

Saberes emergentes en la formación docente argentina. Políticas, discursos y demandas para pensar estos tiempos

Emerging knowledge in Argentine teacher training. Policies, discourses and demands to think about these times

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i33.1633>

Luciano De Marco*

Resumen

Desde una perspectiva posfundacional y posestructural y anclado en los aportes del análisis político del discurso, este artículo indaga sobre los modos en que las políticas educativas, las contingencias y las demandas inciden, varían, forjan los saberes en torno a la perspectiva de género y la educación sexual integral en la formación docente inicial argentina, particularmente en las carreras de Educación Secundaria en Historia y en Geografía en un Instituto Superior de Formación Docente del sur del conurbano bonaerense. Describimos un movimiento de activación de demandas, identidades y sensibilidades proveniente del movimiento de mujeres y de disidencias que producen efectos en las posiciones docentes de quienes habitan esta institución, entre los cuales se encuentra la creación de un espacio institucional para el abordaje de la perspectiva de género, la movilización de las trayectorias formativas producto de estas demandas y la resignificación del horizonte donde se inscribe la formación de docentes. En tiempos de auge de discursos negacionistas y de impugnaciones sobre determinados saberes como adoctrinadores, recuperamos algunas coordenadas para pensar, desde una preocupación pedagógica por la construcción de lo común, el vínculo entre los saberes de la formación docente y las demandas abiertas de nuestro tiempo.

Palabras clave: formación de profesores – políticas educativas – educación sexual – análisis político del discurso – saberes docentes.

Abstract

Through a post-foundational and post-structural approach anchored in the contributions of political discourse analysis, this article inquires into the ways in which educational policies, contingencies, and demands influence, change and shape knowledge around the gender perspective and comprehensive sexual education in initial teacher training in Argentina, particularly in the courses of Secondary Education in History and Geography in a Higher Institute of Teacher Training in the south of the Buenos Aires suburbs. We describe a movement of activation of demands, identities, and sensibility from the women's and sexual dissidence's movements that produce effects on the teaching positions of those who inhabit this institu-

* Doctor en Educación. Profesor-investigador, Universidad de Buenos Aires. Argentina. luciano.demarco1@gmail.com

tion, among which are the creation of an institutional space for addressing the gender perspective, the mobilization of training paths resulting from these demands, and the redefinition of the horizon in which teacher training is inscribed. In times of the rise of denialist discourses and challenges to certain types of knowledge as indoctrinating, we recover some coordinates to discuss, from a pedagogical concern for the construction of the common, the link between the knowledge of teacher training and the open demands of our time.

Key words: teachers training – educational policies – sexual education – political discourse analysis – knowledge of the teachers.

Introducción

Los saberes de la formación docente inicial (en adelante FDI) se inscriben en el campo de la lucha política por sus significados, de negociación y discusión que construye diversas formas de llevar a cabo la FDI en el marco de demandas y contingencias que inciden en su significación, junto con discursos educativos, tradiciones pedagógicas, políticas educativas y curriculares y proyectos e identidades institucionales. Se trata de procesos de hegemonización contingentes –nunca suturados de modo completo– con los que estos saberes se entraman.

Estos procesos de hegemonización contingente inciden en la definición de los saberes de la FDI y en los sentidos de la escuela. En tiempos en donde se expande el imperativo a la productividad (Crary, 2015) y la razón neoliberal se hace ubicua (Brown, 2016), una conceptualización sobre lo escolar es también una reivindicación del horizonte que le otorga sentido a la formación y al trabajo docente. Al respecto, comprendemos la escuela como un espacio donde el derecho a la educación se concreta mediante una igualdad de doble significado: asumir la educabilidad de cada estudiante (todxs pueden aprender) y sostener la aspiración utópica comeniana que a todos les corresponde una parte del mundo (Masschelein, 2018). Lo escolar como una organización precaria que debe su durabilidad a condiciones materiales, estratégicas y discursivas (Dussel, 2018) donde las políticas cobran protagonismo. Se trata de un espacio que busca estar separado de lo doméstico, lo productivo, del consumo (Larrosa, 2019) y del algoritmo de las plataformas; que posiciona al estudiante en la experiencia de *ser enseñado por* (Biesta, 2016), que genera un tiempo suspendido para *ser capaz de empezar* (Masschelein, Simons, 2014) y que está dirigido a inscribir en el mundo a quienes lo harán libremente, escapando de nuestras voluntades como educadorxs (Meirieu, 1998). Un tiempo y un espacio que puede brindar igualdad (Rancière, 1988).

Desde estos supuestos, nos proponemos en las siguientes líneas reflexionar sobre el vínculo entre las políticas educativas, las demandas y contingencias sociales y su impacto en los saberes de la FDI desde las políticas institucionales y experiencias formativas producidas en un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires ubicado en el Conurbano

Bonaerense. Para ello, tomando los aportes del análisis político del discurso de Laclau y Mouffe, y el estudio de las posiciones docentes de Southwell y Vassiliades, analizamos las traducciones (Ball, 2002) institucionales de la perspectiva de género¹ y la agenda en torno a la educación sexual integral² (en adelante ESI) tomando las políticas de género y la activación de las demandas producidas por el movimiento de mujeres y de disidencias. Al respecto nos preguntamos, ¿de qué modo lxs integrantes de esta comunidad educativa procesaron, se apropiaron y tradujeron estas políticas y demandas en la escala institucional?

A su vez, este análisis se inscribe en los estudios en torno a la FDI en Argentina, en particular en la hipótesis acuñada por Birgin (2023), de reconfiguración del sistema formador de docentes, desde allí nos preguntamos por la reconfiguración de saberes de la FDI. Para ello, recuperamos los resultados parciales de una investigación doctoral³ que tuvo como pregunta principal: ¿de qué modo las contingencias, las demandas y las activaciones de lo político inciden, varían, forjan saberes en la FDI en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) del sur del conurbano bonaerense?

El artículo se organiza en tres apartados. En el primero recuperamos algunas coordenadas teóricas para analizar los saberes de la formación docente desde el pensamiento posfundacional, en particular a partir del análisis político del discurso y las posiciones docentes. En el segundo, recuperamos el campo de estudios donde se inscriben las preguntas de este artículo, la reconfiguración del sistema formador de docentes en Argentina. En el tercer apartado analizamos la movilización de saberes e identidades que implicó la visibilización y abordaje de la perspectiva de género y la ESI en la institución formadora donde se realizó el trabajo de campo. Finalizamos con algunas conclusiones sobre el vínculo entre contingencias, demandas, discursos, políticas y saberes.

Metodología

En cuanto los aspectos metodológicos, son de carácter exploratorio en una investigación realizada desde un enfoque cualitativo-interpretativo de tipo inductivo (Vasilachis, 2006), donde adoptamos la metodología de estudio instrumental de caso (Stake, 2007). La información fue

1 Cuando nos referimos a la perspectiva de género, hacemos referencia al campo de problemas, puntos de vista y horizonte programático que visibiliza y cuestiona las relaciones de poder y de opresión basadas en las diferencias sexogenéricas, reconoce la construcción social heteropatriarcal de los cuerpos, la contextualiza y la denuncia (Femenías, 2008). En el campo educativo argentino, las tesis de Báez (2013), González del Cerro (2018) y Blanco (2012) construyen sus objetos de estudio desde esta perspectiva.

2 En este artículo no nos detenemos en analizar cuáles son los contenidos privilegiados sobre ESI abordados en la experiencia de esta institución y de qué modo son apropiados por lxs estudiantes desde distintas escalas de análisis. Para ello, véase Faur y Gogna (2016). Tampoco analizamos las diferentes estrategias establecidas desde las políticas educativas que buscaron efectivizar la ESI en los distintos niveles educativos. Para profundizar, consultar Baez (2021). También es posible consultar estudios desde la formación docente como Lavigne y González Martín (2015) y Lavdovsky (2024).

3 Surge de la tesis doctoral dirigida por Alejandra Birgin, denominada: *Los saberes en la formación docente inicial. Tramas entre contingencias, demandas y políticas educativas en un Instituto Superior de Formación Docente del Conurbano Bonaerense* (2023), en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

producida mediante estancias de trabajo de campo durante 2020 y 2021, que incluyeron periodos de observación y registro (presencial y virtual) (Pink *et al.*, 2016), y entrevistas abiertas y en profundidad a integrantes de cada comunidad educativa.

En cuanto a la muestra de la investigación, se basa en un grupo de personas que no es representativa del universo o población que se estudia, por lo que su finalidad no es la generalización en términos probabilísticos (Fernández Sampieri, 2010). Se trata de una muestra de participantes voluntarios en la que entrevistamos a estudiantes avanzados (de 3.º y 4.º año) que cursaban la práctica docente de los profesorados para Educación Secundaria en Historia y en Geografía, estudiantes egresadas de Geografía, estudiantes que participan de instancias gremiales, diferentes autoridades (directora, regentes, jefas de áreas), profesores de prácticas y profesores participantes de comisiones del CAI. También realizamos observaciones de actividades y jornadas en forma remota por las redes sociales de la institución y sistematizamos documentos nacionales, jurisdiccionales e institucionales. Entrevistamos en total a 40 estudiantes: 5 por participar en alguna instancia gremial (centro de estudiantes o cuerpo de delegados), 16 estudiantes de Historia y 19 estudiantes de Geografía. Entrevistamos 17 personas más entre autoridades, docentes y personal con otras funciones en la institución. En total, el tamaño de la muestra es de 57 sujetos de la institución, con quienes realizamos 124 sesiones de entrevistas entre febrero de 2020 y diciembre de 2021.

Pensamiento posfundacional, análisis político del discurso y posiciones docentes. Perspectiva teórica sobre el análisis del movimiento de los saberes en lo educativo

Con los aportes de los estudios posestructurales en educación, diversas miradas empezaron a interrogarse acerca de cómo construir saberes en torno a lo educativo con una preocupación centrada en la producción de sentidos, de sujetos y prácticas sociales (Buenfil, 2019). La mirada de la investigación viró hacia los distintos modos de producción, reproducción y transmisión de sentidos en distintos periodos y contextos (Vassiliades, 2012).

Se trata de miradas posicionadas en los enfoques posestructural y posfundacional que son fértiles para indagar cuáles son las contingencias del pasado que regulan el presente y que reconfiguran el papel de la verdad en la investigación. Aquello que aparece como lo verdadero en un presente requiere ser indagado y problematizado para conocer las formas históricas contingentes que le dan esa potestad. Debatimos así la noción de verdad como única, inalterable y dispuesta a ser descubierta.

El enfoque posfundacional parte de la imposibilidad de un fundamento último, por lo que la noción de contingencia se vuelve central y vínculo con lo político, como un intento de construir un fundamento parcial y fallido (Marchart, 2009). Según Laclau (2005), no existe un espacio suturado con un fundamento último; más bien hay un intento de construcción de una

totalidad mediante la contingencia y la política. De este modo, se abre el juego a la pluralidad de movimientos sociales que intentan fundar la sociedad, sin ser capaces de hacerlo del todo, a partir de fundamentos contingentes (Butler, 2001). Este concepto supone la ausencia de un fundamento último, pluraliza los fundamentos posibles y abre una perspectiva de análisis sobre los movimientos y los esfuerzos por estabilizarlos, y anuncia el carácter indeterminado de los procesos sociales (Blanco, Sánchez, 2014; Marchart, 2009).

En efecto, analizamos cuáles son las contingencias que producen determinadas identidades, demandas y discursos en la FDI y los modos en que se entran con los saberes en busca de su legitimación. Es tarea de la investigación indagar en aquello que surge desde el campo analizado como problemas, en particular, cómo estos son construidos (Oliveira, Oliveira, Gomes, 2013). Se trata de comprender los modos en que nuestros interrogantes son respondidos, traducidos y atravesados por los sujetos del campo de estudio a partir de los discursos que tienen disponibles. Al respecto, durante el trabajo de campo, una noción que cobró relevancia fue la de *saberes emergentes*, porque nos permitió anudar la perspectiva de género, la ESI, la pedagogía de la memoria,⁴ entre otras.

Al mismo tiempo, nos generó interrogantes sobre su raigambre conceptual, por lo que revisamos nuevamente algunos supuestos desde la perspectiva posfundacional. En particular, el lugar que tiene la noción de *contingencia*, en la medida que reafirma el carácter abierto y no suturado de la significación de la formación docente, particularmente sus saberes. Esta asociación entre saberes emergentes y la lucha por la significación, nos hizo preguntarnos sobre cuál es el vínculo entre los movimientos sociales y las demandas en torno a determinados saberes. A continuación, se profundiza esta perspectiva teórica a partir de dos apartados. En el primero recuperamos algunos elementos del análisis político del discurso; en el segundo abordamos su declinación en el campo educativo desde la categoría de posiciones docentes.

Análisis político del discurso: Laclau y Mouffe

Desde la lógica del enfoque posfundacional, Laclau y Mouffe (2015) se preguntan cómo se realiza el proceso de fijación de sentidos en una sociedad que como totalidad es un objeto imposible, pero que gracias a ello funciona como condición de posibilidad para la fijación parcial de sentidos. Para su análisis, los autores diferencian lo social de lo político. En efecto, lo social se estructura por un doble movimiento de fijación/desfijación, a la vez que se encuentra siempre desbordado por el “exceso de significación” que lo rodea; por lo tanto, el significado de lo social deviene desfijado en un juego infinito de diferencias, denominado “lo discursivo”. Lo social es definido como el terreno de las prácticas discursivas sedimentadas, las cuales ocultan los actos originales de su institución política y contingente. Las prácticas sociales sedimentadas son una parte constitutiva de toda

4 En De Marco (2024) analizamos los efectos que tienen las demandas sociales en los saberes de la FDI en relación con las políticas y pedagogía de la memoria.

sociedad, no todas son cuestionadas o visibilizadas. En ese sentido, desde el enfoque posfundacional la política se diferencia de lo político como aquello que escapa siempre a todo intento de domesticación (Marchart, 2009).

Mouffe (2005) define lo político como un espacio de poder, conflicto y antagonismo constitutivo de las sociedades, más que un espacio de libertad y deliberación pública. Lo político es lo “vinculado al antagonismo latente en la sociedad y [...] puede surgir dentro de una gran variedad de relaciones humanas” (Mouffe, 2014: 22). En cambio, define la política como un conjunto de prácticas e instituciones a través de las que se crea un orden y organiza la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. Desde esta perspectiva, lo político es definido como el momento de institución de lo social y de reactivación de la naturaleza contingente de cada institución (Laclau, 2000; 2014), aunque el momento de la reactivación no consiste en la vuelta a los orígenes sino en redescubrir el carácter contingente de una pretendida “objetividad” (Laclau, 1996). Lo político implicaría la visibilidad de los actos de institución social; entonces, resulta imposible determinar *a priori* lo que es social y lo que es político, independientemente de alguna referencia contextual. La frontera entre lo social y lo político es esencialmente inestable, implica desplazamientos y requiere de negociaciones constantes entre los sujetos sociales. Lo “natural” en una sociedad es el resultado de prácticas sedimentadas (Mouffe, 2005) que operan en capas.

La investigación educativa indaga los sedimentos de los saberes legitimados para distinguir su carácter político y la contextualización de la construcción de sentidos (Buenfil Burgos, 2019). En estas líneas analizamos la trama en la que diversos discursos son apropiados para construir aquello posible de ser decible, pensable o deseable por los sujetos en un ISFD particular. El análisis político de los discursos que circulan en determinado tiempo y espacio es la puerta de acceso para comprender la realidad social que construyen esos sujetos. Por tal motivo, queremos recuperar algunas líneas sobre el modo de comprender el discurso, entendiéndolo como una totalidad articulada en donde todo elemento ocupa una posición diferencial.⁵

En toda totalidad están presentes elementos que no pueden ser articulados del todo, lo que permite concebirla como histórica, no suturada y limitada por un exterior constitutivo (Etchegaray, 2011). La precariedad es un rasgo constitutivo de la totalidad discursiva que hace que la construcción de sentidos sea un asunto siempre del presente, ya que solamente puede haber fijaciones parciales. Lo político como discurso, implica negociaciones de sentido en busca de la hegemonía de un sentido determinado que, provisoria y contingentemente, ocupa el centro y es capaz de aglutinar otros sentidos en disputa (Oliveira, Lopes, 2011).

Según Laclau (2000), como *dislocación* se comprende que el sujeto sólo puede construirse una identidad a través de actos de identificación. A partir de allí, Laclau diferenció identidad como con-

⁵ A lo largo de su obra, Laclau varió la conceptualización en torno a “antagonismo”. Incorporó, posteriormente, las categorías de *dislocación* y de *heterogeneidad*, para profundizar sobre estas conceptualizaciones y sobre el populismo.

tingente con una fijación temporaria y relacional de identificación como la forma de complementar al sujeto de la falta (Biglieri, Perelló, 2015; Etchegaray, 2011; Southwell, 2020). Las identidades y las condiciones de existencia son inseparables en una relación dialéctica entre necesidad y contingencia, dado que toda identidad depende de condiciones de existencia que son contingentes, por lo que las identidades tienen una relación necesaria con las condiciones de existencia (Laclau, 2000). A partir de la noción de *identidad* como una relación diferencial, Mouffe (2005, 2014) sostiene que se trata de crear identidades colectivas en las que el “nosotrxs” solo puede existir por medio de la demarcación de un “ellxs”. Toda identidad es construida a partir de una exterioridad constitutiva que crea una diferencia. Por lo tanto, para la construcción de una identidad es precondition la existencia de una diferencia respecto a otro que constituya esta exterioridad.

Las identidades se construyen mediante operaciones de significación, en donde ocupa un lugar nodal la dimensión afectiva (Laclau, 2005) que tiene todo significante, “el afecto (el goce) constituye la esencia misma de la investidura” (Laclau, 2005: 148). El deseo se convierte en un eje fundamental para reflexionar sobre la construcción de identidades. Toda construcción simbólica hegemónica supone una carga afectiva que permite comprender su fijación a largo plazo y las dificultades de su desplazamiento (Blanco, Sánchez, 2014; Biglieri, Perelló, 2020). Mouffe (2018: 90) aclara que por “práctica discursiva alude a prácticas significativas en las cuales el significado y la acción, los componentes lingüísticos y los afectivos no pueden separarse”. Resulta clave recuperar la dimensión afectiva de las prácticas discursivas, porque parte de la fijación de sentidos es explicada por esta dimensión. Para trabajar en torno a los afectos, Mouffe utiliza el término *pasiones* intencionalmente para así diferenciarlo del concepto de *emociones*, y las designa como “cierto tipo de afectos comunes, que se utilizan en el ámbito político para construir las formas de identificación nosotrxs/ellxs” (2014: 35). En este artículo consideramos a los sujetos atravesados por la contingencia y por una demarcación de sus condiciones de existencia imbricadas con los discursos circulantes. Cuando más adelante analizamos los saberes que surgieron durante el trabajo de campo, la conceptualización sobre las pasiones permite comprender las decisiones e intereses de los sujetos que habitan la institución.

Las prácticas articuladoras no intervienen en un campo vacío de significación, siempre acontecen envueltas en capas sedimentadas de tradiciones flexibles, variables (Marchant, 2009). Estas prácticas pugnan en el campo general de la hegemonía, en donde no basta con un momento articulador de elementos, sino que además es necesario que se enfrente con prácticas antagonicas. La hegemonía refiere a la construcción discursiva que interpela una amplia cadena equivalencial de significados y una pluralidad de demandas sociales. De ese modo, universaliza ideas y valores particulares para volverlos un nuevo sentido común y encarnar, imaginariamente, el orden comunitario (Laclau, Mouffe, 2015). Al respecto, es clave el concepto de *demanda*, definido como una forma elemental de construcción del vínculo social (Laclau, 2005). Los grupos se conforman como efecto de las articulaciones discursivas en torno a diversas demandas

(Biglieri, 2017) que se organizan en dos clases: democráticas y populares. Las democráticas son aquellas que permanecen aisladas en su reclamo por ser satisfechas en una instancia gubernamental. En cambio, cuando las demandas son insatisfechas –aun si mantienen su petición particular– se hermanan con otras demandas como reivindicaciones desatendidas. Esto provoca una articulación equivalencial que permite constituir una subjetividad social más amplia. En ese caso, estamos ante demandas populares. Una institucionalidad que responda a las demandas democráticas opera bajo la lógica de la equivalencia, mientras que su no reconocimiento posibilita la activación de la lógica de la diferencia (Márquez, 2020; Biglieri, Perelló, 2015).

Esta conceptualización sobre las demandas democráticas nos permitió preguntarnos de dónde y cómo surgen las demandas que conforman algunos de los saberes en este ISFD. Al respecto, podemos anticipar que encontramos una vinculación entre esos saberes y el agrupamiento de diversos sujetos del instituto en torno a demandas democráticas como las de los movimientos de derechos humanos –no abordados aquí– que se instalaron con mayor o menor fuerza en distintos momentos de las últimas décadas en Argentina. Asimismo, esta perspectiva nos permitió analizar cómo en la institución determinados significantes forjan sentidos sobre la formación donde la asignación de espacios en el edificio, de funciones de los sujetos institucionales inscriben en la trama institucional determinados intereses, expectativas y demandas, distintos al orden neoliberal (Biglieri, 2017).

3.2 Apuntes conceptuales sobre las posiciones docentes

Southwell (2013, 2020) y Vassiliades (2012) abordan el concepto *posiciones docentes* para analizar los sentidos en torno al trabajo de enseñar y su formación, en estrecho vínculo con los discursos circulantes en cada contexto y tiempo. Estas posiciones docentes devienen del vínculo complejo entre diferentes miradas –construidas social e históricamente– acerca de los problemas educacionales que se encuentran sedimentadas a lo largo del tiempo y *re-articuladas* de modo siempre provisorio y sin sutura en el presente. Los sujetos construyen estas posiciones a partir de los discursos circulantes que tienen disponibles, para dar respuesta a los problemas educacionales mediante definiciones provisorias sobre qué situaciones son consideradas injustas, cuáles refuerzan la desigualdad y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. De esta manera, los sentidos acerca de la justicia, la inclusión, la igualdad (como tantos otros) tienen un carácter inestable y abierto en una disputa por su hegemonía (Southwell, Vassiliades, 2014).

Toda articulación discursiva, al ser abierta y contingente, se enmarca en identificaciones que operan como procesos de fijación temporal. La posición no es propia del individuo porque es el discurso el que la constituye, más bien el individuo se sirve de un discurso para dotar de sentidos a su práctica mediante una negociación densa y compleja entre los discursos disponibles y los contextos en los que los sujetos se anclan (Vassiliades, 2012). De esta manera, los dis-

cursos que circulan sobre el trabajo de enseñar constituyen sentidos sobre este trabajo, los modos de realizarlo, los problemas que enfrenta y los desafíos y utopías que proyecta (Southwell, 2020; Vassiliades, 2012).

Las posiciones docentes se fundan en supuestos, ideas y convicciones acerca de la enseñanza que implican una relación con la cultura y los saberes, sedimentadas en la historia de la educación, en las tradiciones docentes y en los discursos sobre la enseñanza (Southwell, Vassiliades, 2014). Además, las posiciones docentes suponen una forma de relacionarse con los otros y de construir vínculos de autoridad y de autorización cultural que parten de los supuestos acerca de quiénes son y qué es necesario hacer con las nuevas generaciones. Las posiciones docentes apelan a lo racional y a lo vincular, como también convocan a los afectos, se producen entramados con las pasiones que las movilizan y con sensibilidades que moldean los desafíos con que se significa la labor diaria (Southwell, Vassiliades, 2014).

Con estas premisas, buscamos analizar lo educativo desde una perspectiva que reconozca la ausencia de un fundamento último, y construir una mirada analítica atenta y sensible a las contingencias bajo las que los discursos se fundamentan y permiten la construcción de sentidos por parte de los sujetos.

Estudios sobre la reconfiguración de la FDI en Argentina: ¿saberes también en reconfiguración?

La formación docente en Argentina está regulada por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) y por la Ley de Educación Superior N.º 24.521 (1995) y por diversas resoluciones del Consejo Federal de Educación.⁶ Históricamente, la FDI se llevó a cabo en dos tipos de instituciones del nivel Superior: los ISFD y las universidades, que se han ido diversificando en las últimas décadas. En ambas instituciones, cuando son públicas de gestión estatal, la formación de grado es gratuita o no es arancelada. Otro elemento característico de la Educación Superior en Argentina es el ingreso irrestricto a las instituciones (salvo algunas instituciones o carreras específicas). Junto con el carácter no arancelado de los estudios superiores, son dos singularidades que hacen a la identidad del nivel y expresan, desde la vuelta a la democracia (1983),⁷ una cultura política. Estos rasgos se incorporaron con fuerza de ley en 2015, mediante la reformulación del articulado de la Ley de Educación Superior.

Este artículo se inscribe dentro de los estudios sobre la FDI en Argentina, en especial en los estudios sobre sus políticas y la reconfiguración del sistema formador (Birgin, 2020, 2023) a

⁶ La Ley de Educación Nacional (art. 116) establece como espacio para la concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional al Consejo Federal de Educación para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Lo integran autoridades de Educación de la Nación, de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres representantes del Consejo de Universidades. Sus resoluciones son de cumplimiento obligatorio cuando la Asamblea así lo dispone.

⁷ El no arancelamiento tiene un antecedente en 1949, cuando, bajo el primer gobierno de Perón (1946-1952), el pago fue suspendido mediante decreto presidencial.

partir de la siguiente hipótesis: la reconfiguración de la formación docente también se juega en la dimensión vinculada con los saberes que se encuentran en movimiento, ya que son permeables a las demandas que las diferentes identidades políticas le hacen a la FDI y son sensibles a las contingencias sociales que activan relaciones particulares con estos.

A continuación, recuperamos los trabajos que analizan la reconfiguración del sistema formador de docentes en Argentina a partir de los fenómenos de la diversificación y la diferenciación institucional y de la ampliación matricular (Birgin, 2018, 2020, 2023), para inscribir allí la pregunta sobre los saberes de la FDI (Molinari, 2017) y específicamente en relación con su movilización de los saberes en la FDI.

Reconfiguración del sistema formador de docentes

La diversificación y la diferenciación institucional del nivel Superior se inicia con el crecimiento sostenido de instituciones, inscriptas desde hace 50 años⁸ en el nivel Superior (Birgin, 2018; Davini, 2005). Este proceso tuvo tres olas expansivas de las universidades nacionales en las décadas de 1970, 1990 y los años 2000 (Chiroleu, Suasnabar, Rovelli, 2012) y estuvo acompañado por el crecimiento paulatino y sostenido de los ISFD. Ahora bien, esta diversificación no es solo en términos cuantitativos, sino también en las nuevas instituciones que forman docentes en el nivel Superior. Entre estas, se encuentra la creación de nuevos profesorados de gestión social ligados a los movimientos sociales (Resnik, 2022), universidades dependientes de las jurisdicciones con orientación preponderante hacia la formación docente (Badano, 2014; Perazza, 2019; Birgin, 2020). En los años noventa, el crecimiento y diferenciación institucional –junto con la transferencia de los servicios educativos de la nación hacia las provincias– adquirió un ritmo mayor y, a partir de 2006 –con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante, INFoD)– se recentralizó el gobierno del sistema, conviviendo con la diversificación institucional (Birgin, 2018).

A su vez, según diversos estudios en América Latina, y especialmente en Argentina, el crecimiento de la matrícula del nivel Superior provoca un proceso de masificación estructural, nuclear, y marca una tendencia intensa, continua y sin antecedentes (Ezcurra, 2013; Brunner, 2012) que forma parte de un movimiento global. En Argentina, esta expansión matricular del nivel Superior tuvo un inicio incipiente en los sesenta y se aceleró en los noventa, especialmente en la formación docente. Davini (2005) analiza el comportamiento de la demanda por el acceso a la Educación Superior No Universitaria (ESNU) a lo largo de los últimos años, y concluye que fue significativa. Según Birgin (2020), entre 1980 y 2020 la matrícula del nivel Superior pasó de 393,828 estudiantes a 2'283,307. En ese periodo, la matrícula universitaria pasó de representar el 80.8% de la matrícula del nivel Superior al 67.6%. Lo cual demuestra que en un escenario de

⁸ Hasta 1969, la formación docente para los niveles Inicial y Primario se realizó en escuelas secundarias. Desde 1971, se trasladó al nivel Terciario de las Escuelas Normales.

crecimiento matricular sostenido, la matrícula de los institutos de Educación Superior proporcionalmente crecieron más.

Uno de los temas de la agenda en los estudios sobre formación docente en los últimos años fue la indagación acerca de quiénes son lxs candidatxs a ser futurxs docentes. Varias investigaciones afirman que la expansión matricular supone una ampliación del origen socioeconómico y cultural de lxs estudiantes de la formación. Se evidencia el ingreso a la Educación Superior de jóvenes provenientes de sectores sociales, otrora excluidos tanto del nivel como del trabajo docente. Jóvenes que son la primera generación que llega al nivel Secundario y/o Superior dentro de su familia. De todos modos, el incremento de la matrícula en el nivel Superior y en la FDI por sectores otrora excluidos se ve limitado por las altas tasas de fracaso académico y abandono. En cierta medida, la ampliación matricular también se juega en la reconfiguración de las culturas institucionales y en los dispositivos hospitalarios que se construyen (Ezcurra, 2011; Charovsky, 2013).

Saberes de la formación docente inicial. Demandas, relaciones con el saber y experiencias

El objeto de estudio de este artículo se inscribe en la hipótesis de la reconfiguración de la formación docente en las variables matriculares e institucionales, junto con la cuestión por los saberes y en las pujas por establecer su legitimidad. Es sobre este punto que encontramos una carencia de investigaciones al que pretendemos abonar, ligada con los saberes docentes (Terigi, 2013; Mercado, 2002).

Una cuestión transversal y nodal de la formación docente es el vínculo que se construye con el saber a enseñar y con la transmisión propiamente dicha. En ese sentido, son interesantes los aportes de Charlot (2008) para poner sobre relieve que en toda enseñanza se pone en juego una relación con el saber que construye sentidos y vínculos con aquello que se enseña. En ese sentido, resulta relevante para la formación docente detenerse en indagar cuáles son y cómo se construyen relaciones con el saber que tengan sentido, produzcan placer y construyan deseo. La relación con el saber que establecen los sujetos se juega en determinados contextos y situaciones, es decir, supone un sujeto que establece relaciones de deseo con el mundo a partir de una posición determinada. Por otra parte, Tardif (2009) estudia los saberes docentes que son diversos y provienen de diferentes fuentes. Queremos detenernos en los saberes experienciales, que son aquellos que brotan de la experiencia que los valida. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Se trata de un conjunto de saberes adquiridos y necesarios para el ejercicio de la profesión que son prácticos y configuran un conjunto de representaciones a partir de las cuales lxs educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión.

En este artículo indagamos las formas en que los saberes de la FDI son porosos a las demandas y contingencias de una época. Las conceptualizaciones de Charlot sobre la relación

con el saber y los de Tardif, sobre los saberes docentes –principalmente, los experienciales–, hacen lugar a la siguiente pregunta: ¿cómo los saberes de la FDI se traman con: las demandas de distintos movimientos sociales al ámbito educativo, las diferentes contingencias sociales, los discursos y políticas educativos, las tradiciones pedagógicas y las condiciones institucionales? Si la relación con el saber se pone en juego en las experiencias, ¿cuáles son las políticas, los discursos educativos y las condiciones institucionales que hacen que se establezcan determinadas relaciones con ese saber? Si uno de los saberes más singulares de la docencia es el experiencial, ¿cuáles son las iniciativas, las experimentaciones que se habilitan durante la FDI para que ese saber de la experiencia docente pueda ser apropiado?

Saberes en movimiento: Hacer lugar a la perspectiva de género y a la ESI en una ISFD

A continuación, analizamos los modos en que la activación de lo político se traduce en diferentes iniciativas que buscan institucionalizar la perspectiva de género y la ESI en el ISFD estudiado. Durante el trabajo de campo registramos como una demanda recurrente por parte de docentes y estudiantes la incorporación de la perspectiva de género y la ESI en la FDI. Al indagar cuáles eran las experiencias o contingencias que iniciaron esta demanda, varixs entrevistadxs señalaron a las movilizaciones de “Ni Una Menos”⁹ (2015) como el puntapié inicial. La apertura de lo social (Laclau, Mouffe, 2015), generada en 2015 con la movilización de “Ni Una Menos”, junto con el debate por la despenalización del aborto, produjeron un momento de activación de lo político que, bajo esta consigna, propició la articulación de una multiplicidad de demandas y la instalación de la agenda de los feminismos en la escena pública. Se trata de una contingencia que permitió que emergieran diversas demandas y sensibilidades (Nijensohn, 2019). A partir de 2015, la trama construida por las políticas públicas¹⁰ y los movimientos sociales en torno a la ESI cobró mayor densidad y amplió el despliegue de un movimiento de activación de demandas, identidades y sensibilidades que giró en torno a los contenidos y los mensajes relativos a los cuerpos sexuados y en cómo abordarlos en las aulas de la educación obligatoria (Morgade, Fainsod, 2018).

Para analizar esta trama, describimos las demandas que se presentaron en la institución por la incorporación de la perspectiva de género y la ESI, que tuvo entre sus efectos la creación de una comisión del Consejo Académico Institucional (en adelante CAI) dedicada a su abordaje institucional. Finalmente, describimos los recorridos que hacen diversos sujetos para formarse en esta perspectiva.

9 En junio de 2015 se produjo la primera movilización masiva y plural exigiendo el fin de la violencia de género y desplegó un sinnúmero de nuevos lenguajes, significaciones, agrupamientos y demandas.

10 Algunas de las diferentes políticas de género producidas en las últimas décadas en Argentina son las siguientes normativas, que refuerzan y amplían los derechos de las mujeres y los derechos sexuales y (no)reproductivos: Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 (2006); Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006); Ley de Matrimonio Igualitario (2010); la Ley de Identidad de Género (2012); Ley Micaela (2019); Ley Interrupción Legal del Embarazo (2020), entre otras.

Demandas, experimentaciones institucionales

A partir del trabajo de campo, algunxs estudiantes narraron sus acercamientos a esta perspectiva en jornadas y encuentros organizados por los movimientos de mujeres y de disidencias. Identificaban que allí vivieron experiencias que les permitieron activar diferentes interrogantes y abonaron una demanda estudiantil por mayor presencia de la perspectiva de género en la formación docente; en particular, que los contenidos de la ESI sean abordados en las asignaturas y que no queden relegados.

Si bien la normativa nacional vigente¹¹ indica que la ESI debe incorporarse en los diseños curriculares de la FDI, las carreras indagadas no lo incluían al ser previos a la sanción de estas normas (1999), aunque se actualizaron en 2023. Tampoco lo hacen los profesorados de la provincia de Buenos Aires que se actualizaron en 2015, como el de Lengua y Literatura. Esta ausencia de espacios curriculares destinados a la ESI hace que se la trabaje en jornadas, días específicos o en asignaturas específicas por iniciativa de sus docentes.

Aun así, en el instituto hubo diversos ensayos para incluir la perspectiva de género y la ESI, algunxs docentes identifican que tienen una mayor presencia en los últimos años, no solo en las iniciativas institucionales sino también en las demandas para incluirlas por parte de estudiantes y también de docentes: “Cuando ingresé [2012] no se nombraba la ESI. De hecho, ni yo la tenía muy presente cuando arranqué como profe” (Luz, profesora e integrante de la Comisión de ESI). “Hay una demanda de los estudiantes por saber qué hace la mujer, los sectores populares en distintos contextos históricos. Surgió en los últimos años este interés por incorporar la dimensión de género con bibliografía” (Lorenzo, profesor de Historia).

Efectivamente, en estos años se abrieron interrogantes, se resignificaron miradas y se activaron diversas demandas para incorporar esta perspectiva en la institución. Tenemos que salir preparados para saber cómo dar ESI, no tiene que ser extracurricular o que digas: “Me recibí, voy a hacer un curso de ESI” (Lorena, estudiante de Historia, 37 años y cursante de 4.º en 2020). Estxs estudiantes perciben que durante la carrera reciben una formación en ESI fragmentada y de baja intensidad. Además, en sus trayectorias formativas previas recibieron una educación sexual desde un abordaje basado en modelos tradicionales (biomédico o moralizante) (Morgade, 2011). La demanda es reconocida por las autoridades y lxs docentes que identifican a muchxs estudiantes interesadxs en formarse en esta perspectiva, siendo la exigencia más recurrente se vincula con recibir una formación que prepare para el trabajo en el aula. Se reclama una formación que en primer lugar esté dirigida hacia la práctica docente. Esta demanda por formación también es activada a partir de la experiencia que tienen lxs estudiantes durante la práctica docente tal como otras investigaciones plantean (Sardi, 2023).

En función de estas demandas, la institución, entre otras definiciones, creó la Comisión “Proyecto de ESI” en 2020, para abordar institucionalmente la ESI a partir de la iniciativa de un

11 La Ley Nacional N.º 26.150 confiere el derecho de todo educando a recibir educación sexual integral desde el nivel inicial hasta el nivel Superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

grupo de docentes que abordaban sus materias con los ejes de la ESI. Este espacio buscó potenciar el trabajo previo y apuesta por institucionalizar los modos en que esta perspectiva ingresa a la institución. En 2020 y 2021, pese a la virtualización de la cursada producto de la pandemia de covid-19 y la complejización que implicó en las relaciones sociales y el trabajo de enseñar, la comisión realizó las siguientes actividades. En la plataforma digital de la institución armó recorridos virtuales sobre ESI en la formación docente, donde se expuso una gran cantidad de producciones realizadas en el marco de diferentes asignaturas que transversalizan contenidos de ESI, su cantidad da cuenta del arraigo de esta perspectiva en las propuestas de enseñanza de diferentes docentes. Realizó jornadas y conversatorios con invitados como Dora Barrancos, Ro Ferrer, Mirta Marina, Norma Filidoro o Diana Lan. Produjo un módulo sobre ESI para el taller inicial organizado para lxs estudiantes ingresantes en 2021, compró libros de literatura infantil en relación con los ejes de la ESI y participó de las jornadas institucionales mediante paneles, foros y muestras.

En las conversaciones con las integrantes de la comisión se expresaron algunos desafíos, dificultades y problemáticas que encontraron en estos dos años de puesta en marcha. Una de las problemáticas que identifican es la formación sobre ESI que tiene el colectivo docente del instituto y la paradoja que se construye en torno a la comisión. A la vez que visibiliza el trabajo pedagógico en torno a esta perspectiva. Florencia, regente e integrante de la Comisión de ESI nos decía: “termina siendo una excusa para que todo lo vinculado con ESI recaiga en sus integrantes. Esto es un problema porque necesitamos que la ESI se enseñe en todas las materias y en todas las carreras”. Esta paradoja se produce porque estas docentes son quienes explicitan un mayor compromiso por incorporar esta perspectiva.

Ahora bien, la complejidad de la transversalización de la perspectiva de género no solo radica en los acuerdos y compromisos institucionales que implica su concreción, sino también en que demanda una vigilancia epistemológica y una revisión de los contenidos de las asignaturas desde los puntos de vista de esta perspectiva (Morgade, Fainsod, González, Busca, 2016; Barrancos, 2021).

Como decía una docente, a fuerza de “convicción ideológica” impulsaron un espacio que se lanzó en la virtualidad durante la pandemia en un momento en donde muchos lazos se debilitaron. Un espacio que puso en juego qué es lo relevante, lo necesario y, fundamentalmente, lo justo durante la FDI. En sus palabras se expresa un modo de llevar adelante proyectos justos, autogestivos, que no esperan que se creen condiciones de forma externa para llevar adelante sus convicciones. Como se ve, hay una producción pedagógica, propuestas a partir de algo que lxs convoca y que lxs coloca, tramas donde conjugan saberes docentes construidos a partir de la práctica y la experiencia (Tardif, 2009).

Este colectivo de profesoras se refiere a un clima de época, que excede a este instituto, donde un conjunto relevante de docentes experimenta alternativas para efectivizar la perspectiva

de género y la ESI en la escuela, como también reseñó González (2018). Teniendo en cuenta estos colectivos docentes, determinados hechos sociales ocurridos en los últimos años, activaron demandas que construyeron posicionamientos a los que fueron sensibles sujetos de ciertas generaciones, percibidas desde lo femenino, sensibles al discurso feminista o con experiencias previas de participación social y política. Parecería que algunos de estos elementos son los que generan las bases para que se desplieguen posiciones docentes comprometidas con la perspectiva de género y la ESI en la FDI.

Distintxs docentes entrevistadxs expresaron que realizaron diversos recorridos formativos –diplomaturas, especializaciones, maestrías– sobre estas temáticas, para dar cauce a la necesidad de formación que tenían ya que, por lo general, estuvieron ausentes o con una presencia muy leve en sus propias formaciones. Una búsqueda que, según Barrancos (2021), se extiende a diversas regiones del país. A la vez, todxs lxs profesores expresan la relevancia que tiene el trabajo mancomunado, colectivo y en equipo entre pares en diversos contextos, ya sea en este como en otros institutos o en otros espacios de activismo.

Finalmente, un asunto que se explicitó durante el trabajo de campo –probablemente sea con mayor crudeza actualmente– es el desafío pedagógico que implica formar en estos temas a quienes no se interpelan por la perspectiva de género o la ESI, e incluso antagonizan con las identidades sociales que personifican estas demandas. En esos casos, se presenta el desafío de romper o distanciar a los sujetos del sentido común hegemónico, lo cual supone reconocer, desarticular y rearticular los modos en que lxs estudiantes comprenden la sexualidad, la educación sexual y las identidades sexogenéricas (Morgade, Fainsod, 2018). La incorporación de la perspectiva de género en la vida de la institución implicó un proceso de desnaturalización del sistema sexogenérico, aunque también muestra resistencias de posiciones que son permeables a los núcleos de sentidos que construye el discurso patriarcal (Morgade *et al.*, 2016).

Conclusiones: Saberes populares, saberes emergentes. Entre contingencias y demandas

Este artículo, fundamentado en una perspectiva posfundacional y posestructural (Marchart, 2009) y a partir del análisis político del discurso de Laclau (1996; 2000; 2014) y Mouffe (2005; 2014), busca aportar conocimiento sobre los modos en que las políticas educativas, los discursos, las contingencias y las demandas inciden en los saberes en la FDI en Argentina, específicamente en los profesorados de Educación Secundaria en Historia y en Geografía de un ISFD del sur del conurbano bonaerense. Con estas coordenadas epistemológicas y teóricas, comprendimos nuestro campo de investigación como un juego entre lo social (sedimentación), lo político (activación) y lo contingente que generan las condiciones de posibilidad de significación de la realidad por parte de los sujetos involucrados. En la medida en que los discursos están atravesados por la historicidad y las variaciones temporales, producen diversos sentidos acerca de la realidad social con una relativa capacidad de fijación en los sujetos (Laclau, 1996).

En el proceso de reconfiguración de la formación docente (Birgin, 2018a, 2020, 2023) indagamos las posiciones docentes (Southwell, Vassiliades, 2014) que construyen los sujetos en esta institución para hacerle lugar a la perspectiva de género y a la ESI en la formación que reciben sus estudiantes. Nos focalizamos en estas cuestiones ya que las significaciones y articulaciones sobre el lugar de los cuerpos sexuados; las identidades de género; los deseos y afectos; las violencias por razones de género y, en especial, los modos de abordar estos temas en las escuelas, han sido cuestiones que estuvieron por fuera de lo enseñable (Morgade *et al.*, 2016) en la formación de docentes.

Como sostiene González (2018), *perspectiva* no es un tema y *género* no es una disciplina. En el instituto dimos con sujetos que el acercamiento a la perspectiva de género no solo implicó nuevos saberes, sino también produjo un cambio performativo en sus puntos de vista, en sus horizontes de formación y en los modos de comprender los problemas educativos. Así, esta perspectiva abona en la construcción de determinadas posiciones docentes que tienen una preocupación por la igualdad en la educación, en la que la variable género ocupa un lugar nodal. La incorporación de la perspectiva de género en la institución busca iniciar un proceso de desnaturalización del sistema sexogenérico, introducir nuevos saberes, generar un cambio performativo en los puntos de vista, en los horizontes formativos y en los modos de comprender los problemas educativos. También promueve una identificación en torno a un “nosotrxs” heterogéneo y produce resistencias que alertan sobre una disputa abierta en torno a su legitimidad. Esta incorporación forma parte de las sensibilidades activas de una época que producen nuevos problemas y realidades y se enfrentan con resistencias de posiciones que son permeables a los núcleos de sentidos que construye el discurso patriarcal (Morgade *et al.*, 2016; González, 2018) y que encuentran actualmente, en Argentina como en otras latitudes, plataformas dónde enunciarse con mayor fortaleza.

Intentamos recuperar distintas formas en las que los saberes que trae la perspectiva de género y la ESI buscan resignificar la formación y el sentido de la escuela (Lopes, 2012) como también incide en el desarrollo curricular con la pregunta acerca de cuál es la selección cultural legítima (Lopes, Macedo, 2011) en la que se forman docentes. En función de las diferentes respuestas que se produzcan y establezcan es que los principios que fundamentan a la formación docente se redefinen.

Las demandas de los movimientos de mujeres y de disidencias han sido incorporados por las políticas educativas de las últimas décadas mediante leyes, programas y lineamientos curriculares, dándole formalidad, legalidad y legitimidad a los contenidos que surgen de estas demandas, pese a los ataques constantes producidos a partir del último año desde la esfera nacional hacia las políticas de género y a los derechos sexuales y reproductivos adquiridos, que plantea una mutación drástica del escenario en el cual fue producida la información durante el trabajo de campo para esta investigación.

La movilización de los saberes de la FDI también se debe a la permeabilidad que tienen las demandas que producen distintos movimientos sociales y se traducen en reivindicaciones educativas. La traducción de estas demandas en la FDI interviene en la producción de posiciones docentes, lo cual produce variaciones en la cultura y en el lenguaje producto de la apertura de un espacio que activa sensibilidades sobre los cuerpos sexuados, pero también hacia la formación y el trabajo docente.

Durante el trabajo de campo identificamos un movimiento de activación (Nijensohn, 2019) de demandas, identidades y sensibilidades que –en materia educativa y, específicamente, en el campo de la formación docente– gira en torno a los contenidos y los mensajes relativos a los cuerpos sexuados (González, 2018; Báez, 2013) y en cómo se los trabaja pedagógicamente en las aulas de los niveles educativos obligatorios. Las experiencias recabadas refieren al potencial que reside en la formación cuando los interrogantes que traen lxs estudiantes encuentran condiciones para que sean trabajados en diferentes espacios institucionales. Al mismo tiempo, a medida que lxs docentes y lxs estudiantes le hicieron lugar a la ESI en la institución, se instaló como una perspectiva relevante –y desafiante– su transversalización, la cual, para efectivizarse, requiere esfuerzos institucionales coordinados que demandan mayores tiempos y dedicación, además de políticas educativas que sostengan como política de Estado el derecho a la educación sexual desde una perspectiva integral, tal como ha sido legislado nacionalmente hace más de una década y media.

A su vez, encontramos una recurrencia sobre la complejidad y la dificultad que implica formar en estos temas a quienes no se asumen en las identidades que forjan estos saberes. Dimos con escenas en donde la perspectiva de género y la ESI son rechazadas como asuntos pertinentes para la formación docente. A lo que se adiciona otra complejidad: estos son saberes que hacen al derecho a la educación de las futuras generaciones. Algunas posiciones dentro de la institución inhiben, coartan e imposibilitan abordar los saberes ligados con la perspectiva de género y la ESI, impugnándolos como demandas “sesgadas” de los movimientos de mujeres y de disidencias. Es decir, la diferencia que lo político construye entre un nosotrxs y un ellxs incide en cómo son recibidos los saberes que tienen una ligazón explícita con algún movimiento social. La dimensión pasional (Mouffe, 2014) opera en el modo en que los discursos inciden en las posiciones docentes, tanto en la apuesta por realizar diversas iniciativas que aborden la ESI y la perspectiva de género como en las resistencias que se presentan. Entonces, ¿cómo sensibilizar y formar a quienes no se inscriben en esos encadenamientos discursivos? Nos encontramos con un problema singular que no tienen otros cuerpos de saberes involucrados en la FDI, en la que sus disputas forman parte de una querrela dentro de algún campo de estudio, pero que no se articulan con movimientos sociales que intervienen en la escena política pública.

Esto supone un desafío pedagógico por la construcción de lo común (Cornu, 2012), ya que la perspectiva de género y la ESI se enlazan con identidades que bregan por su legitimidad

(Oliveira, Mesquita, Oliveira, 2013). Los saberes que surgen de las demandas de determinados movimientos sociales, como la pedagogía de la memoria o la perspectiva de género y la ESI, no llegan a la formación sin su articulación con las identidades que los promueven. Esto nos obliga a pensar cómo hacer para, en términos pedagógicos, producir una transmisión que no suponga una fabricación (Meirieu, 1998) y deje abierta siempre una pregunta. En tiempos de discursos negacionistas e impugnaciones de adoctrinamiento (Legarralde, 2023), este desafío pedagógico es central en el campo educativo.

Este recorrido nos permite demostrar que los saberes de la FDI no se pueden definir de una forma cerrada ni permanente y se configuran en una trama densa y compleja con la que los sujetos institucionales construyen posiciones docentes a partir de las que definen qué es lo decible, lo deseable y lo necesario. Saberes que se encuentran en un espacio de negociación, consenso e imposición en el marco de demandas en el ámbito educativo que distintos movimientos sociales realizan, y de contingencias que irrumpen en determinados contextos y activan relaciones particulares con los saberes. Esto evidencia el carácter precario de los fundamentos de los saberes de la FDI, que se encuentran en un espacio de lucha política por su significación y están atravesados por discursos educativos, tradiciones pedagógicas, políticas educativas e instituciones formadoras que hacen apuestas singulares.

A lo largo del trabajo de campo hemos encontramos cierta equivalencia y articulación entre los saberes ligados con la pedagogía de la memoria y la perspectiva de género en lxs estudiantes y lxs docentes entrevistadxs (aunque esta equivalencia sólo es posible, no necesariamente todos los sujetos de la institución son sensibles a los mismos temas). Esta articulación es posible comprenderla desde la noción de demanda, entendida como una “forma elemental de construcción del vínculo social” (Laclau, 2009: 54). Esta institución tiene como singularidad la explicitación constante de las demandas que hace propias; posiblemente esto genere mayores condiciones de identificación entre quienes las comparten porque, al encontrarse con demandas equivalentes, generan lazos afectivos y proyecciones comunes a futuro. A la vez, cuando estas demandas –enunciadas por diferentes movimientos sociales– producen saberes de la formación, también tienen la capacidad de producir vínculos sociales.

Ahora bien, cuando los sujetos son sensibles ante distintos saberes ligados con diferentes movimientos sociales, se produce una articulación entre demandas democráticas. Laclau (2005) plantea tres dimensiones que hacen posible el pasaje de las demandas democráticas a las populares: la unificación de una pluralidad de demandas en una cadena equivalencial; la constitución de una frontera interna que divide a la sociedad en dos campos y la consolidación de una cadena equivalencial mediante la construcción de una identidad popular cualitativamente más amplia y compleja que la suma de las particularidades. El lazo que liga la pedagogía de la memoria, la perspectiva de género y la ESI, el derecho a la Educación Superior y la ampliación de derechos configuran una cadena equivalencial que no solo construye sentidos para

intervenir en la realidad y designan lo problemático de lo educativo, sino que también articulan determinados saberes en torno a una construcción identitaria que en esta institución construye los fundamentos que le dan sentido a la FDI.

Creemos posible nombrar a este conjunto de saberes como populares –siempre precarios en su sutura– porque los sujetos que son sensibles ante una perspectiva y los contenidos que de ella se declinan, generalmente también lo son ante otros campos de saberes y demandas. Estos saberes tienen en común una articulación equivalencial a partir de la cual algunos sujetos entrevistados se identifican y construyen un “nosotrxs”, asumen una mirada sobre la realidad social y una forma de interrogarla. Por lo tanto, además de saberes populares podemos llamarlos *saberes emergentes* (William, 2009), en relación con aquello que en nuestra época se define como lo dominante, y también denominarlos *saberes contemporáneos* (Agamben, 2011), entendidos como un desfasaje y un anacronismo con lo actual.

Entonces, lo dominante tiene su equivalencia con lo actual y lo emergente con lo contemporáneo. Si lo actual y dominante se caracteriza por la fragmentación, la descomposición y la individualización en favor de la productividad y la dominación de las subjetividades, entonces tiene como efecto el aumento de las desigualdades y la ampliación de los discursos de odio. En cambio, si lo contemporáneo es aquello anacrónico que no encaja, si es ir contra este tiempo, entonces lo contemporáneo es la construcción de lo común, de la ampliación de las vidas vivibles y de los derechos que la hacen posible. Por otra parte, lo contemporáneo es aquello que no coincide, no encaja ni se adecua a este tiempo. Entonces, si el negacionismo de los crímenes de lesa humanidad provocados por el terrorismo de Estado en Argentina forma parte del mundo actual, la pedagogía de la memoria es contemporánea. Si la violencia de género es parte del mundo actual que no cesa de violentar, la ESI y la perspectiva de género son contemporáneas. En la institución estudiada nos encontramos ante una trama que teje a los *saberes populares, contemporáneos y emergentes* que es posible definirla como aquella que construye lo común, en donde el otro, en tanto otro, tiene lugar sin necesidad de borrar u ocultar quién es, que apuesta a la igualdad en tiempo presente (Rancière, 1988).

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es lo contemporáneo? En Agamben, G. (ed.). *Desnudez*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Badano, M. (2014). Apuestas, retos y prácticas de la formación de maestras en la universidad: el plan de estudios de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. *X Seminario Internacional de Red Estrado*. Brasil: Universidad de Bahía.
- Báez, J. (2013). La experiencia educativa “trans”. Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria. Tesis de doctorado. Argentina: UBA.

- Báez, J. (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: un recorrido reciente en Argentina. *Revista Communitas*, 5(9), 156-165. <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4763>
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de lo político: la teoría estratégica. *Páginas*, (2), 19-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Barrancos, D. (2021). Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1), 31-41. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16945/1/RAIE-v1n1.pdf>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069>
- Biglieri, P. (2017). Populismo y emancipaciones. La política radical hoy. Una aproximación (con variaciones) al pensamiento de Ernesto Laclau. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (229), 243-262. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42152783010>
- Biglieri, P.; G. Perelló (2015). Sujeto y populismo o la radicalidad del pueblo en la teoría posmarxista. *Debates y Combates*, (9), 53-64. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/71147>
- Biglieri, P.; G. Perelló (2020). El antipopulismo en la Argentina del siglo XXI o cuando el odio se vuelve un factor político estructurante. *RevCom*, (10). <https://doi.org/10.24215/24517836e031>
- Birgin, A. (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: El INFoD. *Práxis Educativa*, 14(28), 41-63. <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476969004.pdf>
- Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Revista Formação em Movimento*, 2(3), Article 3. https://www.researchgate.net/publication/368601735_La_reconfiguracion_de_la_formacion_docente_en_Argentina_entre_universidades_e_institutos_de_formacion_docente
- Birgin, A. (comp.) (2023). *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Formacion_de_docentes_de_escuela_secundaria_0.pdf
- Blanco, A.; M. Sánchez (2014). ¿Cómo pensar el afecto en la política: Aproximaciones y debates en torno a la Teoría de la Hegemonía de Ernesto Laclau. *Revista de Ciencia Política*, 34(2). <https://ojs.uc.cl/index.php/rcp/article/view/11984>
- Blanco, R. (2012). *Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana. La dimensión sexual de la experiencia estudiantil*. Tesis de Doctorado, inédita. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. España: Malpasso Editorial.

- Brunner, J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.69>
- Buenfil, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Argentina: CLACSO. <https://www.clacso.org/ernesto-laclau-y-la-investigacion-educativa-en-latinoamerica/>
- Butler, J. (2001). Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del “postmodernismo”. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 2(13), 7-41. <https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/549>
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Charovsky, M. (2013). La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo: Estudio de caso en partido de Pilar; provincia de Buenos Aires. Tesis de maestría. Argentina: UBA.
- Chiroleu, A.; C. Suasnábar; L. Rovelli (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Argentina: UNGS/ Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- Cornu, L. (2012). *Lugares y formas de lo común*. En Frigerio, G.; G. Diker (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Argentina: Del Estante Editorial.
- Crary, J. (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Argentina: Paidós.
- Davini, M. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I. (2018). *Sobre la precariedad de la escuela*. México: DIE-CINVESTAV. <https://es.scribd.com/document/366933707/Dussel-I-Sobre-La-Precariedad-de-La-Escuela>
- Etchegaray, R. (2011). La ontología política de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. *Nuevo Pensamiento*. 1(1). <https://p3.usal.edu.ar/index.php/nuevopensamiento/article/view/6727>
- Ezcurra, A. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Faur, E.; M. Gogna (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En Angulo, F. (ed.). *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión escolar*. Argentina: Praxis Editorial.
- Femenías, M. (2008). De los Estudios de la Mujer a los debates sobre Género. *Historias con mujeres, mujeres con historias. Teorías, historiografía y metodologías*. Argentina: UBA.
- Fernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- González, C. (2018). Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de doctorado. Argentina: UBA.
- Laclau, E. (1996). Discurso. En Goodin, R.; P. Pettit (eds.). *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*. Australia: Blackwell Publishing.

- Laclau, E. (2000 [1990]). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2009). Populismo: ¿Qué nos dice el nombre?. En Panizza, F. (comp.). *El populismo como espejo de la democracia*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E.; C. Mouffe (2015 [1985]). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Argentina: Noveduc.
- Lavdosky, M. (2024). Trayectorias formativas de futurxs maestrxs de primaria en tiempos de pandemia. Desigualdades de género y disputas en torno a la Educación Sexual Integral en profesorado de la provincia de Buenos Aires. Tesis de doctorado, inédita. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Lopes, G. (2012). Extrañar el currículum. En Spadaro, M. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*. Argentina: EDULP.
- Lopes, A.; E. Macedo (2011). *Teorías de currículo*. Brasil: Cortez.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Márquez, M. (2020). Representando lo imposible. Posfundacionalismo y diferencia ontológica en el pensamiento de Ernesto Laclau. En Rossi, M.; E. Mancinelli (eds.). *La política y lo político en el entrecruzamiento del posfundacionalismo y el psicoanálisis*. Argentina: Colección IIGG-CLACSO.
- Masschelein, J.; M. Simons (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Argentina: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Argentina: Editorial Laertes.
- Mercado, R. (2018 [2002]). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Molinari, A. (2017). Las políticas curriculares de la formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional. De los diseños al desarrollo curricular. *La formación docente en escenarios contemporáneos, encuentro de saberes, perspectivas y experiencias*. Argentina: UNQ. https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/826?locale-attribute=pt_BR
- Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Argentina: La Crujía Ediciones.
- Morgade, G.; P. Fainsod (2018). La ESI en la formación docente. Un proyecto en construcción. *Voces en el Fénix*, 75, 67-75. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-educacion-sexual-integral-en-la-formacion-docente-un-proyecto-en-construccion/>
- Morgade, G.; P. Fainsod; C. González; M. Busca (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Biografía*.

- Escritos sobre la Biología y su enseñanza* 9(16), 149-167. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/4506>
- Mouffe, C. (2005). *En torno a lo político*. Argentina: Siglo XXI.
- Mouffe, C. (2014). *Política y pasiones. El papel de los afectos en la perspectiva agonista*. Chile: Universidad de Valparaíso.
- Mouffe, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Argentina: Siglo XXI.
- Nijensohn, M. (2019). *La razón feminista. Conflictos y estrategias contra la avanzada neoliberal*. Argentina: Cuarenta Ríos.
- Oliveira G.; R. Mesquita; A. Oliveira (2013). A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Educação & Realidade*, 38(4). <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29574>
- Perazza, R. (2019). Lo único que logró la idea de desintegrarnos fue que nos uniéramos entre las instituciones y al interior de las instituciones. *Voces en el Fénix*, (75). http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/vf/vf_2019_a09_v75.pdf
- Pink, S.; H. Horst; J. Postill; L. Hjorth; T. Lewis; J. Tacchi (2019). *Etnografía Digital. Principios y prácticas*. España: Morata.
- Rancière, J. (1988). École, production et égalité. *L'école de la démocratie*. France: Edilig.
- Resnik, N. (2022). Los procesos de subjetivación político-pedagógica en los profesorado populares. Un estudio de dos experiencias en la CABA. Tesis de maestría, inédita. Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Sardi, V. (2023). ESI a demanda: Articulaciones entre la escuela secundaria y la formación docente en la universidad. En Birgin, A. (comp.). *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 227-256. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6232/pm.6232.pdf>
- Southwell, M. (2013). El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación. *X Coloquio de Análisis Político del Discurso*. México: DIE-CINVESTAV.
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo Memoria Académica*. Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5727/pm.5727.pdf>
- Southwell, M.; A. Vassiliades (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1-25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491/1501>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Terigi, F. (2013). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: Documento básico. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Argentina: Fundación Santillana.

- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa*. España: Gedisa Editorial.
- Vassiliades, A. (2012). Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires. Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Tesis de doctorado. Argentina: Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6060/uba_ffyl_t_2012_883568.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Williams, R. (2009 [1977]). *Marxismo y literatura*. Argentina: Las cuarenta.