



“Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario” en CABA: de cómo una política se vuelve situada

“Three-year teacher training plan for the Primary Level” in CABA: how a policy becomes situated

FRECHTEL, Mariana¹

Frechtel, M. (2023). “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario” en CABA: de cómo una política se vuelve situada. *RELAPAE*, (19), pp. 128-140.

Resumen

Este artículo se propone ofrecer un análisis de los modos de significar lo situado en una política concreta que se lleva adelante en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el 2017: el “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario”. En el marco de un sistema educativo de características federales, el texto tiene como objetivo indagar cómo se nombra lo situado a nivel nacional y jurisdiccional, qué líneas de continuidad y qué rupturas se pueden reconocer entre la propuesta de formación jurisdiccional y las políticas que regulan la formación docente a nivel nacional desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2006). Desde un enfoque teórico metodológico posestructuralista se desprende en las conclusiones que el desarrollo del Plan Trianual no implica un enfoque o una perspectiva pedagógica que acuerde de modo lineal con los discursos oficiales a nivel nacional que caracterizaron al período 2015-2019 -marco en el que se desarrolló la propuesta. Por el contrario, los discute y construye sentidos opuestos tomando lo que podrían considerarse elementos residuales que dan cuenta de la circulación de sentidos en el campo pedagógico.

Palabras Clave: Política educativa, formación docente, formación situada, trabajo docente, Pedagogía.

Abstract

This paper aims to provide an analysis of the ways of signifying the situated within a specific policy implemented in the Autonomous City of Buenos Aires since 2017: the "Three-Year Teacher Training Plan for Primary Education." Within the framework of a federal education system, the text seeks to investigate how the situated is referred to at the national and jurisdictional levels, and what lines of continuity and ruptures can be identified between the jurisdictional training proposal and the policies governing teacher training at the national level since the creation of the National Institute for Teacher Training in 2006. Using a post-structuralist theoretical and methodological approach, the conclusions reveal that the development of the Three-Year Plan does not entail an approach or pedagogical perspective that aligns linearly with the official national discourses that characterized the 2015-2019 period - during which the proposal was developed. On the contrary, it engages in a discourse that challenges and constructs opposing meanings by drawing from what could be considered residual elements, illustrating the circulation of meanings within the pedagogical field.

Keywords: educational policy, teacher training, situated training, teacher work, pedagogy.

¹ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación- Universidad de Buenos Aires, Argentina / marianafrechtel@gmail.com / ORCID: 0000-0002-7530-2412

Introducción

En un sistema educativo federal como es el argentino, las políticas de orden nacional, en muchos casos, deben ser puestas en marcha por las jurisdicciones. En esa traducción de las políticas a nivel jurisdiccional se juega algo del orden de lo situado, de las tradiciones propias de cada jurisdicción y de los recursos o instituciones que caracterizan a cada una de ellas. Lo situado no sólo se presenta en el desarrollo de una política, sino que se constituyó como uno de los ejes centrales del Programa Nacional de Formación Permanente sancionado en 2017. En ese marco, se desarrolla en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) el “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario” (2017-2019). A partir de herramientas conceptuales y metodológicas aportadas por el Análisis Político del Discurso, este artículo se propone ofrecer un análisis de los modos de significar lo situado en esa política específica.

Los sentidos producidos en el marco de las políticas educativas pueden comprenderse como prácticas discursivas (Cherryholmes, 1999). Las políticas de formación docente postinicial atribuyen un sentido a la tarea de enseñar producto de un entramado de significaciones que históricamente pensaron la docencia y que se articulan con demandas y reclamos propios de cada período histórico. Estos sentidos tienen un carácter precario, inestable y abierto, dada la imposibilidad de fijación de un significado último a los elementos que articulan. Por lo tanto, se constituyen como lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones heterogéneas, paradójicas y contradictorias (Southwell, 2020).

Como intervenciones discursivas, la normativa de las políticas da cuenta de significantes ligados a un valor o sentido asignado desde el Estado a la docencia que procuran disputar la configuración de las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014). En algunos momentos hegemónicos, estas formas de significación se construyen como puntos nodales fijando un significado particular, que siempre será parcial y temporal ya que estará en disputa permanente con otras formas de significación (Laclau y Mouffe, (1985 [2001]).

Por ello, es fundamental atender no solo a los modos en que las políticas nombran lo *situado*, los sentidos que ponen en juego en sus textos y las equivalencias que se establecen para construir sentidos sobre la docencia, su formación y su trabajo; sino también conocer y describir las condiciones históricas en las que esto tiene lugar. Es decir, atender al contexto de producción de las políticas como parte de un “ciclo de las políticas” (Ball, 2002) y marcando una diferencia con enfoques tradicionales que ven las políticas educativas como diseños que alguien crea y otros implementan.

Para ello, este artículo retoma una investigación desarrollada entre 2017 y 2022 en el marco de la realización del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA². El trabajo de campo de esta investigación fue realizado entre el 2018 y el 2021 e implicó la realización de entrevistas en profundidad a docentes de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se encontraban dando clases en escuelas públicas y en los primeros grados del nivel. Asimismo se realizaron entrevistas en profundidad a quienes estuvieron a cargo del diseño y la puesta en marcha de un conjunto de acciones de política pública vinculadas a la formación docente (tanto a nivel nacional como jurisdiccional).

Asimismo implicó la realización de un rastreo documental de las políticas públicas implementadas en torno a la formación docente situada. Las políticas de formación docente atribuyen un sentido a la tarea de enseñar, a las prácticas de enseñanza producto de un entramado de significaciones que históricamente pensaron la docencia. De este modo, el artículo no se propone comparar los sentidos puestos a circular por las políticas para establecer una relación lineal con aquellos que enuncian los/as docentes sino reconstruir las articulaciones de sentido en los discursos (Laclau y Mouffe, (1985 [2001]) que organizan las políticas docentes.

El artículo se estructura en dos grandes apartados: el primero aborda los debates en el campo de la formación desde los inicios de siglo y el modo en que los Programas Nacionales de Formación Permanente de 2013 y 2017 estructuran la propuesta formativa en el marco de las escuelas. Finalmente, se describe el “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario” (2017-2019) y se analiza cómo se interpreta el concepto de “lo situado” tanto en el texto de la política como en la traducción que hacen los/as docentes.

1. Formación Docente en los inicios de siglo

Desde los inicios de la conformación del sistema educativo argentino, la formación docente ha ocupado un lugar central en los debates sobre el campo educativo. A lo largo de la historia, se han desplegado distintas políticas que fueron delineando las características que asume el sistema como su constitución bifronte; la terciarización de la formación de docentes para el nivel primario que dejó de estar en la órbita del nivel medio para pasar a formar parte del nivel superior;

² Del mismo surge la tesis titulada “La construcción de posiciones docentes en el marco de políticas educativas de formación en alfabetización inicial: sentidos y disputas en el campo pedagógico”.

o la política de reforma impulsada en la década del '90 con una serie de acciones específicas para el subsistema formador (Birgin, 2014).

Este proceso de reforma de finales del siglo XX sobre el sector docente se originó con la transferencia de los Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante, ISFD) a las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, modificando su dependencia histórica del Estado Nacional. Con dicha política se desplazó la responsabilidad de la formación de los/as docentes del sector nacional al provincial, tomando el estado Nacional principalmente el rol de controlador y evaluador. A su vez, una tendencia característica de este período fue la instauración del discurso de la profesionalización de los/as docentes, que persiguió cuatro propósitos centrales: la reconversión profesional para aplicar los nuevos contenidos y el nuevo modelo de gestión institucional; la acreditación individual e institucional; el desarrollo de nuevas funciones, en especial la investigación; y la definición de una nueva carrera docente sobre la base de la flexibilización laboral (Feldfeber, 2010).

Para ello se creó la Red Federal de Formación Docente Continua (Red, en adelante) como política de capacitación a nivel nacional y como intento de regulación de la formación post inicial que hasta ese momento se desarrollaba en el ámbito provincial (Diker y Serra, 2008). Desde sus textos oficiales la Red se propuso fortalecer y jerarquizar la docencia a través de un proceso de centralización de la oferta de formación continua. Sin embargo, la propuesta se asoció a la reconversión de la docencia para afrontar las nuevas exigencias pedagógicas derivadas del cambio estructural que supuso la reforma educativa (Serra, 2001). En ese contexto la propuesta terminó por estar focalizada en la evaluación y la validez nacional de las acciones de la mano de discursos que pusieron a los espacios de formación como condición necesaria para mantener los puestos de trabajo de la docencia.

De este modo, la Red consolidó los cursos como modalidad privilegiada de formación y estuvo centrada en la actualización disciplinar y a cargo de especialistas. Bajo el supuesto del déficit en la formación inicial, la docencia fue interpelada únicamente desde el lugar de receptora y sin saberes específicos para aportar a los espacios de formación.

En los inicios del siglo XXI el sistema educativo se encontraba fragmentado y con una falta de perspectiva general para la implementación de políticas públicas. La descentralización realizada sin partidas presupuestarias que acompañaran el proceso generó importantes diferencias en las posibilidades de acción de cada una de las provincias en materia educativa, ya sea en cuestiones de infraestructura, salarios o políticas destinadas a la formación docente (Davini, 2015). A las dificultades que afrontaba la formación docente desde sus orígenes se añadieron otras potenciadas por las políticas de las décadas previas: falta de planificación a nivel nacional y a nivel jurisdiccional; escasa construcción de la visión del subsistema y de la planificación del desarrollo del nivel y de su oferta educativa; debilidades en la conformación y permanencia a lo largo del tiempo de equipos técnicos jurisdiccionales que dificultaban la continuidad de las propuestas y el desarrollo de la gestión (Davini, 2015).

Con el cambio de gobierno a partir del año 2003, se desplegaron una serie de políticas de reestructuración del sistema educativo como la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Técnico-Profesional, Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Sexual Integral. Estas leyes fueron acompañadas con una política específica para la formación y el trabajo docente. La implementación de la Ley de Financiamiento Educativo, en la que se prioriza la mejora de la condición laboral y salarial de los docentes y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), fueron algunas de las políticas destinadas al sector para, en el mediano y largo plazo, atender a algunas de las problemáticas centrales del sistema.

La creación del INFD en el 2006 se configura como una política en sí misma de gran significatividad para el sector docente a nivel nacional y marca una importante ruptura con las políticas que lo antecedieron. Si bien la Red Federal se configura como un antecedente que se propuso recentralizar la formación docente a nivel nacional, los objetivos que estuvieron detrás de esta propuesta y el modo en el que se llevaron adelante las distintas acciones de formación marcan una distancia estructural con aquellas que configuraron la creación del INFD.

1.1 De la formación centrada en las instituciones a la formación situada

En conjunto con la creación del INFD se sancionaron una serie de resoluciones que establecieron el marco normativo para el subsistema formador. A los fines de este artículo interesa particularmente la Resolución del CFE N° 30/07 que aprueba dos documentos de relevancia para la formación docente: el documento denominado "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina" (Anexo I) y el documento "Lineamientos Nacionales

para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” (Anexo II). El primero de estos documentos reconstruye la situación del sistema formador en los inicios de siglo a partir, principalmente, del Informe Final producido por la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. También establece la especificidad de la formación docente como sistema, el modo en que deben organizarse y funcionar las instituciones formadoras de docentes como así también el lugar que ocupan las universidades en materia de formación docente. El segundo de los documentos, como su nombre lo indica, regula aspectos relacionados a la formación post inicial como parte del sistema formador. Además de delinear acciones para la formación permanente de los/as docentes, el documento marca, desde el inicio, el “modelo” de formación postinicial en el que se inscribe. Allí se establece que la formación permanente tiene que apuntar a *“fortalecer el trabajo del docente para que sus decisiones de enseñanza ganen en autonomía y responsabilidad”* (Res. CFE N° 30/07: 20).

Otras regulaciones que son fundamentales para el análisis de la política que está en el centro de este artículo son las que sancionaron los Programas Nacionales de Formación Permanente (en adelante PNFP) que complementaron la Res. N° 30/07. Nos interesa señalar que se desarrollaron dos PNFP, uno durante el gobierno del Frente para la Victoria (2003-2015) y otro durante el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019). Al igual que en las políticas educativas y de formación docente en general se pueden rastrear rupturas importantes respecto a los sentidos que se pusieron a circular en torno a la formación postinicial y el trabajo docente en cada uno de los períodos de gobierno señalados.

El Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016 (PNFP 2013), sancionado a través de la resolución del CFE N° 201/13 retoma algunas de las ideas centrales de los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional y precisa acciones específicas en dicha materia. Por ejemplo, los lineamientos presentaban la necesidad de incluir acciones que estuvieran centradas en las instituciones al mismo tiempo que se desarrollaran acciones como postítulos y especializaciones para que los/as docentes pudieran profundizar en determinados campos de conocimiento. Este aspecto se retoma en el PNFP 2013 a partir del establecimiento de dos componentes estructurales: el componente 1 centrado en las instituciones educativas y el componente 2 por destinatarios específicos. El primer componente se formula como una política universal que a lo largo de tres años alcanzaría a la totalidad de los/as docentes del sistema educativo. Asimismo, el componente dos establece ejes temáticos con el objetivo de desarrollar acciones de formación que pueden estar a cargo del Ministerio de Educación Nacional, de los ministerios jurisdiccionales, de los sindicatos docentes, de los ISFD, Universidades Nacionales, entre otros.

En línea con las políticas educativas en su conjunto, la perspectiva que asume la formación docente postinicial a partir de los Lineamientos Nacionales y posteriormente del PNFP 2013 se distancia de una mirada deficitaria de la docencia. Si bien con la Red Federal se enunciaron intenciones de fortalecimiento y jerarquización de la profesión, las características que asumieron las propuestas de formación ubicaron a la docencia como meros destinatarios/receptores, como docentes que no saben y que deben ser reconvertidos a partir de propuestas diseñadas por especialistas (Serra, 2001). Las acciones desplegadas a partir de la creación del INFD disputaron sentidos con las políticas que lo precedieron y buscaron una interpelación a la docencia que pusiera en el centro la cuestión de la enseñanza.

En lo que respecta específicamente a los componentes que estructuran el PNFP 2013 se da prioridad a dos aspectos: un componente de formación especializada, con una fuerte apuesta por construir espacios de especialización; un componente centrado en las instituciones educativas como una forma de disputar sentidos con aquello que caracterizó a la formación en décadas previas. La masificación de la formación en ejercicio que caracterizó a la década del 90 estuvo asociada a una formación predominantemente teórica y desde allí se instaló su crítica y los planteos por la necesidad de incorporar a la capacitación los requerimientos de la práctica docente (Pitman, 2012). Tanto en los Planes Nacionales de Formación Docente del 2007 y del 2012, como en el PNFP 2013 la formación postinicial se definió desde la necesidad de que sea articulada con la práctica concreta de la docencia considerando los contextos de actuación y los problemas propios de la enseñanza en los distintos contextos laborales (Feldfeber, 2020).

Con el cambio de gobierno en el 2015, las políticas educativas en su conjunto marcaron un quiebre con aquello implementado durante los gobiernos “kirchneristas”. Con este período comenzó a configurarse una restauración neoconservadora a nivel general y en relación con lo educativo puntualmente, marcando una profunda transformación en el modelo de desarrollo que había comenzado a implementarse en el país desde el 2003 (Filmus, 2017). En principio, se tendió a ubicar a la educación al servicio exclusivo de las demandas que solicita el nuevo mercado de trabajo (Feldfeber, 2019); a la vez que se desarticuló la capacidad del Estado Nacional de producir políticas específicas dejando esa tarea a los gobiernos provinciales (Filmus, 2017). Estas políticas produjeron cambios en el discurso pedagógico

respecto a aquello que había articulado la discursividad oficial durante el gobierno que lo antecedió. Se puso en cuestión la idea de inclusión e igualdad y se asoció el ingreso de estudiantes -que antes estaban por fuera del sistema- a los niveles medio y superior, con la baja de la calidad educativa (Vassiliades, 2020).

En términos de trabajo y formación docente se reconoce un desplazamiento del discurso pedagógico que ponía en el centro la enseñanza por uno que interpela a la docencia en términos individuales apelando a las habilidades intrapersonales. En muchas de las intervenciones oficiales durante este período se caracterizó a los/as docentes como responsables de la crisis del sistema educativo medido por los resultados en las evaluaciones estandarizadas. La desvalorización y desconfianza hacia el sector docente se puso de manifiesto al asociar en los discursos oficiales la calidad educativa al desempeño de los/as docentes de modo directo (Feldfeber, 2019).

Estos sentidos que se pusieron a circular durante el período 2015-2019 se reconocen no sólo en discursos públicos de funcionarios/as sino en los textos que regulan las políticas destinadas al trabajo y la formación docente. El Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021 “Argentina enseña y aprende” (Res. CFE N° 285/16) desde sus formulaciones iniciales asocia la mejorar en los aprendizajes de los/as niños/as con un desarrollo eficaz de la enseñanza. No se reconoce allí una posición que asuma la formación docente como derecho para el desarrollo profesional. En el caso del Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N° 286/16), nuevamente se define a la formación docente principalmente desde la necesidad de mejorar los aprendizajes de los/as niños/as; al mismo tiempo que se asocia el trabajo con la idea de motivación.

En línea con estos principios que estructuraron las políticas educativas y a la formación docente se puede analizar el documento que regula el Programa Nacional de Formación Permanente 2017 (PNFP 2017) sancionado por la Res CFE N° 316/17. El mismo es la renovación del programa previo y en ese sentido retoma en su introducción la referencia a las regulaciones generales como la LEN y el PNFP 2013. Podemos destacar también la referencia al Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 que se propone que *“todos los docentes y directores en ejercicio participen regularmente de instancias de formación que les permitan desarrollar las capacidades fundamentales de los estudiantes”*. Allí se condensa un sentido sobre la formación que la asocia de modo directo a los aprendizajes antes que a la enseñanza. De este modo hay un corrimiento en el modo de definir a la formación docente. La misma se asocia mucho más al deber que al derecho a la formación, al mismo tiempo que a garantizar determinados resultados en los aprendizajes como si los mismo dependieran únicamente del desempeño docente. Tal es así que el mismo PNFP 2017 tiene como uno de sus objetivos generales: *“Promover el desarrollo profesional de los equipos docentes como sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes”*. Se interpela a la docencia como responsable absoluta por los aprendizajes logrados por los/as estudiantes y para ello se enfatiza el lugar de la evaluación de esos aprendizajes como modo de medición de la calidad del trabajo docente³.

Otro de los aspectos que se destacan con centralidad en el PNFP 2017 se vincula con el modo de organizar dicho programa. En la introducción se hace referencia al cambio en los modos de nombrar los componentes que estructuran el programa. El PNFP 2017 se organiza en dos componentes, la Formación Docente Situada (FDS) y la Formación Docente Especializada (FDE). Sobre el primero de los componentes el PNFP 2017-2021:

“propone una formación docente en ejercicio que contemple los contextos y necesidades específicas de cada escuela. Para ello, la FDS procura propiciar la indagación y la búsqueda de respuestas a los interrogantes que plantea la práctica docente, como así también el diseño y la puesta en acción de intervenciones oportunas orientadas a fortalecer los aprendizajes y las trayectorias escolares de los niños, niñas y jóvenes” (PNFP 2017-2021: 6).

Si bien el texto recupera una línea de acción desarrollada en el plan anterior como componente centrado en las instituciones educativas; también se puede reconocer allí un cambio de rumbo respecto a las lógicas en las que se piensa dicha formación. Las políticas públicas que regulan la formación y el trabajo docente condensan sentidos históricos en tensión. ¿Qué demandas están detrás de una política que pone en el centro las instituciones? ¿Contra qué sentidos disputan las propuestas? ¿Es lo mismo hablar de formación centrada en las instituciones que hablar de formación situada?

³ Esto se ve reflejado, por ejemplo, en la creación de una Secretaría de Evaluación Educativa a través del decreto N° 552/16. Según Feldfeber (2020), a partir de un diagnóstico de crisis del sistema basado, entre otras cosas, en los resultados de las pruebas PISA. Comienza a definirse una nueva agenda educativa, que retoma la agenda de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estos organismos reforzaron y difundieron la idea de que la crisis de los sistemas estaba directamente relacionada con el trabajo de los/as docentes como principales responsables de los resultados obtenidos (Feldfeber, 2020).

2. De cómo una política se vuelve situada

Esas políticas que se pusieron en marcha construyen sentidos que se ponen a circular y se articulan con los modos en los que la docencia piensa y asume el trabajo de enseñar. No son acciones que se inscriben en un vacío sino que se articulan con discursos históricos sobre el trabajo de enseñar y el modo en el que se construye la formación docente; se dan en un ámbito y en un momento social específico. Este construye márgenes para las interpretaciones, para las posibilidades de aceptar, modificar, rechazar aquello que las políticas regulan (Ball, 2002).

La idea de ciclos de la política (Ball, 2002) considera que las políticas se traducen, se reformulan, se rechazan o se modifican en las distintas instancias en las que se ponen en marcha. Las políticas de formación docente que se desplegaron desde el INFD implicaron articulaciones con las distintas jurisdicciones. En un entramado federal, el desarrollo de acciones requiere de la articulación entre el nivel nacional y las jurisdicciones. Las particularidades que asume esa articulación no están al margen de las tradiciones en materia de formación docente que caracterizan a cada una de las jurisdicciones. En esta traducción de las políticas de formación docente situada se detiene este apartado.

2.1. El “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario”

En el marco del Componente 1 del PNFP 2017 se desarrolló en CABA el “Plan trianual de capacitación⁴ docente para el Nivel Primario” (2017-2019)⁵, aprobado por resolución del MEGC N°2233/17 y desarrollado en coordinación con el Ministerio de Educación de la Nación (Plan Trianual, en adelante). El desarrollo de esta propuesta se da en el marco de una correspondencia de partidos políticos entre el gobierno nacional y el gobierno jurisdiccional. Durante los tres primeros años que se desarrolló la propuesta, en ambos niveles gobernaba la Alianza Cambiemos. Como se desarrollaba en el apartado anterior, la política de Formación Docente Situada implicaba el trabajo coordinado del nivel nacional con las distintas jurisdicciones. Si bien algunas de las características estructurales de la propuesta estaban determinadas por el nivel nacional (duración de la propuesta, alcance, dispositivos de trabajo); en CABA la propuesta sumió otras características “*consiste en un «Plan de formación continua situada» que incluye instancias de capacitación masiva en febrero y acciones de formación situada a lo largo del año en las escuelas de la Ciudad*”.

El Plan trianual afectó a la totalidad de los docentes del nivel primario de las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El alcance de esta acción no tiene precedente en CABA. La masividad y duración de esta política compromete a un gran número de docentes de nivel primario, directivos de escuelas, supervisiones distritales y a un conjunto de coordinadores/as y capacitadores/as a cargo de la formación.

Para el desarrollo de esta propuesta de carácter universal se ampliaron los equipos de capacitadores/as de Escuela de Maestros⁶ para cada una de las áreas del nivel primario. Asimismo, para su operativización se dividió a los distritos de CABA en tres regiones (siete distritos escolares por región). A cada una de esas regiones se le asignó un área de conocimiento (Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales, contemplando Conocimiento del Mundo para 1° Ciclo) por año con carácter rotativo los años sucesivos para lograr que todos/as los/as docentes de los 21 distritos escolares recibieran capacitación en las tres áreas de conocimiento durante los tres años de la propuesta. Para ello se contemplaron dos tipos de formación a lo largo del año. Por un lado, la asistencia técnica de capacitadores/as a las escuelas para acompañar a los/as docentes y directivos en la planificación y enseñanza del área de conocimiento. Por otro lado, la participación en jornadas institucionales que consistían en días en los que los/as estudiantes no asistían a las escuelas y los/as docentes se encontraban en espacios de formación con todos/as los/as docentes del mismo grado de todo el distrito en los que también recibían formación en el área asignada para ese año. Estas jornadas institucionales, nombradas como los “distritales”, se desarrollaron en dos momentos. Antes del inicio del ciclo lectivo, durante el mes de febrero, con una semana intensiva de formación. Allí se entregaba a los/as docentes un cuadernillo con propuestas de enseñanza de las distintas áreas y con propuestas de planificaciones anuales que eran trabajadas por los equipos de especialistas a cargo de la formación situada. Durante el ciclo lectivo en los Espacios de Definición Institucional (EMI), días en que los/as estudiantes no asisten a las escuelas. Habitualmente estos espacios eran para trabajar al interior de la institución entre el equipo de conducción y la docencia; con la puesta en marcha de esta formación, esos días fueron destinados a estos encuentros distritales.

⁴ A lo largo de este texto se utilizará la idea de capacitación para hacer referencia a la propuesta de formación y a sus formadores/as porque es el modo en el que los nombra la misma propuesta desde sus regulaciones.

⁵ Luego de la primera edición se decidió dar continuidad a la propuesta con importantes modificaciones. Durante el 2022 se adoptó una modalidad de asistencia los sábados que fue ampliamente rechazada por los cambios que implicaba en las condiciones laborales.

⁶ Espacio de formación postinicial, público y dependiente del Ministerio de Educación.

2.2 ¿Cómo se inscribe una política de formación docente nacional en CABA?

La Formación Docente Situada (FDS) se define desde el nivel nacional (en el PNFP 2017) como aquella que

“procura propiciar la indagación y la búsqueda de respuestas a los interrogantes que plantea la práctica docente, como así también el diseño y la puesta en acción de intervenciones oportunas orientadas a fortalecer los aprendizajes y las trayectorias escolares de los niños, niñas y jóvenes” (Res. CFE N°316/17: 6).

Si bien en el nombre que adoptó la propuesta en CABA -Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario- no está la palabra *situada*, la resolución que da creación a la propuesta construye su fundamentación a partir de una conceptualización de la idea de Formación Docente Situada como un *“conjunto de acciones de capacitación de los docentes, en sus contextos específicos de experiencia profesional”* (Res. MEGC N°2233/17:2).

¿Qué es lo situado en la propuesta en CABA? ¿Cómo se traduce en una propuesta específica de formación en servicio para la docencia? ¿Qué características propias de la jurisdicción se ponen en juego para la traducción de una política de orden nacional? Para dar respuesta a estos interrogantes se consideran tres puntos centrales en la disputa por el modo en que se traduce en CABA una propuesta nacional.

2.2.1 De la tradición en formación docente

En primer lugar, consideramos la particularidad que asume CABA en materia de formación docente postinicial, principalmente por la existencia desde 1980 del Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) -actualmente Escuela de Maestros- como espacio de formación público y dependiente del Ministerio de Educación. Este organismo se configura como un espacio de referencia para los/las docentes de CABA y forma parte del desarrollo profesional de quienes ejercen la docencia. En ese sentido, el financiamiento otorgado desde el nivel nacional para las propuestas de FDS no estaba destinado a Escuela de Maestros, sino a las direcciones de nivel superior. Esto implicó la elaboración de un proyecto concreto respecto a cómo llevar adelante la propuesta de “situada” en CABA para que al financiamiento con el que ya cuenta Escuela de Maestros se añadiera aquel destinado a las jurisdicciones para la FDS. Una de las responsables de desarrollar el Plan Trienal explicaba al respecto:

“conseguir que el financiamiento de la situada viniera para Escuela de Maestros, sobre todo porque en la Dirección de Superior no tenían ningún proyecto que permitiera gastar toda esa plata. El INFD, la propuesta que hacía era que fuera para toda la educación obligatoria. Entonces, de entrada, lo que nosotros hacemos es contra ofertar que ese primer año íbamos a hacer una propuesta de ampliación de los equipos de capacitadores para salir en el 2018 con una capacitación universal en primaria en vías de después ir avanzando en los otros niveles” (Coordinadora Plan Trienal EM).

En este fragmento se presentan varios elementos de relevancia más allá de la cuestión presupuestaria. Uno de ellos es la existencia previa a esta propuesta de equipos de capacitadores/as en las distintas áreas de conocimiento, que a partir de esta nueva iniciativa debían ser ampliados. Esto responde a un trabajo que ya venía desarrollando Escuela de Maestros como “formación en servicio” es decir, de formación durante el horario laboral. El mismo anexo de creación del Plan Trienal destaca la importancia de las acciones desplegadas previamente por la jurisdicción para llevar adelante una política de carácter universal en CABA. *“El plan trienal de capacitación docente (...) recupera las experiencias ligadas a las acciones de formación continua centrada en la escuela sostenidas por la jurisdicción”* (Res. MEGC N°2233/17:2).

Si bien las características que asumió el Plan Trienal no tuvieron precedente en la formación en servicio de CABA, quienes formaron parte del diseño de la propuesta señalan la importancia que tuvieron las experiencias desarrolladas previamente en la asistencia y formación de docentes en servicio:

“Nosotros veníamos de vivir, en otra época, lo que se llamó ‘CePA en la escuela’. ‘CePA en la escuela’ tuvo como hito el acompañamiento del Plan Plurianual. (...) esos hitos son los que nos permiten recuperar un dispositivo y una manera de trabajar que da la posibilidad de que se haga universal. Si no hubiera existido eso antes no se hubiera podido seguir avanzando. O sea, nosotros teníamos una trayectoria como institución que nos habilitaba a saber por dónde tenía que ir la cosa” (Coordinadora Plan Trienal, EM).

Otro elemento que aparece en ambos fragmentos es la idea de una propuesta que fuera universal. Se prioriza iniciar por el primario, pero garantizando extender la propuesta a todas las escuelas públicas. Mientras que los lineamientos nacionales consideraban asistencia técnica sólo para algunas escuelas, en CABA se organizó una propuesta que alcanzara en las mismas condiciones a todas las escuelas primarias y sus docentes.

Detrás de una formación en servicio de alcance universal se puede rastrear una disputa histórica por el sentido de la formación docente y el modo en la que se la caracteriza. Frente a propuestas que solo están atadas a la obtención de puntaje o a paliar una formación inicial deficitaria, la propuesta original del PNFP 2013 de Formación Centrada en la Instituciones y la posterior Formación Docente Situada responde a una demanda histórica por la necesidad de incorporar formación en servicio desde una perspectiva de la formación como derecho y deber. Asumir que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios, implica correrse de ideas que posicionan la formación en ejercicio como la formación remedial para un docente que no está preparado para enseñar (Terigi, 2012).

¿Qué pasa cuando esa formación en servicio sólo es vista en términos de “reciclaje” o de “reconversión”? ¿Cómo se articula en una propuesta de formación una mirada de la docencia como sujeto de derecho a la profesionalización? Mientras en la década del 90 la formación estuvo asociada a la reconversión y a la amenaza de la pérdida del puesto de trabajo (Birgin, 2000); las propuestas de formación en servicio a partir de la creación del INFD repusieron la idea de la formación docente como derecho. La propuesta a nivel jurisdiccional de carácter universal puede leerse en línea de continuidad con propuestas que tendieron a principios universales en lugar de focalizar con lógicas compensatorias de desigualdades. ¿Cómo se vuelve situada una propuesta de formación de carácter universal?

Esta característica de propuesta masiva requirió de un trabajo sostenido con la dirección del nivel primario en conjunto con Escuela de Maestros. Implicó la organización del calendario escolar considerando la presencia durante todo el año de espacios de formación docente. Parte de qué es lo situado para la propuesta en CABA se puede rastrear en el modo en que el Plan Trienal se inscribe en las prácticas de enseñanza y en la “cultura escolar”.

“(…) sentir que la situada formaba parte de la cultura escolar. Mostrar que se podía generar una política de profesionalización docente y que esa política de profesionalización formará parte de la cultura, de los ritos escolares de la escuela primaria, eso para mí fue un logro” (Coordinadora Plan Trienal EM).

La presencia en el calendario escolar y el hecho de que los/as docentes supieran que la formación iba a estar presente todos los años en las escuelas, con encuentros distritales y con capacitadores/as en las escuelas fue parte de la resignificación de lo situado. En ese sentido, más allá de pensar lo situado como aquello que recupera las prácticas de enseñanza y que pone en el centro los problemas de la práctica, lo situado estuvo dado por el modo en el que formó parte de la vida escolar de las escuelas.

2.2.2 De la estructuración de la propuesta

La presencia del Plan Trienal como parte de la cultura escolar se vincula con un segundo punto que caracteriza a la traducción de la FDS en CABA: el modo en que se estructuró la propuesta. Como mencionamos previamente, una característica distintiva del Plan Trienal fue el alcance con asistencia pedagógica a todas las escuelas primarias y sus docentes durante los tres años iniciales que se planificó la acción. Si bien en el PNFP 2017 se afirma que el asesoramiento situado estará destinado a las escuelas con mayores desafíos pedagógicos, en CABA se propuso un dispositivo que garantizara la presencia de asesoramiento situado en todas las escuelas.

Esta iniciativa responde a la crítica extendida de los cursos como modalidad privilegiada para la formación y el cariz teórico que asumieron los mismos. Dichas críticas derivaron en la demanda de espacios formativos que pusieran en el centro los problemas de la práctica y el análisis de situaciones cotidianas que acontecen en las instituciones educativas. Si bien la presencia física en la escuela no es garantía de la inscripción real de la práctica en la formación (Pitman, 2012), permite el trabajo en paralelo con la tarea cotidiana, la observación de clases y el asesoramiento en la elaboración de propuestas de enseñanza. A esto se refería una de las docentes cuando contaba en qué radica para ella la formación situada y la importancia que tenía la presencia de la capacitadora en la escuela:

“Para mí lo situado implica considerar el contexto concreto y real desde el cual partir y desde el cual puede haber alguna transformación de la práctica. Me parece que lo situado es rico en ese sentido, en cuanto puede considerar en concreto el contexto, que venga la capacitadora. Tal vez en otra escuela no tiene sentido llevar ese proyecto porque sería imposible de realizar porque no está la posibilidad, no está el vínculo, lo que sea. Me parece que es más transformadora la práctica cuanto más situada es, en cuanto más puede mirar al contexto, la situación real de espacio y tiempo y de personas y sus deseos, sus trayectorias” (Docente, D.E. 7°).

El hecho de la elaboración de un proyecto específico para esa escuela que “en otra escuela sería imposible de realizar” implica necesariamente la consideración de aspectos específicos de la vida institucional, sus docentes, estudiantes y necesidades respecto a la enseñanza. La presencia de una capacitadora acompañando la elaboración de ese proyecto específico es donde la docente reconoce el carácter situado de la propuesta formativa. ¿La presencia física de un

capacitador/a por escuela es el único modo que puede asumir una propuesta de formación para que sea “situada”? ¿Cómo se construyen propuestas de formación que interpelen los problemas de la práctica?

Otra de las características que hacen a la disputa por los sentidos que asume la propuesta se relaciona con las áreas de enseñanza implicadas y de los materiales utilizados que acompañan. El PNFP 2017 consideraba como áreas de formación a Matemática, Lengua y Ciencias; mientras que el diseño de la propuesta en CABA consideró las áreas de conocimiento que regulan los lineamientos curriculares a nivel jurisdiccional:

“(…) hicimos como un glosario de convencimiento de que no íbamos a trabajar sólo sobre tres áreas; que el diseño curricular de Ciudad además nos marcaba Conocimiento del mundo y también marcaba Ciencias sociales, así que íbamos a abordar todas las áreas (...) y los ateneos no iban a tener la estructura de ateneos que ellos nos planteaban con los materiales sino que íbamos a elaborar nuestros propios materiales” (Coordinadora Plan Trienal, EM).

De este modo, no sólo es una disputa por incluir las áreas consideradas en el Diseño Curricular sino que también se corre de las áreas priorizadas por las pautas internacionales de evaluación como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). En este punto podemos considerar una importante ruptura respecto a los lineamientos nacionales que caracterizaron al período. Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), en el que se inscribe la política analizada, se hizo más visible la incidencia de los organismos internacionales en las políticas de evaluación educativa (Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2020). Mientras en el período de gobierno de kirchnerismo se articuló la noción de igualdad con la de inclusión, volviendo a este último como el significante más importante de las políticas educativas (Vassiliades, 2020); a partir del 2015 se puso en el centro del debate educativo la noción de calidad asociada directamente con los aprendizajes adquiridos por el estudiantado y medibles a través de evaluaciones estandarizadas (Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2020).

En el fragmento de entrevista también se indica la negociación en torno a los materiales que acompañan la propuesta de FDS. Si bien desde sus definiciones formales, la cuestión de la formación situada pone en el centro los contextos determinados en los que se ejerce la práctica, la puesta en marcha de acciones concretas, que respondan a ese principio, va mucho más allá de la enseñanza de las distintas áreas. En ese sentido, se puede reconocer una importante ruptura con los lineamientos propuestos por el nivel nacional a través de los cuadernillos elaborados para los encuentros entre docentes y directivos. En ese elemento también pueden reconocerse los sentidos que se atribuyen a la idea de *lo situado*.

En el caso de los materiales nacionales, reconocemos una uniformidad en la propuesta para todas las escuelas del país. Los cuadernillos que fueron enviados para trabajar durante los “Ateneos Didácticos” consisten en una propuesta de actividades para que realicen los/as docentes con las mismas consignas para todo el país, con tiempos estipulados y con un contenido de enseñanza específico. Por ejemplo, para el “Ateneo Didáctico 2019” en el área de Lengua se propone, en el primer encuentro, el armado de un proyecto a partir de la lectura y escritura de cartas que serán enviadas entre estudiantes de distintas escuelas. Al margen del valor que la propuesta de enseñanza puede tener para la adquisición de la lectura y escritura inicial, abre un interrogante por la posibilidad de llevar adelante la misma propuesta en todas las escuelas a nivel nacional. Si bien en el texto de la política se caracteriza a los Ateneos Didácticos como *“un espacio de aprendizaje grupal, en el que los docentes buscan alternativas de enseñanza a situaciones singulares que desafían su tarea en el aula”* (Res. CFE N°316/17:8); las situaciones singulares en torno a la enseñanza quedan al margen en una propuesta que busca homogeneizar los espacios de formación desde el contenido, las consignas y los tiempos de trabajo. Los materiales puestos en circulación para el trabajo en estas instancias se inscriben en la tradición y dinámica tecnocrática de formación de docentes (Birgin, 2018).

Para el caso de la propuesta desarrollada en CABA, una de las coordinadoras de área explicaba la importancia de articular la propuesta del Plan Trienal con otras actividades y demandas que hay desde la Dirección de Primaria sobre las escuelas. En la entrevista se refería a que todos los años, los/as estudiantes de 3° y 6° grado participan de una evaluación en las áreas de matemática y prácticas del lenguaje, las “pausas evaluativas”. En el área de Prácticas del Lenguaje la “pausa” supone el trabajo con un texto literario (el mismo para todas las escuelas) y sobre los que después se realizan las evaluaciones. Por ello, la propuesta del Plan Trienal en el área de Prácticas del Lenguaje fue organizada incorporando esos libros y pensando la formación desde allí:

“para articular, nosotros ya sabíamos cuál iba a ser el material de lectura y en febrero les dijimos que en el segundo bimestre tenían que armar una planificación que incluyera eso para que no cayera como un aerolito” (Coordinadora de Prácticas del lenguaje, FDS, EM).

En este sentido, *lo situado* no sólo tiene que ver con la presencia de capacitadores/as en las escuelas participando en tareas de asesoramiento pedagógico, sino que incluye las prácticas y el trabajo docente más allá de la propia propuesta formativa. *El contexto concreto y real* al que hacía referencia la docente radica también en el modo en el que la propuesta de formación articula con las prácticas de enseñanza que efectivamente suceden en las escuelas. Los contextos de producción y de la práctica de la política (Ball, 2002) imprimen particularidades a las propuestas de formación como la inclusión de determinadas áreas de conocimiento o la elaboración de materiales específicos que recuperen las prácticas de enseñanza.

2.2.3 De los debates entre enseñanza y aprendizaje

Como último elemento se puede recuperar los sentidos sobre la formación docente en general asociados a la propuesta de FDS nacional y su traducción en el Plan Trienal en CABA. En apartados previos se hacía referencia a determinados sentidos sobre la formación docente puestos a circular desde los inicios del siglo en relación con las distintas alianzas políticas que gobernaron en las primeras dos décadas. El Plan Nacional de Formación Docente 2016 y el PNFP 2017 desarticulaban sentidos previos que habían restituido la centralidad de la enseñanza en el trabajo docente. Entre el 2016 y el 2019 se asoció al trabajo docente con la motivación, el emprendedurismo y una interpelación a la docencia en términos individuales apelando a las habilidades intrapersonales (Vassiliades, 2020).

El lugar de la enseñanza como aspecto central del trabajo docente fue sustituido por la adquisición de aprendizajes por parte de los/as estudiantes. En el Plan 2016 se vincula de forma directa la formación docente con la garantía de los aprendizajes por parte de los/as niños/as y jóvenes y se destaca una mirada de la formación para “el futuro” y el acceso a “capacidades fundamentales” (Frechtel, 2020). La calidad de la educación volvió al centro de los debates educativos y dicha calidad podía ser comprobada a partir de evaluaciones que dieran cuenta de los aprendizajes obtenidos.

En este escenario podemos reconocer una disputa a este sentido desde el diseño de la propuesta del Plan Trienal:

“En el INFD en ese momento el planteo estaba más ligado a la mirada sobre los aprendizajes y la propuesta en Ciudad de Buenos Aires siempre sostuvo una política de acompañamiento a la enseñanza. Y eso también marca una diferencia sustantiva” (Coordinadora Plan Trienal, EM).

Esta perspectiva que se destaca en la entrevista se refleja también en el texto que da creación a la propuesta donde se afirma que las políticas de formación docente deben:

“pensarse en un estrecho vínculo con la sociedad y en un diálogo permanente con las experiencias y las inquietudes de los docentes (...) se trata de explorar y poner en acto todas las posibilidades que existen en las prácticas de enseñanza actuales, en orden a su mejora” (Res. MEGC N°2233/17:1).

La preparación de las propuestas de los “ateneos didácticos” conocidos en la propuesta de CABA como los “distritales” también recuperan el discurso de la centralidad de la enseñanza⁷. A lo largo de los encuentros anuales se presentaron enfoques de enseñanza propios de cada una de las áreas de conocimiento a través del análisis de propuestas de enseñanza y de intervenciones docentes en el aula:

El distrital es un espacio de discusión colectiva pero no resuelve tus problemas en el aula (...) sobre todo en primero y en segundo, el año pasado, lo que hacíamos era hacer mucho énfasis en la necesidad de diversificar la enseñanza; que ‘para todos lo mismo al mismo tiempo’ no funciona. ¿Cómo gestionar la clase para que todos estén aprendiendo al mismo tiempo cosas que impliquen un desafío? (Capacitadora, Plan Trienal, EM).

El fragmento recupera la importancia de los espacios de encuentro en las escuelas con los/as capacitadores/as como aquellos que apuntan a “*resolver los problemas en el aula*” a la vez que la importancia de pensar la enseñanza. En este sentido, la centralidad otorgada a la enseñanza por sobre el aprendizaje, se asocia a los modos de pensar el vínculo entre igualdad e inclusión. En la expresión “*para todos lo mismo al mismo tiempo no funciona*” hay una promoción de formatos organizacionales alternativos que desafían, en algunos aspectos, el formato escolar tradicional. Una docente daba cuenta de cómo la FDS había permitido pensar un proyecto que interpelara de modo directo la gradualidad de la escuela:

“Con la capacitadora que venía a la escuela un proyecto que armamos, que después no lo llegamos a implementar por cuestiones propias de la dinámica escolar, era un proyecto de una vez por semana desarmar

⁷ Un aspecto que se puede destacar es que, quienes estuvieron a cargo de coordinar las áreas de conocimiento y con ello de diseñar y preparar los materiales y los encuentros distritales, son coordinadores históricos de esos espacios. En la mayoría de los casos venían realizando las propuestas de formación en servicio que desarrollaba CePA antes de que se pusiera en marcha el Plan Trienal.

1°, 2° y 3° grado y rearmarlos en grupos según los niveles de conceptualización de la alfabetización” (Docente, D.E. 7°).

Este modo de nombrar el trabajo docente pone a circular determinados sentidos que recuperan articulaciones discursivas que fueron puestas en jaque durante el gobierno de la Alianza Cambiemos. El discurso pedagógico oficial entre el 2013 y el 2015 restituyó la idea de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad (Vassiliades, 2020). Tanto en el texto de la política como en los aspectos que destaca la docente entrevistada se reconoce la importancia de la enseñanza para garantizar el derecho a la educación. Ese derecho que no se asocia con el aprendizaje homogéneo sino con la consideración de la diversidad desde las propuestas de enseñanza. Estos debates y la identificación de la gestión de la clase como aquello que define al trabajo docente, repone la centralidad de la enseñanza y busca ligar la inclusión y la igualdad a nuevos modos organizacionales para garantizar el derecho a la educación.

Conclusiones

Desde la creación del INFD hasta la actualidad ha habido distintos gobiernos a nivel nacional que desplegaron acciones de formación docente. En ese marco se redactaron los dos Programas Nacionales de Formación Permanente: uno en el 2013 y otro en el 2017. En este último se estableció el desarrollo de la propuesta de Formación Docente Situada como propuesta formativa universal para ser llevada adelante en conjunto con las distintas jurisdicciones. En el caso de CABA, la FDS se llevó adelante a través del Plan Trianual para todos/as los/as docentes de escuelas primarias de la jurisdicción. ¿Qué significó en la propuesta nacional la Formación Docente Situada? ¿Cómo se lo significó a nivel jurisdiccional?

En la puesta en marcha de la propuesta en CABA se disputaron sentidos sobre la idea de *lo situado*. La pertenencia a la misma fuerza política de los dos niveles de gobierno no implicó una linealidad en el desarrollo de la propuesta, sino que siempre intervienen sujetos en contextos determinados que modifican su sentido. En estas disputas se pueden rastrear tradiciones de formación docente propias de la jurisdicción y nuevos sentidos puestos a circular en períodos previos que se establecieron como válidos.

La tradición de Escuela de Maestros como organismo destinado a la formación permitió que la propuesta asumiera algunas características: el alcance universal y la incorporación en la cultura escolar a partir de un trabajo coordinado con la Dirección del Nivel Primario. También se disputó sentido a partir del debate por las áreas de conocimiento que debían estar implicadas en la formación. De este modo se intenta correr del centro la cuestión de las evaluaciones estandarizadas que caracterizaron a las políticas educativas entre el 2015 y el 2019 y que priorizaban determinadas áreas de conocimiento. Mientras la formación docente se presentó asociada a garantizar determinados aprendizajes que puedan ser medibles en evaluaciones estandarizadas, la propuesta en CABA incorporó otras áreas de conocimiento disputando el valor que a nivel nacional se le dio a la evaluación, vector fundamental en todas las políticas de regulación de la formación y el trabajo docente. Allí radica parte de lo situado en el Plan Trianual, en la posibilidad de articular la propuesta de formación en servicio con las regulaciones propias del nivel y recuperando las experiencias previas de formación.

En materia de formación docente hay una fuerte impugnación a la modalidad de capacitación en formato de cursos, principalmente centrado en lo disciplinar y con un fuerte componente de formación teórica. Las críticas a ese formato -que hegemonizó la formación durante los noventa- habilitaron demandas concretas de formación en servicio que interpele las prácticas de enseñanza. En este aspecto se fundamenta parte del diseño que se dio a la propuesta en CABA. Se incluyó el asesoramiento en todas las escuelas con el propósito de poder responder a problemáticas institucionales y de enseñanza que plantean los/as docentes.

Lo situado se definió como una propuesta que busca sostener una centralidad de la enseñanza que fue restituida con un conjunto de políticas de regulación del trabajo docente que se instauraron con el INFD. La centralidad de la enseñanza y el lenguaje de la pedagogía pueden leerse como modos de significar el trabajo docente que ha sido formado efectivamente en el pasado pero que aún son un elemento en la disputa de sentidos por estructurar lo hegemónico.

Referencias bibliográficas

Ball, S. (2002), *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. En: M. Narodowsky (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Granica.

- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y F. Gaudencio (comp) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Ed. CLACSO.
- Birgin, A. (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: El INFD. *Práxis Educativa*, 14(28), Article 28.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Pomares-Corredor.
- Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 30/07 “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” (Anexo I). “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” (Anexo II).
- Consejo Federal de Educación (2013) Resolución N° 201/13 Programa Nacional de Formación Permanente 2013 - 2016 (PNFP).
- Consejo Federal de Educación (2016) Resolución N° 285/16 Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021 “Argentina enseña y aprende”.
- Consejo Federal de Educación (2016) Resolución N° 286/16 Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.
- Consejo Federal de Educación (2016) Resolución N° 286/16 Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.
- Consejo Federal de Educación (2017) Resolución N° 316/17 Plan de acción 2017- 2021 del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”.
- Davini, M. C. (2005 [2015]). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://bnm.educacion.gob.ar/catalogo/Record/233619>
- Feldfeber, M (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En: F. Saforcada y M. Feldfeber (comp.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/la-regulaci%C3%B3n-del-trabajo-y-la-formaci%C3%B3n-docente-en-el-siglo-xxi-miradas-desde-argentina>
- Feldfeber, M. (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente "global". *Sisyphus Journal of Education*, 8(1), pp. 79-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7813104>
- Filmus, D. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En: D. Filmus (compilador). *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Octubre editorial. Argentina.
- Laclau, E. y Mouffe, C. ([1985] 2001). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2017). Resolución N° 2233 Plan de capacitación trianual 2017-2019 “Entre Maestros”.
- Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En: A. Birgin (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Rodríguez Moyano, I. y Rodrigo, L. (2020). Educación, inclusión y calidad. Los discursos de los organismos internacionales y las políticas de evaluación en la Argentina reciente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), pp. 2278-2297.
- Serra, J. C. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Ministerio de Educación.
- Southwell, M. (2020). Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos. En M. de la Fare [et al.]. *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*. EDIPUCRS: Universidad Nacional de la Plata; 79-100. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm6147>
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11).
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En: A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.

Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: Políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en Blanco. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 2(30), 247-262. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/667>

Fecha de recepción: 21-9-2023

Fecha de aceptación: 6-11-2023