

Reforma curricular de la formación docente inicial en CABA, Argentina, en contexto de ascenso de neoconservadurismos locales y globales

Curricular reform of initial teacher training in the City of Buenos Aires, Argentina in the context of the rise of local and global neoconservatism

Reforma curricular da formação inicial de professores na Cidade de Buenos Aires, Argentina no contexto da ascensão do neoconservadurismo local e global

Josefina Ramos Gonzales

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina*

josefinaramosg@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0740-8853>

Juan Enrique Sablich

*Universidad de Buenos Aires, Escuela Normal Superior
N°7 "José María Torres", Argentina*

juan.sablich@bue.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0006-4439-6256>

Recepción: 23 Diciembre 2023

Revisado: 12 Mayo 2024

Aprobación: 20 Mayo 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente trabajo aborda la reforma curricular de la formación docente inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, a través del análisis del único borrador sobre Lineamientos Curriculares jurisdiccionales para este subcircuito, publicado por el Ministerio de Educación porteño en diciembre de 2022. En primer lugar, brinda un análisis contextual de la política educativa jurisdiccional, que viene trastocando los niveles obligatorios del sistema educativo desde 2007. En segundo lugar, ofrece un examen del documento curricular referido, a partir de tres ejes: 1) la relación directa entre los resultados de la educación y la responsabilización del/de la maestro/a; 2) la dislocación de la organización disciplinar por el enfoque de capacidades socioemocionales; y 3) la virtualización de los contenidos de la formación docente mediante entornos o plataformas digitales. Finalmente, sistematiza las tensiones entre la democratización de la Educación Superior y la consagración de estas prescripciones.

Palabras clave: reforma curricular, revolución educativa, formación docente inicial, neoconservadurismo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Abstract

This paper addresses the curricular reform of initial teacher training in the City of Buenos Aires, Argentina through the analysis of the single draft for curricular guidelines for initial teacher training promulgated by the Ministry of Education of the jurisdiction in December 2022. First, it provides a contextual analysis of the jurisdictional education policy in the framework of which the mandatory levels of the training system have been changed since 2007. Secondly, it offers an examination of the curricular document referred to from three vantage points: 1) the direct relationship between educational outcomes and teacher empowerment, 2) the

dislocation of the disciplinary organization by the focus on socio-emotional skills, and 3) the virtualization of teacher training contents through virtual environments or platforms. Finally, it systematizes the tensions between the democratization of Higher Education and the consecration of these prescriptions.

Keywords: curricular reform, educational revolution, initial teacher training, neoconservatism, Autonomous City of Buenos Aires.

Resumo

O presente trabalho aborda a reforma curricular da formação inicial de professores na Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, por meio da análise do único projeto de Diretrizes Curriculares jurisdicionais para este subcircuito, publicado pelo Ministério da Educação de Buenos Aires em dezembro de 2022. Primeiramente, oferece uma análise contextual da política educacional jurisdicional, que vem perturbando os níveis obrigatórios do sistema educacional desde 2007. Em segundo lugar, oferece um exame do referido documento curricular, com base em três eixos: 1) a relação direta entre os resultados da educação e a responsabilidade docente, 2) o deslocamento da organização disciplinar pelo foco nas capacidades socioemocionais, e 3) a virtualização dos conteúdos da formação docente por meio de ambientes ou plataformas digitais. Por fim, sistematiza as tensões entre a democratização do Ensino Superior e a consagração destas prescrições.

Palavras-chave: reforma curricular, revolução educacional, formação inicial de professores, neoconservadorismo, Cidade Autônoma de Buenos Aires.

Introducción

Este trabajo se circunscribe al análisis del primer y único borrador de los “Lineamientos curriculares jurisdiccionales para la formación docente inicial” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), girado en diciembre de 2022 (LC-CABA, 2022) por la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente (UCSFD),^[1] dando continuidad a trabajos de investigación desarrollados precedentemente en el marco del Área de Investigación de la Escuela Normal Superior N° 7 (CABA).

Por un lado, partimos de los resultados de la investigación *Transformaciones del oficio docente en las instituciones de formación docente en contexto de COVID-19. Un estudio comparativo-dialógico entre y desde instituciones de Educación Superior del Área Metropolitana de Buenos Aires*, cuyas contribuciones dan cuenta de cierta articulación entre los procesos educativos conservadores de más larga data y las reglamentaciones y estrategias “paliativas” que, en el marco de la contingencia sanitaria (COVID-19), se prescribieron desde la UCSFD en materia de virtualización (Ramos Gonzales *et al.*, 2022). Y, por otro lado, del estudio *Los impactos de la Educación Emocional en contexto de cambio curricular y contingencia sanitaria (COVID-19). A apropiaciones, tensiones y debates en la comunidad de familias y conducción pertenecientes al Nivel Inicial de la ENS N° 7*, centrado en analizar la puesta en acto del proceso de implementación curricular, incluyendo las resistencias de sujetos escolares (Cernadas *et al.*, 2022).

Retomando ambas contribuciones, interesa analizar la propuesta curricular contemporánea prescripta para la formación docente inicial en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de CABA, a partir de algunos interrogantes: ¿en el marco de qué tendencias locales y globales se propone esta reforma curricular?, ¿desde cuándo se viene acelerando el ciclo de reformas en el sistema educativo?, ¿qué paradigmas propone y cuáles reemplaza de la “vieja” escuela moderna disciplinar?, ¿con qué intereses o grupos de poder entran en sintonía y en debate esas “nuevas” transformaciones?

Con el anhelo de dar respuesta a estos interrogantes, a continuación, brindamos un panorama de la política educativa en el marco de la cual se insertan los LC-CABA 2022. Luego, ofrecemos un análisis del documento en cuestión a partir de tres ejes: 1) la relación directa entre los resultados de la educación y la responsabilización del/de la maestro/a; 2) la dislocación de la organización disciplinar por el enfoque de capacidades socioemocionales; y 3) los alcances de la virtualización de los contenidos de la formación docente mediante entornos o plataformas virtuales. Finalmente, reflexionamos sobre las tensiones entre la democratización de la Educación Superior y la consagración de estas prescripciones, recuperando algunas modalidades de apropiación que los sujetos en los ISFD produjeron durante los once meses de circulación y debate del prediseño.

La política educativa para la inserción de los LC-CABA 2022

Al sistema hay que sacudirlo. Y lo hemos hecho. ¿Qué es lo que hacemos para vencerles la resistencia? Primero, lanzar muchas iniciativas al mismo tiempo, porque el gremio focaliza —estoy develando la estrategia, si se quiere; pero no importa, porque la estrategia es poco atacable igual— el gremio focaliza en una: le abriste 12, las otras 11 avanzan. Cuando se dieron cuenta que había una que se implementó, van atrás de esa y avanzás con las que no habías avanzado.

(Esteban Bullrich, 2014)^[2]

Con respecto al sistema educativo de CABA, varios autores coinciden en la acentuación de una tendencia a su desfinanciamiento, que recortó sensiblemente la inversión en lo educativo desde que la gestión actual de “Juntos por el Cambio” permanece en el gobierno (Migliavacca, 2019; Pini, 2019; Hillert, 2019), a pesar de que el documento analizado postula que “ha tenido mejoras en las últimas décadas en relación con la cobertura, las trayectorias estudiantiles y los aprendizajes en la educación obligatoria” (LC-CABA, 2022, p. 2).

Frente a esta coyuntura de achique presupuestario, los ISFD vienen protagonizando un proceso de resistencia desde octubre de 2017, cuando se implementó el *Operativo Enseñar*, con el propósito de realizar una evaluación diagnóstica a estudiantes de cuarto año que se encontraban cursando el Tramo III del Campo de la Formación de la Práctica Profesional (CFPP), habitualmente denominado residencia. Si bien, a nivel

nacional, como parte del *Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende”* (Resolución CFE N° 285/16), este operativo tuvo diferentes alcances, en CABA, fue ampliamente rechazado por los gremios docentes (Migliavacca, 2019), el estudiantado y otras formas de organización del sector.

Seguidamente a la implementación de tal dispositivo de evaluación, en noviembre del mismo año, el gobierno desplegó una maniobra mediática con el desarrollo de encuestas de opinión sobre “el prestigio y la calidad de la formación docente” que luego justificaría, en el discurso gubernamental, el “imprescindible” pasaje de los ISFD desde el subcircuito no universitario o terciario hacia una universidad jurisdiccional inicialmente denominada UNICABA. Empero, el intento de transformación del sistema estatal de formación docente inicial conformado por 29 ISFD —históricamente organizado desde las Escuelas Normales Superiores (ENS), los Institutos Superiores del Profesorado (ISP), los Institutos de Enseñanza Superior (IES) y las Escuelas Superiores de Educación Artística (ESEAs)— fue ampliamente repudiado por diversos sectores del campo educativo, académico y cultural que resistieron la tentativa de desintegración y reemplazo del conjunto de nuestros profesorados^[3].

Si bien la Ley N°6.053/18 “de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la CABA” fue el primer intento de reemplazar la estructura de la formación docente inicial, sufrió vaivenes significativos producto de la resistencia sostenida contra la maniobra mediática de desjerarquización de los ISFD, y contra un modelo de formación docente, primero, concebido a espaldas de las comunidades y, finalmente, impuesto por el Poder Ejecutivo y el Ministerio de Educación de la CABA. A la vez, esta ley articula los saberes de referencia de la formación docente inicial a las lógicas curriculares de los niveles educativos obligatorios crecientemente colonizados por el *ethos* del *management* (Migliavacca, 2019; Pini, 2019) y el *ethos* epocal emocionalizado (Abramowski y Sorondo, 2022b).

En un contexto de modernización conservadora^[4] (Apple, 2012), estas orientaciones curriculares avanzan en los niveles obligatorios de los sistemas educativos locales^[5] y de otras latitudes.^[6] Y, como parte de ello, intentan penetrar en la formación docente para consagrar la producción de subjetividades (Ball, 2016; Villa, 2019) afines, solidarias o funcionales a una lógica mercadocéntrica, procedente de la economía, aunque proyectada a todos los ámbitos de la vida, como la figura del docente “emprendedor” o el educador *coach* (Martínez, 2017). Por ejemplo, a través de un discurso que hace énfasis en la jerarquización de la tarea docente, el foco se pone en las *capacidades profesionales* como saber privilegiado y congruente con el objetivo de alcanzar la *calidad educativa*, que no es sino responder a evaluaciones basadas en estándares conductuales. En el caso de la formación docente inicial, dichos estándares de capacidades están codificados en el “Marco Referencial” (Res. CFE 337/18) elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). En línea con dicha reglamentación, el/la profesor/a es un “profesional” de la enseñanza que se autogobierna, que debe responsabilizarse por los resultados de aprendizaje, de modo que las agencias se reconfiguran y ponen en el centro el rol activo de los sujetos gobernados. Tal como se evidencia en el siguiente gráfico:



Figura 1

“Perfil docente del futuro”

Fuente: PowerPoint circulado por el Ministerio de Educación porteño en 2017.

Tal cual expresan Susana Vior y Laura Rodríguez (2020), esto responde a la instalación de distintas formas de privatización educativa en el ámbito público, en sintonía con la reestructuración de las condiciones de acumulación de la riqueza que impulsan un ascenso del neoconservadurismo en la región de América Latina. En efecto, a nivel local, toma la forma de la denominada *“Revolución Educativa”*, que concibe a los ISFD como una pieza clave para consagrar las reformas curriculares —precedentes y en proceso— de los niveles obligatorios del sistema educativo. Nos referimos a: 1) las reformas del nivel medio, primero con la “Nueva Escuela Secundaria” (NES) desde 2015/2016 y, luego, con su profundización en la “Secundaria del Futuro” desde 2018; 2) la reforma de 2019 del Diseño Curricular para la Educación Inicial, niños^[7] de 4 y 5 años (Res. N°5755/2019), que reorganiza el currículum del nivel inicial en torno a las llamadas *capacidades*; y 3) el contemporáneo proceso de reforma curricular del nivel primario (iniciado en 2022), que ya cuenta con una recientísima propuesta oficial de prediseño en proceso de “consulta” a la docencia mediante un formulario estandarizado (noviembre de 2023).

Es importante señalar que la restauración del neoconservadurismo, además de impulsar mediante legislaciones concretas las tendencias mencionadas, resignifica los principales lineamientos que habían inspirado las políticas de inclusión tecnológica. A partir de 2015, Conectar Igualdad se transfirió a la órbita de Educ.ar^[8] y, seguidamente, se creó el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), que incorpora los programas Conectar Igualdad y Primaria Digital con el propósito de “construir un modelo pedagógico innovador, que permita a los alumnos disfrutar de la construcción de su aprendizaje, en un marco de creatividad, exploración y colaboración, en contacto con una variedad de soluciones tecnológicas” (Rivas, 2019 p.7); ofreciendo juegos y desafíos que incluyen drones, robots, plataformas interactivas y laboratorios virtuales.

No obstante, el análisis de cualquier reforma exige superar la noción simplista y lineal de “implementación”, abordando la complejidad de la puesta en acto (Ball en Avelar, 2016), que supone asimilaciones, debates, resistencias, conflictos, resignificaciones, concesiones, etc. (Cernadas *et al.*, 2022). En esta dirección, algunos estudios plantean que las características^[9] estructurales e históricas recuperadas en la universidad (Cardelli,

2007) y en los ISFD (Ramos Gonzales, 2023) durante la postdictadura obstaculizan la implementación de políticas neoliberales en los sistemas educativos de aquellos países que — pese a estar inmersos en un proceso de reforma global— aún sostienen la principalidad de la gratuidad del Estado en la Educación Superior. En el circuito no universitario, la coyuntura de la transición democrática permitió extender las demandas por el cogobierno, lo que posibilitó, en jurisdicciones como CABA, la incorporación de Consejos Directivos tripartitos (docentes, estudiantes y graduados) e incluso, en algunos institutos, cuatripartitos (profesores, estudiantes, graduados y administrativos). Estas tendencias democratizadoras se institucionalizaron por medio de los Reglamentos Orgánicos Marcos (ROM)^[10] que, producto de debates interclaustrales e interinstitucionales, han sido la expresión más genuina de la vida democrática de los ISFD (Ramos Gonzales, 2020). A contramano, la reforma del ROM, también expedida recientemente por la UCSFD en noviembre de 2023, sin mediar diálogos ni intercambios previos con las comunidades educativas, se impuso en Nuestros Profesorados^[11] haciendo tambalear conquistas históricas en materia de cogobierno.

Encuadre teórico y ejes de análisis asumidos

El análisis de estos procesos tendrá como referente empírico el documento en cuestión, LC-CABA 2022, a la luz de la política educativa local y global. Postulamos que estos lineamientos coronan la reforma curricular que, en el marco de la “Revolución Educativa”, se viene implementando sostenidamente en los niveles obligatorios de la jurisdicción desde el 2007. Para ello, nos apoyamos en las perspectivas críticas que instalan la reflexión sobre el currículum (y su análisis) más allá de sus aspectos técnicos, psicológicos y didácticos en sí mismos, interesándose, más bien, en cómo estos aspectos colaboran o no en las nuevas formas de construcción de la hegemonía (Apple, 2012). Así, acordamos con la concepción de Tadeu Da Silva (2001) en su ya clásica obra *Espacios de Identidad. Nuevas visiones para el currículum*, donde observa que el currículum no existe allá afuera esperando ser descubierto, descrito, explicado y, por lo tanto, no es un objeto anterior a las intervenciones de los sujetos.

En esta dirección, también, recuperamos los aportes de Juan Pablo Abratte (2018), cuando plantea que los procesos de reconfiguración de la Educación Superior en contextos de restauración neoliberal se orientan a reposicionar al mercado como instancia de regulación potenciada por el impacto de las TIC, la conformación de redes transnacionalizadas de Educación Superior y el desarrollo de ofertas desterritorializadas, que, en caso de no toparse con instancias de regulación estatal que impidan su instalación, representarán formas de mercantilización contemporáneas.

Asimismo, en particular, referimos a conceptualizaciones que nos permitan develar, en la retórica gubernamental reformista de este prediseño, las maniobras de resignificación de los sentidos y las perspectivas ya instaladas en currículums precedentes que habían resultado conquistas bastante recientes de la formación docente inicial, como el constructivismo, la pedagogía crítica, el psicoanálisis, la psicología social, entre otras.

A partir de un estudio exhaustivo de LC-CABA 2022 en el marco de la “Revolución Educativa”, proponemos visibilizar lo que, a nuestro entender, resultan tres ejes centrales de trastocamiento de concepciones curriculares precedentes a nivel local y que ponen en sintonía la formación docente inicial con tendencias globales a la mercantilización de la Educación Superior. Con ello, apuntamos a visibilizar, en este momento^[12] de circulación y debate del documento, el núcleo duro de la reforma curricular y también su solapamiento con otras dos modalidades de reforma. Por una parte, se acopla a normativas que impactan en todo el sistema educativo; y, por otra, se refuerza con otras normativas que afectan especialmente a los ISFD.

Primer eje: transferencia de la responsabilidad educativa del Estado al docente

El documento da apertura con un eje fundamental, que se plantea ya desde sus primerísimas líneas: “La docencia es, por definición, la profesión esencialmente orientada a garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y adultos” (LC-CABA, 2022, p. 2). Se trata de una compleja transferencia de responsabilidades educativas desde el Estado hacia los docentes considerados individualmente. Decimos compleja porque se produce en varias dimensiones simultáneamente.

En primer lugar, se transfiere la responsabilidad educativa desde el Estado, como garante del derecho a la educación, hacia la docencia (y las instituciones educativas) en tanto agentes de este, filtrando siempre una sospecha encubierta sobre la irresponsabilidad con la que, desde el colectivo docente, estaríamos asumiendo actualmente nuestra tarea. Mientras prácticamente no aparece mención al rol del Estado, sí se insiste, en el documento .como primer “principio de la formación del profesorado”—, en la “formación especializada en enseñar a enseñar, con un *fuerte compromiso respecto de los procesos y resultados de aprendizaje*” (LC-CABA, 2022, p. 9 [el resaltado es nuestro]). La reiteración marca la centralidad de este aspecto: más adelante, como segundo ítem del “perfil general de las y los egresados”, se sostiene que “ejercerán el rol docente acorde a una ética profesional fundada en (...) un sentido de responsabilidad sobre los procesos y resultados educativos” (LC-CABA, 2022, p. 18).

En segundo lugar, como se aprecia en los fragmentos ya citados, se opera un desplazamiento desde la responsabilidad pedagógica por la enseñanza hacia la responsabilidad por los llamados “resultados” educativos. Aquí, se vislumbra, por un lado, una interpretación simplista y causal de la relación entre enseñanza y aprendizaje, dos procesos complejos cuya relación es mediada y nunca automática o lineal (Basabe y Cols, 2010).^[13] Por otro lado, se reduce la noción compleja de aprendizajes a la acepción tecnicista-economicista de “resultados” educativos, vinculados a los puntajes obtenidos en las controversiales pruebas estandarizadas (Sisto *et al.*, 2013; Mezzadra y Vedela, 2014; Rivas, 2019b) que se vienen imponiendo crecientemente desde hace décadas, impulsadas por organismos internacionales y el propio Estado, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Esta perspectiva pedagógica tecnocrática tiene bases funcionalistas, de la Teoría del Capital Humano y de la vieja pedagogía por objetivos (Davini, 1998), hoy reconvertidas en el enfoque de “capacidades” postulado por Bárbara Bruns y Javier Luque (2014) en *Great Teachers: How to Raise Student Learning in the Latin American and the Caribbean*. Estas tendencias han impactado fuertemente en el sentido común pedagógico (Apple, 2012; Laval y Sorondo, 2023), logrando que, incluso dentro del propio campo crítico, hayamos incorporado y normalizado concepciones de origen tecnicista, como “calidad” de la educación, solidaria con la concepción de “resultados educativos” al suponer una interpretación economicista-productivista del proceso educativo.^[14] Estas reformas neoconservadoras se despliegan en un proceso de largo aliento: su fase actual encuentra terreno fértil para implantarse en un sentido común que viene siendo labrado desde fines del siglo pasado por estas tendencias (Apple, 1996; Feldfeber, 1997).^[15]

Esta reactualización neoconservadora permite, entre otras cosas, no sólo operar desde el borrado de las *condiciones* en las cuales el trabajo docente se desenvuelve .como factor central de responsabilidad estatal., sino que van más allá en la ofensiva por el trastocamiento de los sentidos: se explicita que, “aún en contextos desfavorecidos”, hay escuelas y docentes que logran “buenos resultados gracias a la calidad de su gestión y de su enseñanza” (LC-CABA, 2022, p. 2). Es decir que el discurso neoconservador no opera ya solamente ocultando o negando las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, sino que sube la apuesta explicitando perversamente que, *aún en ausencia del Estado* garante de derechos, los sujetos pueden sostener su accionar —siempre en términos eficientistas—, extrayendo de ello la macabra conclusión de que dicho escenario es deseable. La desresponsabilización del Estado viene a consagrar lo que se ha planteado como una genealogía conservadora, que se inició con el Proyecto Educativo Autoritario (PEA) y reduce la relación educación-sociedad al binomio educación-mercado (Braslavsky *et al.*, 1983).

Se insiste, en este sentido, por ejemplo, dentro del 4° “principio de formación del profesorado”, titulado “una formación con perspectiva crítica y constructiva”: “Es necesario promover en las y los futuros docentes el reconocimiento del valor y del impacto que tienen las escuelas y la enseñanza, y *especialmente en los contextos más desfavorecidos*” (LC-CABA, 2022, p. 16 [el resaltado es nuestro]). Se menciona, de nuevo, al hablar de “educación inclusiva”, como uno de los “contenidos a profundizar” en la formación docente inicial: “Elementos característicos de escuelas que logran procesos de aprendizaje efectivos *en poblaciones de contextos desfavorecidos*” (LC-CABA, 2022, p. 36 [el resaltado es nuestro]).

En tercer lugar, la responsabilidad docente pasa de ser entendida colectivamente (en el marco de un sistema educativo que requiere el concierto de la acción comunitaria y estatal) a ser concebida de manera individualizante, recayendo sobre cada maestro y maestra respecto de “sus” alumnos y alumnas. Esto se plantea, incluso, bajo el ya mencionado principio de “una formación con perspectiva crítica y constructiva”:

Un/a docente crítico/a no solo debe contar con conocimientos que le posibiliten observar o analizar los procesos educativos, sino que principalmente debe poder intervenir sobre estos procesos para garantizar una educación cada vez más inclusiva, justa y de mayor calidad para todas y todos los alumnos. (LC-CABA, 2022, p. 15)

En contra de esta lógica individualizante, debemos responder que un/a docente crítico/a es, antes que nada, parte de una comunidad educativa organizada en la lucha por sus derechos (Freire, 2003, 2021). Esto, además, denota una maniobra orientada a colonizar significantes como “críticidad”, “inclusión”, “constructivismo”, al equiparlos a otros como “calidad”, que provienen y aún responden —como dijimos más arriba— a proyectos político-pedagógicos antagónicos.

Seguidamente —más allá de una difusa y única mención al “rol del Estado”, sin separarlo del de “la docencia”, en relación con el derecho a la educación—, se insiste, en este marco de responsabilización individualizante, en que el problema central a resolver son las “prácticas docentes”, nunca sus condiciones:

La formación representa una oportunidad para promover la construcción de dispositivos, estrategias y herramientas que permitan mejorar prácticas actuales y dar nuevas respuestas a problemáticas existentes en el sistema educativo. Para ello, es importante que se desarrollen espacios y experiencias donde se promuevan la resolución de problemas y la innovación pedagógica. También es importante observar, indagar y analizar buenas prácticas de sistemas educativos, escuelas y docentes. (LC-CABA, 2022, p. 15)

Ahora bien, cuando sí se visibilizan las condiciones en las que se enseña y se aprende, como ya se analizó en las menciones a los “contextos desfavorecidos”, la respuesta oficial adquiere rasgos obscenos. En este sentido, por ejemplo, el documento llega a reconocer una problemática central: “gran parte de la población estudiantil de nivel superior estudia y trabaja o busca trabajo” (LC-CABA, 2022, p. 16). Es un reconocimiento, sin embargo, parcial, porque evade el rol central del Estado neoliberal en la generación de dicha problemática. Más aún, da por cumplido el papel estatal en la resolución del problema: “existen, a nivel nacional y jurisdiccional, incentivos que buscan garantizar mejores condiciones económicas para estudiar las carreras” (LC-CABA, 2022, p. 16), invalidando de un plumazo los históricos reclamos de becas suficientes y otras condiciones necesarias. La operación discursiva se completa, entonces, llamando cínicamente a “reconocer y atender [esta problemática] desde la disponibilidad horaria que demandan las carreras, desde la oferta de horarios y desde las modalidades de cursada de los espacios curriculares y de implementación de las prácticas profesionales” (LC-CABA, 2022, p. 16); es decir, asigna la responsabilidad de la resolución de tal problemática socioeconómica a las instituciones formadoras y sus docentes, con base en el recorte de las carreras y la flexibilización e intensificación del trabajo de profesores y profesoras.

Este trastocamiento fundamental que pretende el neoconservadurismo en el perfil e identidad docente tiene como horizonte de concreción la instalación del salario por mérito, política laboral implementada en lugares como Chile o México (Kremerman, 2005), que institucionaliza la ilusión según la cual el valor del salario sería fijado por el trabajo efectiva e individualmente realizado: el salario de cada docente incluye un ítem ligado a los resultados de las pruebas estandarizadas de sus estudiantes.^[16] En esta línea, se vienen implementando o reforzando en CABA “incentivos” vinculados al presentismo,^[17] “nuevos cargos de ascenso horizontal” con base en la precarización laboral (se cumplen en horas curriculares) y vinculados a la capacitación fuera de servicio y ajena a los ISFD,^[18] etc., siempre desde una fundamentación abiertamente meritocrática.^[19]

Asimismo, esta transferencia de responsabilidades se agudizó particularmente en contexto de contingencia sanitaria (COVID-19) durante 2020 y 2021. Docentes e instituciones educativas debieron diseñar y desarrollar toda una dinámica paliativa sumamente compleja ante la imposición de la “continuidad

pedagógica” por parte de un Estado prácticamente ausente en términos de asistencia material y pedagógica o que —en el mejor de los casos— llegaba a destiempo con normativas que meramente validaban lo ya resuelto institucional o individualmente. Esto a costa, incluso, de impactos en la salud docente (Ramos Gonzales *et al.*, 2022).

Segundo eje: de la lógica disciplinar al enfoque de capacidades (socioemocionales)

Los LC-CABA plantean, como otro gran eje de transformación, la incorporación de la enseñanza de “capacidades” (o “competencias”), replicando, en el subcircuito de la formación docente, una perspectiva político-pedagógica que —como dijimos antes— ya se halla en proceso de implantación en los niveles obligatorios, como el mismo documento reconoce:

La formación en los contenidos a enseñar trasciende a la formación estrictamente disciplinar [porque] es parte de la enseñanza escolar formar a las y los estudiantes en capacidades o competencias transversales asociadas al estudio, tales como el aprendizaje colaborativo, la comunicación, el pensamiento crítico, la autonomía, o la responsabilidad. [Además], la escuela enseña valores y actitudes centrales para el desarrollo personal y social de las personas en una sociedad democrática: el diálogo, el respeto y la valoración de la diversidad y del pluralismo, la resolución de conflictos de una forma pacífica, el desarrollo de hábitos y vínculos saludables, el cuidado propio y el cuidado de los demás, la promoción del bienestar emocional, entre otros. Estas cuestiones también deben ser objeto de formación y preparación dentro del profesorado. (LC-CABA, 2022, p. 10)

Ya las primeras líneas de la cita anterior develan la complejidad de esta transformación: no se trata simplemente de sumar nuevos contenidos (las llamadas *capacidades*) al currículum, sino que —en tanto selección cultural necesariamente limitada— cualquier suma supone una resta compensatoria. En este caso, las *capacidades* vienen a desplazar a los conocimientos disciplinares (Abramowski y Sorondo, 2022a, 2022b; Cernadas *et al.*, 2022). Desplazamiento que queda claro, por ejemplo, en un primer documento oficial en el marco de la reforma curricular del nivel primario, en el que se presentan una serie de “consensos”, dentro de los cuales se afirma:

La escuela que queremos busca disminuir la sobrecarga de contenidos [disciplinares] (...) La escuela que queremos busca que las capacidades sean objeto de enseñanza, integrándolas directamente con el resto de los contenidos. En un mundo tan dinámico, es esencial que los/as estudiantes, además de los contenidos nodales de las áreas de conocimiento, puedan aprender en la escuela otras capacidades que les permitan desarrollarse en los distintos ámbitos de su vida. (Ministerio de Educación, p.78)

Nuevamente, la contingencia sanitaria por COVID-19 que llevó al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) fue un hito catalizador de estas políticas curriculares de dislocamiento disciplinar, ahora en su versión “emocional”: “desde los postulados del giro terapéutico se solicita a la escuela no tanto garantizar de forma prioritaria la transmisión cultural, sino promover el bienestar psicológico y emocional” (Abramowski y Sorondo, 2022a, p. 68).

La misma ministra de educación porteña promovía explícitamente, en ese momento de retorno a la presencialidad, el corrimiento de la enseñanza disciplinar, con la excusa del abordaje “emocional” de las problemáticas estudiantiles:

No me canso de repetirlo: a mí no me preocupa tanto lo que no pudieron aprender en términos de contenidos curriculares, sino lo que dejaron de desarrollar por el aislamiento. (...) Lo que nosotros les pedimos ahora a todas las escuelas, cuando empezaron a armar sus propuestas de presencialidad, tenía que ver con “ayuden a los chicos a poner en palabras lo que les pasó. No empiecen a dar Matemáticas, no empiecen a dar Prácticas del Lenguaje. Siéntense con los chicos y ayúdenlos a poner en palabras”. (...) En general, la mayoría de las escuelas empezaron a trabajar la emocionalidad. (Prensa y Difusión Fer Iglesias, 2020, 33m28s)

Inicialmente presentadas como coyunturales en la pandemia, luego, estas medidas se han comenzado a instituir como nueva lógica curricular, tal como venimos analizando en los documentos citados.

Volviendo a los LC-CABA 2022, se explicitan las *capacidades* como uno de los “contenidos a profundizar” en la formación docente, en tanto contenidos de los niveles obligatorios.^[20] Asimismo, su incorporación no se propone como mero agregado al currículum previo, sino —nada más y nada menos— como eje reorganizador e integrador. Partiendo de un diagnóstico escueto y eufemístico sobre la desarticulación de la “formación específica orientada a la enseñanza”, el documento insiste en la necesidad de la “integración” de la formación a través de la enseñanza de dichas capacidades como eje de formación transversal a toda la carrera, implantando una “evaluación integral” de estas capacidades a lo largo de toda la formación, con una versión sumativa en la residencia como espacio final.

Ahora bien, ¿por qué sería criticable la incorporación de este enfoque? Laval (2004) ya advertía, a fines del siglo pasado, que la polisemia de la noción de *competencias* —antecesora directa de las más recientes *capacidades*, que el mismo documento curricular utiliza en varias ocasiones como sinónimos— alimenta su pretendido carácter neutral y evidente. En realidad, estas nociones vertebran una perspectiva político-pedagógica muy específica.

Los LC-CABA 2022 se valen de dicha polisemia para intentar fundamentar su trastocamiento en lineamientos progresivos preexistentes:

Si bien los lineamientos nacionales plantean que el Campo de la Formación en la Práctica Profesional está orientado al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente (Resol.Nro.24-CFE/2007), el desarrollo de capacidades constituye una finalidad formativa de todos los campos. (LC-CABA, 2022, p. 12)

Aquí, se confunden, por malicia o ignorancia,^[21] dos significados bien diferentes bajo un mismo significante: mientras en el CFPP^[22] se desarrollan capacidades en función de la apropiación de los enfoques de enseñanza de las áreas —y, por lo tanto, se hallan fuertemente ligadas al conocimiento disciplinar—, el nuevo *enfoque de capacidades* se propone como alternativo a los contenidos disciplinares —a los que identifica con lo fragmentario, estático e inútil—, postulando capacidades genéricas “para la vida” en un mundo “dinámico”.

Más allá de esos eufemismos, esta última noción de *competencia.capacidad* “está estrechamente conectada con la exigencia de eficacia y de flexibilidad requerida a los trabajadores en la ‘sociedad de la información’” (Laval, 2004, p. 95). En el capitalismo flexible (Sennet, 2003), instaurado desde la década de 1970 a nivel global,

La competencia no se valida tanto mediante un título que permita hacer valer de manera segura y estable su valor, sino que justifica más bien una evaluación permanente [de los resultados efectivos] en el marco de una relación no igualitaria entre el contratista y el asalariado. (Laval, 2004, p. 96)

En esta línea, “sería necesario, por consiguiente, que la escuela pasara de la *lógica de conocimientos* a una *lógica de competencia*” (Laval, 2004, p. 98). Es especialmente contundente una cita de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que nos acerca Laval:

Cuando los educadores empezaron a cooperar con las empresas, descubrieron otra razón importante para ya no desconfiar del mundo de los negocios: los objetivos de los dos socios estaban a menudo mucho más próximos de lo que uno y otro habían imaginado. (...) las cualidades más importantes exigidas en el mundo del trabajo y las que las empresas desean incitar a que enseñen las escuelas son progresivamente de orden más genérico. La adaptabilidad, la capacidad de comunicar, de trabajar en equipo o de dar muestras de iniciativa (...) son ahora fundamentales para asegurar la competitividad de las empresas. Ahora bien, esta tendencia refleja la transformación que experimenta, por otro lado, la pedagogía. Gran cantidad de educadores desean abandonar la tradición que consiste principalmente en la transmisión de conocimientos a sus alumnos y prefieren enseñarles a reflexionar y a aprender por sí mismos. (CERI en Laval 2004, p. 98 y 99)

Nótese la similitud entre estas “cualidades genéricas” y las *capacidades* ya mencionadas en los LC-CABA 2022: aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo, comunicación, autonomía, responsabilidad, resolución de conflictos, entre otras. Son las llamadas *soft skills*, o “habilidades blandas”, en el lenguaje del *coaching*

empresarial (Martínez, 2017). Más recientemente, este vocabulario de las competencias se ha reeditado en las llamadas *habilidades. capacidades socioemocionales* impulsadas por la Educación Emocional, que, desde una concepción innatista y naturalista de las emociones (Abramowski y Sorondo, 2022b^[23]), promueve el “auto-reconocimiento y auto-regulación” de emociones “positivas” (alegría, calma, etc.) y “negativas” (enojo, tristeza, etc.).

Se trata de una propuesta que, constituyendo a las emociones como capital, pretende ajustar la educación a los requerimientos de una economía y un mercado laboral cada vez más flexibilizado y precarizado, así como negar la conflictividad de lo social bajo el amparo de la promesa de la felicidad. (Cernadas *et al.*, 2022, p. 4)

Se opera, entonces, la construcción de equivalencias enfrentadas: por un lado, se asocia la negativamente connotada “educación tradicional” con la enseñanza de conocimientos disciplinares, contraponiéndola a, por otro lado, la asociación entre educación “reflexiva” para la “autonomía” con la enseñanza de *competencias. capacidades*. Este desplazamiento de lo disciplinar tiende a reducir la educación a un mero entrenamiento para el puesto de trabajo, uno de los ejes de las propuestas educativas de la nueva derecha ya desde fines del siglo pasado (Feldfeber, 1997). En términos de Laval (2004):

Esta «lógica de la competencia», al conceder la prioridad más a las cualidades inmediatamente útiles de la personalidad empleable que a los conocimientos realmente apropiados pero que no serían necesaria ni inmediatamente útiles desde un punto de vista económico, conlleva un grave riesgo de desintelectualización y de deformación de los procesos de aprendizaje. (p. 103)

Se trata, en suma, de la cristalización de un auténtico cambio de paradigma educativo, disfrazado de inocente incorporación de nuevos contenidos “evidentes”.

Tercer eje: avances en la plataformización de la experiencia educativa de la formación docente inicial

Para analizar la propuesta de virtualización del “nuevo” plan de estudio de la formación docente inicial expresada en los LC-CABA 2022, es preciso tener en cuenta las condiciones en las que se desarrolla la experiencia formativa en los ISFD. Desde 2011, los ISFD fueron el único subcircuito de educación superior afectado a una política de inclusión tecnológica como “el Plan S@rmiento BA” que, sin embargo, presentó varias limitaciones (Nanni, 2020; Marchetti y Aguirre, 2021). Por un lado, la falta de continuidad en la provisión de *networks* que, hasta 2015, recibía el estudiantado cursante de los últimos talleres del Campo de la Práctica Profesional, así como el esporádico abastecimiento de insumos tecnológicos a las instituciones, que, en varios casos, también presentaban serias dificultades para disponer de señal de internet, han sido rasgos del devenir de esta política que no se han modificado hasta la actualidad. Por otro lado, la pertenencia a la Red Nacional Virtual de ISFD centralizada por el INFoD garantizó que cada instituto dispusiera de un conjunto de herramientas soportadas en internet (sitio web, campus, blog), destinadas, inicialmente, a estrechar la comunicación hacia dentro de los institutos (conducción, profesores/as y estudiantes), pero también entre los ISFD y de estos con la comunidad.

No obstante, solo un porcentaje muy pequeño de cátedras había organizado su asignatura en dicho campus, no por falta de acceso, sino por la escasa alfabetización de profesores y estudiantes en el uso de ese tipo de entornos virtuales. Tal como se ha planteado, el contexto del ASPO representó un buen analizador para sopesar los verdaderos alcances de esta política de inclusión tecnológica. Por ejemplo, “advertimos que ante la falta de herramientas o conocimientos sobre el uso de las plataformas se recurrió a las aplicaciones de uso más cotidiano y conocidos para la comunidad educativa, fundamentalmente WhatsApp y correo electrónico” (Ramos Gonzales *et al.*, 2022).

Ahora bien, (des)considerando estas condiciones, el documento analizado propone:

La suspensión de clases presenciales durante la pandemia de COVID-19 ha interpelado también el desarrollo curricular y las estrategias formativas de las carreras de profesorado. Este escenario promovió en autoridades y docentes de las instituciones formadoras reflexiones respecto al currículo y al régimen académico, y el desarrollo de diversas innovaciones: redefinición de contenidos prioritarios, proyectos e instancias de evaluación colegiada entre diversos espacios curriculares, nuevas estrategias de enseñanza y evaluación en modalidad virtual, revisión del sistema de correlatividades, entre otras. Estas innovaciones han sido valoradas por muchos/as estudiantes y es necesario promover procesos de diseño y desarrollo curricular que las comprendan y las potencien. (LC-CABA, 2022, p. 3)

Estas “redefiniciones” propuestas —cuyo núcleo es la virtualización de un mínimo del 30 % de la carga horaria de las carreras (LC-CABA, 2022, p. 38)— aparecen consideradas descontextualizadamente, sin advertir las necesidades más sobresalientes de la cotidianidad escolar, que resultan imprescindibles de ser atendidas para concretar cualquier propuesta de virtualización —incluso parcial— del currículum de la formación docente inicial. Esto es, el equipamiento suficiente de dispositivos, las transformaciones edilicias propiciadoras del acceso a la red, la capacitación y la formación en entornos virtuales, entre otros rasgos planificados y continuos que cualquier política que pretende trastocar la experiencia educativa debería tener. Más aún: el documento explicita que dichas innovaciones dependen de “promover procesos de diseño y desarrollo curricular que las comprendan y las potencien”, consagrando a la intervención pedagógica como la única o la primordial vía para garantizar experiencias de virtualización de la enseñanza.

Estas prescripciones ocurren en el marco de una tendencia global que, desde fines del siglo pasado, postula la virtualización como el futuro inexorable de la Educación Superior (Facundo, 2004; Rama Vitale, 2008). En efecto, los marcos normativos nacionales (Resolución E 2641/2017) e internacionales (PNUD, 2009) coinciden, desde una perspectiva instrumental, con cierto solucionismo a problemas enquistados, sobre todo en aquellos países considerados en vías de desarrollo.^[24] Estas orientaciones promueven demandas a las instituciones educativas locales y exigen la performatividad del trabajo docente de acuerdo con recomendaciones foráneas. Entonces, considerando que la brecha digital persiste en nuestros profesorados y limita la democratización del acceso y la permanencia a la Educación Superior, pues acentúa las desigualdades. Es preciso sumarle a ello los impactos que esta supuesta virtualización implicaría en los procesos formativos de estudiantes del profesorado.

La ola reformista prescribió para los niveles obligatorios la necesidad de formar un “alumno-emprendedor” de su propio aprendizaje y directriz de su propio trayecto formativo a partir de intereses individuales. La mentada continuidad pedagógica en contexto del ASPO intensificó este proceso, particularmente en el nivel superior, exigiendo la “autotransformación” de competencias y capacidades a efectos de sostener procesos de enseñanza en entornos remotos mediante una carrera acelerada por la apropiación instrumental de las nuevas tecnologías. Contrariamente a la interpretación “optimista” de este caótico proceso por parte del documento analizado, el carácter vertiginoso y autosostenido de esta virtualización forzada generó una intensificación y flexibilización del trabajo docente, obligando a una disponibilidad continua y a la superposición de espacios, tiempos y recursos personales y laborales (Ramos Gonzales *et al.*, 2022). En cuanto a la experiencia estudiantil —entre otros aspectos—, si bien “aprobaron más materias que en la presencialidad” (LC-CABA, 2022, p. 38), las y los mismos estudiantes han planteado en *focus group* la preocupación de que muchas veces “aprobar” no significó necesariamente “aprender” (Ramos Gonzales *et al.*, 2022).

De esta manera, este proceso de virtualización se desarrolla a contramano de un paradigma orientado a democratizar la Educación Superior para los sectores que podrían ser beneficiados con una educación “diferida” —o inclusiva de los grupos que no pueden garantizar presencialidad, por su condición de mujeres madres o gestantes, trabajadorxs de tiempo completo, estudiantes con diagnósticos particulares o problemas de salud, entre otros grupos vulnerados de su derecho a la permanencia en la Educación Superior y para quienes la estadística señala los mayores niveles de deserción—. Es decir que, con una política de inclusión tecnológica planificada y sostenida desde el Estado, la virtualización parcial de los planes de estudio podría tener impactos favorables en algunos grupos de estudiantes en particular.

Este punto planteado por la reforma curricular resulta una novedad respecto a las modalidades de cursada prescritas en los planes de estudios precedentes. Ocurre junto a la vigorización de los debates sobre la virtualización de la Educación Superior, en tanto tendencia creciente en la agenda de organismos internacionales desde fines del siglo pasado (Facundo, 2002; Silvio, 2019), pero que ha cobrado un predecible y oportunista impulso desde el ASPO. Contexto que no colaboró en la problematización del mero sometimiento a la instrucción virtual adecuada a la imposición de las plataformas educativas dirigidas por fundaciones, organizaciones no gubernamentales o directamente (y descaradamente) por empresas privadas, como Google. Todos nichos nacionales e internacionales que tienen escasísima presencia estatal cuando no la mantienen al margen o directamente la omiten de participación (Ministerio de Educación, 2020).

Algunas dinámicas de recepción y apropiación de los LC-CABA 2022

Las ideas sólo se vuelven efectivas si es que, al final, se conectan con una constelación particular de fuerzas sociales.

(Stuart Hall, 2010, p. 150)

Aquí, por una parte, focalizamos en algunas de las modalidades de participación propuestas por la dependencia ministerial que tiene a cargo la reforma del plan de estudio. Por otra parte, planteamos algunas notas sobre la recepción y modos de apropiación del prediseño en cuestión por parte de las comunidades educativas (conducciones, docentes y estudiantes) del sector, particularmente en las ENS, donde se nuclean los profesorados de Nivel Primario e Inicial.

Según el documento analizado, se ha dado curso a cierta modalidad de consulta concebida desde la UCSFD (LC-CABA, 2022, p. 7) que, por su carácter heterónomo y acelerado —entre la publicación del único borrador y la sanción definitiva en noviembre 2023, han transcurrido apenas 11 meses—, ha tenido alcances limitados en la participación genuina de actores centrales del sector. Nuevamente, como rasgo característico de la revolución educativa, se obstruye toda posibilidad de apropiación crítica de la reforma, omitiendo cualquier tipo de consulta a coordinadoras estudiantiles, gremios docentes, segmentos específicos de profesores de los ISFD e históricos referentes de los enfoques pedagógicos y curriculares para los profesorados de Educación Primaria e Inicial, en tanto son colectivos que venían aportando a los debates curriculares de las décadas recientes.

Asimismo, la vertiginosidad del proceso de “consulta”, con la exigencia a las instituciones de “aportes” casi instantáneos en el marco de la intensificación del trabajo docente y de la precarización de las condiciones de vida en general, ha promovido que las mismas comunidades educativas asumamos —e, incluso, normalicemos— formas de participación restringida, como la respuesta individual a formularios Google estandarizados, frecuentemente sin posibilidad de intercambios previos ni posteriores.

No se puede omitir que este proceso se pergeñó y se impulsó desde la UCSFD, que carece de toda experticia en la formulación de planes de estudio para la formación docente inicial, pues su creación como dependencia estatal data de 2019 (Decreto N° 101/2019 GCABA). De acuerdo a dicho decreto, la ex Dirección General de Educación Superior se reorganizó, creándose la UCSFD (art. 2), que, originalmente, tuvo bajo su dirección a los ISFD sin otros niveles educativos (secundaria, primaria e inicial) a su cargo. Quedando conformada, por otra parte, la Dirección General de Escuelas Normales y Artísticas, a la que se le confería incumbencia en asuntos curriculares de los profesorados anexos a las ENS. Es decir que se trata de una dependencia novata en materia de desarrollo curricular.

Lo anterior fue observado en reiteradas oportunidades por las comunidades educativas, pues no se reconocen, en los LC-CABA 2022, a referentes de transformaciones curriculares anteriores o bien a “nuevos” intelectuales que fundamenten tamaña reestructuración curricular, empleándose la expresión “es un diseño sin autores”. A pesar de todas las inconsistencias señaladas por una generación de profesores con *expertise* en la formación docente, la reforma curricular se profundiza y avanza también por su articulación con otras reformas laborales y en materia de democratización, que han alcanzado a todo el sistema educativo y, ahora, a la

educación superior de la jurisdicción —tal como se ha analizado—, en regla con las tendencias globales y regionales de abierta orientación a la mercantilización.

Algunas conclusiones

Esta es la nueva Campaña del Desierto, no con la espada sino con la educación.

(Esteban Bullrich, 2016)^[25]

Las contribuciones expuestas en materia de análisis curricular permiten aseverar que nuestros profesados se encuentran en un proceso de reforma sin precedente, que incluye el plan de estudio analizado, pero no se circunscribe a él. Por una parte, se solapa con las concepciones sustentadoras del convenio de trabajo local, más conocido como Estatuto del Docente municipal, reformado en abril de 2022. Y, a la vez, se articula con la injerencia estatal en las democracias institucionales de los ISFD, propuesta para el nuevo Reglamento Orgánico Marco. Por otra parte, pone en sintonía a la formación docente inicial con la reforma curricular de los niveles obligatorios, consagrando, de este modo, lógicas y perspectivas propias del mercado en el sistema educativo estatal. En suma, estamos asistiendo a una reforma educacional total, que atraviesa las dimensiones curricular, laboral y organizativa-institucional en todos los niveles educativo.. ¿Acaso hubo un proyecto político semejante de reforma con estos alcances y temporalidades?

Sostenemos que, producto de la contingencia sanitaria (COVID-19), la experiencia educativa durante el ASPO vino a acelerar y cristalizar muchos de estos trastocamientos. En primer lugar, se la aprovechó para desdibujar el rol del Estado como garante de la educación y, a contramano, aceleró la aceptación por parte de la docencia de un proceso de individualización de las responsabilidades. En segundo lugar, se amplió y consolidó el proceso que permuta el núcleo duro de un paradigma de transmisión disciplinar —hegemónico desde los inicios de la escuela moderna— por una perspectiva regresiva en materia de democratización de conocimientos y bienes culturales. Aquí, nos referimos a la intencional o irresponsable desarticulación del resto del sistema educativo con la universidad: al acercar la experiencia formativa de los ISFD a estas tendencias de los niveles obligatorios, se restringen las posibilidades de acceso a la formación disciplinar universitaria. En otras palabras, la extensión de la educación obligatoria no apunta a la democratización del acceso a la educación superior, sino a la creación de mano de obra con poca calificación y alta capacidad de “adaptación”, reservando la formación disciplinar a un circuito elitista.

En tercer lugar, la pretendida virtualización parcial del currículum de la formación docente inicial —ensayada en la contingencia sanitaria, con balance “positivo” según la retórica reformista— resulta una decisión gubernamental improvisada frente a políticas de inclusión tecnológica inconclusas, poco planificadas y, en este sentido, que carecen de un verdadero impacto en el sistema educativo. Estos tres ejes de trastocamiento identificados —responsabilización individual docente, enfoque de capacidades y virtualización de la enseñanza— se entraman en un paradigma educativo, solidario a las necesidades y exigencias de las lógicas contemporáneas de acumulación del capital, que busca imponerse —con “atraso” y no sin resistencia— en nuestras latitudes.



Imponente, pintura asfáltica con acrílicos fluidos sobre tela. Rosa Leher

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes*, (10), 9-17. <https://bit.ly/3aGKdyF>
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022a). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IIICE* 51, 63-79.
- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022b). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, Año XIII N°25(1), 29-62.
- Abratte, J. P. (2018). A 100 años de la Reforma Universitaria: disputas y legados en escenarios de restauración neoliberal. En D. Del Valle y C. Suasnabar (Coord.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. CLASO.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Miño y Dávila.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 1129-1146.
- Basabe, L. y Cols, E. (2010). La enseñanza. En Camilloni et al. *El saber didáctico*. Paidós.
- Braslavsky, C., Carciofi, R. y Tedesco, J. C. (1983). *El proyecto educativo-autoritario. Argentina, 1976-1982*. Flacso.
- Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Cardelli, J. (2007). Educación superior, transnacionalización y virtualización. Un estudio de caso en Argentina. En F. López Segrera, *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. CLACSO.
- Cernadas, S., Cufre, L., Guerrero Menéndez, M., Luzuriaga, C., Ramos G. J., Romero, S. y Sablich, J. (2022). La Educación Emocional como discurso neoconservador de la política curricular contemporánea en CABA. XI Jornadas de Jóvenes Investigadorxs. Instituto de Investigaciones "Gino Germani", Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Clarke, J. y Newman, J. (1997). *The managerial state*. Sage.
- Davini, C. (1998). *El curriculum de formación del magisterio: planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila.
- Facundo, A. (2002). *Educación Virtual en América Latina y el Caribe: Características y tendencias*. Universidad de El Libertador.
- Facundo, A. (2004). La virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento UOC*, 1(1).
- Feldfeber, M. (1997). *La propuesta educativa neoliberal*. Revista Espacios N°22. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2021). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

- Hall, S. (2010). El problema de la ideología: el marxismo sin garantías. En H. Stuart, Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales (pp. 133-153). Envi3n/Instituto de Estudios Peruanos/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar/Universidad Andina Sim3n Bol3var.
- Hillert, F. (2019). Educaci3n en la Ciudad de Buenos Aires: los planes del oficialismo y los logros de la oposici3n. En Pol3tica Educativa: balance y prospectiva. Observatorio Participativo de Pol3ticas P3blicas en Educaci3n-FFyL.
- Kremerman, M. (2005). Crisis en el sistema de educaci3n superior en Chile: An3lisis y propuestas. Terram publicaciones.
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseanza p3blica. Paid3s.
- Laval, C. y Sorondo, J. (2023). Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educaci3n democr3tica. Revista Educaci3n, Pol3tica y Sociedad, 8(1).
- Ministerio de Educaci3n / Gobierno de la Ciudad Aut3noma de Buenos Aires. Lineamientos curriculares jurisdiccionales para la formaci3n docente inicial. Documento borrador. Unidad de Coordinaci3n del Sistema de Formaci3n Docente / Diciembre de 2022. [LC-CABA, 2022]
- Marchetti, B. y Aguirre, J. (2021). Formaci3n docente, inclusi3n digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de pol3ticas y programas inclusivos en el nivel formador. Revista de Educaci3n, 22, pp. 87-108.
- Mart3nez, M. E. (2017). La figura del docente emprendedor, el paradigma evaluativo y la escolarizaci3n en la l3gica instrumental del neoliberalismo. IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. Buenos Aires, Argentina.
- Mezzadra, F. y Velea, C. (2014). Apostar a la docencia. Desaf3os y posibilidades para la pol3tica educativa argentina. CIPPEC, Embajada de Finlandia, UNICEF.
- Migliavacca, A., Vilari3o, G. y Remolgao, M. (2019). Precarizaci3n de la educaci3n p3blica y resistencia colectiva en la Argentina gobernada por Cambiemos: Los desaf3os de un nuevo ciclo neoconservador. Revista Educa33o e Emancipa33o, 12(3), 61-92.
- Ministerio de Educaci3n. (15 de mayo de 2020). La cruel pedagog3a del virus - Boaventura de Sousa Santos y Pablo Gentili [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3SEducajT3s>
- Nanni, S. I. (2020). Las TICs en la formaci3n docente. El caso de Conectar Igualdad. Avances y desaf3os en el contexto de virtualizaci3n del sistema educativo. XII Congreso Internacional de Investigaci3n y Pr3ctica Profesional en Psicolog3a. Universidad de Buenos Aires.
- Pini, M. (2019). Pol3ticas de alfabetizaci3n digital y formaci3n docente, disputa de sentidos. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps), La regulaci3n del trabajo y la formaci3n docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina. Editorial de la Facultad de Filosof3a y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Prensa y Difusi3n Fer Iglesias. (8 de noviembre de 2020). Un caf3 con Iglesias y Soledad Acuña [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Qk_ESFkkFbY
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). Desarrollo de capacidades. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Capacity_Development_A_UNDP_Primer_Spanish.pdf
- Rama Vitale, C. (2008). Las tendencias de la educaci3n superior en Am3rica Latina en el siglo XXI (desautonomizaci3n, despresencializaci3n, desgratuitarizaci3n y desnacionalizaci3n). Asamblea Nacional de Rectores.

- Ramos Gonzales, J. (2020). La participación de los claustros en los Institutos Superiores de Formación Docente. Entre tendencias conservadoras y democratizantes (1957-1967). *Revista Temas de Educación*, (30), 18-29. Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston".
- Ramos Gonzales, J. (2023). 40 años de democracia en Argentina. La democratización de los Institutos Superiores de Formación Docente. *Revista Ciencias y Humanidades*, 16(16), 7-36. <https://doi.org/10.61497/rcyh.v16i16.104>
- Ramos Gonzales, J., Frescura Tolosa, C. y Sablich, J. (2022). Procesos de reforma para la formación docente a la salida de la pandemia de covid-19. La imposición de un nuevo paradigma en las relaciones laborales. *Revista de la Carrera de Sociología "Entramados y Perspectivas"*, 12(12), 286-310.
- Rivas, A. (2019a). ¿Quién controla el futuro de la educación? Siglo XXI Editores Argentina.
- Rivas, A. (2019b). ¿Qué hay que aprender hoy? De la escuela de las respuestas a la escuela de las preguntas. Santillana.
- Rodriguez, L. R. y Vior, S. (2020). Lo público y lo privado en la educación Argentina en el marco del proyecto político de la alianza Cambiemos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación. *Educación y Revista*, 36. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
- Sáenz López, P. y Medina Medel, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Sáenz López, P. y Medina Medel, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Sennett, R. (2003). La corrosión del carácter. Octaedro.
- Silvio, J. (2019). La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(1), 27-50. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/179>
- Sisto, V. (2014). Rendición de cuentas, managerialismo y práctica local. Algunas pistas para su análisis. *Estudios de la Economía*.
- Sisto, V., Montecinos, C. y Figueroa, L. A. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 9-32. <http://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.001>. ISSN 2445-4109.
- Tadeu da Silva, T. (2001). Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum. Octaedro.
- Villa, I. (2019). Maestras/os y profesoras/es CEOS. Nuevas subjetividades docentes en épocas de neocolonialidad. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps), *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.

Notas

[1]

Creada en el marco de la revolución educativa el 6 de marzo de 2019 mediante el Decreto N° 92/2019 GCABA-AJG#, se modifica la estructura organizativa del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tal como expresa en el Art. N°3, la ex Dirección General de Educación Superior pasa a

denominarse “Dirección General de Escuelas Normales y Artísticas (DGENYA)” ; creándose, mediante el Art. N°2, la “Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente” (UCSFD).

[2]

Academia Nacional de Educación ANE. (30 de agosto de 2014). Ciclo de Diálogo con Líderes Políticos - Ing. Mauricio Macri. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=DXrzC3uPoYM&t=18s> 27m52s. Esteban Bullrich [ministro de educación porteño 2010-2015, y nacional 2015-2017], 2014

[3]

Se han analizado estos procesos de resistencia atendiendo a la expresión acuñada por el Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE): “2018 - quisieron enterrarnos, pero no sabían que éramos semilla”, a partir de la cual se retoma la comisión de trabajo interinstitucional conformada por los rectorados de los ISFD de CABA, democráticamente elegidos por sus comunidades educativas (estudiantes, docentes y graduados) (Ramos Gonzales, 2020).

[4]

Es un paraguas ideológico que cobija a cuatro grandes grupos: las fracciones que postulan soluciones neoliberales mercantilizadas para los problemas educacionales. Un segundo grupo más poderoso son los neoconservadores, que presionan por un regreso a un sentido impuesto de nación y tradición que está basado en el miedo a la “contaminación” por la cultura y el cuerpo de aquellos a quienes consideran los “Otros”. El tercer grupo son los conservadores religiosos populistas autoritarios, que están profundamente preocupados por la secularización y la preservación de sus propias tradiciones: sólo cuando una lectura particular del cristianismo muy conservador —o en otros países, esto es representado por formas represivas del judaísmo, el hinduismo y el islam— lo coloque en su justo lugar, como el proyecto guía de todas nuestras instituciones e interacciones, será posible volver a declarar que este es “el país de Dios”. Y un cuarto grupo de nueva clase media profesional y gerencial que ha ocupado posiciones en el Estado está comprometida con la ideología y las técnicas de rendición de cuentas, medición y el “nuevo gerenciamiento”, lo que se ha denominado “cultura de la auditoría” (Apple, 2012; Clarke y Newman, 1997).

[5]

En nuestro país, ya se han sancionado leyes de educación emocional en varias jurisdicciones; la primera de ellas, Corrientes (Ley provincial N° 6398/2016). Además de varios proyectos de ley provinciales y nacionales que circulan desde hace algunos años.

[6]

Organizan la enseñanza de los sistemas educativos nacionales como en Estados Unidos, donde está vigente en más de 30 estados, en sintonía con la propuesta de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), fundada por Daniel Goleman. Y viene teniendo rotunda aceptación en la legislación educativa española (Sáenz López y Medina Medel, 2021).

[7]

Adherimos al giro lingüístico que propone transformar el lenguaje para evitar el uso machista que invisibiliza a mujeres y disidencias por eso de aquí en adelante usamos “e”.

[8]

Ver: <https://www.educ.ar/>

[9]

El carácter nacional y por sobre los estados provinciales; el ingreso irrestricto y la gratuidad; las características del financiamiento; la autonomía con cogobierno docente-estudiantil; el débil, aunque creciente, papel del mercado en sus decisiones; y el creciente desarrollo del sindicalismo conforman un conjunto de rasgos que, en su mayoría, son constitutivos de ambos circuitos de Educación Superior en nuestro país: terciario y universitario.

[10]

Resolución N° 1316/MEGC/2013.

[11]

Expresión acuñada por el Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE).

[12]

Mientras concluíamos la elaboración de este trabajo, el Ministerio de Educación e Innovación de CABA aprobó, con fecha 23 de noviembre de 2023 (Res-2023-6199-GCBA-UCSFD), la versión definitiva de los nuevos “Lineamientos

Curriculares Jurisdiccionales para la formación docente inicial”. Queda planteada, así, la tarea del análisis comparativo con ese documento final.

[13]

Esto forma parte de un consenso general básico en el campo didáctico y es contenido elemental de Didáctica, una de las materias iniciales de todas las carreras de formación docente. Invitamos a los expertos decisores de políticas educativas sobre formación docente a cursarla.

[14]

En esta misma línea, podrían entenderse el examen de ingreso, camuflado como “Ciclo Inicial de formación para el profesorado” (LC-CABA, 2022, p. 28); el sistema de “experiencias” por créditos, denominado “Formación integral” (p. 30) y las llamadas “instancias curriculares electivas” (p. 35).

[15]

De ahí que nos resulte dificultosa, incluso, la mera percepción del problema aquí señalado, así como —más aún— su discusión, tal como hemos experimentado directamente en jornadas institucionales de debate plenario sobre este documento, donde colegas (incluso formados/as en estas temáticas) argumentaban que era “difícil no coincidir” con los ejes del Perfil general de egresados y egresadas, por ejemplo.

[16]

Estas políticas buscan promover la competencia dentro de la clase trabajadora y la ruptura de sus lazos de solidaridad gremial. En nuestras economías dependientes, esto significa responsabilizar a las propias masas trabajadoras (en términos individuales) por la precarización creciente del mercado laboral y de la vida en general, impuesta por el sistema-mundo capitalista.

[17]

Duplicación del peso del presentismo en el salario docente: medida del Ministerio de educación CABA, noviembre 2023.

[18]

Reforma 2022 al Estatuto Docente de CABA, por parte de la legislatura porteña.

[19]

La propia ministra de educación porteña, Soledad Acuña, ha caracterizado algunas de estas transformaciones afirmando que “hicimos algo histórico: le dimos más peso al mérito y a la formación”. Parte, por cierto, de que “hay una frase que me encanta: ‘La calidad de un sistema educativo nunca será superior a la calidad de sus docentes’” (2022). Fuente: <https://soledadacuna.com.ar/profesionalizar-la-carrera-docente-universidad-de-la-ciudad-y-reforma-del-estatuto/>

[20]

“Desarrollo de capacidades en la educación obligatoria. Conceptos de competencia, capacidad y habilidad. Enfoque basado en las capacidades según la filosofía política y su transferencia a los sistemas educativos. Capacidades transversales y capacidades por dominio. Características, alcances y limitaciones de la transferencia del aprendizaje. Diseño curricular, planificación y evaluación por competencias o capacidades” (LC-CABA, 2022, p37).

[21]

Es interesante resaltar que este documento borrador analizado (así como la versión definitiva recientemente publicada) no nombra autores o colaboradores, ni explicita el marco teórico en el que se fundamenta. Este carácter anónimo de documentos curriculares constituye una novedad y pone en cuestión su supuesto respaldo científico, lo cual ha sido señalado por varios colectivos docentes de ISFD a través de los documentos generados durante los once meses del limitado debate de este prediseño.

[22]

Esta estructura curricular —iniciada en 2009 y consolidada en la reforma de 2016, pero con ensayos desde 2001— ha sido una histórica conquista progresiva para la formación docente, en términos de reconceptualización dialéctica de vinculación teoría-práctica y de articulación de la formación profesional en torno a la praxis docente.

[23]

En un agudo análisis comparativo entre la educación emocional y la educación sexual integral en este aspecto, las autoras advierten sobre la colonización de este lenguaje neoliberal incluso en propuestas progresistas como la ESI.

[24]

Ver Programa de Coach del Banco Mundial: Technology for teaching. <https://blogs.worldbank.org/es/education/teach-el-cambio- apenas-comienza>

[25]

La Nación (16 de septiembre de 2016). Esteban Bullrich: “Esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada sino con la educación”. <https://www.lanacion.com.ar/politica/esteban-bullrich-esta-es-la-nueva-campana-del-desierto-pero-no-con-la-espada-sino-con-la-educacion-nid1938454/>



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153179275005>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Josefina Ramos Gonzales, Juan Enrique Sablich

**Reforma curricular de la formación docente inicial en
CABA, Argentina, en contexto de ascenso de
neoconservadurismos locales y globales**

**Curricular reform of initial teacher training in the City of
Buenos Aires, Argentina in the context of the rise of local
and global neoconservatism**

**Reforma curricular da formação inicial de professores na
Cidade de Buenos Aires, Argentina no contexto da
ascensão do neoconservadorismo local e global**

Praxis Educativa (Arg)

vol. 28, núm. 3, p. 1 - 27, 2024

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702

ISSN-E: 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280305>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**