportunidad para revisar los propios actos escolares y cuestionar la perspectiva historiográfica con la que aprendieron historia lxs estudiantes en su paso por la escolaridad obligatoria. Además, planteaba la posibilidad de llevar adelante un acto, una práctica poco frecuente en la FDI y para lxs mismos estudiantes.

Respecto de la propuesta de revisión de saberes y prácticas durante la materia, el profesor a cargo planteaba pensar la problemática del conocimiento y su enseñanza como terreno de disputa, en deconstrucción y reconstrucción:

¹¹ En Argentina, cada 25 de mayo se conmemora la Revolución de Mayo de 1810 contra el orden colonial español y el comienzo de la Guerra de la Independencia, declarada en 1816.

En general tienen una idea de las efemérides o de la escuela muy tradicional: San Martín, caballo blanco, Colón descubriendo América. Desarmar ese sentido común que se arma en torno a las sociales y a la historia. ¿Dónde está el rol de las mujeres? ¿Dónde está el rol de los, les afros? De alguna manera estás trabajando que hay otros sujetos que han sido borrados en la historia... Trabajar la diversidad cultural me permite, por ejemplo, meter ESI sin nombrarla, como que ESI es todo. Entonces, cuando vos en la historia de la humanidad mencionas el rol de las mujeres, o de las disidencias o de otras identidades, la afrodescendencia en Argentina, estás trabajando ESI (profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales II).

En esta voz queda planteada la necesidad de desestabilizar la matriz androcéntrica sobre la que se pensó históricamente la formación ciudadana, la historia nacional y la formación de docentes. Asimismo, enseñar con perspectiva de género no es incorporar mujeres. Hay una mirada interseccional (Lugones, 2008) sobre diferentes formas de desigualdad y violencia hacia las mujeres, pero también hacia lxs afros y las identidades disidentes en la construcción de un relato de lo nacional.

Durante la preparación del acto observamos intercambios que irrumpen generando formas de activación de “lo político” en la formación, en tanto aquello que escapa a todo intento de domesticación (Marchart, 2009), en este caso, de la historia escolar, de las efemérides y los actos. En el aula circularon al mismo tiempo ideas y preguntas: “¿cómo construir un acto que permita reflexionar sobre los sujetos,

las desigualdades y la violencia en algo tan repetido como la Revolución de Mayo?”; “¿pueden el humor y la ironía hacerse presentes?”; “¿cuáles personajes de la historia presentar y cómo hacerlo para interpelar lo conocido?”; “¿qué textos, disfraces y representaciones ayudarían a pensar sobre mundos invisibilizados por la historia escolar?”.

Entonces, el aula se convierte en un lugar para pensar colectivamente. Se proyecta una sátira de los actos escolares, con “maestras tradicionales” que son cuestionadas, con personajes que aparecen cuando nadie los llama y otros que desafían los guiones repetidos, sobre todo para abordar la esclavitud, el racismo y la exclusión de las mujeres en la lucha revolucionaria. El intercambio genera sobresaltos, ideas desordenadas y desconcierto. Aparecen voces de estudiantes que quieren participar, pero sienten vergüenza, otrxs que dicen que saben muy poco del tema. Cada intervención abona a la construcción de un espacio que está en conflicto. Por ello, la preparación del acto reactiva la naturaleza contingente de la institución (Laclau, 2014).

También aparecen voces disonantes. Una estudiante plantea que no participará, que se trata de “un acto muy politizado” y que, como futura maestra, quiere que le enseñen a hacer algo que le sirva para cuando trabaje. En el marco de una clase, se levanta y abandona el aula. Esto genera miedos, estudiantes que se preguntan si el acto va a tener aceptación o si va a generar rechazo por parte de las autoridades. La legitimidad de la propuesta es una apuesta que todavía está en construcción.

Figura 2. Pared central durante un acto por la efeméride del 25 de mayo de 2022



Fuente: elaboración propia.

Toma 2: La Revolución es de todes

Luego de algunas semanas de preparación, llega el día del acto. Hay emoción, alegría y nervios. “La Revolución es de todes” hace referencia al cartel que recibe a lxs estudiantes y docentes en el patio y que recuperamos en la fotografía. El lenguaje inclusivo y los debates en torno a los modos de nombrar un nosotrxs (Cartolari, 2022), tanto en el pasado como en el presente, ocupa un lugar central en la puesta en escena al interpelar las identidades y las sensibilidades de quienes forman parte de la institución.

El acto convoca a estudiantes de varias carreras del instituto y de diferentes años; también están presentes autoridades. No es una actividad obligatoria, pero luego de dos años de virtualidad —y la novedad de que haya estudiantes preparando un acto para sus pares— genera curiosidad y expectativa.

Las escenas transcurren entre diferentes personajes que van irrumpiendo a modo de parodia, con una docente vestida de “señorita maestra” que intenta mantener cierto orden y un relato más bien tradicional sobre la construcción de la nación. Actúan docentes y estudiantes, entre risas, miradas de desconcierto y momentos de absoluto silencio por parte de quienes participamos observando. Un desorden que interviene y reconfigura el espacio de lo común (Rancière, 2000).

Cuando termina la actuación, lxs docentes y estudiantes arman una ronda, con una mesa en medio que invita a tomar mate y a comer golosinas. Lxs estudiantes son quienes coordinan el intercambio y proponen a sus pares una conversación en torno a preguntas como: “¿qué te quedas pensando?”, “¿dónde empieza y termina un acto?”, “¿esta charla es parte del acto?”. También cuentan que durante la preparación no estuvieron todxs de acuerdo, que hubo tensiones y quienes no quisieron participar, incluso hubo quienes no fueron ese día.

Luego interviene la coordinadora del Profesorado de Primaria. Dice que le gustó mucho, que le sorprendió, que tal vez pase el tiempo y se olviden de quiénes fueron los personajes del acto, pero seguramente no del momento compartido, de las reflexiones, de lo que suscitó. Hay caras de alivio entre quienes actuaron. Parte de la legitimidad parece ganada a partir de esta intervención.

Participan también estudiantes de otros años y carreras. Cuentan que aprendieron cosas nuevas, que no sabían quiénes eran muchos de los personajes que se interpretaron. Se preguntan si es posible hacer algo así en la escuela primaria y cómo lo tomarían las familias. Al igual que suele ocurrir con la ESI, aparecen temores anticipados. Hay una sensación de inseguridad que genera la falta de solemnidad de lo escolar —por la fisura de esa

norma— pero que ahí mismo se vuelve posibilidad de crear otras escenas de enseñanza. En este sentido, el acto habilita la apertura de los sentidos sobre el trabajo de enseñar y la construcción de posiciones docentes sensibles a nuevas demandas e identidades (Vassiliades, 2012). Se dislocan¹² los contenidos iniciales, se producen incluso sentidos contrapuestos y la disputa por ellos (Nijensohn, 2019). En el armado y despliegue del acto la identidad nacional se torna un significativo vacío (Laclau, 1996; 2005) en el cual se articula una multiplicidad de demandas y experiencias que promueven un trabajo pedagógico, mismo que entrama los saberes de la formación con una perspectiva de género interseccional.

A partir de estos registros podemos reflexionar sobre los modos en que la perspectiva de género y la ESI movilizan los saberes de la FDI. La experiencia compartida habilita otros modos para los rituales escolares y la presencia de los cuerpos en el espacio institucional. Los sentidos del trabajo de enseñar ciencias sociales se abren y complejizan a partir de la apertura de lo social por medio de la intervención de “lo político” en sus formas sedimentadas (Mouffe, 2014), erosionando los sentidos sobre lo escolar y los saberes legitimados.

En definitiva, los efectos de la implementación de la ley de ESI y las políticas de género no están determinados por la literalidad de los textos (Ball, 2002), sino que son atravesados por tradiciones y dinámicas institucionales que entran en conflicto a partir de la irrupción de “lo político”, que confronta y subvierte las definiciones contenidas en las políticas y legislaciones.

Procesos asamblearios: del movimiento social al profesorado

En lo que sigue situaremos la mirada en los procesos asamblearios y participativos del ISFD “Dora Acosta”. A partir de allí indagaremos acerca de cómo la nueva cultura política

de los movimientos sociales permea en la propuesta formativa del profesorado popular.

Toma 1: De la asamblea barrial al profesorado

Por el año 2011 surge la organización política y social “El Hormiguero” con el propósito de construir poder popular desde las villas; apuesta a la participación y al fortalecimiento comunitario en distintos barrios de CABA. A partir del trabajo territorial que realizan en el barrio Padre Carlos Mugica (exvillas 31 y 31 bis) van construyendo e inscribiendo su identidad; en ella, la Villa 31 se convierte en un emblema de resistencia y organización, con una larga historia en relación con el movimiento villero y la lucha por la urbanización.

Con la impronta de la nueva cultura política de los movimientos sociales (Guelman, 2011), tanto por la apropiación social del territorio como en la reinención de la democracia participativa, la organización impulsa asambleas barriales con lxs vecinxs. En ese marco, realizaron un relevamiento educativo para conocer las necesidades de la población que arrojó como demanda continuar los estudios superiores en el barrio, con dos carreras principales: enfermería y docencia.

Ante las posibilidades y requisitos que implicaba cada carrera, en asamblea decidieron impulsar el Profesorado de Educación Primaria para satisfacer la necesidad y el deseo de concretar el derecho a una educación superior gratuita, pública y de calidad en el barrio (Aquino *et al.*, 2018). Desde la organización se concebía al profesorado popular como un modo de ampliar los límites del Estado, al democratizar el acceso a la educación (colectivo docente del instituto del IFD “Dora Acosta”, 2019). A mediados de 2014 comenzaron las primeras inscripciones, a fines de 2015 se aprobó el proyecto curricular institucional y en el año 2019 el “Dora Acosta” se convirtió

¹² A lo largo de su obra, Laclau (1996; 2000) varió la conceptualización en torno a “antagonismo”. Incorporó, posteriormente, las categorías de dislocación y de heterogeneidad.

Figura 3. La comunidad educativa en la entrada del ISFD “Dora Acosta” en el barrio Padre Carlos Mugica



Fuente: tomado de: <https://isfdoraacosta-caba.infed.edu.ar/sitio/> (consulta: 5 de septiembre de 2023).

en el primer profesorado popular de CABA en tener graduadxs.

Así, mediante el proceso asambleario la organización logró inscribir la demanda en la lógica del deseo, en la percepción de incompletud que moviliza, tornándola colectiva a partir de sentidos compartidos. Hicieron visible una demanda como el derecho a la educación superior.

Toma 2: De la asamblea del profesorado a la formación docente

Los posicionamientos de la nueva cultura política de esta organización social se extienden a la propuesta del profesorado. Desde una concepción sobre los espacios de formación que trasciende el aula (como movilizaciones, talleres y diversas prácticas en el marco de la organización social), nos interesa detenernos en las asambleas. Éstas aparecen como instancias formativas necesarias para poder construir colectivamente las experimentaciones pedagógicas que suponen una nueva institucionalidad.

Mensualmente lxs estudiantes se reúnen en asamblea y otro día del mes se encuentran en este espacio con sus docentes. Allí se plantean los temas centrales, preocupaciones, se establecen consensos para avanzar y sostener la experiencia formativa y se discuten las diversas temáticas que atraviesan la cotidianidad de quienes forman el profesorado. Por ejemplo, la falta de trabajo, las complejidades que atraviesan las estudiantes por ser mujeres y el proceso de urbanización de la villa inciden en las definiciones sobre el horario de cursada, las evaluaciones y los modos de solventar los materiales de lectura.

De esta forma, las asambleas aparecen como espacios paradigmáticos del trabajo colectivo y horizontal y propician otra circulación de la palabra y otro vínculo con los saberes de la FDI. Estos espacios son privilegiados para desnaturalizar y disputar las relaciones de poder de los vínculos pedagógicos y los arbitrarios culturales de los contenidos, ya que en ellos se reflexionan y se expresan los proyectos políticos de sus fines educativos (Vázquez y Di Pietro, 2004).

En definitiva, son instancias privilegiadas para promover la sororidad, tensionar con las representaciones del “estudiante ideal” y conocer las diferentes problemáticas de los sujetos que componen el profesorado. Las asambleas son uno de los espacios por excelencia de ciertos aprendizajes que habilitan la posibilidad de construir una identidad política y una subjetividad crítica.

Toma 3: Dora Acosta, de la baldosa por la memoria al nombre de la institución

Una decisión tomada de forma colectiva en la asamblea fue el nombre de la institución. En esta historia se conjugan las luchas militantes territoriales con las del MDH. Una estudiante llevó la propuesta cuando encontró cerca de su casa una “baldosa por la memoria” que llevaba el nombre de Dora Acosta. Así quedaban expresados en un documento del profesorado los motivos que sostienen la elección:

Dora es desaparecida de la última dictadura cívico-militar, estudió la licenciatura de Filosofía y Letras en la UBA y militaba en el Peronismo de Base... había sido maestra, militante y formaba parte de una generación que creyó que el cambio social podía avenirse... El Dórita —como le decimos los/as que habitamos el profesorado— es memoria y presencia de las luchas de Dora Acosta como de lxs 30 mil compañeros y compañeras detenidxs desaparecidxs que soñaron una patria más justa. Es la visibilización de las mujeres como referentes políticos disputando el espacio público, características que el patriarcado niega e invisibiliza (“Nuestra historia”, 2020: s/p).

Es interesante pensar cómo se resignifica la figura de Dora Acosta como militante dentro del profesorado. Mientras que ella venía de afuera del barrio, hoy el profesorado popular habilita la construcción de un trabajo territorial con sus propixs habitantes a partir de recuperar sus ideales y su compromiso con la

educación popular y la defensa de la escuela pública. Además, se valora el arraigo con el barrio, pero sin que ello constituya un circuito cerrado respecto de sus expectativas laborales. Se apuesta por construir sensibilidades específicas con los diversos contextos educativos al poner en valor que lxs futurxs docentes son del barrio —lo cual es una novedad— y formándolxs para trabajar como docentes allí o donde lo deseen.

Esos circuitos de formación/inserción laboral pueden considerarse más como una novedad que como una reproducción. ¿Qué significa para lxs jóvenes de este barrio? Un ejemplo palpable es la posibilidad de formarse, recibirse y ser docente siendo de ahí. En relación con esto, lxs docentes sostienen durante las entrevistas que, a lo largo de la cursada, se produce una subjetivación pedagógica (Simons y Masschelein, 2011) en la cual lxs estudiantes comienzan a reconocer su capacidad y a empoderarse; desarrollan otras formas de posicionarse sobre el conocimiento y la práctica educativa. Plantean que, cuando comienzan a realizar sus prácticas docentes en su propio barrio donde residen, la experiencia de capacidad se manifiesta como una subjetivación política (Rancière, 2000) que genera un efecto multiplicador entre vecinos.

En este recorrido recuperamos el lugar de las asambleas en la experiencia del profesorado popular, tanto en su proceso de surgimiento y en la construcción de su identidad, como en su dinámica institucional. Esta experiencia educativa dentro de la educación superior constituye una actualización de la igualdad (Rancière, 2000), la cual da lugar a nuevas formas culturales. Durante el paso por la formación se producen diversos reconocimientos en los cuales se entran las especificidades de los sujetos pedagógicos con las prácticas educativas y los saberes enseñados. Desde la nueva cultura política de los movimientos sociales, la dinámica institucional adquiere diversas prácticas colectivas y participativas que contribuyen a problematizar el capital

cultural esperado y a construir prácticas pedagógicas inclusivas desde una perspectiva de derecho con políticas de reconocimiento.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo del artículo analizamos los modos en que “lo político” moviliza y amplía los saberes de la FDI mediante diversas demandas expresadas por distintos movimientos sociales y políticos, como los de derechos humanos, de mujeres y disidencias, territoriales y populares. Para ello, recuperamos diferentes políticas educativas y experiencias en tres instituciones formadoras de docentes.

A partir de los aportes conceptuales del enfoque posfundacional, en especial desde Laclau, Mouffe y Rancière, diferenciamos un momento de activación y subjetivación de otro de ordenamiento e identificación. Como hemos mostrado a lo largo de las tres experiencias analizadas, las políticas educativas son dinamizadas por la activación de “lo político”, a la vez que éstas interpelan a los sujetos que las reciben. Estos aportes nos permitieron comprender los procesos y demandas sociales en los que se inscriben las escenas recuperadas de cada investigación, así como ponerlas en diálogo con diferentes políticas educativas producidas por diferentes jurisdicciones y por las propias instituciones formadoras.

En el análisis de cada experiencia identificamos cómo las políticas educativas tienen ciclos de vida propios y sus trayectorias son indeterminadas una vez que los sujetos se las apropian y las traducen en los distintos ámbitos educativos. Estos aportes abonan a los estudios desde el análisis político del discurso en el campo educativo, en particular de aquél que aborda el lugar que ocupan los sujetos en las experimentaciones con los saberes de la FDI una vez que asumen diversas demandas e identidades y traducen en diferentes instituciones distintas políticas educativas, como las políticas de memoria, de género y de participación estudiantil. Hemos analizado cómo

esas posiciones docentes construyen una propuesta institucional a partir de una trama densa y extensa en el tiempo entre las demandas producidas por diferentes identidades sociales y las políticas educativas.

En la primera experiencia analizamos las huellas de algunas políticas educativas de memoria puestas en acto por el Estado nacional y la Provincia de Buenos Aires, entendidas como una forma de traducción en política educativa de las demandas del MDH. En la institución formadora estudiada, estas políticas han incidido en su construcción identitaria y en su institucionalidad, y han producido efectos en los saberes de la formación. Al respecto, recuperamos el lugar que tiene la Comisión de Identidad en la construcción de legitimidad de la pedagogía de la memoria como un asunto relevante para la formación de futurxs docentes. Esta construcción, a la vez que produce desplazamientos en donde se encadenan otras demandas, también genera discrepancias y resistencias, lo cual, paradójicamente, fortalece a la identidad institucional dominante.

Respecto de la segunda experiencia, entendemos que las luchas, demandas y conquistas de los feminismos y movimientos de la disidencia irrumpen en las instituciones educativas y alteran las formas de organización institucional y las experiencias pedagógicas. Asimismo, son motor para la creación y desarrollo de nuevas políticas de género y ESI destinadas a la FDI. El acto por el 25 de Mayo con perspectiva de género y la modificación progresiva de los contenidos y materiales para la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales son expresión de las identificaciones e interpelaciones que experimentan parte de lxs estudiantes y docentes en relación con los temas de género y la ESI. En definitiva —sobre todo a partir del 2015 y con la consigna Ni Una Menos— las temáticas de género se expandieron de formas inesperadas en la formación, lo cual produjo la desestabilización y transformación de discursos y prácticas, así como la ampliación de las agendas de ESI y la

multiplicación de ensayos para transversalizar la perspectiva de género.

Finalmente, la tercera experiencia analizada nos permitió adentrarnos en una experimentación pedagógica que se desarrolla entre el auge de la participación y de las nuevas pedagogías que se desarrollan desde los movimientos sociales y su correlato en la impronta de las políticas educativas impulsadas entre el 2003 y el 2015. El ISFD “Dora Acosta” podría ser un ejemplo de las políticas estudiantiles e institucionales que impulsó el INFD. En el profesorado popular se modifican rasgos de la cultura institucional escolarizada para hacer lugar al sujeto estudiantil como sujeto político desde articulaciones con la comunidad y al propiciar una cultura pedagógica de reconocimiento de la diversidad desde una perspectiva de derecho. En ello, las asambleas cumplen un rol fundamental en el fortalecimiento de la trayectoria y la participación de lxs estudiantes.

Los saberes de la FDI son inestables, se movilizan y amplían en la trama que se teje con

las políticas educativas y las activaciones de lo político de los sujetos que habitan las instituciones. Por ello, los saberes de la FDI no están determinados por las prescripciones curriculares en tanto textos de la política, sino que se complejizan y diversifican a partir de dicha trama contextualizada en cada uno de los ISFD. En definitiva, los saberes de la formación son, en parte, producto de la contingencia política, temas de agenda abiertos a los procesos sociales y políticos que se viven y que van tomando formas innovadoras, a la vez que corren el riesgo de estabilizarse, domesticarse o sedimentarse.

El nuevo contexto político que vive Argentina desde diciembre de 2023, donde los movimientos de derechos humanos, de mujeres y disidencias, territoriales y populares, están siendo atacados, nos recuerda que ninguna conquista es definitiva y que las traducciones de sus demandas en el campo educativo, entre ellas en la FDI, no son meras declaraciones sino campos de lucha siempre en pugna.

REFERENCIAS

- ADAMOLI, María Celeste (2020), *Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO.
- AQUINO, Natalia, María Bielli y Florencia Martín (2018), “Profesorado popular en educación primaria Dora Acosta: un proyecto colectivo para la inclusión educativa”, ponencia presentada en las IV Jornadas de Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes, en: <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1992?locale-attribute=en> (consulta: 5 de septiembre de 2023).
- BAEZ, Jéscica y Paula Fainsod (2016), “Nuevas leyes, nuevos desafíos. La educación sexual en clave territorial”, *Revista Redes de Extensión*, núm. 2, pp. 15-26.
- BALL, Stephen (2002), “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica”, *Páginas*, núm. 2 y 3 (2), pp. 19-33.
- BIGLIERI, Paula y Gloria Perelló (2020), “El antipopulismo en la Argentina del siglo XXI o cuando el odio se vuelve un factor político estructurante”, *Revista Científica de la Red de Carreras de la Comunicación Social y Periodismo. RevCom*, año 5, núm. 10, e031. DOI: <https://doi.org/10.24215/24517836e031>
- BIRGIN, Alejandra (2014), *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*, Buenos Aires, PASEM.
- BIRGIN, Alejandra (comp.) (2023), *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI*, Buenos Aires, UBA-Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/formaci%C3%B3n-de-docentes-de-escuela-secundaria-reconfiguraciones-en-la-argentina-del-siglo-xxi> (consulta: 5 de septiembre de 2023).
- BIRGIN, Alejandra y Alejandro Vassiliades (2018), “Políticas estudiantiles en la formación docente: problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 159, pp. 1-18.

- BLANCO, Rafael (2014), "Normatividades de la vida cotidiana. Género y sexualidad en los saberes, la política y la sociabilidad universitaria", *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 42, pp. 55-64.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (2011), *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*, Saarbrücken (Alemania), Editorial Académica Española.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (2018), "Universalismo y particularismo en lo teórico. Interrogantes ontológicas, epistemológicas y políticas", *Fermentario*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-20.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (2019), *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del análisis político del discurso*, Buenos Aires, CLACSO.
- CARLINO, Paula, Patricia Iglesia e Irene Laxalt (2013), "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 1, pp. 105-135.
- CARTOLARI, Manuela (2022), "Lenguaje inclusivo, no sexista, igualitario, no binario: contexto de la discusión y avances hacia una lengua descolonizada", *Revista Argentina de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 161-182.
- CHARLOT, Bernard (2008), *La relación con el saber*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CORNU, Laurence (2012), "Lugares y formas de lo común", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (coords.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 133-146.
- CUETO Rúa, Santiago (2018), "Ampliar el círculo de los que recuerdan". *La inscripción de la Comisión Provincial por la Memoria en el campo de los derechos humanos y la memoria (1999-2009)*, Tesis de Maestría, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- DIAS, Rosanne Evangelista (2017), "Currículo, docência e seus antagonismos no espaço iberoamericano", *Investigación Cualitativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 100-114.
- DUBINI, Marcela (2012), "Nuevos sujetos" en la formación docente: las trayectorias educativas de jóvenes de sectores desfavorecidos en las instituciones de formación docente, Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- FAIR, Hernán (2014), "Postulados epistemológicos para el desarrollo de un método de análisis sociopolítico del discurso desde la perspectiva de Laclau", *Cinta de Moebio*, núm. 51, pp. 137-155.
- FAUR, Eleonor (2019), "La catedral, el palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral", *Revista Mora*, núm. 25, pp. 227-234. DOI: <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- FELDFEBER, Myriam y Nora Gluz (2011), "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'", *Revista Educación & Sociedad*, vol. 32, núm. 115, pp. 339-356.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Educación-Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (2015), *Memoria de gestión*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- GRILLO, Oscar (2019), "Etnografía multisituada, etnografía digital: reflexiones acerca de la extensión del campo y la reflexividad", *Etnografías Contemporáneas*, vol. 5, núm. 9, pp. 73-93.
- GUELMAN, Anahí (2011), "Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas", en Flora Hillert, Nora Graziano y María José Ameijeiras (comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 120-130.
- JELIN, Elizabeth (2017), *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- LACLAU, Ernesto (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- LACLAU, Ernesto (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- LACLAU, Ernesto (2005), *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, Ernesto (2014), *Los fundamentos retóricos de la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (2015), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LADOWSKI, Mariana (2024), *Trayectorias formativas de futuras maestras de primaria en tiempos de pandemia. Desigualdades de género y disputas en torno a la educación sexual integral en profesorado de la provincia de Buenos Aires*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- LAVIGNE, Luciana (2019), "Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la educación sexual integral desde una perspectiva feminista", *Mora*, vol. 25, núm. 1, pp. 235-242.
- LEGARRALDE, Martín R. (2017), *Combates por la memoria en la escuela. La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- LOPES, Alice Casimiro (2015), "Por um currículo sem fundamentos", *Linhas Críticas*, vol. 21, núm. 45, pp. 445-466.
- LUGONES, María (2008), "Colonialidad y género. Hacia un feminismo descolonial", en Walter Dignolo (comp.), *Género y descolonialidad*,

- Buenos Aires, Del Signo, col. El Desprendimiento, pp. 13-42.
- MARCHART, Oliver (2009), *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- MERCADO Maldonado, Ruth (2002), *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MORGADE, Graciela (2019), “La educación sexual integral como proyecto de justicia social”, *Descentrada*, vol. 3, núm. 1, e080. DOI: <https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- MORGADE, Graciela y Paula Fainsod (2019), “La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción”, *Voces en el Fénix*, núm. 75, pp. 66-75.
- MOUFFE, Chantal (2014), *Política y pasiones. El papel de los afectos en la perspectiva agonista*, Valparaíso, Universidad de Valparaíso.
- NAVARRETE, Zaira (2009), “Eclécticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del análisis político de discurso”, en Reinalda Soriano Peña y María Dolores Ávalos Lozano (coords.), *Análisis político de discurso: dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 139-151.
- NIJENSOHN, Malena (2019), *La razón feminista: políticas de la calle, pluralismo y articulación*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Las Cuarenta y El Río sin Orillas, col. Cuarenta Ríos. “Nuestra historia” (2020, 28 de abril), *ISFD Dora Acosta*, en: <https://isfdoraacosta-caba.infed.edu.ar/sitio/nuestra-historia/> (consulta: 5 de septiembre de 2023).
- PINK, Sarah, Heather Horst, John Postill, Larissa Hjorth, Tania Lewis y Jo Tacchi (2016), *Digital Ethnography: Principles and practice*, Londres, Sage Publications.
- RANCIÈRE, Jacques (2000), “Política, identificación y subjetivación. El reverso de la diferencia”, en Benjamín Arditi (coord.), *El reverso de la diferencia*, Caracas, Nueva Sociedad.
- RESNIK, Nicolás (2022), *Los procesos de subjetivación político-pedagógica en los profesorado populares. Un estudio de dos experiencias en la CABA*, Tesis de Maestría, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UBA.
- SARDI, Valeria (2023), “ESI a demanda: articulaciones entre la escuela secundaria y la formación docente en la universidad”, en Alejandra Birgin (coord.), *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, pp. 256-277.
- SAUR, Daniel Guillermo (2012), “¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso”, II Encuentro Internacional: Giros teóricos, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 20-22 de febrero de 2008.
- SIMONS, Maarten y Jan Masschelein (2011), “Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière”, en Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (comps.), *Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 107-145.
- SOUTHWELL, Myriam (2000), “Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso”, *Propuesta Educativa*, vol. 10, núm. 22, pp. 70-77.
- SOUTHWELL, Myriam (2013), “El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación”, ponencia presentada en el X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación, México, Cinvestav-DIE.
- SOUTHWELL, Myriam (2018), “Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populismo”, *Ferentario*, vol. 1, núm. 12, pp. 70-88.
- SOUTHWELL, Myriam (2020), *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- TARDIF, Maurice (2009), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- TERIGI, Flavia (2008), “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”, Buenos Aires, Santillana, 28-30 de mayo de 2007.
- TERIGI, Flavia (2013), “Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico”, ponencia presentada en el VIII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana, 28-30 de mayo de 2012.
- VASILACHIS, Irene (2006), *Estrategias de la investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- 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, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- VASSILIADES, Alejandro (2014), “El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 154, núm. 44, pp. 1012-1027.
- VASSILIADES, Alejandro (2015), “Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa en Argentina”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 150, pp. 158-170. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53171>

VÁZQUEZ, Silvia y Susana di Pietro (2004), “La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico”, en: <https://www.suteba.org.ar/download/la-educacin-popular-en-la-escuela-pblica.-un-desafa-estratgico-218.pdf> (consulta: 5 de septiembre de 2023).

ZIBECHI, Raúl (2005, 8 de junio), “La educación en los movimientos sociales”, *Programa de*

las Américas, en: https://www.academia.edu/7574266/La_educacion_en_los_movimientos_sociales (consulta: 5 de septiembre de 2023).