

Planes de formación docente en Argentina (2007-2019): una lectura desde la dimensión de lo político

Piazzentino, Raúl; Tourn, Luciana Rita

Planes de formación docente en Argentina (2007-2019): una lectura desde la dimensión de lo político

Linhas Críticas, vol. 26, 27688, 2020

Universidade de Brasília, Brasil

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567257018>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.27688>



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

Planes de formación docente en Argentina (2007-2019): una lectura desde la dimensión de lo político

Planos de formação docente na Argentina (2007-2019): uma leitura desde a dimensão política

Teacher training plans in Argentina (2007-2019): a reading from the political dimension

Plans de formation des enseignants en Argentine (2007-2019): une lecture dès la dimension politique

Raúl Piazzentino

*Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón,
Argentina*

rpiazzentino@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7930-8360>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.27688>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567257018>

Luciana Rita Tourn

*Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón,
Argentina*

lucianatourn@hotmail.com.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-4893-2045>

Recepción: 19 Octubre 2019

Aprobación: 31 Julio 2020

Publicación: 13 Agosto 2020

RESUMEN:

En este artículo analizamos las superficies textuales de los Planes de Formación Docente de Argentina en el período 2007-2019, procurando reconocer los significantes maestros que fijan los sentidos de las políticas docentes. Los Planes, desde una perspectiva de indagación centrada en lo político, en la línea de la Teoría de Discurso y el Análisis Político de Discurso, constituyen prácticas que articulan configuraciones discursivas de la formación docente. En las mismas reconocemos fijaciones de sentido que, por un lado, procuran la reconstrucción de una identidad para el sistema formador y, por otro, organizan el campo discursivo en torno al significante de las capacidades profesionales.

PALABRAS CLAVE: Formación de docentes, Argentina, Planes nacionales de formación docente, Análisis político de discurso.

RESUMO:

Neste artigo, analisamos as superfícies textuais dos Planos de Formação Docente da Argentina no período 2007-2019, tentando reconhecer os significantes “maestros” (Professores do Ensino Fundamental) que definem os sentidos das políticas docentes. Os Planos, desde uma perspectiva de investigação centrada no político, na linha da Teoria do Discurso e da Análise Política do Discurso, constituem práticas que articulam configurações discursivas da formação docente. Nelas, reconhecemos fixações de sentido que, por um lado, procuram reconstruir uma identidade para o sistema formativo e, por outro, organizam o campo discursivo em torno do significante das capacidades profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de docentes, Argentina, Planos nacionais de formação docente, Análise política do discurso.

ABSTRACT:

In this article we analyze the textual surfaces of the Teacher Training Plans of Argentina in the period 2007-2019, trying to recognize the significantes maestros that set the senses of the teaching policies. The Plans, from a political-centered perspective of inquiry, along the lines of Discourse Theory and Political Discourse Analysis, constitute practices that articulate discursive configurations of teacher training. In them, we recognize fixations of meaning that, on the one hand, seek to rebuild an identity for the formative system and, on the other, organize the discursive field around the signifier of professional capacities.

KEYWORDS: Teacher education, Argentina, National teacher training plans, Political discourse analysis.

RÉSUMÉ:

Dans cet article, nous analysons les des surfaces textuelles des plans de formation des enseignants de l'Argentine pour la période 2007-2019, en essayant de reconnaître les signifiants maestros qui définissent les sens des politiques d'enseignement. Les plans, dans une perspective de recherche centrée sur le domaine politique, sur la ligne de la Théorie du Discours et de l'Analyse Politique du Discours, constituent des pratiques qui articulent des configurations discursives de la formation des enseignants. En eux, nous reconnaissons des fixations de sens qui, d'une part, essaient de reconstruire une identité pour le système formatif et, d'autre part, organisent le champ discursif autour du signifiant des capacités professionnelles.

MOTS CLÉS: Formation des enseignants, Argentine, Plans nationaux de formation des enseignants, Analyse politique du discours.

INTRODUCCIÓN

Avanzada la primera década de los años dos mil hasta la actualidad, las políticas de formación docente en Argentina se configuran discursivamente mediante Planes Nacionales de Formación Docente (PNFD), representando un cambio con relación a los planes de estudio y programas de formación que caracterizaron las propuestas curriculares de las últimas décadas del siglo XX^[1].

En este artículo analizamos los PNFD de Argentina en el período 2007-2019 desde una perspectiva de indagación centrada en la dimensión de lo político, en la línea de la Teoría de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987) y el Análisis Político de Discurso (APD) (Buenfil Burgos, 1993). Desde esta analítica, reconocemos los PNFD como prácticas (Laclau y Mouffe, 1987) que, desde diversas posiciones^[2], articulan configuraciones discursivas^[3] de la formación docente, en cuyas superficies es posible reconocer, tal como plantea Torfing (1998, p. 42), significantes maestros. La dimensión de lo político en el análisis, siguiendo a Mouffe (2011), posibilita la comprensión de los procesos de exclusión, por cuanto, tal como sostiene la autora, “todo orden es político y está basado en alguna forma de exclusión” (p. 25).

Desde estos aportes analíticos consideramos las superficies textuales de los PNFD aprobados en el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE) mediante las Resoluciones del CFE n.º 23 (2007a), n.º 167 (2012a), n.º 188 (2012b) y n.º 286 (2016a), durante los gobiernos nacionales de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) y de Mauricio Macri (2015-2019), a fin de reconocer los significantes maestros que intentan fijar los sentidos de la formación docente.

El tratamiento metodológico del conjunto de estos textos de referencia, entre otras fuentes que conforman el referente empírico (Buenfil Burgos, 2012), recupera aportes de autores inscriptos en la analítica discursiva. En primer lugar, de acuerdo con Howarth (2005), el trabajo con textos legales y documentales nos enfrenta a decisiones para delimitar el *corpus*, pudiendo éste asumir inicialmente un carácter exhaustivo y posteriormente, durante el proceso de análisis, incluir otros textos en función de las marcas presentes en las superficies textuales de los de referencia. En segundo término, conforme los aportes de Cruz Pineda (2019), comprendemos que todo texto es la resultante de producciones de sentido, en el cual circulan y se diseminan los rasgos distintivos o regularidades (Foucault, 1999) de las configuraciones discursivas en las que se inscribe. Por último, desde los desarrollos de Verón (2004)^[4], entendemos que los textos pueden ser analizados teniendo en cuenta los procesos que los generan, procurando identificar en ellos las marcas de operaciones discursivas que forman parte de las condiciones de producción.

En el desarrollo distinguimos dos apartados en los que abordamos, por un lado, los textos de los tres PNFD del período 2007-2015, cuyo signifiante privilegiado, de acuerdo a nuestro análisis del discurso resultante, se organiza en torno a la reconstrucción de una identidad para el sistema formador. Por otro, consideramos el único plan desde 2016 a la fecha, a través del cual se articula una configuración organizada en torno al signifiante maestro de las capacidades profesionales, como condición para la mejora de la formación docente.

HACIA LA CONFIGURACIÓN DE UNA IDENTIDAD PARA LA FORMACIÓN DOCENTE (2007-2015)

La formación docente en este período constituye una temática abordada en diversos trabajos (Di Franco y Siderac, 2016; Marzoa et al., 2011; Terigi, 2016), aunque los mismos no incorporan en el análisis elementos teóricos y metodológicos de una perspectiva discursiva como la que nos proponemos en este artículo, a excepción de los trabajos de Birgin y Vassiliades (2018), y Morelli e Iturbe (2018).

En este apartado analizamos, por un lado, el PNFD aprobado mediante Resolución del CFE n.º 23 (2007a) para la etapa 2007-2010 y, por otro, los correspondientes a las Resoluciones del CFE n.º 167 (2012a) y n.º 188 (2012b) para el plazo 2012-2015/6. A través de estos textos, reconocemos una configuración discursiva relacional cuyo sentido se disemina alrededor del nudo significativo de la reconstrucción de una identidad para la formación docente, articulada como sistema y vinculada a la educación superior. Esta configuración resulta, entre otras posiciones intervinientes, de una construcción federal, en tanto participan en el ámbito del CFE los referentes educativos de las provincias argentinas y de la jurisdicción nacional.

Comprendemos el PNFD 2007-2010 como resultante de unas condiciones de posibilidad ligadas a un conjunto de acuerdos logrados en el ámbito del CFE ^[5], la Ley de Financiamiento Educativo n.º 26075 (Congreso Nacional [CN], 2005) y la Ley de Educación Nacional n.º 26206 (CN, 2006) en cuyo marco se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). El sentido, de acuerdo al texto normativo, se orienta a "... consolidar una institucionalidad diferente, potente y dinámica, capaz de reconfigurar en escenarios de mediano y largo plazo, procesos de organización, integración, articulación, fortalecimiento y mejora del sistema formador, sus instituciones y sus vínculos" (CFE, Resolución n.º 23, 2007a, p. 6).

La formación de docentes, a partir del reconocimiento de problemáticas de las últimas décadas, constituye un punto nodal en el discurso de la política educativa. En tal sentido, en el PNFD, la formación de la docencia, considerada social y políticamente, resulta clave en la transmisión y recreación cultural, en el desarrollo de las posibilidades de las infancias y juventudes en las instituciones educativas y en los procesos de democratización de la enseñanza y la inclusión (CFE, Resolución n.º 23, 2007a, p. 9).

En la superficie textual se patentizan marcas que remiten al Estudio de la Calidad y Cantidad de Oferta de la Formación Docente, Investigación y Capacitación en la Argentina –Estudio (Davini, 2015). Sobre la base del mismo se configura el texto del PNFD, organizado en torno a diez problemas de la formación docente con sus correspondientes estrategias, objetivos y resultados para el corto y mediano plazo, a implementarse en el período 2007-2010 en áreas de desarrollo prioritarias, centradas en lo institucional, lo curricular y la formación continua.

Se busca la construcción de una visión compartida de la identidad del Nivel, superando la tensión instalada entre el peso de las tradiciones de origen en el Nivel Secundario y el imaginario del modelo universitario, como única alternativa de formación superior. Para ello, se requiere transitar hacia una institucionalidad específica para la formación profesional docente con características propias y valor agregado para el desarrollo del conjunto del sistema educativo. (CFE, Resolución n.º 23, 2007a, pp. 13-14)

El punto discursivo privilegiado de la reconstrucción de una identidad se disemina en estrategias para la organización, la planificación, el desarrollo y la gestión del sistema formador, involucrando definiciones tanto para el conjunto como para los ámbitos particulares de las instituciones formadoras ^[6].

La institucionalidad específica deberá fortalecer la visión de un sistema integrado, superando la atomización de instituciones y la segmentación interna, con mayores disparidades de recursos en especial en las localidades del interior de las provincias. Una mayor institucionalidad apuntará a la organización de un sistema integrado de formación inicial y continua que explicita las relaciones y la participación de las instancias nacional, jurisdiccionales y de las universidades. (CFE, Resolución n.º 23, 2007a, p. 14)

La construcción discursiva de una nueva identidad para la formación docente, según el texto resolutivo, parte del reconocimiento de una ausencia sedimentada en los procesos de la historia reciente.

Como resultado de la historia reciente, el Nivel Superior carece de una identidad orgánica consolidada y presenta una baja integración como sistema. En cuanto a su identidad, sólo en el año 1988 fue creada la Dirección Nacional de Nivel Superior, habiendo dependido hasta entonces administrativamente de la Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior, en la que el Nivel Medio concentró el mayor peso cuantitativo y el dominio normativo. Sin embargo, la creación de la Dirección Nacional de Nivel Superior no fue acompañada por un desarrollo institucional específico, manteniéndose un gran número de normativas del Nivel Medio. Poco tiempo después, en 1994, la abrupta transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias, que no disponían de una estructura propia para la gestión del Nivel Superior, aumentó esta problemática. Diversos diagnósticos muestran una alta diferenciación entre instituciones transferidas y provinciales históricas, con normativas burocráticas y recursos diferenciales. (CFE, Resolución n.º 23, 2007a, p. 13)

Esta carencia identificada, de acuerdo a nuestro análisis, implica el reconocimiento de unos rasgos en esa trama distintiva que se pretende superar, orientando el proceso de reconstrucción en correspondencia con algunos caracteres de la educación superior. En este punto, identificamos un primer aspecto de la dimensión constitutiva de lo político como efecto de la práctica articuladora que constituye el PNFD; esto es, la afirmación de una identidad para la formación docente que excluye la construida en los procesos históricos recientes. Esta opción involucra, en el terreno de la indecidibilidad, en los términos derridianos (Derrida, 1994), un conjunto de afirmaciones diferenciales que excluyen elementos de la educación secundaria en la formación de docentes.

En correspondencia, el Estudio de Davini (2015, pp. 68-69) señala que la ausencia de una identidad se vincula, por un lado, a la dependencia de las instituciones formadoras junto con las de nivel secundario de la Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior (DNEMS) hasta mediados de la década de los ochenta. Por otro, la reconoce como un efecto de la transferencia de las instituciones de formación docente desde la jurisdicción nacional a las provincias a partir de 1992, sin generarse las condiciones necesarias. Finalmente, la carencia identitaria es entendida como producto de cierta disyunción en las definiciones políticas para el nivel superior no universitario en los años noventa. Por una parte, queda incorporado al sistema escolar de acuerdo con la Ley Federal de Educación n.º 24195 (CN, 1993) y, por otra, asociado negativamente al nivel superior según la Ley respectiva n.º 24521 (CN, 1995).

Teniendo en cuenta el conjunto de las diez estrategias y objetivos definidos para el corto y mediano plazo, reconocemos la configuración de una identidad que excluye elementos ligados a la tradición de origen en el nivel secundario e incluye notas del universitario, aunque advirtiendo que el mismo no constituye la única opción de educación superior.

La reconstrucción de una identidad para la formación docente implica como condición de posibilidad, en primer término, un desarrollo institucional sobre la base de la planificación del sistema y las opciones de formación, un conjunto normativo específico, nuevas dinámicas en la gestión y la organización del sistema en general y las instituciones formadoras en particular, y la formulación de políticas estudiantiles que colaboren con la elección, ingreso y permanencia de estudiantes con buen rendimiento académico. En segundo término, un entramado de definiciones curriculares, articulado a nivel nacional, con desarrollos y evaluaciones en los ámbitos jurisdiccionales e institucionales y, finalmente, la resignificación de las funciones de investigación y experimentación pedagógica, y la formación docente continua.

Estos momentos de la configuración articulada para el sistema formador dan cuenta de una construcción que, considerada desde la dimensión de lo político, expone un conjunto de exclusiones que operan como marcas en cada una de las estrategias y objetivos planteados en el texto normativo, que en lo que sigue procuraremos caracterizar.

En primer lugar, la nueva identidad se asocia a un desarrollo planificado centralmente a nivel del sistema y su oferta (CFE, Resolución n.º 23, 2007a, pp. 14-15) en diálogo con las necesidades de los sistemas educativos, procurando dejar fuera esquemas ligados a una tendencia vigente hasta entonces, de acuerdo al Estudio (Davini, 2015, p. 60), que ha subordinado la planificación de las opciones de formación a la conservación de los puestos de trabajo de los docentes formadores.

El desarrollo normativo (CFE, Resolución n.º 23, 2007a, p. 13), en segundo lugar, se asienta en torno a la necesidad de acordar regulaciones de carácter federal que orienten las adecuaciones necesarias en el ámbito de las jurisdicciones y las instituciones. Esta opción excluye, por una parte, los vacíos normativos dada la inadecuación al nivel superior de los vigentes, y por otra, al exceso de reglamentos administrativos y burocráticos originados mayoritariamente en normas de otros niveles educativos (CFE, Resolución n.º 23, 2007a, p. 31). En este sentido, siguiendo a Davini (2015, p. 86), se excluyen los rasgos sedimentados durante el período de dependencia de la DNEMS junto con el nivel secundario, de las condiciones en las que se produjo el traspaso y la recepción de las instituciones en las jurisdicciones, y de las regulaciones producidas a partir de la segunda mitad de los años noventa desde la posición fortalecida del estado nacional, centralizando el control institucional y curricular de la formación docente.

La gestión y la organización (CFE, Resolución n.º 23, 2007a, pp. 15-18), en tercer lugar, presentan una heterogeneidad e inestabilidad tanto a nivel del sistema en su conjunto como en los ámbitos de las instituciones, por efecto de las distintas configuraciones que fueron asumiendo a través de los procesos históricos. Desde el punto de vista del sistema, las estrategias se orientan hacia la institucionalización de ámbitos consultivos, participativos, de integración y coordinación entre las instancias provincial y nacional. A nivel de las instituciones formadoras, se propone el fortalecimiento de las condiciones y dinámicas de los procesos de gestión, las formas de acceso y organización del trabajo docente y los recursos materiales, técnicos y tecnológicos, como así también las vinculaciones con las escuelas y otras instituciones de nivel superior. Estas opciones procuran excluir, respectivamente, las marcas de los procesos de la historia reciente en la configuración del sistema y de la matriz secundarizada que se remonta a los orígenes del normalismo en Argentina.

El texto del PNFD, en cuarto lugar, parte del reconocimiento de un estado fragmentado y heterogéneo de los planes de estudio para la formación de docentes en Argentina, resultante de la reforma curricular operada desde mediados de los años noventa.

Sobre la base de los Acuerdos Federales, todas las jurisdicciones han modificado o actualizado sus planes de estudio. Sin embargo, para concretarlos han seguido distintas estrategias. Algunas provincias han elaborado un plan de estudios provincial, muchas veces con apoyo de especialistas; otras, han aprobado lineamientos generales o “mallas curriculares”, sobre las cuales cada instituto ha formulado su plan propio; otras, han optado por aprobar planes específicos elaborados por cada institución, considerando los Acuerdos Federales y sin lineamientos provinciales. Con ello, se logró una homogeneidad burocrática para responder a las normas federales, pero una amplia heterogeneidad y dispersión de planes de estudio. (CFE, Resolución n.º 23, 2007a, p. 20)

En este orden, frente a la dispersión, se plantea el mejoramiento de la coordinación y articulación en el diseño de los planes de estudio, asegurando criterios de unidad y equilibrio entre las decisiones curriculares nacionales, jurisdiccionales e institucionales. En esta opción reconocemos un intento de desarticular la posición hegemónica construida desde la instancia nacional en la reforma curricular durante la segunda mitad de los años noventa, por medio de la cual se instauraron contenidos básicos comunes y procesos de acreditación de las instituciones de formación docente y sus propuestas formativas.

Un último elemento que nos interesa destacar de la configuración resultante del PNFD 2007-2010 se vincula con la posición de los estudiantes en el sistema formador. Al respecto, se incluyen estrategias y aspectos prioritarios (CFE, Resolución n.º 23, 2007a, pp. 18-19) orientados al desarrollo de una política de apoyos pedagógicos articulados a nivel nacional, teniendo en cuenta las características socioeconómicas de los estudiantes según lo plantea Davini en el Estudio (2015, pp. 30-40). En este sentido, en el texto del PNFD se expone la necesidad de atraer a los estudiantes con buen rendimiento académico a las carreras de formación docente. Esta opción, de acuerdo a nuestro análisis, constituye una marca que remite a huellas de operaciones discursivas producidas desde las posiciones de agencias internacionales, las cuales, en diferentes documentos (OCDE, 2009; PREAL, 2004), vienen planteando la necesidad de atraer y “reclutar” a los mejores para la docencia.

Para el período 2012-2015/6, según nuestro análisis, se sostiene el punto nodal que organizó el discurso del primer PNFD, mediante la sanción de las Resoluciones del CFE n.º 167 (2012a) y n.º 188 (2012b)^[7]:

[...] Aquel sistema de institutos superiores fragmentado, de calidad desigual, con baja identidad y desarticulado, con una carrera docente en baja estima, con serios y recurrentes problemas institucionales y escaso compromiso del Estado Nacional, registra hoy cambios estimulantes.

Los Institutos Superiores ya no se perciben a sí mismos como organizaciones solitarias, se saben formando parte de un sistema donde lo jurisdiccional les es propio y la participación nacional es confiable e integradora. (CFE, Resolución n.º 167, 2012a, p. 2)

Asimismo, se ponen de manifiesto otros puntos nodales en torno a la evaluación integral de la formación docente y la apropiación pedagógica de recursos digitales en las prácticas. Con respecto a la línea de la evaluación del sistema, en el texto del documento se afirma:

[...] constituye una política orientada a obtener una visión de conjunto del desarrollo curricular de la formación de profesores a nivel nacional que ilumine los logros que dan mayores posibilidades a la formación de docentes y, a la vez, ponga en evidencia las dificultades y obstáculos que aún requieren superarse. (CFE, Resolución n.º 167, 2012a, p. 4)

Esta línea se orienta a la generación de una cultura de evaluación permanente en los ámbitos político e institucional, visibilizando las responsabilidades nacionales, provinciales e institucionales en la mejora de la formación docente. Prevé, además, la creación de un organismo específico de carácter federal y el desarrollo de un dispositivo de evaluación integral para los estudiantes de los tres últimos años de las carreras docentes. Cabe destacar, atendiendo a los términos con los que se caracteriza la evaluación, las notas de construcción federal, integrada e integral, participativa, de autoevaluación y evaluación externa (CFE, Resolución n.º 167, 2012a, p. 11), excluyendo dispositivos de control jerárquico y externo desde el estado nacional, tal como tuvieron lugar en la década de los años noventa.

La formación pedagógica con recursos digitales constituye una iniciativa cuyas condiciones de posibilidad remiten a la definición y desarrollo a partir del año 2010 del Programa Conectar Igualdad^[8] (PCI), promoviendo la apropiación de recursos tecnológicos y la creación de una Red Virtual de Formación Docente.

LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE, UNA CUESTIÓN DE CAPACIDADES (2016-2019)

Durante el Macrismo se hacen evidentes, tanto en los acuerdos logrados en el ámbito del CFE como en los documentos producidos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), huellas de operaciones discursivas de agencias internacionales, tal como ha sido planteado en algunos trabajos (Filmus, 2017; Puiggrós, 2017).

La Resolución del CFE n.º 286 (2016a) constituye la superficie textual del PNFD 2016-2021, en la cual se enuncian las políticas de formación docente, organizadas alrededor de los nudos de sentido justicia educativa, valoración de los docentes, centralidad de la práctica y renovación de la enseñanza (pp. 4-5). Todos ellos remiten al desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades de los docentes en su formación inicial, continua y el ejercicio profesional. A partir de los mismos se ordenan los objetivos y las acciones del PNFD, centrados en garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida, y el mejoramiento de la calidad de la formación inicial y las prácticas de los equipos directivos y docentes.

El punto de partida de cada uno de los objetivos y acciones es la construcción de lo pendiente para la mejora del sistema formador, configurándose discursivamente en torno al significativo maestro capacidad.

Pese a los grandes logros de las políticas nacionales y provinciales de formación docente, existen desafíos pendientes en el sistema formador y en los conocimientos, las capacidades y las actitudes de los egresados. [...] Así, pese a la reciente reformulación de los diseños curriculares, los nuevos docentes no siempre cuentan con las capacidades para ejercer una profesión que se ha vuelto cada vez más exigente. (CFE, Resolución n.º 286, 2016a, pp. 7-8)

A partir de este nudo de sentido que organiza la configuración resultante de la práctica articuladora del PNFD 2016-2021, identificamos, por un lado, la instrumentalización de la formación docente, en vistas a garantizar las capacidades en la educación escolar obligatoria.

El presente plan es una propuesta del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), para trabajar junto con los ministerios de Educación de las 24 jurisdicciones en la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar los aprendizajes y las capacidades indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina. (CFE, Resolución n.º 286, 2016a, p. 3)

Por otro lado, se establece una equivalencia entre mejora de la formación docente y la organización curricular desde el enfoque de las capacidades. Esta alternativa procura excluir, siguiendo a Cascante Fernández (2004), no sólo el discurso academicista sino también perspectivas de formación reflexivas que resultan antagónicas a unas condiciones de posibilidad neoliberales. Al respecto, la operación discursiva se orienta hacia la necesidad de fijar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados:

Contar con parámetros comunes sobre lo que en la Argentina se defina como buen docente en el siglo XXI en base a los criterios de la buena enseñanza, constituye un punto de partida importante para mejorar la calidad de la formación docente inicial. [...] Estos marcos son fundamentales para orientar a las instituciones y a los estudiantes con un parámetro público de referencia sobre las metas de la formación docente, y para acordar los criterios de evaluación de la calidad de la formación. (CFE, Resolución n.º 286, 2016a, p. 8)

El significativo capacidades, en este marco, no sólo se ubica como punto discursivo privilegiado en el discurso de la formación docente, sino que su sentido se disemina en la política curricular para los distintos niveles del sistema educativo nacional, tal como se expresa en las superficies de diversos textos resolutivos y documentales, como la Declaración de Purmamarca (CFE, 2016b), la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes (CFE, Resolución n.º 284, 2016c), el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende (CFE, Resolución n.º 285, 2016d), y el Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades (Marco Nacional) de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE) del MEN (s/f)^[9]. Cabe señalar que este significativo es reactivado a partir de elementos presentes en textos documentales (Feldman, 2008)^[10] inscriptos en la configuración resultante de los PNFD 2007-2015, en la que no llegó a constituir un punto discursivo privilegiado.

Desde el objetivo de mejorar la calidad de la formación, se establece mediante Resolución del CFE n.º 337 (2018) el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (Marco Referencial). Esta opción, de acuerdo a nuestro análisis, constituye una operación de traducción (Lopes, Rodríguez Da Cunha y Costa, 2013) desde el significativo capacidades de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial –LCN– (CFE, Resolución n.º 24, 2007b).

La decisión de incluir el denominado enfoque de las capacidades parte de la construcción de problemáticas. En primer lugar, se identifican modos diversos de formular el perfil de los egresados en los documentos curriculares elaborados por cada jurisdicción del país en el marco de los LCN; en segundo término, teniendo en cuenta los resultados de los dispositivos nacionales de evaluación curricular^[11], se señalan debilidades en la gestión pedagógica en el ámbito de las instituciones formadoras y, finalmente, dificultades en la definición y organización de las acciones en el campo de la práctica profesional docente, el cual, junto a los campos general y específico, organizan la estructura curricular de la formación de docentes.

Por otra parte, ante el reconocimiento de una multiplicidad de conceptualizaciones y homologaciones en la literatura y las tendencias pedagógicas sobre las nociones de capacidad, competencia y habilidad, y con el propósito de avanzar en la construcción del Marco Referencial, se habilitó desde el INFD un proceso de intercambio con las direcciones de educación superior del país a fin de articular un significado compartido en torno a las capacidades, definiéndolas como sigue:

[...] construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas (además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas) de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la docencia. Están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente orientadas fundamentalmente a enseñar y generar ambientes favorables de aprendizaje, tanto a través de acciones individuales, como de la participación en equipos institucionales del sistema educativo. (CFE, Resolución n.º 337, 2018, p. 1)

A partir de este proceso se definen, en primer término, unas capacidades generales ligadas al dominio de los saberes a enseñar, a la actuación de acuerdo con las características y modalidades del aprendizaje de los alumnos, a la gestión de la enseñanza, a la intervención en la dinámica grupal, la organización del trabajo escolar en el ámbito institucional y comunitario y, finalmente, al compromiso con la propia formación. En segundo término, a partir de éstas se desagregan treinta capacidades específicas.

La opción por el significado capacidades, destacamos, procura evitar la equivalencia con el de competencia, cuyas condiciones de producción llevan las marcas del mundo del trabajo. Tal es así que en el Marco Nacional (SICE, s/f, p. 7) se hace esta salvedad; no obstante, advertimos que en las referencias bibliográficas y documentales que sirven de base al documento utilizan indistintamente los conceptos competencia y capacidad.

El discurso de las competencias, por otra parte, viene constituyendo un tema de debate en diferentes trabajos (Dias y Lopes, 2003; Dias, 2004; Santos, Borges y Casimiro Lopes, 2019), dada su vinculación con las teorías de la eficiencia social y de transposición de las reglas del mercado a la educación (Cruz Pineda, 2019; Martins, Abelha, Gomes de Abreu, Costa, Lopes, 2013).

Las competencias como significante maestro en la superficie discursiva resultante del PNFD 2016-2021, teniendo en cuenta las marcas que hemos identificado en las fuentes mencionadas, es producto de la articulación de elementos de operaciones discursivas que vienen entramándose desde los inicios del siglo XXI, a través de las posiciones de agencias internacionales (Bruns y Luque, 2014; Diálogo Interamericano y OEI, 2018; OREALC/UNESCO, Portales, 2016). Determinados efectos de esta trama discursiva se advierten en las múltiples y convergentes experiencias de países de la región como Brasil (Conselho Nacional de Educação, 2001), Chile (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008) y Perú (Ministerio de Educación, 2012), entre otros. En esta línea, cabe destacar además algunos desarrollos desde la América del Norte (Danielson, 2011; Darling-Hammond, 2012) que han dejado sus trazas en estas propuestas regionales, como así también resultan reconocibles improntas en el ámbito de la Comunidad Europea en el Proceso de Bolonia para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (Gimeno Sacristán, 2008) y su derivación en el Proyecto Tuning para Latinoamérica (Beneitone *et al.*, 2007).

De igual modo, reconocemos efectos de estas operaciones en las producciones de especialistas vinculados a organismos supranacionales, entidades locales y gobiernos jurisdiccionales de Argentina, algunos de los cuales forman parte de la gestión ministerial a nivel nacional (Mezzadra y Veleda, 2014; UNICEF, 2010; Veleda, Mezzadra y Rivas, 2015). Asimismo, en la historia reciente de nuestro país, particularmente en los años noventa y comienzos de los dos mil, el discurso de las competencias ha constituido una marca en algunos textos (Braslavsky, 1999; Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, 2003).

En tal sentido, reconocemos una tendencia hegemónica, en los términos de Mouffe (2011), desde las posiciones de agencias internacionales que fijan el sentido de la formación docente en diversos países. A partir de esta tendencia, siguiendo a Foucault (1999), cabe interrogarnos acerca de esta regularidad del significante competencias en la formación docente en Argentina como a nivel global.

Una primera aproximación acerca de la opción por el denominado enfoque de capacidades en el currículo de la formación docente en el PNFD 2016-2021 y el Marco Referencial, podría orientarse en línea con lo que hemos destacado acerca de la hegemonía de las posiciones de las agencias internacionales, a partir de operaciones discursivas desde países dominantes. Por otro, dada su equivalencia con dispositivos de evaluación estandarizados en articulación con multinacionales del mercado de la educación, se organiza lo que Buenfil Burgos (1993) denomina un modelo de identificación, a través del cual entidades transnacionales

interpelan no sólo a los responsables de las políticas en los distintos países fortaleciendo la posición de un estado evaluador (Filmus, 2017), sino también a los propios docentes en formación y en ejercicio. En este sentido, destacamos el dispositivo de evaluación Enseñar (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017), mediante el cual, por una parte, se rearticulan definiciones de los dos últimos PNFD de la gestión anterior (CFE, Resolución n.º 167, 2012a; CFE, Resolución n.º 188, 2012b) y, por otra, incorpora explícitamente aportes del modelo teórico de Darling-Hammond (2012) mediante una operación de traducción (Lopes, Rodriguez Da Cunha y Costa, 2013) para el contexto latinoamericano (Martínez Rizo, 2016).

Asimismo, podríamos preguntarnos acerca de la equivalencia entre marcos de competencias y mejora de la formación docente: ¿si el discurso de las competencias en el currículo constituye una condición de posibilidad para la mejora, respondiendo a las problemáticas construidas en la formación de docentes? O, por el contrario, si sólo se trata de una operación discursiva orientada a fijar nodalmente la cuestión de las competencias, sobre la base de una ineficiencia atribuida al sistema educativo en general como a la formación docente en particular, tendiente a la articulación de dispositivos de evaluación estandarizados. Otra cuestión de carácter contexto-dependiente en el análisis, en los términos de Torfing (1998), nos permite inscribir el discurso de las competencias en unas condiciones de producción neoliberales, en las que el mercado de la educación se constituye tendencialmente hegemónico a nivel global.

CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo, valiéndonos de las superficies textuales de diferentes documentos, identificamos los significantes maestros que unifican las configuraciones discursivas de la formación docente en Argentina, articuladas a partir de los PNFD del período 2007-2019.

En lo que respecta a los PNFD del período 2007-2015, coincidente con las dos gestiones del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, resulta reconocible una fijación de sentido orientada a la reconstrucción de una identidad para el sistema formador, afirmada diferencialmente a partir de la historia reciente de la formación docente en Argentina.

Desde 2015 y hasta la actualidad, durante la presidencia de Mauricio Macri, identificamos la centralidad del signifiante competencias, como condición para la mejora de la formación docente. El mismo, de acuerdo a nuestro análisis, constituye un efecto de las condiciones de producción de las políticas docentes en Argentina y en los países de la región, ligadas en parte a operaciones discursivas de agencias internacionales, bajo el signo del neoliberalismo. En este marco, la formación docente es reducida a una mera adquisición individual de competencias que resultan potencialmente mesurables mediante dispositivos estandarizados de evaluación, siguiendo interpelaciones del mercado transnacional de la educación.

REFERENCIAS

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Ed.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Birgin, A., & Vassiliades, A. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: problemas pedagógicos y debates en perspectiva Suramericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(159). <https://doi.org/10.14507/e.paa.26.3133>
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 13-50. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a01.htm>
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.

- Buenfil Burgos, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Buenfil Burgos, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. Jiménez (Coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 51-71). Juan Pablos Editores.
- Cascante Fernández, C. (2004). La reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(003), 145-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418309.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. República de Chile. Ministerio de Educación. Impresora Maval Ltda.
- Congreso Nacional (CN). (1993). *Ley Federal de Educación que establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación* (Ley n.º 24195). República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Congreso Nacional (CN). (1995). *Ley de Educación Superior que establece Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias*. (Ley n.º 24521). República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Congreso Nacional (CN). (2005). *Ley de Financiamiento Educativo por la que se establece el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y el de la ciudad autónoma de buenos aires, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del seis por ciento en el producto bruto interno. Objetivos. Porcentajes de crecimiento anual del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología*. (Ley n.º 26075). República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>
- Congreso Nacional (CN). (2006). *Ley de Educación Nacional por la que se establecen disposiciones generales de Sistema Educativo Nacional. Educación de Gestión Privada. Docentes y su Formación. Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa. Calidad de la Educación. Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Educación. Educación a Distancia y no Formal. Gobierno y Administración. Cumplimiento de los Objetivos de la Ley. Disposiciones Transitorias y Complementarias*. (Ley n.º 26206). República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexo/s/120000-124999/123542/norma.htm>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2003). *Declaración educación en la democracia. Balance y perspectivas*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/93894/EL002695.pdf?sequence=1>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2004). *Políticas para la Formación Docente y el Desarrollo Profesional Docente*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res04/223-04.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2005a). *Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/24105.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2005b). *Encomienda al Ministerio de Educación la creación Instituto Nacional de Formación Docente*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res05/251-05.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2007a). *Plan Nacional de Formación Docente 2007-2015*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res07/23-07.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2007b). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2012a). *Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res12/167-12.pdf>

- Consejo Federal de Educación (CFE). (2012b). *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res12/188-12.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2016a). *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res16/286-16.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2016b). *Declaración de Purmamarca*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005528.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2016c). *Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res16/284-16.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2016d). *Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res16/285-16.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2018). *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-del-consejo-federal-de-educacion/upload/Res_CFE_N_337-18.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. República Federativa del Brasil. Ministério de Educação e do Desporto.
- Cruz Pineda, O. P. (2019). Configuración de discurso pedagógico y reformas educativas en México. Una aproximación a su análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 565-591. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-565.pdf>
- Danielson, Ch. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1>
- Davini, M. C. (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://cedoc.infed.edu.ar/upload/ESTUDIO_DE_LA_CALIDAD_Y_CANTIDAD_DE_OFERTA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_1.pdf
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la filosofía*. Ediciones Cátedra.
- Di Franco M., Di Franco, N., & Siderac, S. (2016). La formación docente en las políticas públicas: el campo de las prácticas como posibilidad. *Praxis & Saber*, 7(15), 17-40. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5721>
- Diálogo Interamericano y Organización de Estados Iberoamericanos. (2018). *Argentina: el estado de las políticas públicas docentes*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2018/04/ARGENTINA_FINAL_Corrected.pdf
- Dias, R. (2004). A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil. *Teias*, 5(9-10). <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>
- Dias, R., & Casimiro Lopes, A. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) ha de novo. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1155-1171. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>
- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2003). *Formación y transferencias de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa social. Competencias profesionales en la formación de docentes*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Fair, H. (2008). Laclau y Verón: discusiones teóricas y contribuciones para la praxis en dos teorías del discurso. *Revista Anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas*, 9(10), 9-24. <http://www.scielo.org.ar/pdf/efphi/v10n1/v10n1a01.pdf>

- Feldman, D. (2008). *Treintay seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica. Material de trabajo*. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular. https://isfdef-for.inf.d.edu.ar/sitio/documentaciones/upload/Feldman2c_Treinta_y_seis_capacidades_1.pdf
- Filmus, D. (Comp.). (2017). *Educación para el mercado: escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Octubre Editorial.
- Fleitas, D., Dente, L., Marchegiani, M., Michel, S., Pico, L., Rodríguez, C., Sartirana, L., Senatore, A., & Toranzos, L. (2015). *Evaluación integral de la formación docente. Evaluación de estudiantes 2013-2015. Memoria técnica*. Ministerio de Educación.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de Estados Iberoamericanos y Educación para Todos. (2010). *El desarrollo de capacidades y las áreas de conocimiento*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Howarth, D. (2005). Aplicando la teoría del discurso: el método de la articulación. *Studia Politicae*, (5), 37-88. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/SP/article/view/413/447>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI Editores.
- Lopes, A., Rodrigues Da Cunha, E., & Costa, H. (2013). Da recontextualização á tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 392-410. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica: una revisión de la experiencia internacional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Martins, I., Abelha, M., Gomes de Abreu, R., Costa, N., & Casimiro Lopes, A. (2013). Las competencias en las políticas de currículum de ciencias: los casos de Brasil y Portugal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 37-62. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a3.pdf>
- Marzoa, K., Rodríguez, M., & Schoo, S. (2011). *Dos décadas de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones*. IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación ¿Hacia dónde va la educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, Argentina. <http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab17.pdf>
- Mezzadra, F., & Veleza C. (2014). *Apostar a la docencia: desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Fundación CIPPEC.
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco de buen desempeño docente*. Perú. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/167173-0547-2012-ed>
- Morelli, S., & Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, 22(1), 44-52. <http://doi.org/10.4013/edu.2018.221.05>
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y Portales, P. (Comp.). (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la estrategia regional de docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Piazzentino, R. (2017). *El Programa de transformación de la formación docente en la historia reciente de la educación en Argentina (1990-1995). Una lectura desde el análisis político de discurso* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Poder Ejecutivo Nacional. (2010). *Créase el Programa "Conectar Igualdad. Com. Ar" de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes* (Decreto n.º 459). Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=165807>
- Poder Ejecutivo Nacional. (2017). *Proyecto de Ley Plan Maestr@*. República Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005527.pdf>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (2004). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós, Sarmiento: educación pública, iglesia y mercado*. Colihue.
- Ruiz Muñoz, M. M. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios de caso*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Santos, G., Borges, V., & Casimiro Lopes, A. (2019). Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. *Linhas Críticas*, 25, e26200. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.26200>
- Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Enseñar. Evaluación diagnóstica de estudiantes del último año de formación docente en Argentina. Documento Marco*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). (s.d.). *Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/03/Capacidades.pdf>
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, (16). <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
- Torring, J. (1998). Un repaso al análisis de discurso. En R. N. Buenfil Burgos (Coord.), *Debates políticos en los márgenes de la modernidad* (pp. 31-52). Seminario Programa de Análisis Político de Discurso – Plaza y Valdés.
- Veleda, C., Mezzadra, F., & Rivas, A. (2015). *10 propuestas para mejorar la educación en la Argentina. Documento de trabajo n.º 134*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
- Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Gedisa Editorial.

NOTAS

- [1]De acuerdo a un trabajo previo de uno de los autores (Piazzentino, 2017), en el marco de la formación doctoral, hemos analizado los significados presentes en las distintas articulaciones para la formación de docentes de nivel primario en Argentina, en la segunda mitad del siglo XX.
- [2]Planteamos, siguiendo a Laclau y Mouffe (1987), la noción de posición en términos discursivos, reconociendo los debates que han dado lugar como las reconsideraciones que los autores han planteado a partir de los mismos.
- [3]Desde la perspectiva del APD, la noción de configuración discursiva “se concibe como un conjunto de elementos (tanto lingüísticos como no lingüísticos) que van tomando diversas posiciones, resultado de una práctica que los articula” (Ruiz Muñoz, 2005, p. 23).
- [4]En este ejercicio recogemos los aportes de Verón (2004), en lo que respecta al análisis en producción, teniendo en cuenta las compatibilidades destacadas por Fair (2008) entre esta analítica y la Teoría de Discurso de Laclau y Mouffe (1987).
- [5]En el texto se destacan los acuerdos aprobados por las Resoluciones del CFE n.º 223 (2004), n.º 241 (2005a), n.º 251 (2005b) y la Declaración de diciembre de 2003 “20 Años de Educación en Democracia. Balance y Perspectivas”, entre otras.
- [6]De acuerdo a los datos consignados en el Estudio (Davini, 2015, pp. 47-52), el conjunto de instituciones de formación docente comprende un total de 1170 unidades de gestión estatal y privada.
- [7]Este segundo acuerdo aprobado en el CFE resulta una propuesta de carácter global que no sólo comprende la formación docente, idéntica a la propuesta contenida en la Resolución del CFE n.º 167 (2012a), sino también la educación obligatoria del sistema educativo argentino.

[8]El PCI (Poder Ejecutivo Nacional, Decreto n.º 459, 2010) para el sistema formador comprendió la distribución de una computadora por estudiante de los profesorados para la educación secundaria y especial, aulas digitales móviles para inicial y primaria, y una computadora a cada formador.

[9]En línea con el sentido de las capacidades, cabe destacarse asimismo el proyecto de ley denominado Plan Maestr@ presentado por el Poder Ejecutivo Nacional (2017), el cual no prosperó frente al conjunto de críticas formuladas desde distintos sectores.

[10]Los documentos producidos en el marco de la Evaluación Integral de Estudiantes (Resoluciones del CFE n.º 167, 2012a y n.º 188, 2012b), asimismo, dan cuenta de marcas ligadas al enfoque de las capacidades (Fleitas et al., 2015).

[11]Estos dispositivos tuvieron lugar en el marco de las Resoluciones del CFE n.º 167 (2012a) y n.º 188 (2012b).

ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/27688> (pdf)