



UNL - FHUC

Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación

2026





Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Doctorado en *Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación*

Dra. Graciela Frigerio

Dra. Sara Scaglia

**Imaginarios en la formación docente continua. Sujetos, saberes y sentidos en
docentes de nivel superior de la provincia de Santa Fe, Argentina.**

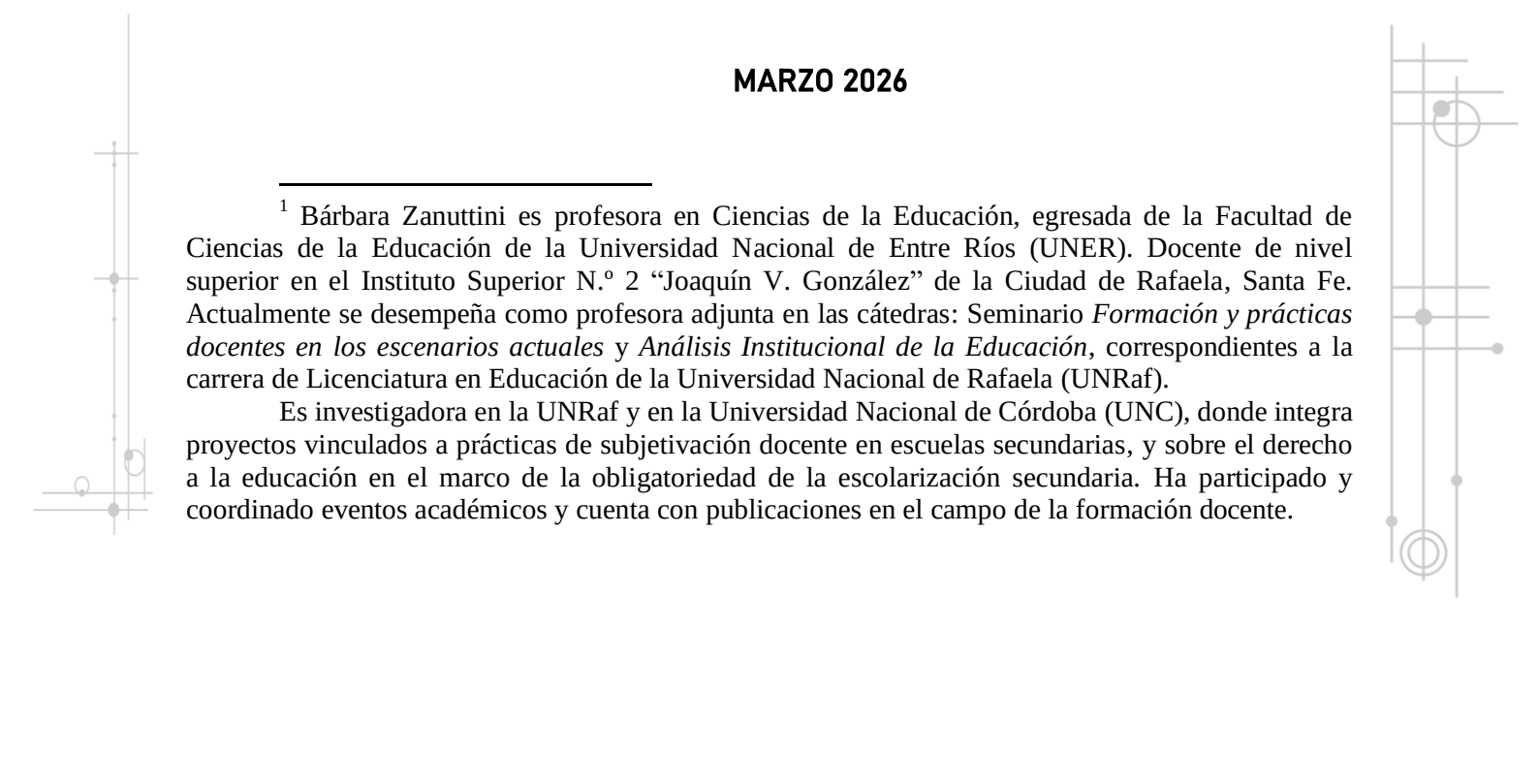
Doctoranda: Bárbara Zanuttini¹

Director: Dr. Gustavo Ruggiero

MARZO 2026

¹ Bárbara Zanuttini es profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Docente de nivel superior en el Instituto Superior N.º 2 “Joaquín V. González” de la Ciudad de Rafaela, Santa Fe. Actualmente se desempeña como profesora adjunta en las cátedras: Seminario *Formación y prácticas docentes en los escenarios actuales* y *Análisis Institucional de la Educación*, correspondientes a la carrera de Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf).

Es investigadora en la UNRaf y en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), donde integra proyectos vinculados a prácticas de subjetivación docente en escuelas secundarias, y sobre el derecho a la educación en el marco de la obligatoriedad de la escolarización secundaria. Ha participado y coordinado eventos académicos y cuenta con publicaciones en el campo de la formación docente.

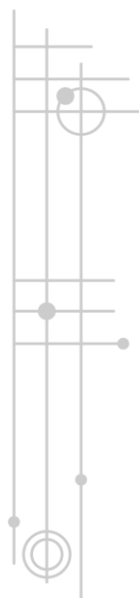




Pareiron... Tejer conjuntamente.

Eidos... Formas.

Cornelius Castoriadis (2005)





Reconocer

A la Universidad Nacional del Litoral, la Facultad de Humanidades y Ciencias,
especialmente a la Secretaría de Posgrado y al Comité académico del Doctorado en *Sentidos,*
Teorías y Prácticas de la Educación.

A mi director, Dr. Gustavo Ruggiero, por su compañía.

A mis colegas del doctorado Natalia Díaz, Leonardo Tell, Carina Toibero, Mariana
Chaillou, Román Llorens, Facundo Rodríguez Arcolia, María Silvia Covian, Milagros Sosa
Sálico y Emilia Fraile con quienes compartimos y nos sostuvimos en esta experiencia de
formación.

A Liliana, Alicia, Graciela y María Virginia, mis maestras.

A mis compañeros/as y amigos/as docentes por la generosidad de su tiempo.

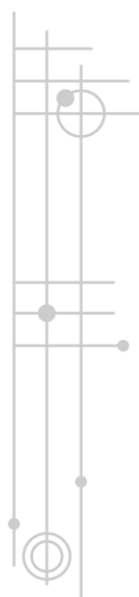
A mi constelación María Soledad, María Trinidad y María Laura, mis amigas.

A mis abuelos/as Magdalena, Dolores, Arnoldo y Eduardo.

A mis padres, Susana y José.

A mi hermana Luisina, a quien amo profundamente.

A nuestra educación pública.



ÍNDICE

Resumen.....	9
Introducción.....	10
Relevancia del problema de investigación	12
Encuadre teórico referencial. Decisiones metodológicas y estructura de contenido.....	13
 Primera parte. Toda pregunta tiene una historia.....	 18
 Capítulo I Estado del Arte	 19
Presentación del capítulo I	20
I.1 Investigaciones educativas sobre formación docente continua en Argentina	21
I.2 Modelos de formación docente continua	31
A modo de cierre del capítulo I	40
 Capítulo II La historia de nuestras preguntas. Primeras decisiones	 43
Presentación del capítulo II	44
II.1 (Des) tejer nuestras preguntas	45
II.1.1 Encuentros de escribientes (FHUC-UNL).....	58
II.2 Presentación de las decisiones teóricas y metodológicas del estudio	61
A modo de cierre del capítulo II	63

Capítulo III Encuadre teórico epistemológico y decisiones

metodológicas.....	64
Presentación del capítulo III.....	65
III.1 Debates en la filosofía francesa. La vida y el concepto.....	66
III.2 La filosofía de Cornelius Castoriadis.....	68
III.2.1 ¿Qué es el ser del social histórico y qué es el ser de lo psíquico?.....	70
III.2.2 Psique, individuo social y sociedad ¿Qué define lo humano?	75
III.3 Las instituciones y las significaciones imaginarias. La dimensión conjuntista identitaria y la imaginaria.....	80
III.3.1 Condicionamientos en la institución imaginaria	83
III.4 Investigaciones sobre la obra de C. Castoriadis en el campo de la educación superior argentina	85
A modo de cierre del capítulo III	95

Segunda parte. No existe mundo humano más que el imaginado ...98**Capítulo IV Lo imaginario: sentidos subjetivos y políticos en la
formación docente continua.....**

Presentación del capítulo IV.....	99
IV.1 La imaginación y lo imaginario en el pensamiento de Castoriadis.....	101
IV.1.1 Primera dimensión. La imaginación radical	102
IV.1.2 Segunda dimensión. El imaginario social instituyente	104
IV.2 La dimensión sociohistórica y socioinstitucional de la	

formación docente continua en Argentina.....	108
IV.3 El progreso se convierte en desarrollo. La formación docente continua como signo de época.....	115
IV.4 La institucionalización de la formación docente continua	130
A modo de cierre del capítulo IV	142

Capítulo V Sujetos, saberes y sentidos en la formación de docentes de nivel superior

144

Presentación del capítulo V.....	146
V.1 Experiencias de formación en la universidad.....	148
V.2 Experiencias de formación en el campo burocrático estatal	152
V.3 La formación en la experiencia gremial.....	154
V.4 Formación e investigación	155
V.5 La formación continua, un imperativo.....	159
V.6 Experiencias de formación en gestión	162
V.7 La formación en espacios creados en el entramado social	169
A modo de cierre del capítulo V	172

Capítulo VI Rasgos en las experiencias subjetivas contemporáneas

174

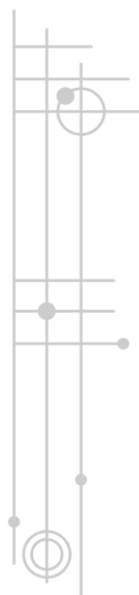
Presentación capítulo VI.....	175
VI.1 Aprendizaje	177
VI.2 Individuación	182



VI.3 Virtuosismo	184
VI.4 La pérdida de sentido.....	189
A modo de cierre del capítulo VI	192

Reflexiones finales

La búsqueda de sentido como capacidad instituyente.....	198
Referencias bibliográficas	204
Índice de siglas utilizadas	215

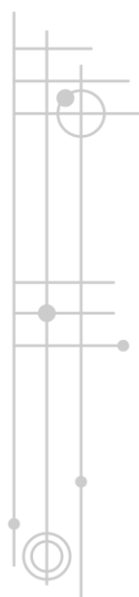




RESUMEN

La investigación sitúa su eje temático en la formación docente continua. La pregunta qué significa saber y qué significa aprender durante toda la vida, permite un recorrido por los entramados simbólicos e imaginarios cuyas resonancias son infinitas. Desde la perspectiva filosófica de Cornelius Castoriadis el estudio asume una mirada ontológica que propone elucidar sentidos y significados en la formación en dos direcciones. Por un lado, una dimensión que describe las condiciones sociohistóricas y socioinstitucionales que instituyen modos de concebir al sujeto docente y los saberes de su oficio. Por otro lado, indaga los sentidos que docentes de Nivel Superior de la provincia de Santa Fe les atribuyen a sus experiencias formativas. Los saberes, entendidos como un modo de relación con el tiempo atravesados por significaciones —imaginarias— a partir de las cuales los sujetos crean, actúan y dan forma al mundo. La investigación presenta un conjunto de nociones para interrogar la transmisión en el contexto capitalista contemporáneo, que instituye sentidos ambivalentes que no pueden reducirse a una explicación racional.

Palabras clave: formación docente continua, imaginarios, sujetos, sentidos, saberes



INTRODUCCIÓN

En esta investigación habitamos² un tiempo de pensamiento y creación en el que nos proponemos expandir nuestras preguntas sobre los sentidos, sujetos y saberes entendiéndolos como *nociones encrucijadas* (Castoriadis, 1995). Para ello, resulta necesario interrumpir y sostener movimientos, e imaginar —revisando nuestras miradas— significados compartidos.

En este sentido, las preguntas que orientan nuestro estudio son: qué significa *saber* en la formación docente continua, qué sentidos expresa la transmisión de saberes en la formación en el contexto capitalista contemporáneo. Nos proponemos indagar en las condiciones sociohistóricas e institucionales de saber en la formación continua contemporánea, desde una mirada filosófica, pedagógica y política.

En primer lugar, la dimensión filosófica refiere a un trabajo de elucidación,³ es decir, “(...) el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan (...) es una creación social-histórica.” (Castoriadis, 2013, p.12) que posibilite la apertura de un campo de problematización que amplíe los límites de lo pensable. La responsabilidad y exigencia de investigar requiere reconocer—nos en condiciones —siempre diversas— de enunciación, así como desarmar y rearmar relaciones, suspender lo que se presenta en un orden natural. Revisar discursos y prácticas heredados del pensamiento occidental, desbordando explicaciones funcionalistas y estructuralistas que legitiman argumentos esencialistas, trascendentales y absolutistas. Esta dimensión implica desplazar la mirada de los modelos construidos para recrear otros sentidos, formas y tejidos.

En segundo lugar, abordamos desde una perspectiva pedagógica la historicidad de los saberes en los discursos y las prácticas educativas. No se asume la mirada pedagógica como estrictamente prescriptiva, sino como una posición sostenida en un análisis histórico que describe y posibilita el reconocimiento de sentidos, los cuales articulan un conjunto de objetos diversos que se sitúan en la ambivalencia de los discursos contemporáneos.

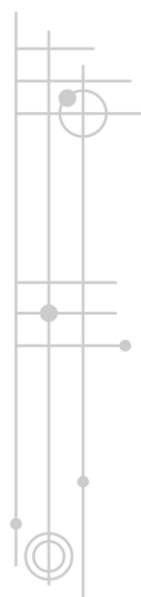
² El estudio utiliza la primera persona del plural porque asume la formación y la producción en relación *con* otros.

³ El mundo histórico es el mundo del hacer humano. Este hacer está siempre en relación con el saber, pero esta relación está por elucidar. (Castoriadis, 2013).



En tercer lugar, se propone una perspectiva política de la formación que no es otra cosa que el trabajo con lo humano y lo común, un *acto de resistencia* (Cornú, 2000) contra todo determinismo, contra el desamparo, la desigualdad y la deshumanización que establece límites e impone condiciones de posibilidad.

Si coincidimos con la perspectiva de Castoriadis (2005) al afirmar que el gran triunfo del capitalismo es la conquista de la imaginación y de lo imaginario, es porque asumimos nuestra asistencia a un momento clave en la historia: la consumación de las *explicaciones*. La racionalidad capitalista sustrajo a los sujetos de su potencia creadora y autónoma, poniendo en peligro la posibilidad de la vida.



RELEVANCIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los discursos actuales en el campo educativo expresan nuevas maneras de definir al sujeto y los saberes de su oficio. La exigencia de un profesional adaptado —mediador, *coucher*, facilitador, gestor, tutor, emprendedor o entrenador— irrumpe en condiciones de precariedad y fragilidad institucional. Los imperativos de la época configuran la sobredemanda de actualización, adaptabilidad y flexibilidad permanente, determinando lógicas en las que el cambio se traduce como *adaptación* y *mejora*. Los discursos sobre la capacitación, formación permanente y desarrollo profesional exigen revisitar supuestos e interpelar la construcción de sus enunciados, atendiendo a efectos de sentido que redefinen a los sujetos y saberes en la formación continua.

La problematización de los sentidos nos sitúa en la necesidad de interpelación de su propia designación. La pregunta: ¿a qué se designa *saber* en la formación docente continua? interpela la experiencia de los docentes de nivel superior frente a la constante exigencia de “reciclarse” profesionalmente. Nos preguntamos, entonces, qué sentidos y significados le atribuyen los docentes a su formación en tiempos de debilitamiento del sentido político del oficio y la pérdida de autoridad simbólica.

Proponemos, entonces, elucidar las particularidades que presenta la transmisión de saberes en la formación continua, interpelando imaginarios y sentidos de la misma en condiciones sociohistóricas e institucionales del capitalismo contemporáneo, en tanto expresan un rasgo intrínseco de la racionalidad capitalista: *aprender durante toda la vida*.

ENCUADRE TEÓRICO REFERENCIAL.

DECISIONES METODOLÓGICAS Y ESTRUCTURA DE CONTENIDO

La investigación propone elucidar los sentidos y significados en la formación docente continua en Argentina en los discursos educativos contemporáneos. Las decisiones teórico–epistemológicas tienen como principal referencia los estudios de Cornelius Castoriadis (1995, 1997, 2005, 2006, 2011, 2013, 2020). Los interrogantes sobre lo imaginario, los sujetos y los saberes se abordan desde el campo filosófico y pedagógico, en diálogo con otras disciplinas que acompañan nuestra investigación. La perspectiva asumida posibilita reconstruir la dimensión sociohistórica e institucional del saber reconociendo que esta dimensión instituye prácticas y saberes diversos desde lo imaginario. Ningún saber puede prescindir de la práctica histórica y social en la que se inscribe, se despliega, se nutre, elucida u oculta. El abordaje de nuestra investigación presenta un conjunto de nociones que problematizan los sentidos y saberes en la formación docente continua contemporánea. Los saberes, entendidos en su relación con el tiempo y atravesados por significaciones —imaginarias— a partir de las cuales los sujetos crean, actúan y dan forma al mundo.

La producción se organiza en dos partes. La primera, dividida en tres capítulos, se titula: *Toda pregunta tiene una historia*. El primer capítulo titulado “Estado del arte”, se presentan las investigaciones sobre formación docente continua en nuestro país, los principales grupos y referentes, como así también las producciones teóricas que modelaron y moldean los discursos educativos. En este capítulo se genera un espacio de formulación de preguntas en el campo de la investigación educativa, reconociendo equipos y referentes de nuestro país que indagan la temática desde hace ya varias décadas. En el segundo capítulo, “La historia de nuestras preguntas. Primeras decisiones.” recuperamos el recorrido de las búsquedas y se exploran diferentes aproximaciones teóricas y epistemológicas. En primer lugar, el grupo del *Centre de Recherche Éducation et Formation* (CREF) de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Beillerot (1998), Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998) y Mosconi (1998). En segundo lugar, el equipo de investigación *Éducation, socialisation et collectivités locales* (ESCOL), conformado en 1987 en el Departamento de Ciencias de la

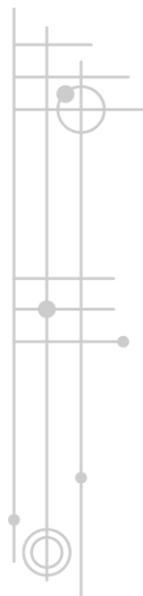
Educación de la Universidad París VIII, Saint-Denis, bajo la dirección de Bernard Charlot (2007, 2008, 2014). Por último, desde el campo de la didáctica, el *Institut de recherches sur l'enseignement des mathématiques* (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, equipo creado y dirigido por Chevallard (1990). Se presentan los caminos transitados y se anticipan las decisiones teóricas y metodológicas asumidas. En el tercer capítulo titulado “Encuadre teórico epistemológico y decisiones metodológicas”, nos adentramos a la perspectiva sociohistórica y socioinstitucional del saber de Cornelius Castoriadis, introduciendo las claves del posicionamiento asumido, como así también los antecedentes en las líneas de investigación en educación.

La segunda parte lleva por título: “No existe mundo humano más que el imaginado”. En el capítulo IV: “Lo imaginario: sentidos subjetivos y políticos en la formación docente continua”, reconstruimos el proceso de institucionalización de la formación docente continua en nuestro país, atendiendo a sus entramados simbólicos e imaginarios. El capítulo V, titulado “Sujetos, saberes y sentidos en la formación de docentes de nivel superior”, presentamos fragmentos de entrevistas realizadas a docentes de nivel superior de la provincia de Santa Fe, a partir de los cuales se describen saberes y sentidos que configuran sus experiencias de formación. Finalmente, en el capítulo VI: “Rasgos en la experiencia subjetiva contemporánea” recorreremos conceptualizaciones que permiten describir modos de saber y hacer que se instituyen en el contexto capitalista.

Por último, a modo de cierre, presentamos las reflexiones finales titulada: “La búsqueda de sentidos como capacidad instituyente” en el que se tejen *sentidos compartidos* en las experiencias de formación.



Nadie es transparente para sí mismo



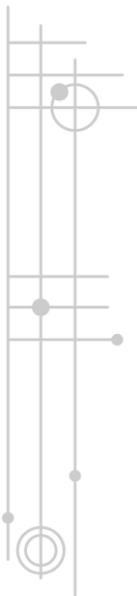


Annelise Elsa Frieda Fleischmann -Anni Albers-
1922-1933, Weimar - Dessau Alemania

Gunta Stölzl

1919-1931, Weimar - Dessau Alemania

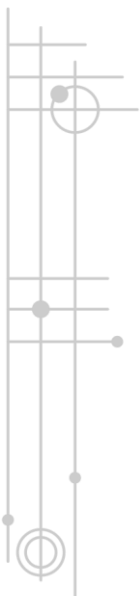






Primera parte

TODA PREGUNTA TIENE UNA HISTORIA



CAPITULO I

ESTADO DEL ARTE



Gunta Stölzl,
1927-1928. Bauhaus, Dessau Alemania

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO I

En el siguiente capítulo nos proponemos ofrecer una cartografía del territorio en el que se inscriben nuestros interrogantes, presentando los grupos de investigación que, desde las décadas de 1980 y 1990, producen conocimiento sistematizado respecto de la formación docente continua en Argentina.

En primer lugar, se presentan las investigaciones educativas que componen los antecedentes más relevantes para nuestro estudio. Resulta importante explicitar que los trabajos consultados inician sus indagaciones sin acudir a una distinción entre formación docente inicial y formación docente continua. Anticipamos que vamos a referir especialmente a los estudios que producen análisis sistematizados referidos a nuestro eje temático. Se presentan los principales grupos y referentes de las investigaciones, con sus respectivas inscripciones institucionales, líneas de trabajo y posicionamientos teórico-metodológicos.

En segundo lugar, se exponen estudios que desarrollan *modelos de formación docente* para caracterizar perfiles en distintos momentos históricos de nuestro país. Esta denominación opera como organizadora de las formas en las que se configuró el discurso desde la investigación educativa sobre la formación docente inicial y continua. Es importante explicitar que, desde los inicios de la institucionalización de la formación de maestros en la Argentina, nos encontramos con debates encendidos sobre lo que el docente *debe saber* a lo largo de su desempeño profesional. En este sentido, advertimos sobre las mutaciones que han expresado las distintas formas de nominación desde entonces, en diferentes momentos, visibilizando el sentido de las decisiones sobre las políticas de formación y el impacto en las prácticas docentes.

Finalmente, ofrecemos una sistematización a modo de cierre del capítulo, refiriendo al posicionamiento desde el cual se realiza el abordaje del estudio, considerando los criterios éticos y políticos ineludibles para las prácticas investigativas en educación.

I.1 INVESTIGACIONES EDUCATIVAS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN ARGENTINA

Las investigaciones sobre formación docente continua comienzan en nuestro país a finales de la década de 1980, y se registran las primeras publicaciones a partir de 1990. En la Universidad de Buenos Aires (UBA), grupos académicos dieron inicio a las indagaciones en el marco del Programa de Investigaciones sobre Formación Docente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Destacamos que un número importante de estudios han transitado previamente por indagaciones de la formación docente inicial. Decidimos priorizar aquellas producciones vinculadas a problematizaciones y desarrollos conceptuales en relación con nuestro eje temático,⁴ tales como: Davini (1995, 2015), Davini y Birgin (1998), Terigi y Diker (1994, 1997), Frigerio (2008), Diker y Serra (2008), Vezub (2004, 2007), Serra (2004) y Alliaud (1993, 1998, 2004, 2009, 2011, 2017).

María Cristina Davini (1995, 1998) inicia el camino de la investigación en el contexto de la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 con la publicación del libro *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*⁵ (1995). Los temas vinculados con la evaluación de la calidad, los salarios, las condiciones laborales y la disminución del interés por la carrera docente adquieren relevancia y visibilidad en el debate público entre políticos, economistas, periodistas y empresarios. Los discursos sobre perfeccionamiento entran en auge promoviendo expectativas de cambio, en los que se advierte la sobredimensión de la capacitación como enmienda y coloca a los docentes como los principales responsables. Desde una perspectiva sociológica⁶ y didáctica analiza las tradiciones pedagógicas⁷ con

⁴ Las razones refieren a que durante mucho tiempo la formación inicial y la formación continua se pensaron como aspectos escindidos. Volveremos más adelante sobre este aspecto.

⁵ Programa de Investigaciones sobre Formación Docente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Con subsidio UBACYT.

⁶ La investigación se nutre de los aportes teórico-epistemológicos de Bourdieu y Perrenoud.

⁷ La autora entiende por tradición en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la consciencia de los sujetos.

especial énfasis en los discursos políticos que atribuyen un papel social y cultural a la escuela. La mirada sobre las prácticas docentes, que se registra desde los orígenes del magisterio argentino, es reconocida por Davini (1995) como la *tradición normalizadora disciplinadora*. Esta tradición acompaña el desarrollo del sistema escolar que propone desde aquel momento, rasgos en la formación de carácter instrumental sujetos a un saber hacer, el valor de saberes técnicos, el buen manejo de rutinas y materiales para el desempeño en las aulas. A comienzos del S. XX se impulsa la *tradición académica* vinculada a la enseñanza de las disciplinas y la formación científica.⁸ El enfoque académico se despliega especialmente para la formación docente del nivel secundario basado en las disciplinas con alto rigor científico.⁹ A partir de la década de 1960 y 1970 ocupará un lugar prioritario la *tradición tecnicista*, fundamentada en supuestos neoconductistas, y se consolidará como la lógica discursiva hegemónica en los textos sobre pedagogía.

En 1998, Davini y Birgin¹⁰ despliegan un análisis respecto de las políticas de formación docente atendiendo a las relaciones entre las acciones de gobierno, las demandas sociales, la actuación del colectivo —campo de intervención e identidad— y la importancia de sus prácticas en los procesos y resultados de las escuelas. El objetivo es indagar en las nuevas formas de regulación¹¹ de la formación docente, en donde juegan un papel central los procesos de profesionalización. Para las autoras, el abordaje de las políticas de formación exige problematizarlas en relación con el contexto histórico en el que se construye su sentido. En esta línea, el valor de un enunciado solo puede ser juzgado en las condiciones que le dan una eficacia particular. Desde esta perspectiva, reconocen que los procesos de industrialización y modernización imponen una impronta tecnicista dominante en el discurso

⁸ La perspectiva academicista fue impulsada a nivel internacional y en América Latina por Abraham Flexner (1866–1959), médico estadounidense que influyó durante largo tiempo en la formación universitaria.

⁹ Un estudio que se consolida en nuestro país para problematizar los métodos tradicionales en la enseñanza de las disciplinas es la producción de Chevallard (1985), cuyo concepto central es la transposición didáctica.

¹⁰ Davini, M. C., y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90: continuidades y transformaciones. [Mimeo].

¹¹ Se entiende aquí por formas de regulación a las relaciones materiales y simbólicas en las cuales el gobierno y los docentes se posicionan sobre los asuntos públicos y se condicionan mutuamente en función de sus intereses, construyendo sus propias estrategias.

pedagógico, que no elimina la amalgama tradicional moralista y academicista, sino que profundiza la división del trabajo entre los que piensan y los que aplican.

La línea de investigación que se inicia con Davini (1995) y Davini y Birgin (1998) despliega la necesidad de ampliar la mirada sobre los dispositivos de regulación de la formación y las prácticas docentes que se implementan a partir de la Ley Federal de Educación. Los ejes estructurantes de la reforma se ubican en la formación de grado, el trabajo docente y en la capacitación a partir de la evaluación y monitoreo asiduo del rendimiento de las instituciones educativas y el sistema de acreditación de los Institutos de Formación Docente. Finalmente, la masificación de la capacitación con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) comprenderá la difusión del conocimiento disciplinar por medio de circuitos y cursos con la autoridad y legitimidad de un experto. La actualización se constituirá en un eslabón necesario de la cadena de transmisión. La racionalización, la descontextualización, el reduccionismo y la simplificación producen un desplazamiento de los saberes profesionales situados en la práctica docente hacia la preeminencia de saberes producidos por otros:

Con esta lógica de capacitación en “cascada” y definiendo la formación docente como “continua”, y a través de un menú preestablecido, se impulsan los cursos destinados a la incorporación de nuevos contenidos bajo la forma clásica de perfeccionamiento, de corte tecno–burocrático al que son tan proclives los procesos de reforma. (Davini y Birgin, 1998, p. 85)

Las disputas en las lógicas de los discursos que promueven la capacitación resitúan los debates en torno a la necesidad de pensar el perfeccionamiento desde una pedagogía que reconozca la experiencia y la diversidad de necesidades y problemas, que propicien la ampliación de marcos referenciales e incorpore nuevos aportes en un proceso individual y colectivo. En esta línea, habilitar estructuras de formación permanente para pensar las condiciones de enseñanza situadas renunciando a la uniformidad de la oferta. Las autoras destacan que, más allá de la definición del sistema de capacitación docente como una red, la reforma educativa de los años noventa propuso un sistema de perfeccionamiento de carácter

unidireccional, dejando pendientes las redes de comunicación y perfeccionamiento, las cuales organizan la formación permanente y el desarrollo de comunidades profesionales, como también posibilitan la producción de conocimiento horizontal y participativo. (Davini y Birgin, 1998).

En 2015, María Cristina Davini publica *La formación en las prácticas docentes*. El análisis propuesto recupera los antecedentes sobre la educación permanente que predominan desde mediados del siglo XX, reconociendo las experiencias desarrolladas en la década del 70 y difundidas por la UNESCO. La influencia de nuevas corrientes,¹² basadas en los contextos organizativos, las comunidades de aprendizaje o en contextos de trabajo, expresan nuevas tendencias en la formación continua. El reconocimiento de un adulto que aprende a lo largo de toda la vida exige una oferta amplificada que incluye los contextos comunitarios y laborales:

Esta corriente ha permitido entender que el enseñar y el aprender ocurren durante toda la vida: se deben ampliar los espacios educativos fuera del aula e incorporar la vida cotidiana de las organizaciones y las prácticas sociales y de trabajo como ambientes de aprendizaje permanente. En otros términos, se reconoce el potencial educativo de la situación de trabajo. (Davini, 2015, p. 155)

Hacia fines de la década del 1990, Terigi y Diker (1997) publican *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*, producido en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente.¹³ La publicación recupera los problemas históricos, las discusiones y los desafíos que atraviesa el subsistema formador desde la mirada de diferentes actores, investigadores, maestros, estudiantes y profesores en el territorio. Las autoras reflexionan en relación con los propósitos que persigue un sistema de formación docente signado por la continuidad. Usualmente se propone esta instancia como un momento para la difusión de

¹² Refiere a los estudios de Le Boterf (1979) y Barquera (1982).

¹³ Gabriela Diker y Flavia Terigi participaron de la producción del programa *Transformación de la Formación Docente* impulsado por el Ministerio de Educación Nacional (1991–1995) previo a la sanción de la Ley Federal de Educación. El proyecto, reconocido y premiado por la Academia Nacional de Educación, proponía una organización curricular e institucional para la formación docente continua que fue implementado en diez provincias de Argentina.

información dirigida a docentes sobre las transformaciones del sistema. También suele considerarse una vía de acceso ineludible hacia otras titulaciones —principalmente, posgrados orientados a la profesionalización—. Sin embargo, las autoras revisan la mirada sobre el sentido de pensar la *continuidad de una formación* como así también la *continuidad institucional*. (Terigi y Diker, 1997). En relación con la continuidad de la formación, proponen un modelo de desarrollo profesional que exceda la mirada supletoria de la carencia inicial y que promueva un proceso permanente de preparación de profesionales para una tarea que implica la creación, puesta en práctica, evaluación y revisión de acciones adecuadas a la enseñanza, orientada a sujetos específicos en contextos socioculturales y educativos singulares.

Estas situaciones requieren sujetos capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar situaciones y definir problemas, actuando dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones que son siempre específicas, únicas e irrepetibles. Frente a los problemas que presenta la educación actual, el objetivo de la formación docente continua debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión y actuación de los docentes a lo largo de toda su experiencia profesional. (Terigi y Diker, 1997, p. 211)

Un sistema de formación docente continua no debe entonces asimilarse con la amplificación y diversificación de propuestas más o menos estructuradas. La continuidad en la formación consiste principalmente en posibilitar la construcción de esquemas de decisión frente a las situaciones que serán siempre específicas. La práctica debe ser entendida como eje de la formación, no únicamente en la formación inicial o como excusa para disminuirla, sino teniendo en cuenta el desarrollo de su acción profesional, con el objetivo de nutrir el abanico de posibles decisiones en su carrera profesional (Terigi y Diker, 1997).

En lo que respecta a la continuidad institucional, las autoras explicitan que no se trata de permanecer con una filiación institucional perenne, sino que los circuitos de profesionalización pueden alentar procesos de hiperespecialización, generando la fragmentación en la práctica y desarticulando conceptual y metodológicamente el trayecto.

Propiciar la transformación de instituciones que tradicionalmente se orientaron a la formación inicial hacia la formación continua requiere crear condiciones sosteniendo una política de desarrollo y la conformación de redes institucionales. Conjuntamente, ampliar las funciones del grado permite complejizar los problemas implicados en la práctica profesional por medio de instancias de formación continua, que pueden habilitarse entre formadores de docentes, estudiantes en formación, docentes en ejercicio e incluir prácticas investigativas.

Uno de los estudios consultados es de Juan Carlos Serra,¹⁴ quien analiza las políticas de formación continua de docentes en ejercicio entre 1994 y 1999, en el contexto de las reformas educativas en Latinoamérica. El objetivo de su trabajo es analizar las posibilidades de profesionalización de los docentes, teniendo en cuenta las características de la política educativa, las condiciones laborales sobre las que se implementó y la dinámica de funcionamiento de las estructuras de capacitación docente. Además de reconstruir la perspectiva de los docentes en relación con la capacitación, el estudio expone los límites de los procesos de profesionalización, reducidos a cursos para la obtención de puntaje, atendiendo a las demandas exigidas debido al contexto —nacional e internacional— en el que se implementaron (Serra, 2004).

La línea de investigación iniciada por Graciela Frigerio y Gabriela Diker interpela los posicionamientos teóricos en la formación de docentes y los saberes en distintos espacios, niveles y modalidades para deliberar en la formación de grado y de posgrado. Desde el Centro de Estudios Multidisciplinarios¹⁵ (CEM), se crean tres líneas de trabajo en 1995: 1) Educación: Instituciones, políticas y actores, 2) Infancias y Adolescencias: Identidad, sujetos y cultura y 3) Proyectos sociales: micro y macro políticas. Con el objetivo de introducir algunos debates ausentes en la agenda educativa de la época, convocan a un abordaje multidisciplinar. Las creaciones del CEM introducen miradas extranjeras en el campo educativo, promoviendo el diálogo entre disciplinas desde diversos territorios, y haciendo un lugar común a nuevos lenguajes. Las publicaciones del CEM, iniciadas en 1995 y extendidas

¹⁴ Investigador y docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Ex consultor del área de investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Consultor del Instituto Nacional de Formación Docente.

¹⁵ Recopilamos referencias del Seminario *Sentidos y significados de la educación* (al hilo de una historización a propósito de momentos y teorías) a cargo de G. Diker (2018–2019).

por más de una década, expresan preocupaciones de una comunidad de pensamiento siempre en los márgenes (Diker, 2018).

En esta instancia de lectura de antecedentes, destacamos un documento titulado *Formar para el Ejercicio de la Enseñanza. Preguntas alrededor de la problemática del saber*, producido por Frigerio (2008) en colaboración con Diker, en el marco del Seminario Internacional *Profesionalizar a los Profesores sin Formación Inicial: Puntos de referencia para actuar*. El artículo recorre algunas preguntas sobre la formación de educadores en distintas direcciones. En primer lugar, respecto de la llamada formación inicial; en segundo lugar, en relación con la formación continua, capacitación y/o desarrollo profesional; y, en tercer lugar, respecto de la formación de inicio de aquellos profesionales de otras disciplinas que no transitaban una trayectoria clásica como docentes. Por último, recupera aquellas modalidades de acompañamiento para docentes que se incorporan a programas por demandas específicas, como la inclusión, respondiendo a las tendencias epocales en la ampliación de la obligatoriedad.

Los debates a comienzos del siglo XXI exigen revisar la mirada y problematizar cuestiones políticas, teóricas y técnicas, no solo en relación con las decisiones gubernamentales, sino también en los ámbitos universitarios y gremiales, que despliegan iniciativas de formación continua en tiempos de amplificación de los discursos sobre los derechos y exigencia a la incorporación en la sociedad del conocimiento (Frigerio, 2008). Las demandas se expresan en tiempos de crisis del sentido de lo escolar, como una forma de transmisión de saber regulada por reglas que son externas a ellas. Frigerio (2008) recorre tres nociones: pensar, saber y conocer como un modo de definir la tarea de enseñar y, en consecuencia, un rasgo de identidad de la formación docente.

En 2008, Diker y Serra publican *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente* en el marco del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).¹⁶ El informe realizado analiza las políticas de capacitación docente desplegadas a

¹⁶ Una iniciativa interinstitucional destinada a generar y ampliar espacios de encuentro y articulación de organizaciones de la sociedad civil que promueven la defensa de la educación pública. FLAPE pretende involucrarse y comprometerse con el desarrollo de procesos democráticos de cambio educativo y con la promoción de estrategias de movilización social centrado en el reconocimiento del

nivel nacional en Argentina a partir de la reforma de la década 1990 y las tendencias que se expresan desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206. En línea con los trabajos precedentes (Terigi y Diker, 1997; Serra, 2004), exploran los mecanismos de regulación para promover transformaciones y discuten sobre los “impactos” en las prácticas docentes. Se preguntan por las políticas de desarrollo profesional teniendo en cuenta: los contenidos, formatos, estrategias de regulación y los vínculos con el conocimiento. En este sentido, advierten sobre los efectos de autorización o desautorización de los docentes que configuran la identidad profesional. Finalmente, abren el análisis a las relaciones entre las políticas y las condiciones laborales docentes (Diker y Serra, 2008). El estudio es producido a partir del análisis de diferentes fuentes, entre ellas: la Ley Federal de Educación y la actual Ley de Educación Nacional; resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación sobre el tema entre los años 1990 y 2004; resoluciones ministeriales producidas entre 1991 y 1999; resultados definitivos del Censo Nacional de Docentes 2004 y 2006; documentación del Área de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología (MECyT) y los aportes al debate de la Ley de Educación Nacional producidos por universidades, institutos de formación docente y sindicatos docentes. Asimismo, se incluyen informes de divulgación producidos desde las acciones de capacitación de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte de la Confederación Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

La publicación recorre la historia de la capacitación docente en la Argentina a lo largo del último siglo, las variaciones de las políticas educativas teniendo en cuenta la concepción de transformación o mejora respecto de las prácticas a las que adhiere. Se visibilizan las tensiones, conflictos y tradiciones que configuran la historia de la formación docente continua y expresan los desafíos para el diseño de políticas en los escenarios contemporáneos. Se recupera un análisis de la Red Federal de Formación Docente Continua de los años noventa, teniendo en cuenta que es la primera vez que se expresa como objeto de la política pública. Las normativas como formas de regulación crean un sistema de capacitación integrado y articulado sentando un precedente desde el cual las políticas

derecho inalienable a una educación de calidad para todos los latinoamericanos y latinoamericanas. Disponible en: www.foro-latino.org

subsiguientes debieron de distanciarse. Se presentan los organismos e instituciones encargados de la organización, ejecución y acreditación de cursos, y un análisis de la posición de subordinación en el que las políticas ubican a los docentes. Se despliega un recorrido sobre la reorientación de las políticas educativas a partir del 2004, en el marco de pensar la formación continua como un derecho. Finalmente, los autores presentan un panorama de las necesidades de formación que expresan los docentes desde los Institutos Superiores y los gremios, teniendo en cuenta sus propias propuestas de capacitación (Diker y Serra, 2008).

El grupo de investigación dirigido por Davini abrirá camino a dos líneas de estudio en el campo de la Formación Docente con diferentes dimensiones de análisis. Nos referimos, de esta manera, a Andrea Alliaud y Lea Vezub.

En 1993, Alliaud publica *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, un estudio sociohistórico en el que inicia sus indagaciones sobre la formación docente ubicando la mirada en la reconstrucción de las biografías escolares en la experiencia de los futuros maestros. Para la autora, las biografías expresan un carácter formativo e influyen en la producción de sus prácticas presentes y proyecciones futuras. A partir de un análisis interpretativo —investigación—acción— se propone conocer lo que efectivamente ocurre y analizar procesos con el objetivo de repensar las prácticas de formación, las trayectorias profesionales y las maneras en las que maestros y profesores toman conciencia de aspectos no indagados de su práctica, las dificultades que desafían y las estrategias que trazan para superarlas (Alliaud, 1995, 1998, 2002).¹⁷ Desde el 2005, las publicaciones de Alliaud fueron consultadas de manera sistemática por las políticas educativas, constituyendo un aporte sustancial en la revisión de los programas de formación docente. Los últimos 20 años en el marco de los Proyectos UBACyT–IICE, Alliaud (2011, 2012, 2017, 2021) ha dirigido y publicado estudios sobre el saber de la experiencia de maestros y profesores en distintos períodos y contextos sociohistóricos. Apelando a diversas estrategias —biografías, relatos de experiencias pedagógicas, narrativas— su objetivo fue conocer, comprender e intervenir para la creación de dispositivos de formación a partir del reconocimiento del saber

¹⁷ Lea Vezub, a quien mencionaremos a continuación, publica en la misma línea de indagación que Alliaud, referida a los residentes. Véase en: Davini, C. (Coord.). (2002). *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39–80). Papers Editores.

producido por los docentes en sus prácticas, promoviendo la sistematización y confrontación con la teoría pedagógica.

Otra línea de estudio referente de nuestro país y en consonancia con nuestros intereses es la propuesta por Lea Vezub. A lo largo de su trayectoria ha desplegado múltiples dimensiones de análisis referidas a la formación docente continua, pensando las políticas a nivel nacional y provincial con amplia producción académica. Su perspectiva teórica y metodológica indaga acerca de los dispositivos de formación permanente y se inscribe en los aportes de la sociología de Pierre Bourdieu. Sus estudios se desarrollan en múltiples direcciones en la búsqueda por identificar las políticas educativas de formación docente continua ante los desafíos de la escolaridad,¹⁸ analizando diferentes niveles del sistema educativo, en distintas provincias,¹⁹ incluyendo en algunas de sus investigaciones la mirada de diferentes actores.²⁰ Actualmente, su investigación en curso refiere a las *Políticas de formación docente continua en Argentina. El proceso de su institucionalización en las jurisdicciones (2007–2023) y el desarrollo profesional de los docentes*. Se propone analizar normas y estructuras en tres provincias argentinas respecto a la formación profesional — actores, intereses y recursos— en las instituciones y propuestas formativas en el marco de las políticas y regulaciones nacionales.

Estudios recientes de la Universidad Nacional de Rosario proponen una teoría descriptiva de realidades sociales y culturales con perspectiva etnográfica. El propósito es presentar un abanico de experiencias y concepciones docentes acerca de su formación permanente en el marco de una investigación intensiva de carácter relacional. (Macera, 2012, 2014).

¹⁸ Véase: Vezub (2007, 2013).

¹⁹ Sobre el Programa Nacional de Formación Permanente y las políticas de desarrollo profesional docente en Argentina, véanse los trabajos de Vezub y colaboradores (Vezub y Coppola, 2017; Vezub, Lederhos y Alu, 2019; Vezub, Lederhos y Cian, 2020; Vezub, Lederhos y Carballo, 2021; Vezub, 2022).

²⁰ Vezub, L. (2024). La política de formación continua en Argentina: Opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45–60.

I.2 MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

En este apartado nos interesa recuperar el abordaje sobre la formación continua bajo la denominación de *modelos* que se expresan con mayor o menor intensidad en diferentes momentos de la historia de nuestro país. El objetivo es situar nuestras preguntas en torno a los sentidos y significados *en* la formación continua, los cuales expresaron multiplicidad y heterogeneidad de intereses, fuerzas y movimientos hasta su institucionalización en la década de 1990. Revisitamos los debates sobre perfeccionamiento, formación permanente, actualización, reciclaje y formación en servicio (Davini y Birgin, 1998, Vezub, 2004, 2013) como así también, capacitación continua y desarrollo profesional. Nos detenemos aquí para indagar las formas de nombrar y reconocer al sujeto docente desde las investigaciones que abordaron la temática.

Durante un largo periodo, las investigaciones no escindían la formación inicial de la formación continua. Los estudios sobre la formación inicial abordaban como objeto de análisis aspectos vinculados al currículo —planes y programas— de formación. Describían la relación de los contenidos que los docentes enseñaban efectivamente en las escuelas, explicando un cierto desfase entre lo que se enseña en la institución formadora. Algunas investigaciones aludían a los aspectos socioeconómicos y culturales de los ingresantes a la docencia y a las representaciones y competencias necesarias para la configuración de su rol en el oficio (Vezub, 2004). En lo que respecta a la formación continua, las primeras aproximaciones teóricas se orientaron en dos direcciones. Por un lado, las que referían a las políticas de actualización debido a las reformas en el sistema y, por otro lado, aquellas que indagaban en las condiciones de trabajo docente y la socialización en el ingreso al sistema, concluyendo sobre el bajo impacto de la formación inicial en la transformación real de las prácticas educativas. La diferencia entre formación inicial y continua se produce durante la segunda mitad del siglo XX. Las primeras conceptualizaciones entendieron que la formación continua configuraba una continuidad natural, subsidiaria y dependiente respecto de la formación inicial a la que se le otorgó primacía. Siguiendo a Vezub (2004):

El cambio de paradigma desde una enseñanza centrada en la acumulación de información y transmisión, hacia una enseñanza fundada en la comunicación e interacción (Arduino, 2001) también contribuyó a la reconceptualización de la investigación sobre la formación docente y el replanteo de las articulaciones en formaciones iniciales y continuas. (Vezub, 2004, p. 4)

La propuesta de visitar las conceptualizaciones se inscribe en la necesidad de problematizar los modos de pensar al sujeto docente, su formación y los saberes asociados a los procesos de cambio, renovación y mejora exigidos por las políticas de formación orientadas a la transformación del sistema educativo.

Los saberes prácticos que se transmitían de una generación a otra no requerían ninguna formación sistemática. Se producía y se aprendía para producir al mismo tiempo, en el mismo espacio y con los mismos sujetos. En la ampliación, diversificación y fragmentación que configuran los nuevos campos profesionales, se expande el saber racional y se desplaza el viejo saber empírico. Se constituye así un *quantum* de conocimientos específicos y delimitados que monopolizan y transmiten ciertos grupos a otros. Ya no se trata del artesano ni de los gremios como espacios de transmisión intergeneracional de los saberes, sino de una transmisión intencionada en instituciones especialmente diseñadas para cumplimentar con esta función sobre una parcela particular del conocimiento. El acceso a las profesiones aprendidas deja de depender del nacimiento o patronazgo, y se establece en un *sistema meritocrático de reclutamiento* (Davini y Birgin, 1998, p. 78).

Con la expansión de la racionalización del saber, el conocimiento deja de asumirse como un modo de relación para comprenderse como una propiedad susceptible de ser adquirida o consumida, acumulada, comercializada y, fundamentalmente, medida según las lógicas del sistema capitalista. En este marco, recurrir a los discursos de la profesionalización evoca imágenes de profesiones libres, corporaciones y gremios, cuya legitimidad, valoración y autonomía se fundaban en el ejercicio del oficio, en comunión. Así, el profesionalismo se configura como un ideal al que anhelan todos los individuos. Según Davini y Birgin (1998):

Esta aspiración oscurece las condiciones reales, la sumisión en la estructura, las condiciones semejantes a otros trabajos por eso la retórica del profesionalismo

aparece como ideológica en la medida en que se sube a la escena de la mano de una organización tecnocrática del trabajo. (...) Se oscurecen los debates socioculturales en áreas de la eficiencia, se devalúan los ejes intelectuales y éticos del trabajo de enseñar y ese espacio lo ocupan los énfasis técnicos y administrativos. (p. 82)

Cabe aclarar que por formación docente continua se concibe el entramado complejo en el que se tejen, por un lado, las políticas de perfeccionamiento o capacitación propuestas por la gestión del sistema educativo en los diferentes niveles; por otro lado, las prácticas, actuaciones y experiencias situadas en organizaciones estatales o privadas, sindicales y otras agrupaciones docentes. Y, por último, la producción de los especialistas y de la investigación que contribuye al desarrollo teórico y expansión de las propuestas de desarrollo profesional docente (Vezub, 2009, 2013).

Los modelos o concepciones teóricas de formación continua contruidos desde las investigaciones de Vezub (2004, 2013) nos ofrecen algunas señales sobre cómo fue configurándose la mirada sobre la formación continua. Es importante mencionar qué modelos o concepciones teóricas se derivan de las tradiciones en la formación docente descritas por Davini (1995) a las que hemos referido con anterioridad, por lo que en algunos casos no se consideran dimensiones específicas de perfeccionamiento como pueden ser las condiciones de trabajo docente.²¹ La definición de modelo expresa:

- una clasificación y jerarquización de los saberes considerados válidos o valiosos para el ejercicio profesional;
- una particular relación entre la teoría y la práctica, entre los docentes y la cultura que transmiten;
- determinada posición para los actores implicados en el acto formativo (expertos y docentes), que define quiénes están habilitados para producir y hacer circular los saberes;

²¹ Vezub (2013) reconoce que la noción de modelo no se distingue de dispositivo, suponiendo cierta diferenciación entre el contenido y la forma. Una segunda objeción refiere a distinciones entre las dimensiones políticas y pedagógicas que, para nuestro estudio, son dimensiones constitutivas.

- ciertas modalidades de interacción y relaciones entre los actores–sujetos que acuden a los espacios de formación. (Vezub, 2013, p. 5)

En esta línea, cada modelo definirá “el estatuto, la función y los rasgos que se adscriben al trabajo y a la identidad docente” (Vezub, 2013, p. 5) producido por posicionamientos teóricos y epistemológicos. Intervienen sobre el desarrollo docente propuestas tecnicistas basadas en la eficiencia —división de tareas y racionalización del currículum— como aquellas que refieren al docente reflexivo —o al movimiento de profesores como investigadores— y las teorías del docente como intelectual crítico y transformador. Todas encuentran una determinada manera de concebir e intervenir sobre el desarrollo profesional docente.

El primer modelo es denominado *carencial–remedial–instrumental* (Vezub, 2004, 2013). La formación define al docente como un ejecutor que requiere de entrenamiento para el uso de técnicas en la enseñanza. Desde el enfoque tecnicista y aplicacionista se priorizan los conceptos de *capacitación, actualización y reciclaje* (Vezub, 2004). Teniendo en cuenta el sentido etimológico de la palabra “capacitación”, donde el verbo capacitar conduce a la palabra capacidad, podemos dilucidar varias claves:

proviene del modo latino *capacitas* que significa capacidad, receptáculo; la capacidad es el espacio que tiene una cosa para contener en sí a otra. (...) La capacidad es una propiedad de las personas o de las cosas, la extensión o espacio que posee algún sitio o lugar. (...) talento o disposición que tiene una persona para comprender las cosas, la oportunidad o medio para ejecutar alguna cosa. Etimológicamente, término *capaz* del latín *capax*, que tiene mucha cabida, que es amplio, espacioso y del modo *capere* que aparece a principios del siglo XV, cuyo sentido es contener dar cabida también vinculan esta voz con la palabra *capacete* que designa a una pieza de armadura antigua que cubría la cabeza. Los términos *capaz* y *capacitar* se oponen a *incapaz* *incapacidad* y se asocian con *recapacitar* que alude a la idea de recordar reflexionar recordando. (Vezub, 2004, p. 5)

El uso del término puede referir tanto a la recepción de los conocimientos producidos por otros como a la adquisición de contenidos disciplinares o de técnicas y habilidades. En esta concepción instrumental de la formación continua subyace la idea de un sujeto docente carente, deficitario e ineficaz que necesita *reconvertirse*. La capacitación se orienta a suplantar los vacíos de la formación inicial, compensando ineficiencias atribuidas a la preparación previa, los cambios sociales y culturales, el currículum y, otras veces, adjudicadas al propio sujeto. La exigencia de actualización de las competencias, habilidades y conocimientos de los docentes se dispone como un imperativo (Vezub, 2013). La relación teoría/práctica es directa y lineal donde prima la formación teórica aplicada a situaciones prácticas. El saber es promovido por especialistas o expertos y el docente queda desplazado. La relación es unidireccional, vertical, individual y descontextualizada.

La homogeneización de los dispositivos de formación —siendo el curso el más extendido— fue dirigido a todos los docentes de un mismo nivel educativo. Las propuestas estaban a cargo de especialistas en didácticas general, específicas o temáticas educativas actualizadas. Se registran cursos orientados a las nuevas tecnologías, como resultado de la democratización como la vía de acceso a la cultura digital. Los cursos se proponen fuera del horario de trabajo con modalidad presencial o semipresencial o por medio de plataformas.

Muchos programas implementan aulas virtuales y plataformas de *e-learning* que permiten realizar actividades, debates en foros, etc. Las tecnologías digitales permiten ampliar la cobertura, la cantidad de docentes capacitados y poner a circular materiales valiosos. Generan un mayor intercambio de recursos, experiencias y opiniones entre los participantes rompiendo la interacción vertical que caracterizaba a los cursos tradicionales. (Vezub, 2013, p. 7)

El segundo modelo está centrado en la noción de desarrollo e inscripto en la teoría crítica, cuyas fuentes teóricas y epistemológicas derivan de la fenomenología y las teorías interpretativas. En este modelo, el docente es concebido como un profesional activo y reflexivo que dispone de su agenda de perfeccionamiento. En particular, se destaca el modo en que es reposicionado como sujeto político autorizado en la producción de saberes pedagógicos (Vezub, 2013). Se diseñan dispositivos orientados a recuperar el conocimiento

práctico, las experiencias, necesidades y problemas ponderando las formas de interpretar y actuar. La formación apuesta a construir un saber situado y contextualizado —*en la práctica*—reconociendo las incidencias de las condiciones institucionales y los contextos socioculturales en el desempeño profesional. Asimismo, el saber teórico que produce la investigación se nutre y dialoga con el conocimiento práctico y cotidiano del oficio de los profesores. Los tiempos y los espacios se configuran en estos dispositivos como instancias de puesta a prueba de innovaciones, proyectos curriculares o secuencias didácticas, a través de talleres, seminarios, grupos de discusión y/o ateneos anclados en la territorialidad de la escuela. En este sentido, el modelo requiere transformar las condiciones de trabajo y habilitar otros espacios, tiempos y realidades institucionales, con el fin de posibilitar nuevas relaciones de saber–poder entre los actores (Vezub, 2013).

En este modelo, la designación elegida en los discursos educativos que refieren a la formación docente son *perfeccionamiento* y *actualización*. Ambas expresiones reconocen la posición del docente como un sujeto que *ya sabe* y que se perfecciona o se actualiza en un proceso de continuidad con su conocimiento ya iniciado y su experiencia previa.

En el mismo campo semántico que perfeccionamiento a la palabra perfecto procede del latín *perfectus* que significa consumado, acabado, concluido; y se opone a imperfecto, desperfecto, defecto. La percepción es acabar enteramente la obra, dándole el mayor grado posible de bondad o excelencia. (Vezub, 2004, p. 5)

Vezub (2004) recorre distintas definiciones en diccionarios antiguos y etimológicos que aluden en todos los casos a valoraciones que asume como positivas, por ejemplo, aquellas que se vinculan con la completud o el ideal, como una fantasía de la obra perfecta, sin fallas, ni faltas. De este modo, la noción de perfección se anuda a la idea de mejora. Un camino hacia la transformación personal, por tanto, reconoce que el estado de superación absoluta conduce al cierre o sutura. Sin embargo, la autora advierte sobre la palabra que acompaña la idea de perfeccionamiento *continuo*, indicando la imposibilidad de que, aunque siempre deseada, no puede ser superada, ya que se encuentra en conflicto con las demandas requeridas, tales como nuevos conocimientos, capacidades, estrategias, prácticas, entre otras.

En este sentido, la articulación entre perfeccionamiento —aún continuo— y la idea de mejora exige revisar la asociación del cambio como mejora.²² De esta manera se puede comprender la convivencia entre los enunciados de perfeccionamiento y actualización en los que se producen las mayores deliberaciones sobre la práctica docente inicial y continua.

Actualizar deriva del actual de la palabra latina *actualis* que significa activo, práctico, poner en acción, hacer una cosa, darle actualidad, traer al presente, obrar ejercitarse. El empleo del término actualización, vincula la formación permanente del docente con la dimensión temporal, destaca la importancia de la renovación de su oficio, de los conocimientos, actitudes y habilidades “en uso”. (Vezub, 2004, p. 6)

Finalmente, el tercer enfoque se designa como *modelo centrado en el desarrollo*, donde se reconoce la condición social y situada de la producción de conocimiento sobre la práctica. Quienes asumen la posición de experto, capacitador o asesor, lo adoptan desde la horizontalidad y la colaboración revalorizando los saberes de la acción y los principios de la experiencia.²³ Los espacios del oficio, las escuelas y las aulas se conciben como espacios de investigación y reflexión donde problematizar preconceptos y dar lugar a interrogantes, a partir de la creación de vínculos desde las prácticas. Desde este modelo, las crecientes demandas sociales dirigidas a la escuela y a los docentes exigen nuevas estrategias y saberes “frente a un alumnado cada vez más heterogéneo socioculturalmente y desconfiado respecto del valor y la legitimidad de que posee aquello que la escuela y sus profesores se empeñan en enseñarle” (Vezub, 2004, p. 7).

En línea con la descripción de cada modelo, advertimos que la palabra desarrollo se encuentra condicionada por el prefijo *des-*; así, *desde dentro*, conjuntamente con la palabra *rollo o arrollar*. Se puede utilizar como verbo —desarrollar y desarrollar—se— destacando una disposición interna que, a través de una acción, exige abrir, desplegar, expandir,

²² Un abordaje eximio es el de Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 127–139). Del Estante Editorial.

²³ Las representantes Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle denominan esta perspectiva desde el *conocimiento de la práctica*, basado en la interrogación como actitud y en la no disociación entre el saber teórico y práctico (Vezub, 2004).

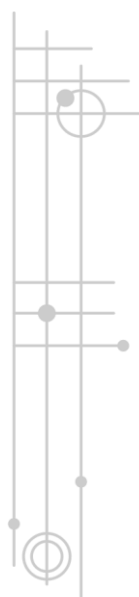
extender, desarraigar lo que estaba plegado. “El desarrollo supone por lo tanto la posibilidad del cambio de transformación” (Vezub, 2004, p. 7). Se presentan desde este enfoque otras acepciones posibles como explicar, argumentar, ya sea un tema o una tesis, suponiendo un trabajo intelectual en el que se debe seguir un orden para desplegar argumentos o profundizar sobre un área de conocimiento. Inclusive, como hemos referido al comienzo, la noción de desarrollo contiene sinónimos como progreso, adelanto, incremento, avance, evolución, crecimiento: palabras que expresan una condición cuantificable.

Siguiendo a Vezub (2004, 2013), la palabra desarrollo tiene una evocación positiva y destaca la idea de un proceso al interior del individuo. Este modelo define desarrollo profesional como un proceso autónomo y de construcción de saberes compartidos. El docente reflexivo es el principal responsable de asumir el compromiso de revisar sus concepciones y su actuación para desnaturalizarlas y objetivarlas en función de la práctica. Sin embargo, advierte ciertos riesgos: en primer lugar, porque desarrollo es opuesto a involución, retroceso, regresión, estancamiento, quietud, inmovilización, permanencia —asociada al uso extendido en el campo de las ciencias naturales—. En segundo lugar, la expresión desarrollo profesional insiste en una formación que nunca abandona la individualización y responsabilización de los sujetos, soslayando las condiciones del oficio y la presión de las demandas sociales cada vez más acuciantes. Finalmente, la subestimación de los intereses profesionales de los docentes, como supuesto para considerar las decisiones por las que los docentes desean continuar su formación.

Desde la década del 2000 prevalece la noción de desarrollo profesional docente en una apuesta por superar las formas de nominación que direccionan los sentidos hacia la carencia y la instrumentalización de los saberes en el campo de la formación continua (Vezub, 2013). Así, el desarrollo profesional imprime una mirada amplia, integral y articulada del aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria profesional del docente, un proceso de larga duración que ya no requiere separaciones porque finalmente será a lo largo de la vida. Por último, al desplazar la linealidad que asocia la experiencia con la acumulación de saberes, la lógica se reformula, asumiendo que a lo largo del tiempo se pueden producir



revisiones y rupturas con los saberes producidos en la formación inicial o en las primeras experiencias profesionales.



A MODO DE CIERRE DEL CAPÍTULO I

La intención de presentar una cartografía de los estudios más relevantes en el campo de la educación nos posibilita comenzar a diseñar un territorio para desplegar nuestras preguntas. No desconocemos las tensiones que habitan en la historia de las tradiciones en las prácticas investigativas en educación con efectos prescriptivos, normativos y con pretensión científica sobre los saberes docentes. Especialmente los vínculos entre el saber producido por la pedagogía y/o las ciencias de la educación, y el saber que se configura en las prácticas cotidianamente conmoviendo cualquier intención de universalidad. El estudio asume la incomodidad de deliberar respecto de las formas de investigar y sobre la legitimidad y autoridad del discurso pedagógico respecto de los sentidos y saberes *de*²⁴ la formación docente continua. Nuestro estudio no tiene como finalidad un abordaje desde una mirada modelizadora, ni se propone un recorrido biográfico. Asimismo, se distancia de un posicionamiento prescriptivo o normativo acerca de lo que debería proponer la formación o de aquello que debe saber un docente. Proponemos, entonces, elucidar las condiciones sociohistóricas y socioinstitucionales que configuran los sentidos y saberes en las experiencias docentes contemporáneas.

El análisis se nutre en las tradiciones de la investigación educativa referida a la formación docente continua. Dependiendo del enfoque epistemológico las investigaciones responden al imperativo de utilidad que demanda la descripción, comprensión, explicación y hasta prescripción de cualquier acontecimiento educativo. Sin embargo expresamos una distancia. Nuestra investigación no tiene como objetivo definir modelos, patrones, representaciones o identificar necesidades que de los docentes. El objetivo es elucidar la emergencia de una significación imaginaria social en torno a la formación docente continua.

Este carácter normativo constituye uno de los elementos centrales de la identidad de la pedagogía como disciplina y es, en gran medida lo que sostiene su existencia académica más allá de su baja jerarquía epistemológica respecto de

²⁴ Nos interesa volver sobre este punto para situar la pregunta de nuestro estudio sobre los sentidos *en* la formación docente continua.

otros campos de saber. (...) esto no significa que las explicaciones, normas y prescripciones producidas en el campo del conocimiento experto, traducidas muchas veces en política educativa —o a la inversa—, resulten efectivamente eficaces en su pretensión de mejorar la enseñanza escolar, significa simplemente que esa pretensión es lo que define su sentido. (Diker, 2007, p. 152)

En el recorrido por la formación doctoral nos hemos detenido para poner en tensión los modos en los que se produce conocimiento en investigación, un aspecto que no podemos omitir en nuestro estudio,²⁵ atendiendo a las relaciones entre la producción de saber y verdad.²⁶ Nos preguntábamos por las prácticas de producción de conocimiento para pensar las tramas a las que no tenemos acceso directo, y que requieren de un posible andamiaje conceptual para poder comprenderlas. Recuperamos en ese momento a Gadamer (1998) que plantea que la lectura no se reduce al acceso a la información para la comprensión, sino que combina el oír y el ver, y en ella anida la capacidad de comprender: “Tener la capacidad de oír es tener la capacidad de comprender” (Gadamer, 1998, p. 71). Capacidad que no tiene que ver con ninguna forma de develar la verdad tras las apariencias, sino con el momento, el instante donde la comprensión *lo es* de la totalidad, donde el tiempo queda detenido y se transforma en un presente propio. Comprender implica un modo de relación con el tiempo que no es lineal, progresivo, ni acumulativo, ni puede determinarse, aunque no es fortuito. Emerge de un entrecruzamiento de lo que se viene leyendo y de la disposición de quien lee y demanda estar atento a un modo de escucha: “Leer es dejar que le hablen a uno” (Gadamer, 1998, p. 69). En oír está la capacidad de comprender lo que se lee, como resonancia que

²⁵ En el año 2021, compartimos junto a Leonardo Tell la escritura de un ensayo en el marco de la experiencia de socialización del Doctorado en *Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación*. Posteriormente publicado y titulado: *Experiencia y formación. Derivas de la narración*. Revista Itinerarios Educativos (17).

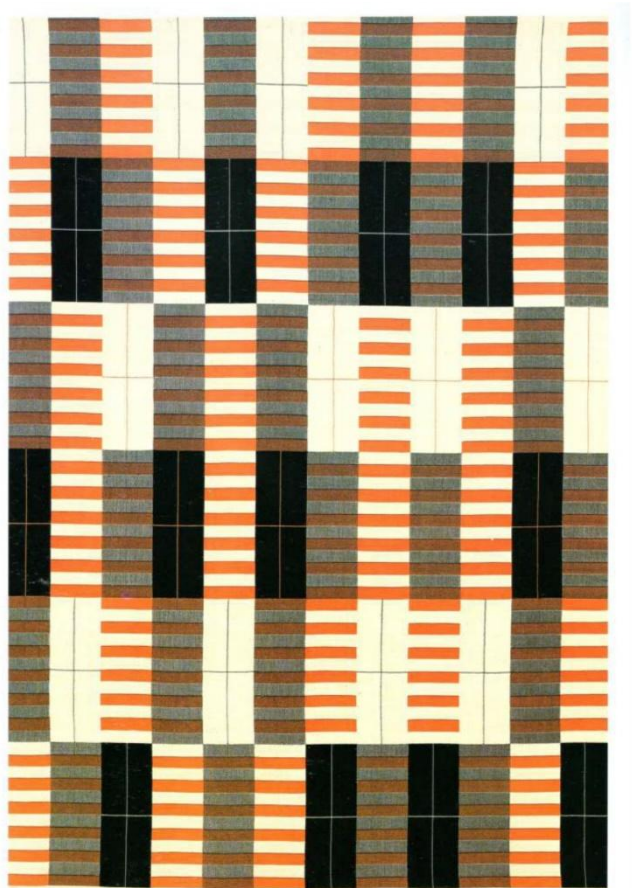
²⁶ Diker (2007) profundiza sobre los modelos de interrelación entre la pedagogía como disciplina y el saber de los maestros, donde conviven “el saber del maestro como obstáculo a vencer”, “el saber del maestro como objeto a investigar”, “el saber del maestro como arma política”, “el saber del maestro como práctica regulada”, “el saber del maestro como un mercado para conquistar” modalidades que siguen presentes de modo fragmentario y contradictorio, aunque puedan situarse con mayor énfasis en diferentes momentos históricos.



produce en nosotros, produciendo una nueva realidad que reconvierte el sentido y el sonido. Leer es la relación entre el signo mudo de la escritura y la audibilidad de todo lenguaje. Leer y escribir, producir que renuncia a toda pretensión de universalizar el sentido y a la ilusión positivista de acceder al pasado, para abrir una nueva temporalidad que deja entrever el proceso de lectura del cual su verdad es resultado.

CAPÍTULO II

LA HISTORIA DE NUESTRAS PREGUNTAS. PRIMERAS DECISIONES



Annelise Elsa Frieda Fleischmann -Anni Albers-
1926, Bauhaus, Dessau Alemania



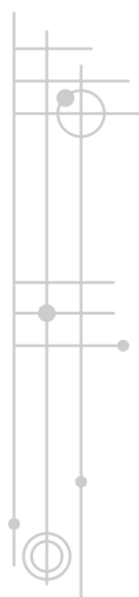
PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO II

Las lecturas, las escrituras y los diálogos compartidos de este estudio requieren un momento para narrar el recorrido realizado, los virajes de nuestras preguntas y las decisiones teóricas y metodológicas que asumimos. El camino transitado fue un auténtico laberinto: si ambicionáramos situar el origen preciso de nuestras preguntas, sería un equívoco carente de sentido, ya que no volveríamos al mismo lugar ni de la misma manera. Sin embargo, arriesgaremos aquí una versión posible, reconstruida a partir de las producciones escritas en el marco del Doctorado en *Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación*.

En un primer momento, presentamos la historia de nuestras preguntas y las inquietudes con las que iniciamos el recorrido, aquellas que nos impulsaban a pensar la relación de los sujetos con los saberes de la formación, con el objetivo de explicitar los desplazamientos teórico–epistemológicos transitados.

En un segundo momento, nos proponemos argumentar la posición teórica y la potencialidad de la elección de la perspectiva de Castoriadis, asumida para elucidar las condiciones sociohistóricas e institucionales del saber en la formación docente continua en nuestro país, sin omitir otras posibilidades teóricas que fueron desestimadas.

En tercer lugar, presentamos las decisiones metodológicas adoptadas, anticipando la perspectiva política y ética asumida en el contexto de las líneas exploradas, que se profundizarán en el capítulo tres. Por último, a modo de cierre, se ofrece una sistematización del desarrollo realizado.



II.1 (DES) TEJER NUESTRAS PREGUNTAS

El primer acercamiento a la propuesta de formación doctoral en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL se produjo en el año 2017 con la propuesta del Seminario *Una epistemología de y en la acción como problema filosófico. (Iniciativa y campo)* con la Dra. Laurence Cornú. En esos momentos escribía:

Dentro de las preocupaciones que acompañan mi formación y al desarrollarme actualmente en la formación docente no puedo dejar de advertir un aspecto clave como lo es la relación del sujeto con los/sus saberes. Cómo una propuesta que apuesta a pensar una epistemología de y en la acción, desde el pensamiento de Hanna Arendt en nuestro contexto, no valdría la pena ser vivida. Parecía que el sentido mismo estaba allí puesto en primera escena para ser saboreados por quienes asistimos y, sin embargo, la dimensión de la propuesta nos invitó a extender los límites de lo sabido, incluso de lo pensado. Presentar el concepto de acción como un saber de percepción y de decisión, no en el sentido de un saber que se anticipa, sino que genera la capacidad de hacer lo impensado, implica un desafío esperanzador, el reto de “hacerse cargo de lo sabido no pensado”. Aquí encontramos el punto exponencial del seminario: cómo pensamos los saberes que no sabemos e, inmediatamente, qué es lo sabible.²⁷ (Zanuttini, 2017)

Allí se iniciaban los primeros esbozos, de forma intuitiva, en donde ensayamos algunas reflexiones sobre los saberes desde una propuesta sensible y lúcida. Las primeras preguntas se hicieron presentes en los últimos años de la formación universitaria, durante las prácticas de residencia, y retornaban insistentemente en las experiencias como docente de nivel superior. La incomodidad en la tensión de la relación teoría-práctica, así como del lugar del conocimiento y el saber, persistía y nos conducía a interrogarnos por la transmisión como una relación, una forma de relación con el saber.

²⁷ Extraído del Seminario *Una epistemología de y en la acción como problema filosófico. (Iniciativa y campo)*. Profesora dictante: Dra. Laurence Cornú. Université de Tours – Francia.

Por un lado, estos interrogantes se construyeron pensando en la formación docente inicial, especialmente en las condiciones de enseñanza, interpeladas por una demanda institucional insistente, circunscripta a la planificación de la enseñanza; entre las cuales se encuentran, por ejemplo, estrategias para “atender a la diversidad”, técnicas de “dominio grupal”, “atención motivacional”, entre otras “exigencias” del campo de la práctica. Por otro lado, en conversaciones con docentes que accedían a una carrera de complementación curricular en la universidad, estos expresaban una mirada displicente con la formación profesoral que les *exigía* iniciar una nueva carrera, bajo la expresión “el profesorado no nos prepara para esta realidad”, “no contamos con herramientas para abordar situaciones como las que se nos presentan en las escuelas hoy”, realidad que excedía un supuesto incremento de puntaje para acceder al sistema.

Estas experiencias orientaron nuestras búsquedas desde los inicios de la formación doctoral en torno a la noción de *saber*, lo que implicó revisitar los debates sobre la expresión relación *con el saber* en la filosofía francesa en los años sesenta, para luego seguir su desarrollo en otros campos disciplinares. De este modo, nos fuimos introduciendo en el laberinto de las investigaciones más relevantes que despliegan la noción de relación con el saber a finales de la década del setenta y principios de los ochenta.

En este recorrido se reconocen tres grupos de investigación consolidados. Nos interesa detenernos en estas tres líneas de investigación, a los fines de ampliar la mirada y comprender los distintos posicionamientos hasta, finalmente, asumir uno propio. La lectura atenta abrió la problematización en el que se configuró nuestro laberinto. Aclaramos que profundizamos en la segunda línea investigativa a los fines del presente estudio.

El primer grupo se conforma en el *Centre de Recherche Éducation et Formation* (CREF) de la Universidad Paris X-Nanterre, y fue creado por Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi (1998), quienes desarrollan la noción de relación con el saber a partir de los aportes de las teorías psicoanalíticas. El segundo equipo de investigación corresponde a *Educación, socialización y colectividades locales* (ESCOL), conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Bernard Charlot (2007, 2008, 2014). Por último, desde el campo de la didáctica,

la idea de la relación con los saberes creció y se desarrolló durante la década de 1990 en el campo de la educación matemática, fundamentalmente en el seno del *Institut de recherches sur l'enseignement des mathématiques* (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, equipo creado y dirigido por Chevallard (1990). Las producciones han tenido una enorme influencia en el campo educativo en nuestro país (Versellino, 2015).

Nos detenemos especialmente en el segundo equipo de investigación, *Educación, socialización y colectividades locales* (ESCOL), que se nutre de una sociología del sujeto desde un enfoque antropológico —con fuertes críticas a los estudios de Durkheim, Bourdieu y Dubet— a través del análisis de “fenómenos empíricos que designa la expresión fracaso escolar” (Charlot, 2007, p. 30). Desde esta perspectiva, la idea de relación con el saber discute con aquellos sociólogos que intentan explicar el fracaso escolar apelando a las teorías de la reproducción social, los orígenes sociales y la desventaja sociocultural, argumentando que el principio por el que explican el fenómeno del fracaso escolar es por las carencias, lagunas o déficits. La perspectiva sociológica de Charlot (2007, 2008) propone una “interpretación positiva” del éxito o fracaso escolar, a través de una comprensión de la relación del sujeto con el saber y de los procesos que acompañan la estructura de esta relación. (Charlot, 2007).

El autor francés apuesta a una sociología del sujeto, que reconoce a la psicología solo si esta plantea como principio que toda relación consigo pasa por la relación con el otro, como forma de alteridad, orden simbólico u orden social. Además, reconoce los aportes del psicoanálisis, como también los de la filosofía y la antropología que anuncian este principio.

Toda relación consigo es una relación con otro, y toda relación con otro es una relación consigo. Aquí hay un principio esencial para construir una sociología del sujeto: cada uno lleva en sí el fantasma del otro e, inversamente, las relaciones sociales producen efectos sobre los sujetos; una sociología del sujeto es posible (...) la experiencia escolar es indisolublemente relación consigo, relación con otros (con los docentes y compañeros), con el saber. (Charlot, 2007, p. 20)

La principal discusión con la perspectiva psicoanalítica —especialmente con las investigaciones de Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi (1998)— apunta al reconocimiento del otro en el corazón del deseo de saber, rechazando la concepción biologicista del deseo, fundado en la pulsión. Es a través del proceso de sublimación que el objeto-saber está aún bajo dominio del sujeto, producto de su imaginario individual, por lo que queda pendiente pasar al saber producido por el imaginario social. Charlot (2007) afirma que no hay sentido sino el del deseo, aunque no queda reducido a la pulsión biológica. Parte de la condición de pequeño hombre, condición que hace al sujeto junto a otro, compartiendo con otros el mundo y transformándolo. Según Charlot (2007), “esta condición que impone al pequeño hombre apropiarse del mundo y construirse él mismo, educarse y ser educado” (p. 30). A diferencia del planteo del Equipo de la Universidad de París X Nanterre, el sujeto y el mundo no se confunden. Para enfatizar esta “exterioridad” del mundo y del sujeto, afirma que la relación con el saber es más que un vínculo con el saber. El sujeto se relaciona con algo que es externo a él (Charlot, 2007), lo que permite explicitar y definir el concepto de relación con el saber. Esta constituye una forma de relación con el mundo: es la proposición básica. La condición antropológica resulta el fundamento de toda su elaboración teórica acerca de la relación con el saber, reconociendo las influencias del entorno en un sujeto que se deja influir por ella.

Lo que está en juego es un ser vivo: un sujeto situado en un entorno, en relación con un medio. Biológicamente abierto sobre ese medio, orientado hacia él, el sujeto se nutre del entorno y puede asimilarlo. De este modo, lo que inicialmente era elemento del medio se convierte en recurso del ser vivo. A la inversa, el medio no es un conjunto de significaciones vitales; retomando la obra de Canghilhem, la relación con el saber es la relación de un sujeto con el mundo que percibe y así accede al universo de significaciones, a lo simbólico, en especial, al lenguaje. Es la relación con el mundo como conjunto de significaciones, pero también como espacio de actividades con otros que se inscriben en el tiempo (Charlot, 2007).

El autor propone la relación con el saber cómo una relación con el tiempo. La apropiación del mundo, la construcción de sí, la inscripción en una red de relaciones con otros, exigen tiempo y nunca acaban. “Ese tiempo, finalmente, se despliega en tres

dimensiones, que se interpenetran y se suponen una a otra: el presente, el pasado y el futuro, las dimensiones constitutivas de la relación con el saber” (Charlot, 2007, p.127). Las relaciones del sujeto consigo mismo, con otros y con el mundo, son abordadas a través de configuraciones que no son infinitas: las *figuras del aprender* —también conocidas como *figuras de la relación con el saber* (Charlot, 2007)— construyen estas relaciones reuniendo los datos empíricos en constelaciones e intentando identificar los procesos que las caracterizan. En lo que refiere a figuras del aprender, reconoce *la relación epistémica con el saber*, *la relación identitaria con el saber* y, por último, *la relación social con el saber*.

Para Charlot (2007) “(...) analizar la relación con el saber es analizar una relación simbólica, activa y temporal. Este análisis se refiere a la relación con el saber de un sujeto singular inscripto en un espacio social” (p. 128). Esto es, por un lado, que el hombre accede al universo de significaciones enlazadas a los sistemas simbólicos, en especial el lenguaje. Por otro lado, se apropia del mundo que materialmente lo moldea, lo transforma, lo recrea por medio de actividades. Finalmente, la relación con el saber es una relación con el tiempo que se despliega en tres dimensiones incumbidas y superpuestas: el presente, el pasado y el futuro.

El autor profundiza el concepto para extender la red en la cual se inscribe, examina las relaciones entre *relación con el saber y deseo de saber, representación del saber, relaciones de saber.*” La relación con el saber se vincula con la del deseo, en la medida en que el saber implica el deseo, ya que “no existe relación con el saber sino la de un sujeto y no hay sujeto sino el que desea” (Charlot, 2007, p. 128). El deseo es el deseo del otro, deseo del mundo, deseo de sí, y el deseo de saber (o de aprender) no es más que una forma de él, que sobreviene cuando el sujeto ha tenido la experiencia del placer por aprender y saber.

El objeto del deseo esta siempre ahí: es el otro, el mundo, uno mismo. Es la relación que la que se particulariza, y no el objeto de la relación la que se vuelve particular; es el deseo del mundo y del otro y de sí que se vuelve deseo de aprender y de saber, y no “el deseo” que encuentra un objeto nuevo, “el saber”. (Charlot, 2007, p. 132)

El autor se distancia de aquellos argumentos que explican la dinámica del sujeto como desarrollo psíquico y social exclusivamente de una pulsión orgánica que inviste al sujeto, cuya energía vital proyecta inmediatamente por condición antropológica hacia el mundo. Charlot (2007) distingue entre *relación de saber* y *relación con el saber*, ya que no es correcto decir que un sujeto tiene una relación con el saber. De este modo, entiende que “la relación con el saber es el sujeto mismo en tanto debe aprender, apropiarse del mundo, construirse. El sujeto es relación con el saber” (Charlot, 2007, p. 130). En cambio, relación de saber refiere a las relaciones sociales que son tomadas desde el aprender, desde una relación social fundada en la diferencia de saber y, al mismo tiempo, cada sujeto tiene una relación con el saber. La relación está vinculada a su posición social y por las relaciones de saber que ella induce. Especifica que la relación de saber y las representaciones del saber refieren a un contenido de conciencia, inscripto en una red de significaciones, mientras que la relación con el saber constituye el conjunto de relaciones, la red misma.

Si la relación con el saber es una relación social, es porque los hombres nacen en un mundo estructurado por relaciones sociales que son también relaciones de saber. El sujeto se encuentra atrapado porque ocupa en este mundo una posición. Está atrapado igualmente por los objetos, las actividades, los lugares, las personas las situaciones etc., con quienes se relaciona cuando aprende, también están inscriptos en relaciones de saber. Pero si está atrapado también puede liberarse. (Charlot, 2007, p. 140)

La línea de investigación de Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi (1996) realiza un tratamiento de esta noción desde una perspectiva que se nutre del psicoanálisis institucional y social del sujeto y su relación con el saber. Sus estudios toman la dimensión clínica como unidad epistemológica. Entre las referencias teóricas los investigadores recuperan los desarrollos conceptuales de Freud, Klein (1948), Lacan (1985, 1992, 1998), Bion (1983, 1980, 1988), Winnicott (1986, 1993) y Castoriadis (2013).

El recorrido propuesto por este grupo de investigadores permite introducirnos en la noción de saber y *relación con el saber* desde una doble referencia; por un lado, como construcción social e histórica, reconociendo los conocimientos producidos y organizados a

lo largo de la historia; y, por otro lado, como proceso subjetivo y subjetivante, que implica una reflexión acerca de los saberes y el pensamiento, un análisis que no se reduce a la posesión de conocimientos ya sabidos, sino que apuesta a pensar el vínculo entre un sujeto y un objeto, ambos creándose en la misma relación. Desde las posiciones teóricas que recuperan, nos permiten reconocer sus filiaciones para problematizar la noción sin pretender conceptualizarla. Los ejes principales de análisis refieren a: las relaciones entre saber y pensamiento y la relación con el saber —luego de la construcción de *relación de objeto*—. La constitución de la relación con el saber se produce desde los vínculos más íntimos de la psiquis, en el seno familiar, hasta la escolarización y las experiencias sociales que modifican la relación que el sujeto configura inicialmente.

Si bien el abordaje de la noción de saber no se reduce a la perspectiva psicoanalítica, el reconocimiento de la dimensión inconsciente es clave. A través de los aportes de Castoriadis (2013), los investigadores recuperan la dimensión socioinstitucional y sociohistórica del saber:

Lo esencial de nuestra elaboración gira entonces alrededor del problema de la articulación entre las dimensiones psicológica (consciente e inconsciente), institucional y social del sujeto y de su relación con el saber. (Beillerot et al., 1998, p. 15)

La opción teórica de no conceptualizar la noción posibilita a los autores renunciar a la intención de responder *qué es saber* y orientar sus reflexiones hacia *a qué se llama saber*, cómo abordar la relación con el saber, con los saberes. La noción de saber se presenta siempre confusa, inaccesible, se pliega y despliega constantemente, como si solo podría interpretarse a través de fragmentos desordenados que construyen sentido pero que, en el mismo momento, se fugan.

Podemos reconocer el vínculo directo entre saber y conocimiento, que no implica menor complejidad. La utilización como sustantivo atrae esta asociación, mientras que, cuando nos referimos al verbo, este nos conduce a percibir la noción de saber, no como posesión o acumulación, sino como proceso y movimiento. Si bien en muchos idiomas la distinción entre conocer y saber es imposible, los autores identifican “dos fuentes del

pensamiento europeo sobre el saber: una relacionada con ver, con la forma, con imagen, que lleva al discernimiento (definición primera de ciencia), y otra relacionada con la experiencia y la sabiduría” (Beillerot, 1998, p. 22).

Durante más de un siglo, filósofos y científicos se esforzaron por comprender la naturaleza de los saberes. Para ello recurrieron a indagar sobre qué es la actividad científica, cuáles son sus condiciones de producción y de pensamiento, la naturaleza de sus proposiciones y su organización y, por último, sus sistemas de pruebas. El equipo de la Universidad de París X Nanterre comprende que:

la existencia de un saber depende de la relación entre una lengua y las acciones en un campo de una práctica social determinada. Por lo tanto, un saber puede considerarse como un sistema simbólico al que se añaden reglas de uso. Así como el verbo saber se emplea en relación con las prácticas (...) también el sustantivo está vinculado ya sea a prácticas de transformación (de la naturaleza, de la materia, de la sociedad, de las relaciones de los seres humanos entre sí). (Beillerot, 1998, p. 23–24)

En la noción de saber resulta importante explicitar la diferencia entre *relación con* de la *relación de* para esta perspectiva:

La relación con el saber parece sugerir una disposición de alguien, no hacia los conocimientos o los saberes, sino hacia el Saber. Una disposición que implicaría que el enunciador, se refiere para sí mismo o para otro, a pensamientos, imágenes, conductas o actitudes identificables y en parte colectivas. Una disposición que implicaría también una estabilidad que puede traducirse en fenómenos los suficientemente repetidos como para ser observados. Disposición que implica una intimidad del propio saber, intimidad con el saber. (...) De este modo la relación con el saber correspondería a la perspectiva del sujeto: el acceso al saber, la apropiación, las investiduras y las prácticas deberían entenderse en una economía personal. (Beillerot, 1998, p. 44)

Podríamos sostener que el saber es una relación que tiene un efecto de objetivación. Altera, conmueve, modifica al sujeto para que este transforme el mundo. La relación con el saber hace referencia a un vínculo entre un sujeto y un objeto, que se crea en la situación, en el encuentro y este vincula: lo social–histórico, las formas de socialización y de apropiación, los conflictos, las relaciones de poder y de dominación con lo subjetivo, lo cognitivo, lo deseante en cada sujeto (Beillerot, 1998).

Mosconi (1998) realiza un estudio sobre el pasaje de la relación “de objeto” a la relación “con el objeto” y luego a la relación “de saber”. Analizar la relación de objeto y la relación con el saber implica asumir el supuesto de que hay una relación, un vínculo, entre relación de objeto y relación con el saber. La relación de objeto se entiende como el modo de relación del sujeto con el otro. El modo siempre determinado por las pulsiones, la estructura de la personalidad, la vida de fantasía y los mecanismos de defensa vinculados con esta última.

Si partimos de la base de que las tendencias pulsionales existen desde el comienzo de la vida, la relación de objeto, siendo correlativa la pulsión es un proceso muy primario de la constitución del psiquismo. Sin embargo, no es originaria. Se construye mediante el pasaje de una relación con un objeto parcial, el pecho, a una relación con un objeto total, la persona de la madre. El objeto materno se convierte entonces para el sujeto, en objeto de amor y odio. El objeto se define por la persona del otro que está en la mira de las pulsiones libidinales y agresivas y por los deseos que ella suscita; en calidad de objeto de la pulsión, esa “persona–objeto” puede suprimir el estado de excitación y de ese modo procurar placer. Este proceso, según Freud, determinará más adelante, en la pubertad, las elecciones de objeto de la vida adulta. (Mosconi, 1998, p. 113)

En la relación de objeto hay un vínculo determinado entre, por un lado, lo que se considera la naturaleza del objeto y la meta de la pulsión; y, por otro, entre el sujeto y el objeto. De este modo el objeto ejerce una acción sobre la meta de la pulsión, al mismo tiempo que el sujeto es también constituido por la elección de objeto que realiza. Siguiendo la línea de trabajo de Klein y Winnicott, Mosconi (1998) otorgó mayor importancia al objeto parcial,

por ejemplo, a través del objeto bueno y objeto malo, detallando cómo genéticamente se genera la constitución de la relación con el objeto, haciendo especialmente énfasis en la importancia del medio. En un primer momento, la dependencia entre el bebé y el objeto materno es absoluta, para progresivamente convertirse en una dependencia relativa.

Según Mosconi (1998), para Winnicott la función materna involucra:

además de la lactancia, el *holding* (la manera en que se sostiene al niño), el *handling* (la manera en que se trata o manipula al niño) y el *object-presenting* (el modo de presentación de la madre). Si la madre se adapta lo suficiente a las necesidades del bebé, éste puede creer que es él quien ha creado el objeto conforme al esfuerzo pulsional, lo que infunde un sentimiento de confianza en la fiabilidad de la madre. (Mosconi, 1998, p. 113)

Posteriormente, el niño ingresa en una fase de rechazo del objeto en tanto “no yo”, separando paulatinamente la madre de sí mismo, concibiéndola como un objeto con una existencia separada. Solo aquí existe una relación de objeto. Este proceso de separación y distanciamiento (espacio potencial, zona infinita de separación, de confianza y de fiabilidad, de creatividad, de juego) posibilita que la madre advierta la nueva necesidad del niño, esto es, que sea un objeto separado de él. Lo que constituirá la base de la teoría de los objetos y fenómenos transicionales, que posibilita el pasaje de la *relación de objeto* a la *relación con el objeto-saber*.

Mosconi (1998) propone pensar esta transición comprendiendo que el objeto es considerado lo más variable de la pulsión, ya que la pulsión puede cambiar de objeto. Este desplazamiento resulta ser la fuente de la sublimación, que permitirá reemplazar un objeto primario por un objeto-saber. Aunque la meta final de la pulsión es la satisfacción, existen diversos caminos para alcanzar su meta —metas intermedias— que pueden ofrecerse a la pulsión. El saber puede presentarse como capaz de ofrecer esas satisfacciones intermedias (Mosconi, 1998). Sin embargo, la teoría de la sublimación no abarca el conjunto de las experiencias culturales y experiencias de saber.

La adaptación de la madre a las necesidades del bebé suscita en él un sentimiento de confianza. El sentimiento de confianza posibilita en el niño pequeño pasar de la dependencia

a la autonomía. El proceso de separación es extremadamente frágil y doloroso, y solo puede concretarse a través de la creación de un espacio potencial entre el niño y la madre, una zona caracterizada por su variabilidad, situada entre la realidad psíquica interna y la realidad externa compartida. “La zona intermedia es el lugar donde se sitúan los objetos y los fenómenos transicionales” (Mosconi, 1998, p. 117). El uso del objeto transicional, que reviste formas muy diferentes, expresa el momento de unión de dos cosas separadas, el tiempo y el espacio en que se inicia su separación.

La zona transicional es la zona del juego de la creatividad y de la ilusión, jugar es siempre una experiencia creativa; solo cuando juega, tiene el niño libertad para mostrarse creativo. Es la creatividad primaria del juego lo que permite abordar la realidad externa. (Mosconi, 1998, p. 118)

Los fenómenos transicionales no son una etapa temporaria en la vida de los sujetos. Cuando se logra una organización de la realidad psíquica interna y se desarrolla la capacidad de establecer una relación de objeto, esta se refleja en el uso que hace de los símbolos, en el juego creativo y en la aptitud, gradualmente adquirida, de utilizar el potencial cultural que se encuentra disponible en el medio social inmediato.

La relevancia de los aportes de Winnicott retomados por Mosconi (1998) resultan especialmente valiosos ya que nos permiten interpretar la continuidad que se establece entre el juego y las experiencias culturales, ubicadas en una zona intermedia entre la realidad psíquica interna y el mundo exterior. Un espacio que al comienzo se sitúa entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia y, posteriormente, entre el individuo y la sociedad.

Los investigadores de la Universidad de París X Nanterre construyen, a través de la obra de Winnicott, el pasaje de la relación de objeto (cuyas características se asimilan a las formas de los objetos transicionales) a la relación con el objeto saber. “Formulamos la hipótesis de que el saber se despliega en la zona intermedia, y de que, no obstante, ciertas diferencias que habremos de puntualizar, presentan características análogas a las que Winnicott atribuye al objeto transicional y a la cultura” (Mosconi, 1998, p. 120).

Aprender un nuevo saber implica acceder a un objeto exterior al sujeto, como el objeto transicional es exterior al niño. Sin embargo, este proceso implica que el sujeto se apropia del objeto de saber, lo recrea de algún modo y lo transforma en objeto interno.

El saber se presenta como un mediador entre la realidad psíquica y la realidad exterior compartida; toma así el relevo del objeto transicional en el pasaje interminable que lleva al niño, y más tarde al adulto, de la subjetividad pura a la objetividad. Se sitúa en el estado intermedio entre la incapacidad de reconocer la realidad, propia del niño pequeño, y la capacidad de reconocerla que éste adquiere progresivamente. Se sitúa entre la zona intermedia en la que una relación se inicia y prosigue entre el sujeto y el mundo. El saber mantiene separadas y unidas la realidad interna y realidad externa. (Mosconi, 1998, p. 122)

Cuando se trata de crear un nuevo saber, esta posición encontrará una analogía con el juego creativo. La experiencia interna como modalidad del trabajo intelectual creativo consiste en jugar creando nuevas asociaciones, nuevos recorridos, nuevas ideas, nuevos conceptos.

A través de la relación con el objeto-saber, nos encontramos nuevamente en la zona dialéctica unión-separación, o incluso continuidad-novedad, de la experiencia cultural. El saber, al ser transmitido de una generación a la siguiente, asegura la conservación, al mismo tiempo que recrea un lazo común entre generaciones que excede a la experiencia individual. Lo que está en juego es el pasaje, la continuidad, la transmisión misma de la cultura.

La relación con el “objeto-saber” es también “relación con el saber”, en la medida en que esa accesión diferencial al saber común es vivida por el individuo como lo que le permite acceder a una posición social en un sistema de posiciones desiguales y jerarquizadas. La accesión al saber común, más que convertir al individuo en un miembro de la comunidad de saber, lo convierte en un eslabón en una jerarquía de posiciones de saberes. Lo que el individuo aprende en su relación con el objeto común “saber” es también una relación

social, una relación con el saber que es una determinada posición en una jerarquía de los saberes sociales. (Mosconi, 1998, p. 132)

Mosconi (1998) propone la problematización de las relaciones con el saber y las diferencias entre sexos. Para su análisis recupera de Castoriadis (2013) la noción de *sublimación*, es decir, la socialización de la psiquis. La socialización comprende dos procesos: la *sociogénesis* —imposición por medio de la educación de un modo de ser de la psique— y la *psicogénesis* —para referir a que la psiquis se transforma por su propia creatividad y transforma las representaciones primitivas en nuevas y diversas representaciones— (Mosconi, 1998). Se presupone un primer estado de la psique que es irreducible a lo social: la monada psíquica —yo todo—. Seguida por un segundo estado, el fantasma o la fantasía —esquema triádico: sujeto, objeto y otro— cuando el sujeto comprende que nadie es fuente o propietario de los significados y posibilita la sublimación. La sublimación se hace posible en el momento en que el sujeto se apropia del mundo social, creando una interface entre el mundo privado y el mundo público, es decir, sustituyendo los objetos íntimos que no solo debe investirlos sino reemplazarlos por objetos ya no creados por él, sino por la sociedad. Al mismo tiempo que el sujeto transforma los objetos, se transforma a sí mismo. Es decir, va a investirlos subjetivamente donde encontrará placer a través de dos elementos: el lenguaje y el hacer social. El primer acceso del sujeto al lenguaje se abre a través de los signos y las palabras, estando obligado a usar un lenguaje común. El otro elemento es el hacer social que incluye todas las actividades sociales, esto es, la praxis (Mosconi, 1998). Para Mosconi, en la línea de Castoriadis (2013), el saber se define en un momento del quehacer social. Cada modo de hacer está acompañado por un modo de saber. Cada sociedad crea los criterios de lo que *es saber* y lo que *no es saber*, lo que es verdadero y lo que es falso.

El objeto de análisis de Mosconi (1998) es pensar la diferencia entre sexos y la relación con el saber. Se pregunta si existe una diferencia en la relación con el saber de hombres y mujeres, es decir, de qué manera en cada sociedad se instituyen las relaciones entre los sexos y cómo estas relaciones influyen sobre el vínculo con el saber. Al igual que Castoriadis, parte del principio de que toda sociedad humana se produce por las

significaciones imaginarias sociales. En esta línea, ser hombre o mujer se encuentra ligado al conjunto de los imaginarios y se definen de modos distintos en cada sociedad (Mosconi, 1998). Cada individuo, hombre o mujer, va construyendo su identidad sexuada simultáneamente por los procesos psíquicos y por la socialización. El aprendizaje del lenguaje y del hacer social se acompaña de un saber específico. Las sociedades también instituyen modos de transmisión específicos de estos saberes, por ejemplo, a través de las formas escolares.

Llegados a este punto, los estudios de Mosconi (1998) nos permitieron encontrar algunas claves para pensar la noción de relación con el saber y la formación docente, acercándonos a las condiciones sociohistóricas y socioinstitucionales contemporáneas. A continuación, recorreremos las experiencias de escrituras que compartimos en los encuentros de escribientes y que expresan los caminos transitados en el laberinto.

II. 1.1. ENCUENTROS DE ESCRIBIENTES (FHUC-UNL)

Cada momento de escritura constituyó una gran exigencia: tiempo de creación, de imaginación y reflexión en el que se disponían lecturas, relecturas, búsquedas y conversaciones. Esas derivas expresaban la complejidad de las relaciones que se juegan en una hoja en blanco: el desafío de nombrar, de dar existencia a algo que no existe o que aún existiendo no nos resulta inteligible, buscar algún orden y sostener preguntas. En los encuentros de escribientes aprendimos a escucharnos, a reconocer-nos en aquello que nos duele. En estos espacios encontramos condiciones para asumirnos, porque al fin y al cabo escribimos sobre lo que nos duele, sobre lo que sufrimos intentando transformar algo de nuestra existencia.

El primer encuentro de escribientes consistió en comenzar a dar un sentido a nuestras inquietudes referidas a la formación docente y los saberes. Reconocernos ensayando, pero también reflexionando, desde la responsabilidad producida en una experiencia de confianza. Cornú (2002) señala que “(...) una formación debe permitir otorgar sentido a la experiencia futura (...) desde una perspectiva de reflexión, de imaginación y de prolongación hacia lo desconocido y el porvenir” (p. 80). Admitir que la formación es un oficio de *lo posible*, que

protege lo indeterminado al mismo tiempo que renuncia a la omnipotencia, “la libertad sin testamento.” (p. 81).

Iniciamos la escritura a partir de distintos estudios que recuperan las condiciones históricas que configuran el escenario actual de los discursos y las prácticas educativas. En primer lugar, profundizamos la noción de relación con el saber desde la perspectiva psicoanalítica, la línea del *Centre de Recherche Éducation et Formation* (CREF) de la Universidad Paris X-Nanterre, en el contexto de los debates filosóficos en Francia en la segunda mitad del siglo XX. En segundo lugar, propusimos pensar las transformaciones socioculturales actuales y las nuevas relaciones en el capitalismo contemporáneo. Se consideraron los estudios de Michel Foucault sobre de gubernamentalidad sobre las formas de constitución subjetiva en las sociedades contemporáneas. En esta línea, recuperamos los aportes de Simons y Masschelein (2013), Merklen (2013), Virno (2003) y Grinberg (2008, 2014). En tercer lugar, se presentaron diferentes líneas teóricas de la noción relación con el saber en las investigaciones de nuestro país.

En el segundo encuentro de escribientes, las preguntas sobre la relación con el saber y la formación docente continuaron, aunque esta vez recorriendo otras lecturas, explorando nuevas perspectivas y conceptos. El cursado de los seminarios interpelaba las concepciones vinculadas a la noción de sujeto y restituía la pregunta por las condiciones de enseñanza. Sin embargo, esta cuestión quedará en suspenso para abrir el interrogante por el *aprendizaje*, capturado por las lógicas de la sociedad del conocimiento y la información. En este momento, comenzamos a profundizar en la perspectiva de Charlot (2007, 2008, 2014), del grupo ESCOL, Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, para preguntarnos por el lugar de los profesores y su relación con el enseñar. Este camino permitió construir aquellos interrogantes iniciales que reconocían en la noción de relación con el saber, un lugar importante para pensar la formación de docentes.

Originalmente, las inquietudes pretendían pensar el modo de relación con los saberes pedagógicos en los estudiantes de formación docente. Estas preguntas se vinculaban con las experiencias que los estudiantes mantienen con la enseñanza, lo que nos condujo a pensar la relación con los saberes de los docentes formadores. Advertíamos que en la formación

prevalecían miradas sobre la enseñanza instrumentalizada, vacía de sentido y significado. Escuchábamos para ese entonces que los discursos y prácticas insistían en la búsqueda de consensos respecto a la enseñanza, exaltados en los últimos años por una fuerte iniciativa de fortalecimiento de los talleres de práctica. Discusiones diversas que giraban en torno a los formatos de la planificación, criterios de evaluación, recursos didácticos hasta perfiles de estudiante/egresado, la inclusión de nuevos lenguajes o tecnologías de la comunicación y la información, como así también preguntas del tipo: ¿atención a la diversidad? ¿Prioridad de saberes disciplinares o pedagógicos? ¿Las neurociencias o las inteligencias múltiples y competencias?

La obra de Charlot (2007, 2008, 2014) nos acompañó hasta las instancias finales de la escritura, permitiéndonos atravesar distintos sentidos de la noción, como también respecto de la formación de futuros docentes, pero también la de los propios docentes formadores. Aquí se pueden identificar algunos desplazamientos a través de la noción de relación de saber y los sentidos de la formación abriendo nuestra pregunta hacia la noción de sujeto, lo que distingue su posicionamiento sociológico de otras tradiciones. Retomamos los aportes de Cassin (2018), Tassin (2012) y Simons et al. (2011) para explorar las nociones de sujeto, subjetividad y subjetivación política y pedagógica.

El tercer encuentro de escribientes propone tres dimensiones de análisis para desplegar la problemática de la formación docente continua. En primer lugar, un recorrido por aportes teóricos y epistemológicos que presentan estudios de la filosofía y la sociología sobre los cambios acaecidos en la experiencia social contemporánea. En segundo lugar, un recorrido histórico sobre la emergencia de la demanda de profesionalización en el campo de la formación docente, que se tradujo en ofertas de perfeccionamiento y capacitación profesional, inéditas en nuestro país. En tercer lugar, se presentan antecedentes de líneas de investigación sobre formación y saberes docentes.

Sin embargo, el último encuentro expresó un punto de inflexión en nuestro estudio. Las lecturas y escrituras presentan una ruptura en la posición asumida en la investigación. Las preguntas que manteníamos *sobre* y *para* otros sujetos exigió elucidar la propia. Definimos el título de la tesis doctoral y los campos que confluían en las decisiones teóricas y

metodológicas, la pedagogía y la política desde una mirada filosófica. Una posición que sostiene la pregunta en la escucha, en el encuentro con otros. Delimitamos las categorías sobre las cuales centraríamos nuestra investigación: los sentidos, los sujetos y los saberes en la formación docente continua.

Esta producción se dispone a dialogar con quienes sostenemos preguntas por los saberes y por los sentidos en la formación. Destacamos especialmente las búsquedas sobre la noción de sujeto, subjetividad y subjetivación, y las distinciones entre *relación con*, *relación de*, *relación al saber* iniciadas por Charlot (2007, 2008) que se expandieron con la experiencia de lectura dirigida, promovida en la formación doctoral, de la obra *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* de Jacques Rancière (2003).

La escritura posibilitó un nuevo desplazamiento respecto a la posición. Sin renunciar a las preguntas referidas a las condiciones sociohistóricas y socioinstitucionales del saber, se precisaron allí los interrogantes del estudio:

¿Qué significa saber en la formación docente continua? ¿Qué sentidos expresa la transmisión de saberes en la formación en el contexto capitalista contemporáneo?

II.2 PRESENTACIÓN DE LAS DECISIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

En este apartado nos proponemos anticipar el posicionamiento asumido a la hora de abordar nuestras preguntas. La elección de la perspectiva de Castoriadis (2013) en nuestro estudio reside principalmente en comprender²⁸ los imaginarios y los sentidos en la formación continua en tres direcciones.

En primer lugar, nos interesa reconstruir una mirada sociohistórica y socioinstitucional de la formación docente continua. Iniciamos por el formato sistémico, que

²⁸ La comprensión, siguiendo a Arendt, “(...) en tanto que distinta de la correcta información y del conocimiento científico, es un complicado proceso que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin, siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir, tratamos de sentirnos en armonía con el mundo” (Arendt, 1995, pp. 29–30).

nos permite elucidar las redes simbólicas e imaginarias, sin desconocer las que acontecen en y por los espacios creados en el entramado social. Una digresión: nos interesa explicitar esta distinción ya que podría constituir un obstáculo en nuestro estudio, omitir las diferencias entre educación y escolarización como forma en la que se configura la experiencia educativa desde el siglo XVIII. No obstante, este estudio no pretende invisibilizar otras prácticas educativas, sino que se nutre de ellas. Para comprender los imaginarios y sentidos en la formación docente continua contemporánea es necesario desbordar las coordenadas propias del sistema educativo y sostener la pregunta sobre las formas que adopta la educación hoy²⁹ (Diker, 2016). Nos valemos de estudios que examinan procesos de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, agentes e instituciones educativas en nuestro país. Es decir, del surgimiento de formas materiales, simbólicas e imaginarias.

Para introducirnos en el pensamiento de Castoriadis debemos acudir a su obra más importante, es decir, *L'institution imaginaire de la société* (1975). Partimos de preguntarnos cómo nace una nueva forma, qué cambia y qué permanece. En este sentido, la pregunta de Castoriadis es la pregunta por la creación. De allí el interés en nuestro estudio: ¿cómo emerge la formación docente continua en nuestro país, como significación social imaginaria?

²⁹ Debemos considerar la extensión de la forma escolar sobre otras esferas de la vida social — que se registran desde la década de 1960— para visibilizar experiencias e instituciones educativas que tienen lugar por fuera del sistema educativo, y que expresan nuevas configuraciones, denominadas como no escolar, no formal, no sistemática, asistemática, no reglada (Diker, 2016).



A MODO DE CIERRE DEL CAPÍTULO II

El capítulo recorre la historia de nuestras preguntas o, al menos, una posible. Presentamos las primeras inquietudes situándolas en una trayectoria académica, pero también, en las experiencias del oficio. Explicitamos nuestro camino en la formación doctoral y los desplazamientos hasta la delimitación de la pregunta de esta investigación. Los seminarios, las propuestas de socialización de experiencias y de lecturas, dirigidas junto a los encuentros de escribientes, expresaron movimientos de búsqueda de un orden posible, es decir, de sentido.

La memoria singular, construida en la experiencia doctoral, nos posibilita abrirnos a una indagación sensible de los aspectos políticos y éticos de la formación que renuncia al control del otro y del tiempo. En nuestro caso, el recorrido expresó infinitas derivas y, al mismo tiempo, habilitó un nuevo posicionamiento que se inscribe en una memoria colectiva (Schwarzstein, 1999).

Llegado el momento de las decisiones, nos reencontramos con algunas escrituras iniciales, como una brújula sosteniendo la preocupación por la formación, los saberes y los sujetos: en este caso, la perspectiva sociohistórica y socioinstitucional del saber de Castoriadis. Desde este enfoque, nos proponemos pensar los imaginarios, sentidos y significados como creaciones humanas, en una apuesta política a pensarnos hacia un proyecto de autonomía.

CAPÍTULO III

ENCUADRE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO Y DECISIONES METODOLÓGICAS



Gunta Stölzl,
1928 Bauhaus, Dessau Alemania

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO III

En el capítulo anterior anticipamos el posicionamiento de nuestro estudio. La perspectiva de Castoriadis (2005) exige explicitar un principio: la creación humana como génesis ontológica, como emergencia de formas y figuras. Su producción recorre múltiples campos a lo largo de su obra, desde la filosofía, la economía, el derecho, la política y el psicoanálisis. La pregunta por la institución imaginaria de la sociedad, como creación y formación histórica, debate con el determinismo y la clausura preeminente en la racionalidad del capitalismo, pero también, en las prácticas autoritarias derivadas del comunismo, sometiendo a los hombres y poniendo en cuestión la posibilidad de la vida (Castoriadis, 2013). Esta tesis no agota la extensa obra de Castoriadis, sino que retoma conceptualizaciones específicas de su pensamiento para el abordaje de nuestras preguntas.

En este capítulo desarrollamos las decisiones teórico–metodológicas asumidas. El primer apartado presenta los principales debates filosóficos sobre la vida y el concepto, que se inician en Francia en la década de 1960 y posteriormente se extienden hacia otros territorios, coincidentes con el contexto en el que comienzan las primeras publicaciones de Castoriadis.³⁰ En el segundo apartado, transitaremos por los principios ontológicos de su perspectiva. El recorrido conceptual propuesto en este capítulo recupera el *ser del social histórico* y el *ser de lo psíquico*. A continuación, nos preguntamos por las relaciones entre psique, sociedad e individuo social, la subjetividad humana y la autonomía. Situamos la pregunta de Castoriadis (2005) acerca de lo que mantiene unida a la sociedad y recuperamos la definición de institución y significaciones imaginarias. Cerramos el capítulo con un apartado que presenta los estudios que recuperan la obra de Castoriadis en nuestro país, específicamente las que se sitúan en el campo educativo.

³⁰ En 1968 publica su primer artículo firmado con su nombre en la revista de psicoanálisis *L'Inconscient*, presentando cuestiones de orden filosófico vinculadas al psicoanálisis, la antropología, la epistemología y la ontología, en paralelo a su actividad militante como parte del grupo *Socialismo y Barbarie* (1949–1967) y su labor como economista en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1948–1970).

III. 1. DEBATES EN LA FILOSOFÍA FRANCESA. LA VIDA Y EL CONCEPTO

En este apartado, situamos la obra de Castoriadis en los acalorados debates que emergen en Francia en la década de 1960. Las relaciones entre la vida y concepto serán un asunto clave de época. Comienza una discusión profunda sobre el sujeto, un humano que posee un cuerpo viviente y al mismo tiempo es un creador de conceptos.

La relación entre cuerpo e idea, entre vida y concepto va a organizar la filosofía francesa y este conflicto está presente desde el inicio del siglo con Bergson por un lado y Brunschvicg por el otro. Podemos decir que la filosofía francesa va a construir un campo de batalla alrededor de la cuestión del sujeto. (Badiou, 2005, p. 75)

De esta forma, se produce un desplazamiento de la idea de un sujeto racional y reflexivo a un sujeto aferrado a la vida y a los aspectos mundanos. Será el psicoanálisis el primer interlocutor de la filosofía francesa: la invención de Freud sobre el inconsciente implicó reconocer un sujeto más allá de la consciencia, incluyéndola, pero no reducido a ella. La pregunta en este momento es cómo algo puede ser creado a partir del cuerpo, es decir, cómo una existencia puede sostener un concepto. Así, el movimiento de la segunda mitad del siglo XX comienza con un retorno a los grandes temas propuestos por filósofos alemanes, recreando las formas y asumiendo una nueva postura ante la ciencia, la política, el arte y la vida. “Fue necesario transformar la lengua de la filosofía y no solamente crear nuevos conceptos” (Badiou, 2005, p. 77).

A partir de este momento, la filosofía va a crear una escritura que se nutre de la literatura, que ya no separa el concepto y la vida, sino que va dar una *nueva vida al concepto*, una *vida literaria* (Badiou, 2005). Ya no trata de oponer el concepto a la existencia: el concepto está vivo, es una creación, un proceso y un acontecimiento unido a la existencia. Se destaca el papel de la filosofía en la escena política como un acontecimiento singular, no solo se plantea como un campo de reflexión, sino como un campo de intervención política que renuncia a la separación entre la filosofía del conocimiento y la filosofía de la acción, ya que

conocer es una práctica. En síntesis, la filosofía francesa retoma la cuestión del sujeto para discutir con el psicoanálisis y crear un nuevo estilo, una nueva escritura que recree y admita otros recorridos, con otros lenguajes, incluyendo y distanciándose de la literatura. Una filosofía creativa, combativa, militante, de acción e intervención.

Castoriadis no tiene gran aceptación en los ámbitos intelectuales, los debates excluyen de la escena sus reflexiones filosóficas, psicoanalíticas y políticas. Desde 1950 advierte un período de agotamiento del movimiento creativo en el arte, la filosofía y la ciencia³¹ —reconociendo que el desarrollo de la tecnología y la tecnociencia se despliegan de manera acelerada organizando un movimiento autónomo que acompaña al triunfo del imaginario capitalista—. Asistimos entonces al retroceso del movimiento democrático, mientras el avance del conformismo expresa la crisis de la institución general de la sociedad y de las significaciones imaginarias sociales:

Pienso que estamos en una encrucijada de caminos de la historia, de la gran historia. Un camino aparece ya trazado, en todo caso en lo que se parece a su orientación general. Es el camino de la pérdida del sentido, de la repetición de las formas vacías, del conformismo, de la apatía, de la irresponsabilidad y del cinismo, junto con el creciente dominio del imaginario capitalista de expansión ilimitada de un *control racional*, seudo control, seudo racional de la expansión sin límites del consumo por el consumo, o sea por nada, y de la tecnociencia autónoma en su curso, que forma parte, evidentemente, de la dominación de este imaginario capitalista. (Castoriadis, 2005, p. 109)

Su obra dialoga con las preocupaciones de una época haciendo presente la incomodidad de un espacio *entre* la filosofía y el psicoanálisis, pero también *entre* razón e imaginación, disponiendo de conceptos no medibles o cuantificables, ni funcionales, como estrategia subversiva —no determinista— que interrumpe las reglas del campo académico. En ello reside el carácter profundamente político de su pensamiento. La filosofía de Castoriadis constituye una referencia imprescindible para sondear las implicancias de la

³¹ Excluye el campo literario de esta lista. Véase: Castoriadis (2005).

creación humana como génesis ontológica, emergencia permanente de formas y figuras cada vez más imprevisibles e irreductibles a lo preexistente.

III.2 LA FILOSOFÍA DE CORNELIUS CASTORIADIS

Cornelius Castoriadis nace en Estambul en 1922. Sus estudios en la tradición griega le abren el camino a las primeras preocupaciones por la filosofía antigua y por la democracia. Estudió derecho, economía y filosofía. Su militancia en el partido comunista griego lo acerca a la actividad política de forma temprana. Luego de la Segunda Guerra Mundial, escribe una profunda crítica al comunismo y al marxismo. Radicado en París, publica bajo seudónimos sus reflexiones políticas a través de la revista *Socialismo o barbarie*, participando en la década de 1950 y 1960 de un movimiento que revisa las ideas heredadas de las tradiciones de la izquierda.³² Su pensamiento atraviesa múltiples campos y debates del siglo XX hasta su fallecimiento en Francia en 1997.

Las primeras discusiones que propone Castoriadis (2013) con el pensamiento heredado responden a las explicaciones que tanto el fisicalismo como el logicismo ofrecen para comprender qué es y de qué se compone la sociedad. El fisicalismo reduce la sociedad y la historia a la naturaleza. En el campo educativo, el representante más reconocido es el funcionalismo. En lo que refiere al logicismo, la forma más frecuente en la que se expresa es en el estructuralismo. Desde esta perspectiva, lo social se explica por medio de una operación lógica y repetida, que da cuenta de la totalidad de la historia humana y de las diferentes formas de sociedad, a partir de posibles combinaciones en una cantidad finita de elementos discretos (Castoriadis, 2013).

Es así como toda la cuestión relativa a la unidad y la identidad de la sociedad y de tal o cual sociedad queda reducida a la afirmación de la unidad de identidad dada de un conjunto de organismos vivos, o de un hiperorganismo que lleva

³² Si bien Castoriadis refiere en varias oportunidades a las diferencias entre filosofía y política, sostiene que la relación entre ellas es que “ambas aspiran a nuestra libertad, a nuestra autonomía —como ciudadanos y como seres pensantes— y que en los dos casos hay al comienzo, una voluntad —pensada, lúcida, pero voluntad al fin— que aspira a esa libertad. (Castoriadis, 1997, p. 105).

consigo sus propias necesidades funcionales, o de un grupo natural-lógico de elementos, o de un sistema de determinaciones racionales. En todo esto, no queda absolutamente nada de la sociedad como tal —se entiende que del ser propio de lo social— que manifieste un modo de ser diferente del que ya conocíamos por otras vías. Tampoco queda gran cosa de la historia, de la alteración temporal producida en y por la sociedad. Ante la cuestión de la historia, el fisicalismo se vuelve naturalmente causalismo, esto es, se suprime el problema. Pues la cuestión de la historia es una cuestión relativa a la emergencia de la alteridad radical o de un nuevo absoluto (...) y la causalidad es siempre negación de la alteridad, afirmación de una doble identidad: identidad en la repetición de las mismas causas que producen los mismos efectos e identidad última de la causa y el efecto, puesto que una y otro se pertenecen necesaria y recíprocamente, o bien ambos pertenecen a lo mismo. (Castoriadis, 2013, p. 277)

Para el autor, estas dos lógicas heredadas están fuertemente arraigadas en la historia de la sociedad y sus instituciones. El núcleo es la lógica identitaria o de conjunto, la que tiene primacía y resulta necesaria ya que sin ella la vida social no sería posible. Nos referimos a la institución del *legein*, elemento inagotable que es lenguaje —de la representación social— y a la institución del *teukhein* como elemento ilimitado de la acción social.

El hecho mismo de que haya podido existir una vida social muestra que esta lógica identitaria o de conjuntos domina lo real, y no tan solo el mundo natural en el que la sociedad surge, sino también la sociedad, que no puede representar y representarse decir y decirse, hacer y hacerse, sin poner en funcionamiento también esta lógica identitaria o de conjuntos, que no puede instituir ni instituirse si no instituye al mismo tiempo el *legein* y el *teukhein*. (Castoriadis, 2013, p. 282)

Desde la propuesta de Castoriadis, lo social no remite a una cosa, una idea o un sistema. No obstante, es a través del lenguaje que la sociedad hace posible el acto de nombrar, permitiendo la agrupación de cosas, sujetos e ideas. Si bien allí podemos identificar

la unidad de la sociedad, no podemos analizar cómo cambia o se transforma, ni la singularidad de diferentes sociedades que conviven en un mismo tiempo. Por lo tanto, la sociedad solo puede analizarse en relaciones sociales, es decir, entre sujetos sociales. La relación de los sujetos con objetos, ideas o sistemas esta mediada por lo social, porque así los ha instituido la sociedad. Lo que resulta muy difícil para la perspectiva conjuntista identitaria es explicar cómo surge algo nuevo. Los cambios o mutaciones son explicados por el devenir, la reproducción, la descomposición y la procreación. En esta lógica tautológica, las explicaciones se manifiestan por la repetición, siempre intemporal. No existe posibilidad de explicar la alteridad, la creación de una forma u organización nueva, pero no existe porque no puede explicarse o pensarse, aunque sí puede reconocerse, porque la lógica heredada es una lógica que tiende a la clausura.

Lo social necesita pensarse:

como un magma, e incluso como un magma de magmas, con lo que no quiero decir el caos, sino el modo de organización de una diversidad no susceptible de ser reunida en un conjunto, ejemplificada por lo social, lo imaginario o lo inconsciente. (Castoriadis, 2013, p. 293)

Finalmente, para poder hablar de lo social, necesitamos del lenguaje —que funciona como referencia— a través de categorías relacionales nunca absolutas. Todo lo que puede expresarse es el modo de ser del magma que la institución histórico social —en tanto institución del *legein* y el *teukhein*— impone con una organización de conjuntos —la lógica identitaria— pero jamás es, ni puede ser únicamente eso, sino que siempre es también institución de un magma de significaciones imaginarias sociales.

III.2.1 ¿QUÉ ES EL SER DEL SOCIAL HISTÓRICO Y QUÉ ES EL SER DE LO PSÍQUICO?

Para profundizar en el dominio histórico social, resulta necesario recorrer un conjunto de principios desde los que Castoriadis (2013, 2020) argumenta su mirada por el *ser*. Para el autor, la oposición no se produce como lo propone la sociología clásica entre individuo y

sociedad, sino entre sociedad y psique. Debemos puntualizar entonces qué es el ser del social histórico y qué es el ser de lo psíquico.

Primero, “el ser” no es un sistema, no es un sistema de sistemas y no es una “gran cadena”. El ser es caos o abismo o lo sin fondo. Es caos de estratificación no regular: esto quiere decir que implica “organizaciones” parciales, cada vez específicas de los diversos estratos que descubrimos (descubrimos/construimos, descubrimos/creamos) en el ser.

Segundo, el ser no está simplemente “en” el tiempo, sino que es por el tiempo (mediante el tiempo, en virtud del tiempo). Esencialmente el ser es tiempo. [O también: el ser es esencialmente a-ser.]

Tercero, el tiempo no es nada o es creación. El tiempo, rigurosamente hablando, es impensable sin la creación; de otra manera el tiempo sería sólo una cuarta dimensión espacial supernumeraria. Creación significa aquí evidentemente creación auténtica, creación ontológica, creación de nuevas formas o de nuevos *eide*, para emplear el término platónico. (Castoriadis, 1995, p. 64)

En cuarto lugar, Castoriadis (1995) menciona que los primeros tres aspectos citados refieren al ser, el tiempo y la creación, pero siempre fueron ocultos a los hombres tanto por la ontología tradicional y luego por la ciencia, valiéndose de la hipercategoría de la *determinidad*, que niega el tiempo. Si algo está verdaderamente determinado, lo está desde siempre y para siempre; si cambia, los modos de su cambio y las formas que pueda producir ya están predeterminadas. Desde esta perspectiva, la historia no es más que un despliegue absoluto de normas, leyes o de acontecimientos.

Castoriadis (2005) recurre a los griegos, transita por las mitologías, con la pregunta *qué es un hombre*. En las tragedias griegas,³³ recorre la noción de *poiesis*, como creación poética y creación institucional que se produce no solo en el interior de una lengua, sino que

³³ En ambas tragedias —el análisis de la antropogénia de Esquilo y la autocreación en Sófocles— la pregunta, qué es un hombre, no se presenta de modo explícito. Sin embargo, su lectura indaga la creación anónima de los sujetos hablantes y se aproxima al carácter histórico de la filosofía y de la ciencia, especialmente al modo de ser de lo sociohistórico (Castoriadis, 2005).

es el poeta el creador de métricas, versos, mitos o historias y principalmente creador de sentidos y significaciones, creador de imágenes y creador de música. Solo a partir del momento en que existe concepción de tiempo, existe el horizonte de futuro, y de allí se despliegan sus determinaciones: la incertidumbre, la espera, la esperanza. Para enfrentar al futuro, la tragedia en torno al mito de Prometeo, *Prometeo encadenado* —escrita por Esquilo hacia el año 460 a. C— ofrece a los hombres la aprehensión y la medida del tiempo. La tragedia proporcionó a los atenienses un modo de instituir una relación con el pasado. Constituye el pasaje de la condición prehumana a la humana: de qué manera se puede concebir que estos seres, que no tienen la noción de tiempo, puedan prever su muerte. Prometeo enseñó a los hombres que son mortales, “definitiva e insuperablemente mortales” (Castoriadis, 2005, p. 23). Sin embargo, ser mortal y saberlo constituye una condición insoportable; por ello, decide otorgarles “esperanzas ciegas”, es decir, todo aquello que remite a lo que el hombre hace y puede hacer con su vida. Así, lo que caracteriza al hombre griego es, por un lado, el conocimiento de la muerte y, por otro, la posibilidad de hacer y crear, esto es, la demostración de que la antinomia puede convertirse en fuente de creación (Castoriadis, 2005). En lo que respecta a Sófocles,³⁴ la distinción no presupone fuerzas, capacidades o potencialidades ya existentes, sino que son los hombres los que las crean, insistiendo en la humanidad como autocreación. De esta manera, los hombres no toman nada de los dioses y ellos no les ofrecen nada a cambio. Es la tragedia de Antígona de Sófocles el espíritu de los atenienses. El hombre descrito en esta tragedia puede dirigirse hacia el bien o el mal —no definidos moralmente sino *políticamente*—.

El hombre camina hacia el bien cuando llega a tejer conjuntamente (*pareíron*) las leyes de su ciudad (*nómous chthonós, chthón*, no significa aquí la Tierra en su sentido cósmico, se trata de la tierra de los padres, de la polis, de la comunidad política con juicio/justicia de los dioses, garantizado por los juramentos (*theôn énorkon díkan*). (Castoriadis, 2005, p. 25)

El hombre llega a ser *hupsípolis* —aunque el autor reconoce su difícil traducción—: “grande en su ciudad” pero, ante todo, grande como miembro de la polis, de la comunidad

³⁴ Escribe *Antígona* en el año 443/442 a. C.

política, humana. El término *hupsípolis* se contrapone al de *ápolis*, como así también al de *hubris*, en el cual el hombre que, por insolencia o arrogancia expresa lo contrario de lo bello y del bien (*hubris*), saliéndose de esta manera de la comunidad política (*ápolis*). El análisis propuesto por el autor se centra en las posiciones de Antígona y Creonte a partir de la descripción de *hubris*. Ambos representan dos autoridades en conflicto, que no son capaces de *tejer conjuntamente* y, por tanto, derivan en *ápolis*,

El poeta dice a los ciudadanos de Atenas: aun cuando tengamos razón, puede ser que estemos equivocados, nunca hay una última palabra en el plano de la “lógica” (...) Creonte está equivocado, aun cuando tiene razón (...) no quiere, ni puede escuchar el discurso y las razones de otro, de los otros. (Castoriadis, 2005, p. 27)

En el análisis sobre la tragedia de Sófocles, Castoriadis (2005) enuncia la cima del pensamiento, de la actitud política democrática, y enfrenta el problema último del hombre autónomo: la autolimitación del individuo y de la comunidad. La autolimitación es un componente imprescindible, porque el hombre es *terrible* (*deinós*)³⁵ y nada por fuera de él, exterior o externo a él, puede limitar su facultad de ser *terrible*, ningún juramento, ni la justicia los dioses. Lo que permite advertir que no hay, ni puede haber, una autoridad última capaz de dar respuesta a todo.³⁶ El hombre es, en definitiva, el ser más terrible de todos, porque nada de lo que hace puede serle atribuido a la naturaleza.

En términos filosóficos: El hombre se plantea a sí mismo como creador de su esencia, y esta esencia es creación y autocreación. El hombre se crea a sí mismo como creador, en un círculo en el cual la lógica aparentemente viciada devela la primacía ontológica (...) *Edidáxato*: “él se ha enseñado”. La voz media expresa,

³⁵ *Deinós* es aquello que provoca el terror (*déos*), es lo todopoderoso, pero también lo maravilloso, es aquel que se destaca en una ocupación o en un arte —se puede ser *deinós* narrador u orador, incluso al límite de provocar terror y admiración—. Resulta casi imposible aprehender la constelación significativa agrupada debajo de la palabra sin dilucidar lo esencial en el coro de la tragedia y a partir de ella ya no puede comprenderse de la misma manera (Castoriadis, 2005).

³⁶ En contraposición a Platón, al cristianismo y a lo propio de las explicaciones acerca de la naturaleza humana.

como sabemos, el retorno de la acción sobre el sujeto actuando. El hombre no recibió la enseñanza de nadie, es el mismo quién se instruye. Cuando me enseñó (es la voz media del griego) me brindo algo a mí mismo algo que no poseo (...) y que al mismo tiempo poseo (...) Lo aparentemente absurdo desaparece cuando entendemos que la acción sobre sí mismo como el autodidacta puede ser tanto su *contenido* como su *sujeto*, que se definen y existe el uno por el otro. (Castoriadis, 2005, p. 30)

Para Castoriadis (2005), es la concepción de Sófocles que invita a pensar que el hombre no recibe nada de nadie: es él mismo quien se enseña, quien se instruye. El hombre no tiene la lengua y el pensamiento lo ha creado para sí mismo, se los ha enseñado a sí mismo. En esta línea, el autor plantea que Sófocles rompe la lógica de Platón —según la cual, si no conozco algo, no sé qué cosa enseñarme; si conozco algo, no tengo la necesidad de enseñármelo— y afirma lo que ha llamado el *círculo primitivo de la creación*: los resultados son presupuestos por la actividad que lo promueve, el hombre se enseña a sí mismo algo que no conoce y, de esta manera, aprende lo que se tiene que enseñar a sí mismo. Es el hombre quien se brinda algo a sí mismo, algo que no posee y, al mismo tiempo, que posee —es decir, la acción sobre sí mismo es su contenido como su sujeto, y se definen y existe uno por el otro. El hombre se enseñó a sí mismo, creó la lengua y el pensamiento, las pulsiones que ofrecen leyes a las ciudades, las disposiciones, que Castoriadis (2005) traduce como *pasiones instituyentes*: “en la raíz de la institución primordial se encuentra una voluntad y una intención prelógicas, y las instituciones no pueden mantenerse sin pasión” (Castoriadis, 2005, p. 31). Los hombres no poseen una facultad natural ni un don, nada les es otorgado, ni pueden adquirirlo de una vez y para siempre. En la tragedia griega se presenta el primer límite a la terribilidad del hombre, la muerte. Sin embargo, existen otros límites: la decisión de los hombres que lo conducen a veces a actuar hacia el bien y en otras, hacia el mal. Y, finalmente, la justicia en relación con la actividad práctica/poética del hombre.

El hombre se enseña a sí mismo sus leyes, las plantea y las instituye. Pero al lado de estas leyes existe la justicia de los dioses, que no podría ser suficiente —

de lo contrario no habría ni siquiera leyes propias en las ciudades— pero en ningún caso podría no ser tomada en cuenta. (Castoriadis, 2005, p. 32)

En la tragedia de Sófocles, Antígona expresa que la justicia de los dioses no alcanza, como tampoco alcanzan las leyes de la tierra. Al obedecer las leyes, los hombres deben saber que estas no definen lo que está permitido, ni agotan aquello que está prohibido. La justicia instituida está limitada por el tiempo y el espacio; esta es, por tanto, relativa, y necesita de un tejido común con ella (Castoriadis, 2005). El retorno a las tragedias griegas posibilita argumentar el pasaje de una *antropogenia divina* a la de la *autocreación del hombre*, consciente de su finitud, aspecto claves de la condición humana entendida como creación. “Tiempo y creación significa también tiempo y destrucción” (Castoriadis, 2020, p. 15).

III.2.2 PSIQUE, INDIVIDUO SOCIAL Y SOCIEDAD: ¿QUÉ DEFINE LO HUMANO?

Como mencionamos al comienzo del apartado, la sociedad se ha ocultado su capacidad de autocreación y autoinstitución explicando sus fundamentos y su existencia a través de un origen divino o racional extra social, atendiendo principalmente a una función: la conservación, la duración, la permanencia, es decir, de sentido. La cuestión del sentido es lo que está en juego. La vida tiene un sentido siguiendo un camino —obedeciendo reglas, un orden— que se encuentra en el corazón del ser, del universo visible e invisible (Castoriadis, 2020). La pregunta que resulta inminente es qué define lo humano. Para el autor, lo humano es la imaginación en lo singular, y el imaginario social o instituyente, en lo social. “El predominio de la imaginación condiciona la no funcionalidad del aparato psíquico humano” (Castoriadis, 2020, p. 21). Lo humano constituido desde una *mónada psíquica* cerrada sobre sí misma —*para sí*— que se alimenta de su propio mundo fantasmal de autosatisfacción, puede confundir sus deseos con realidades todopoderosas, sin límites, ni reglas. Sin embargo, comienza a jugar un factor que interviene sin que podamos saber cuándo o dónde: la institución de la sociedad, hoy prácticamente ilimitada. En cada nacimiento se transmite el

propio proceso de hominización y de socialización (Castoriadis, 2020). La especificidad de lo humano, para Castoriadis (2020), es:

no animal racional, sino todo lo contrario, imaginación radical que rompe la regulación funcional que posee el ser humano como simple viviente. Como animal, el ser humano es inepto para la vida. Imposibilidad, pues, de derivar la sociedad de esta naturaleza biológica del humano, así perturbada, o de comprender la sociedad como “composición” de individuos humanos, puesto que el individuo mismo es una fabricación social. Imposibilidad de producir el lenguaje a partir de la psique: la psique es capaz de lenguaje, pero no puede producirlo, como no puede tampoco producir instituciones. Por lo tanto, necesidad de postular otro nivel del ser, lo histórico social, el imaginario social como instituyente, campo de creación de formas que surge en cuanto existe una multiplicidad de seres humanos, pero inobservable en sus orígenes puesto que nunca encontramos seres humanos más que socializados. (Castoriadis, 2020, p. 37)

Ante la necesidad de protegerse, de perdurar —internamente niega u oculta la autocreación; y externamente pone un límite en tanto parte de un todo— clausura en sí misma y da una significación a ese límite. Los individuos y las sociedades expresan un *para sí* por medio de sus instituciones. En el *para sí*, tanto para el *viviente* como para la *psique*, Castoriadis (2020) reconoce la existencia del *mundo de representaciones, de afectos y de intenciones*.

Representación: hacer algo para sí. Afecto: modelización de esa representación que repercutiendo para sí enteramente lo hace vibrar enteramente. Intención aquello que recorre el para sí por el hecho de que no es neutro frente al mundo que lo rodea, que apunta a algo y para comenzar a su propio ser, a su permanencia en el ser (...) Representaciones, afectos e intenciones se encuentran en el individuo y en la sociedad. (Castoriadis, 2020, p. 97)

Para Castoriadis, el individuo es una fabricación de la sociedad, existe en y por los individuos sociales. Por tanto, individuo y sociedad están íntimamente ligados, en palabras del autor: “la sociedad no tiene piel” (Castoriadis, 2020, p. 221). En el individuo social y la sociedad, existen dos niveles del *para sí* del proyecto, la subjetividad humana y la sociedad en tanto contiene gérmenes de *autonomía*. Sobre el primer nivel, la subjetividad humana, el autor realiza una fuerte crítica al tratamiento del concepto desde el campo de la filosofía, pero especialmente de la psicología. Para Castoriadis, el concepto de subjetividad resulta central, ya que no puede construirse, ni producirse, ni deducirse; se requiere de la reflexividad o la reflexión como rasgo decisivo. “En la subjetividad humana, hay reflexividad en el sentido fuerte, que implica otra cosa: la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito, y esto independientemente de toda funcionalidad” (Castoriadis, 2020, p. 102). Es decir, como objeto, no objetivo, en una escisión interna, por posición y no por naturaleza. En la que el sujeto puede encontrarse con otro por posición que es lo propio de la alteridad. Para que existan sistemas reflexivos hace falta un lenguaje que pueda volverse metalenguaje. Para Castoriadis, esto solo pudo hacerse dos veces en la historia de la sociedad, con el surgimiento de la filosofía y de la democracia (Castoriadis, 2005).

La condición absoluta para que haya reflexividad es la imaginación sin trabas, no reducida a la funcionalidad, ni a la repetición. Es el propio proceso de pensamiento el que posibilita la actividad representativa al mismo tiempo que habilita preguntas, aunque para ello exige “la voluntad o capacidad de la actividad deliberada” (Castoriadis, 2020, p. 107), otro aspecto central de la subjetividad humana directamente implicada con la autonomía.

Hace falta voluntad para pensar o reflexionar, hay ya actividad deliberada cuando mi atención se concentra de manera continua y sistemática en un objeto de pensamiento. Cuando trabajo, cualesquiera que sean las motivaciones, las primas de placer, etc., hay constantemente acompañamiento de un elemento de voluntad, la decisión deliberada de continuar apuntando a tal objeto, de tomar o no tal bifurcación del camino, etc. Dicho de otro modo, el objeto de la voluntad, de la capacidad deliberada de actuar, puede ser solamente un estado de la

representación o una orientación del flujo representativo. (Castoriadis, 2020, p. 108)

El autor refiere a aquella actividad de pensamiento sostenida por la voluntad de deliberación que atraviesa las encrucijadas del laberinto y no descuida la búsqueda de sus objetos; y, cuando se explora, puede producirse un cambio o una modificación espontánea que hará ver otro aspecto de la cuestión. La voluntad de concentración que sabe sin saberlo, la relación de quien piensa con su pensamiento es donde las partes de la actividad deliberada y espontánea consciente y no consciente son indisociables. “La voluntad o actividad deliberada es la dimensión reflexiva de lo que somos en tanto seres imaginantes” (Castoriadis, 2020, p. 109). La reflexividad supone la imaginación en tanto dimensión reflexiva y práctica, como motor de creación, especialmente, como *composición*.

Lo que la imaginación puede representar al sujeto —o al imaginario a la sociedad— no es entonces más que la perpetuación de lo que es. Y si no se puede imaginar nada más de lo que es, no se puede querer nada más. No podemos ni siquiera imaginarnos queriendo otra cosa. Toda decisión no es entonces más que una elección entre los posibles ya dados de antemano, generalmente antes del acto, establecidos por la propia historia del sujeto o el sistema instituido, por lo tanto, siempre reductibles a los resultados de un cálculo o de un razonamiento de otra instancia. (Castoriadis, 2020, p. 110)

Castoriadis (2020) explicita otra dimensión de la reflexividad y la voluntad que no dependen de la psique, sino de la realidad sociohistórica. La *capacidad de sublimar* es la posibilidad de la psique para investir objetos instituidos y valorados histórica y socialmente, sin asignarle ningún placer de órgano. Sin la capacidad de sublimación, no existiría el individuo social. Por ejemplo, hablar es una actividad sublimada ya que no trata ningún placer de órgano, al mismo tiempo que cada individuo se dirige a otros interlocutores que pertenecen a la sociedad.

El segundo nivel del para sí es el *para sí del proyecto*, del individuo social y la sociedad en tanto contiene gérmenes de *autonomía*. Cuando hablamos de autonomía

significa, en la perspectiva de Castoriadis, que el individuo es quien se da así mismo sus propias leyes. Esto no significa que puede hacer lo que quiera, sino que, para que alguien se dé a sí mismo su propia ley, es ineludible que tenga que enfrentarse a la totalidad de las convenciones, creencias, estilos, ideas, estereotipos, etcétera:

para una sociedad, darse a sí misma su ley significa aceptar enteramente la idea de que es ella la que crea su propia institución, y que lo hace sin apelar a ningún fundamento extra social, a ninguna norma, a ninguna medida de la medida, Así pues, esto equivale a decir que es ella la que ha de decidir qué es lo justo e injusto —esta es la cuestión con la que tiene que ver la verdadera política. (Castoriadis, 2005, p. 116–117)

Cada sociedad se instituye a sí misma y no puede hacerlo más que invirtiendo los atributos del *para sí*: *autoconservación*, *autocentramiento* y la *construcción de un mundo propio*, sometida a un conjunto de instituciones funcionales a ciertas finalidades que dependen de las significaciones sociales del conjunto. El dominio histórico social posibilita elucidar qué es lo que mantiene unida a la sociedad: por un lado, su *institución* y, por el otro, las *significaciones imaginarias*. Para el autor, la institución es:

una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variable, un componente funcional y un componente imaginario. La alienación, es la autonomización y el predominio del momento imaginario en la institución, que implica la autonomización y el predominio de la institución relativamente a la sociedad. Esta autonomización de la institución se expresa y se encarna en la materialidad de la vida social, pero siempre supone también que la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, dicho de otra forma, no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto. (Castoriadis, 2013, p. 211)

Castoriadis (2005) refiere a *la institución primera* o la institución de la sociedad en un sentido general, amplio y radical. Se incluirán aquí el lenguaje, las normas, los valores, procedimientos y herramientas, modos de hacer. Por otro lado, las *instituciones segundas* o *específicas* que expresa los modos en la primera se particularizan, articula e instrumenta, es

decir las formas adquieren en un momento histórico. Estas últimas, ocupan un lugar importante, ya que vehiculizan sentidos que permite ligar a los sujetos entre sí: *las significaciones sociales imaginarias*.

III.3. LAS INSTITUCIONES Y LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS. LA DIMENSIÓN CONJUNTISTA IDENTITARIA Y LA IMAGINARIA

La historia de la humanidad en la obra de Castoriadis es creación: la vida social es siempre activa y se despliega en una autoalteración lenta y no consciente, resguardada por las instituciones. Cuando las leyes —el *nómos*— que rigen la vida social se cristalizan, se transforman en un objeto natural y las dinámicas de la autoalteración y autocreación son negadas y ocultas a los grupos y a los individuos que ingresan en una relación de heteronomía con sus instituciones. La sociedad no puede vivir sin institución, sin ley (*nómos*): aquello que constituye lo propio de cada sociedad, su institución y convención, lo que se opone al ordenamiento natural de las cosas, fuera del cual los hombres no pueden existir. Se trata de un requisito transhistórico para que haya sociedad (Castoriadis, 2005).

Para que un individuo se vuelva apto para la vida, es necesaria la imposición de un lenguaje, de normas, valores y maneras de hacer que son instituidas socialmente y pueden o no estar reconocidas formalmente. Castoriadis (2006) afirma que el ser humano tuvo que crear una forma inédita —la sociedad— para subsistir. Como institución, esta encarna significaciones que son capaces de imponerse a los individuos de tal manera que puedan vivir juntos. En este sentido, no hay nada propio de los individuos, sino que todo proviene del conjunto de las instituciones sociales. Aunque no podemos conocer el origen, “esta unidad deriva a su vez de la cohesión interna de un entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan: es lo que yo llamo significaciones imaginarias” (Castoriadis, 2006, p. 78). Estas últimas ocupan un lugar clave porque son las que vehiculizan un tejido de sentidos permitiendo ligar a los sujetos entre sí. Son imaginarias, en tanto no son racionales ni lógicas, y no derivan de objetos ni ideas, sino

que son creaciones *ex nihilo*, compartidas, que solo existen en tanto estén instituidas y al mismo tiempo puedan ser conservadas por renovación y alteración. (Castoriadis, 2013).

Si partimos del supuesto de que el individuo es un *microcosmos social*, podemos identificar una similitud entre la organización social y la organización biológica, en ambos casos, se produce una *clausura*.³⁷ Clausura en dos sentidos: organizacional y cognitiva. Si bien estamos en contantes relaciones con otros y con el medio, y lo que se presenta es reelaborado, transformado, siempre está en movimiento. Aun así, encontramos al menos tres diferencias importantes. En primer lugar, la base física de todo individuo que se puede observar por su genética. En lo social, no resulta sencillo observar aquellos rasgos que se conservan ya que ni las normas, ni la lengua se transmiten de generación en generación pueden rastrearse de modo directo. En segundo lugar, todo lo que aparece en lo social debe significar algo. “Hay para la sociedad un imperialismo de la significación que no sufre excepción, por así decir. O bien, hace falta que el dispositivo social decida explícitamente qué tal cosa no tiene ninguna significación.” (Castoriadis, 2006, p. 82). Finalmente, Castoriadis (2006) refiere a una tercera diferencia, la cuestión del metaobservador. Es el individuo social quien ve, o pretende ver lo que acontece o existe proponiendo una correspondencia, una correlación entre su punto de vista y el medio, aunque no esté incluido en ninguna. En lo social, no hay metaobservación: la sociedad no puede salirse de sí misma, produce individuos a su manera porque existe esa posibilidad. En cada momento en que asistimos a un cambio o a una alteración significativa, podemos preguntarnos qué hay de viejo en lo nuevo o qué estaba vinculado con él, y siempre reconocer que será fragmentario precisamente por la clausura, el cerco. “La diferencia radical entre el mundo biológico y el mundo histórico social es que en este último emerge la autonomía” (Castoriadis, 2006, p. 90). En la clausura, lo viviente tiene sus leyes, y nada puede surgir si no es de acuerdo a estas leyes. Desde el punto de vista cognitivo, la clausura expresa la relación de heteronomía con las instituciones, pero su correspondencia no es dada de una vez y para siempre.

³⁷ “El término “clausura” debe tomarse en su sentido estricto, matemático. Los matemáticos dicen que un cuerpo algebraico está clausurado cuando en cualquier ecuación escrita con elementos del cuerpo las soluciones también son elementos de dicho cuerpo.” (Castoriadis, 1988, p. 318).

Una digresión respecto a lo que Castoriadis distingue como *significaciones sociales nucleares o centrales*:

Las significaciones centrales no son significaciones “de” algo, ni tampoco, a no ser en un sentido secundario, significaciones “agregadas” a algo o “referidas” a algo. Son ellas las que dan existencia, para una sociedad determinada, a la coparticipación de objetos, actos, individuos en apariencia heteróclitos al máximo. Estas significaciones no tienen “referente”; sino que instituyen un modo de ser de las cosas y los individuos como referido a ellas. En tanto tales, no son necesariamente explícitas para la sociedad que las instituye. Son presentificadas—figuradas por medio de la totalidad de las instituciones explícitas de la sociedad, y la organización del mundo a secas y del mundo social que ellas instrumentan. Condicionan y orientan el hacer y el representar sociales, en y por los cuales continúan ellas alterándose. (Castoriadis, 2013, pp. 563–564)

Significaciones imaginarias sociales *encarnadas en*, e instrumentadas por instituciones, es decir, organizadas lógicamente, que Castoriadis (2013, 2020) llamará *ensídica* — organización lógica que procede por constitución de elementos, agrupamientos en conjuntos dados, y de conjuntos con otros conjuntos por medio de atribuciones o (no) propiedades— lo que diferencia a la dimensión conjuntista identitaria de lo real.

esta lógica ensídica es creada por la sociedad. Pero encuentra al mismo tiempo algo fuera de la sociedad. Y, en la medida en que la vida social es repetitiva, necesariamente apela lo ensídico; y aquí el elemento imaginario funciona como una especie de entidad fija que se repite, pero sin dar a las relaciones, la rigidez de lo ensídico, pues dicha rigidez no puede existir plenamente en la sociedad. La reproducción de la sociedad apela esencialmente a mecanismos ensídicos, que contiene siempre un elemento imaginario como finalidad suprema, origen, etc. (Castoriadis, 2020, p. 36)

Por tanto, lo que mantiene unida a la sociedad, lo que le otorga cohesión, incluso funcionalidad, son las significaciones imaginarias. En la historia no hay explicación, no se demuestra rigurosamente algo, en todo caso *se muestra*, cierta inteligibilidad reducida a la determinación por medio de la razón, de las categorías, pero también, de la recreación. Es decir, una combinación entre la lógica y la imaginación, entre la lógica *conjuntista identitaria* y la lógica de los *magmas*.³⁸ De este modo, Castoriadis (2013) problematiza la multiplicidad y diversidad de las sociedades atendiendo a una dimensión histórica interna que cada sociedad expresa como alteración del orden social, pudiendo devenir en la instauración de un orden nuevo.

La institución de la sociedad y las significaciones imaginarias sociales se despliegan siempre en dos dimensiones que hemos mencionado, una conjuntista identitaria —lógica— y una propiamente imaginaria. La primera de ellas refiere a lo que se presenta en la realidad como determinada, definida, un real constituido, que reúne elementos y relaciones establecidas por medio de las cuales la sociedad opera. La dimensión imaginaria, que es tanto un atributo de la psique —al que referimos anteriormente— como del dominio sociohistórico, expresa en cambio la existencia de un flujo abierto de alteración radical, fuerza instituyente que emerge de los movimientos de la imaginación radical. La dinámica dada por la presencia de las dimensiones conjuntista identitaria y la imaginaria es lo que permite el movimiento del tiempo histórico y la formación de las sociedades.

III.3.1 CONDICIONAMIENTOS EN LA INSTITUCIÓN IMAGINARIA

Para finalizar con la conceptualización propuesta por Castoriadis, destacamos que la institución imaginaria de la sociedad presenta condicionamientos *externos*, *internos*, *históricos* e *intrínsecos*. Los externos son aquellos que se imponen por las circunstancias materiales, por ejemplo, el medio natural que condiciona, pero no constituye la causa. Son coacciones que refieren a la funcionalidad de las instituciones. La institución social está

³⁸ El concepto de magma posibilita pensar la coexistencia de múltiples y plurales formas de sociedad. Puede pensarse como magma de magmas, en tanto modo de organización de una diversidad que no puede agruparse en un conjunto, ejemplificada en este caso por lo social, lo imaginario o lo inconsciente. (Castoriadis, 2013).

exigida a recrear siempre una lógica lo suficientemente acorde a la lógica ensídica. Los internos, la psique que debe ser socializada necesita “abandonar más o menos su mundo propio, sus objetos de investidura, eso que para ella tiene sentido e investir objetos, orientaciones, acciones, roles, etc., socialmente creados y valorados. (...) su tiempo propio e insertarse en un tiempo y un mundo público” (Castoriadis, 1998, p. 317). Podría parecer que la sociedad puede hacer lo que se proponga con la psique; esto es cierto en la medida en que la institución es la que provee a los sujetos del sentido de vivir y de morir, “el sentido de la existencia y de las maneras de hacer de la sociedad considerada y el sentido del mundo como totalidad.” (Castoriadis, 1998, p. 317).

Los condicionamientos históricos son fundamentales para nuestra investigación ya que refieren a la imposibilidad de conocer el origen de la sociedad. Para Castoriadis, es posible encontrar saldos, retazos de un pasado o una tradición, pero en sus modalidades y contenidos, la relación con ese pasado es parte de la institución de la sociedad. “Es evidente que esa recreación se hace siempre en base a las significaciones imaginarias del presente — pero también es evidente que lo que se ‘reinterpreta’ es material dado y no indeterminado” (Castoriadis, 1998, p. 318).

Por último, existen también condicionamientos intrínsecos. Por un lado, la coherencia que debe existir entre las instituciones y las significaciones sociales, es decir, entre las tendencias de la sociedad y la actuación de los individuos socializados. Coherencia que reconoce las disputas, contradicciones, tensiones y luchas entre la dimensión imaginaria y la dimensión conjuntista identitaria de la institución, ya que, por lo general, la primera tiene prioridad respecto de la segunda.

Hasta aquí hemos recorrido conceptos claves de la obra de Castoriadis. Iniciamos recuperando la definición de sociedad y las bases ontológicas de su pensamiento, con el objetivo de definir qué es lo humano, la relación entre psique y sociedad, el lugar de las instituciones y las significaciones sociales imaginarias, concepto clave que nos permite abordar aquello que mantiene unida a la sociedad. En el próximo capítulo nos adentraremos en otro concepto clave: la creación —*poiesis*—, aquello que posibilita que algo nuevo sea creado.

III.4 INVESTIGACIONES SOBRE LA OBRA DE CASTORIADIS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINA

En el siguiente apartado presentaremos los estudios que toman como referencia la perspectiva de Castoriadis en nuestro país. Como se señaló anteriormente, las investigaciones en el campo educativo son escasas. Sin embargo, la riqueza de la obra del autor posibilita, como veremos más adelante, desarrollos en diferentes campos disciplinares. En este caso, comenzamos por el campo de la educación.

El Dr. Gustavo Ruggiero, profesor en los Institutos Superiores de Formación Docente N.º 21 de Moreno y N.º 112 de San Miguel, y docente e investigador de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), constituye uno de los antecedentes más relevantes en el campo educativo en nuestro país en relación con la perspectiva de Castoriadis. Se desempeña como profesor adjunto e investigador en las asignaturas Enseñanza de la Filosofía, Residencia II en Filosofía y Filosofía e Infancia, en el Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS. Asimismo, es profesor titular del espacio curricular Reflexión Filosófica de la Educación en la carrera de Profesorado en Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N.º 21 “Ricardo Rojas” (Moreno, provincia de Buenos Aires). Ha sido docente de la Especialización en Filosofía Política de la UNGS y del Doctorado *Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación* de la Universidad Nacional del Litoral. Además, ha dictado cursos de formación continua para docentes en el marco del Ministerio de Educación de la Nación. Entre 2010 y 2018 se desempeñó como Secretario General de la Universidad Nacional de General Sarmiento. También ha dirigido proyectos de extensión y vinculación comunitaria con énfasis en la relación escuelas secundarias–universidad, la participación juvenil y las intervenciones culturales.

Sus búsquedas atraviesan el campo de la educación, la filosofía y la política. Sitúa la perspectiva de Castoriadis para abordar la pregunta central de su estudio: qué significa educar para emancipar. Su investigación doctoral goza de una publicación en el año 2022 bajo el título *Educación, emancipación y autonomía: del imperativo al proyecto*,³⁹ donde se enfoca

³⁹ Editada por la Universidad Nacional de General Sarmiento en 2022.

en los procesos de subjetivación pedagógica que se producen en la escuela, es decir, en los efectos de la educación institucionalizada. Su trabajo inaugura preguntas sobre los sentidos y significados que sostienen el sistema educativo, puntualmente “las significaciones imaginarias sociales que sostienen la legitimidad de la escuela y si la escuela puede ser un ámbito para la elucidación y la producción de autonomía” (Ruggiero, 2022, p. 97). El recorrido trabaja nociones claves en educación —como emancipación, autonomía e igualdad— y expresan su enorme potencia política y su preocupación comprometida con lo colectivo. Previamente, en el año 2018, publica un capítulo titulado *Lo escolar entre la precariedad y la insignificancia: ¿qué debemos pensar?* donde comparte una serie de preguntas sobre los oficios del lazo a partir del concepto de elucidación de Castoriadis. Finalmente, vinculado a nuestro objeto de estudio, publica el capítulo *La fragilidad del mundo instituido. Consideraciones filosóficas sobre los oficios en territorios mortificados*, en el libro *Palabraciones. Oficios del lazo* (2023), coordinado por Graciela Frigerio y Daniel Korinfeld.

En el campo de la sociología, se destacan los trabajos de Javier Cristiano, doctor por la Universidad Complutense de Madrid (Departamento de Sociología V: Teoría Sociológica) y magíster en Sociosemiótica por la Universidad Nacional de Córdoba (Centro de Estudios Avanzados). Es investigador independiente del CONICET y profesor titular regular de Teoría Sociológica y Modernidad en la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba). Sus líneas de investigación se orientan a la historia y los problemas de la teoría sociológica, las teorías de la acción social y la sociología del tiempo. Se desempeña, además, como docente de grado y posgrado, investigador y evaluador, y ha dictado numerosas conferencias. Entre sus principales publicaciones se destacan *Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica* (2009), obra en la que analiza el lugar de Castoriadis en la tradición teórica de la sociología; *Lo instituyente. Escritos sobre teoría social* (2014); e *Imaginación y acción social. Elementos para una teoría sociológica de la creatividad* (2017).

El aporte que interesa destacar aquí refiere al lugar que Cristiano concede a la obra de Castoriadis dentro de la tradición sociológica. El autor propone una apropiación sociológica

de su pensamiento con la intención de revitalizar los fundamentos de la disciplina. Sostiene que la filosofía castoridiana ofrece recursos para un reordenamiento de las bases ontológicas de la teoría social y que el concepto de imaginación radical habilita un replanteamiento de la teoría de la acción social (Cristiano, 2009).

Desde el campo de la filosofía, encontramos los trabajos de César Marchesino, doctor y licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es profesor titular de la cátedra Filosofía y Educación en el Profesorado de la Facultad de Artes (UNC) y forma parte de los equipos de las cátedras de Filosofía de la Educación y Epistemología de las Ciencias Sociales, en la Escuela de Filosofía y la Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

En relación con la gestión, se desempeñó como Secretario de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y dirigió el Programa de Derechos Humanos de la FFyH–UNC entre 2019 y 2022. Actualmente es docente responsable del seminario *Curricularización de las prácticas extensionistas desde la perspectiva del «diálogo de saberes» en contextos multi e interculturales* y del curso de posgrado *Extensión crítica y procesos de curricularización*. En 2012 obtuvo el título de Doctor en Filosofía (FFyH–UNC) con la tesis *Subjetividad y política en el pensamiento de Cornelius Castoriadis*. A partir de este trabajo y de la publicación de su primer libro, *Entre la insignificancia y la creación. Subjetividad y política en el pensamiento de C. Castoriadis* (Prometeo, 2014), con prólogo de Julián Ferreyra, el autor ofrece una introducción sistemática al pensamiento castoridiano.

En esta obra despliega el recorrido teórico del pensador en diálogo con otras corrientes que influyeron en las ciencias —especialmente en las ciencias sociales— desde la segunda mitad del siglo XX. Desde los orígenes de su producción, Marchesino (2014) reconstruye el posicionamiento teórico de Castoriadis a partir de dos ejes centrales: uno filosófico y otro político, articulados en torno a los conceptos de democracia, autonomía y participación.

Desde el campo de la Ciencia Política y el Derecho, resulta pertinente referenciar los aportes de Paula Negroni, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Es licenciada en Ciencia Política por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones

Internacionales de dicha universidad. Se ha especializado en Gobierno Abierto a través del proyecto *Transatlantic Open Government Partnership* (TOGIVE) y del Programa Erasmus (2018). Asimismo, es diplomada en Innovación Democrática por la Asuntos del Sur y el Gobierno de Santa Fe (2019). Actualmente cursa el Doctorado en Ciencia Política en la UNR, con una investigación centrada en democracia local y participación ciudadana. Su formación académica se inscribe en los campos de las políticas públicas, los derechos humanos y los estudios de género. Es miembro de la Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP) y de la *International Association of Professional Writers and Editors* (IAPWE).

Desde el año 2011, Negroni inicia un camino de indagación sobre la obra de C. Castoriadis. Ese mismo año se publica un artículo titulado *Castoriadis y el Proyecto de Autonomía* en la revista *Cátedra Paralela*, en el marco de la Escuela de Trabajo Social de la UNR y del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de la Segunda Circunscripción de la Provincia de Santa Fe, bajo su autoría. En esta producción se destaca la importancia de la dimensión pedagógica en relación con el proyecto de autonomía, enfatizando en el rol de la educación a los fines de lograr, en términos de Castoriadis, una verdadera *paideia*. Esta idea le sirve a Negroni para pensar sobre la polis y la participación en la vida política y democrática. Su interés continúa en esta dirección y, en el año 2015, colabora en el libro *Las Juventudes Disputadas. Aportes para un campo en construcción*, compilado por Diego Beretta, UNR Editora. En este libro relata acerca de una experiencia de trabajo con jóvenes en la zona Oeste de Rosario, Santa Fe, en relación con la construcción de ciudadanía e inclusión. En el mismo año, en una publicación “Especial Castoriadis” de *Prometeica* — Revista Filosofía y Ciencia de la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP)—, retoma de Castoriadis el proyecto de autonomía en su dimensión tanto individual (siempre social) como colectiva, junto con las concepciones de democracia y participación en su artículo *El proyecto de autonomía como horizonte para la emergencia de una subjetividad reflexiva, lúcida y deliberante*. En este artículo, Negroni demuestra desde dónde piensa la búsqueda de una sociedad capaz de modificar sus instituciones en todo momento.

En 2017 presenta *Los Nuevos Desafíos para la Democracia en América Latina*,⁴⁰ donde propone un movimiento de innovación participativa en las democracias actuales de América Latina, recuperando las nociones centrales de la obra de Castoriadis. Hasta entrada la segunda década del siglo XXI, Negroni tiende a reflexionar sobre Derechos Humanos, prácticas emancipatorias, el legado de Freire y su relación con el momento de formación en estos campos. En los años 2024 y 2025, respectivamente, recupera y suma en sus publicaciones escritos sobre nociones y conceptos de la obra de C. Castoriadis bajo los títulos: “La ciudad como construcción imaginaria. Ensayo sobre las ruinas, espacio para la percepción de una ciudad desgarrada y despojada de su esencia” (2024); “Paideia y democracia local. La ciudad como espacio educador” (2024); “Cornelius Castoriadis y su recorrido intelectual. Perspectivas sobre la Crisis de Sentido en las Sociedades Occidentales: la vigencia del avance de la insignificancia” (2024); “Nuevas formas de gestión pública en América Latina. De la centralización a las redes de colaboración” (2025); y “Populismo: entre la representación y la polarización. Claves para entender su impacto en la sociedad” (2025).

En el campo de la Comunicación y el Periodismo, recuperamos el trabajo de Pablo Bilyk, doctor y licenciado en Comunicación por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como secretario de Posgrado, docente, investigador y extensionista en dicha facultad. Asimismo, es docente de posgrado en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad de las Madres (Argentina); coordinador del Grupo de Estudios en Comunicación, Educación y Transformación Digital (UNQ); editor responsable de *RevCom. Revista científica de la Red de Carreras de Comunicación de Argentina* (REDCOM), y coordinador del Programa Provincial de Cultura Ambiental del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.

Sus principales áreas de interés se inscriben en la comunicación y la cultura, las teorías de la comunicación, el concepto de significaciones imaginarias y la relación Nación–Estado. En publicaciones previas a la defensa de su tesis doctoral (2014), como “Lo imaginario desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis: reflexiones teórico–metodológicas

⁴⁰ Se encuentra en la publicación *El Rostro Difuminado de la Sociedad 2020 en América Latina*.

para aprehender la idea de ‘lo nacional’”, presentada en las actas del 9.º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (La Plata, 2011), Bilyk problematiza la discusión en torno a lo imaginario y muestra cómo estas lecturas permiten pensar los sentidos construidos en torno a la idea de lo nacional. Su propuesta consiste en concebir las construcciones imaginarias dentro de un marco relacional que posibilite localizar, distinguir y comprender significaciones no reductibles a lo real relacional.

En su tesis doctoral, *La nación en el cambio de época: democracia y nuevas ciudadanías*, dirigida por Alejandro Kaufman, Bilyk explora las interpretaciones de la nación, su vinculación con proyectos políticos y la apropiación permanente de la democracia. En este marco, el concepto de lo imaginario adquiere centralidad, y el autor desarrolla —a partir de los aportes de Castoriadis— la construcción de sentidos en torno a la idea de nación. Sus trabajos más recientes se orientan al concepto de soberanía, con publicaciones como “Matriz soberana”; “Reflexiones sobre la formación de ingenieros agrónomos y sus contribuciones al trabajo de los productores familiares para el logro de la soberanía alimentaria”; “El conocimiento ambiental local en el ejercicio de la soberanía territorial y alimentaria”, y “Desarrollo científico y tecnológico de la Argentina”, todas publicadas en 2023.

En el campo de los estudios sobre subjetividad, afectividad y educación, se destaca el trabajo de María Cecilia Genovesi, doctora en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es magíster en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), en acuerdo con la Asociación Psicoanalítica Argentina (2015), y diplomada en Constructivismo y Educación por FLACSO (2013). En 2012 obtuvo la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social (FCS-UBA), con la tesis *Herencias y rupturas. Una lectura histórico-social de la noción de representación en Piaget desde Castoriadis*. En este trabajo pone en tensión los posicionamientos de tres autores que comparten una misma problemática: cómo analizar la historia y actualizar, en el presente, los fenómenos y acontecimientos histórico-sociales.

Su investigación se orienta al estudio del papel de las emociones y los afectos en la formación de la subjetividad y en la construcción de esquemas prácticos y cognitivos, en

diálogo con el modelo epistemológico de Jean Piaget. Esta línea se sistematiza en su proyecto de tesis doctoral (2020), *Teoría integral de la afectividad. Aportes para el desarrollo de la inteligencia y la educación emocional y afectiva* (FCS-UBA), donde propone una articulación entre enfoques psicológicos y sociopolíticos para reconsiderar la formación de los esquemas de conocimiento y la constitución subjetiva.

Su producción reciente continúa en estas coordenadas, como se observa en el artículo “Los esquemas afectivos y el papel de la afectividad en la construcción del conocimiento y de la subjetividad: examen crítico de la concepción piagetiana”, publicado en *Boletín de Psicología* (2023). En 2024 inició estudios posdoctorales en Psicología en la Universidade Estadual Paulista (UNESP), con el proyecto *A construção do autoconhecimento afetivo em crianças e adolescentes de 9 a 15 anos: um estudo em diferentes escolas do Estado de São Paulo* [La construcción de la autoconciencia afectiva en niños y adolescentes de 9 a 15 años: un estudio en diferentes escuelas del estado de São Paulo].

Hemos considerado publicaciones y trabajos de grado que resulta pertinente recuperar como antecedentes de indagación en torno a la obra de C. Castoriadis en Argentina. En este sentido, se identifican cuatro estudios. El primero proviene del campo de la psicología, desde un enfoque de psicopedagogía clínica, y corresponde a Analía Dieguez. El segundo se inscribe en el campo de la comunicación y pertenece a la licenciada Romina Felici. El tercero, desarrollado por Fabio Boso, se ubica en el campo de la filosofía, en el marco de equipos de investigación de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Por último, se consideran los trabajos de Laura Audero y Evangelina Sabellotti, licenciadas en Educación por la Universidad Nacional de Rafaela.

Analía Dieguez es licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, actualmente es doctoranda en Psicología (UBA). Es terapeuta, se dedica a la docencia e investigación, específicamente en la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA). En 2012, publica un artículo sobre *Simbolización en la adolescencia. Creatividad e imaginación* en el marco de IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, realizado en la Facultad de Psicología de la

UBA. El estudio relata un proyecto de vinculación y voluntariado universitario, con el propósito de promover la simbolización, creatividad e imaginación en jóvenes que asisten a la escuela secundaria. Este trabajo se enmarca en las líneas de indagación que lleva adelante el equipo de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA sobre las restricciones en la simbolización y su impacto en el aprendizaje.

En 2020, Dieguez publica en el mismo marco institucional “El vínculo docente alumno como potenciador para la emancipación educativa”, en el XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología –XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (UBA). En el año 2024, se publica el trabajo denominado “Adolescencia y modalidades del discurso parental. Encuadre e intervenciones en Psicopedagogía Clínica”,⁴¹ que constituye un punto de inflexión desde los marcos de referencia que viene elaborando desde el año 2012. En 2025, trece años después, en el mismo encuentro, Dieguez presenta un trabajo sobre “Vulnerabilidad social: intervenciones subjetivantes con docentes y cuidadoras en centros de primera infancia”. Es dentro del marco de esta publicación que nos interesa mencionar las reflexiones sobre algunas nociones que recuperan sobre C. Castoriadis. A partir de la hipótesis de que actualmente, en las aulas, los lugares de docente y alumno ya no están tan claramente predeterminados —lo que implica una vacilación de dichos lugares—, se propone la construcción de una *política pedagógica emancipatoria y ética* que indague sobre la educación desde lo situado, en busca de generar proyectos de autonomía.

Romina Felici es licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y profesora en Ciencias de la Comunicación. Se desempeña como Analista Funcional en la Agencia de Sistemas de Información del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Su trayectoria profesional se vincula con el ámbito cultural y la creación de contenidos digitales. Asimismo, es profesora de enseñanza media y superior en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires.

En 2014 obtuvo el título de licenciada con el trabajo “Una aproximación al problema de la relación entre el pensamiento y la práctica en la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu

⁴¹ Publicado en el Vol. 12, Núm. 1 (2015) de la *Revista Pilquen*, en la sección de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Comahue.

y el proyecto de autonomía de Cornelius Castoriadis”, en el que propone estudiar la relación entre pensamiento y práctica a partir de Pierre Bourdieu y del proyecto de autonomía elaborado por Cornelius Castoriadis. La pregunta central se orienta a la transformación y reproducción de las prácticas y de sus sentidos. En esta indagación sobre la transformación social, la autora recupera también la noción de política en el pensamiento castoridiano, entendida como un proceso de deliberación consciente orientado a la transformación social, planteado como problema de la relación entre los contenidos del pensamiento y la práctica del cuerpo, en un enfoque relacional de dos órdenes de sentido.

Fabio Boso se dedica al campo de la Educación y la Formación Docente y se desempeña en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). En 2014 publicó en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, perteneciente a dicha Facultad, el artículo “Supuestos filosóficos y epistemológicos en la obra de Castoriadis: concepción del sujeto y derivaciones en la práctica psicoanalítica”, en el que se propone pensar las prácticas del campo del psicoanálisis a partir de la obra de Cornelius Castoriadis. El trabajo parte de la hipótesis de que las opciones epistemológicas condicionan la producción e interpretación de teorías e inciden en prácticas específicas (Boso, 2014, p. 263. En este marco, el autor aborda la concepción de sujeto, las significaciones imaginarias y la emergencia de la imaginación radical, entendida como la capacidad de la psique de crear de manera constante un flujo de representaciones, deseos y afectos.

Las autoras Laura Audero y Evangelina Sabellotti son licenciadas en Educación por la Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Rafaela. Su tesina final de graduación, *Estudiante ingresante e imaginarios en el nivel superior. Un estudio desde la mirada de profesoras de primer año*, propone un análisis de las experiencias de los ingresantes —narradas por docentes— con el fin de repensar los sentidos de la formación docente en nuestro país en contextos de precariedad y fragilidad institucional, acentuados en el escenario pospandemia. El trabajo, realizado en el año 2023 explora e interroga *quién es* el estudiante ingresante en las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación, Lengua y Literatura y Matemática, a partir de la palabra de profesoras de primer año. En esta indagación, uno de los conceptos centrales del encuadre teórico es el de

significaciones imaginarias desarrollado en la obra filosófica de Castoriadis, cuyas contribuciones resultan relevantes para comprender las relaciones entre creación, conservación y transformación constitutivas de lo institucional.

No queremos dejar de mencionar diversos estudios de autores que desplegaron un análisis sobre las instituciones educativas, incluyendo las corrientes institucionalistas.⁴² Estos investigadores han recurrido a los aportes de Castoriadis y, desde la década de 1990, sus estudios componen aportes ineludibles. Nos referimos a Frigerio, Poggi, Tiramonti (1992), Fernández (1994), Nicastro (1997, 2017) y Frigerio, Poggi, Korinfeld (1999). Frigerio y Diker en su labor de compiladoras (2004, 2005, 2010), como también Frigerio (2007, 2008), entre otras publicaciones más recientes, como las que corresponden al grupo rioplatense *Los oficios del lazo*. Nos interesa destacar en estos estudios la referencia de Castoriadis en clave institucional.

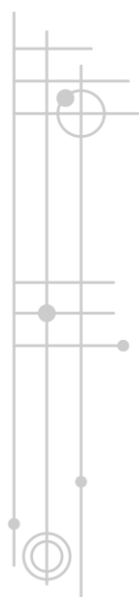
⁴² Especialmente para pensar el gobierno de las instituciones.

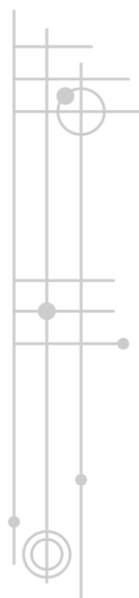


A MODO DE CIERRE DEL CAPÍTULO III

El recorrido del capítulo reúne un conjunto de conceptos claves para el abordaje de nuestro estudio. En primer lugar, reconstruimos el escenario en la obra Castoriadis, en los debates de la filosofía francesa y el psicoanálisis en la década de 1960. Posteriormente introducimos la perspectiva histórico-social del autor, así como también las bases ontológicas de su pensamiento: el ser del social histórico y el ser de lo psíquico. Para el autor, la oposición no es entre individuo y sociedad, sino entre sociedad y psique. Desplegamos los cuatro niveles del *para sí* de hecho: lo viviente, lo psíquico, el individuo social y la sociedad; y los dos niveles del *para sí* del proyecto: la subjetividad humana y la autonomía. Situamos la pregunta en torno a qué es lo que mantiene unida a la sociedad y allí desplegamos dos conceptos fundamentales, tales como institución social —institución primera e instituciones segundas— y significaciones sociales imaginarias.

Finalmente, a modo de cierre del capítulo, presentamos los estudios que recuperan la perspectiva del autor en Argentina. El pensamiento de Castoriadis recorre múltiples disciplinas nutriendo el pensamiento político, en constante preocupación por lo humano y lo común. En el próximo capítulo, nos ocupamos de la noción más importante para nuestro estudio y el corazón del pensamiento de Castoriadis (2013, 2005, 2020): la imaginación y el imaginario, con el objetivo de abordar las condiciones sociohistóricas e institucionales de la profesionalización docente en nuestro país.







Retrato grupal de las tejedoras en su taller de la Bauhaus, 1928.

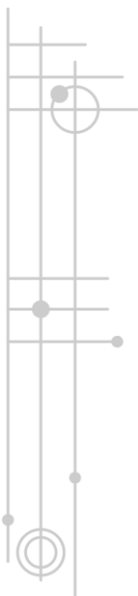
Fotografía de T. Lux Feininger. Archivo Bauhaus, Berlín





Segunda parte

NO EXISTE MUNDO HUMANO MÁS QUE EL IMAGINADO



CAPÍTULO IV

LO IMAGINARIO: SENTIDOS SUBJETIVOS Y POLÍTICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA



Ana Teresa Barboza

'Tejer las Piedras', MALBA ARG - 2022

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO IV

El siguiente capítulo tiene como objetivo proponer una lectura de los imaginarios en la formación docente continua en nuestro país. En el primer apartado desplegamos una dimensión ineludible para la perspectiva histórico social: lo imaginario. Retomamos algunos fragmentos del capítulo anterior para situar la noción (Castoriadis, 2013, 2005, 2020). En segundo lugar, proponemos describir los procesos de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, sujetos e instituciones que crearon las condiciones para el tratamiento de la formación docente continua como política de Estado en la década de 1990. Este abordaje recupera algunas manifestaciones de los orígenes del sistema educativo, particularmente, cuando la docencia deja de ser una profesión libre para configurarse como un trabajo regulado por el Estado.

Seguidamente, nos situamos en la efervescencia de los debates sobre capacitación, perfeccionamiento y actualización difundidos en la década de 1960, en el marco de las políticas desarrollistas en América Latina. Recuperamos el momento de institucionalización de la Formación Docente Continua con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 y, en especial, de la Ley de Educación Superior 24.521, cuando se crea un dispositivo a través del cual el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación —en coordinación con el Consejo Federal de Cultura y Educación— desarrollan una política en torno a los saberes y capacidades de los docentes, donde se regulan, especifican y centralizan propuestas de perfeccionamiento y capacitación.

Finalmente, proponemos una lectura de los debates en torno a la Ley de Educación Nacional 26.206 y de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), con el objetivo de reorientar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas de formación docente inicial y continua. A modo de cierre, presentamos una recapitulación y compartimos algunas reflexiones del recorrido.

IV.1 LA IMAGINACIÓN Y LO IMAGINARIO EN EL PENSAMIENTO DE CASTORIADIS

Para introducirnos al tratamiento de la noción de la imaginación y lo imaginario, debemos retornar a la lectura que realiza Castoriadis (2005, 2013) de la mitología griega. Referimos especialmente al análisis del pasaje de una antropogenia divina en la obra de Esquilo, a la de una autocreación del hombre consciente con respecto a su mortalidad en la obra de Sófocles. El autor advierte:

Nuestro tema aquí consiste en *lo que se dice* —y, en consecuencia, lo que esta propuesto para ser comprendido por parte del público formado por los atenienses—, por un lado, en Prometeo, por otro lado, en Antígona, a propósito del hombre y de sus atributos esenciales. (Castoriadis, 2005, p. 14)

Castoriadis (2005) destaca que no se trata analizar *lo que es* efectivamente, sino *lo que se dice*, esto es, lo que puede ser escuchado por el pueblo ateniense. De este modo asigna un giro decisivo a la posición de Esquilo, vinculando las raíces de una tradición mítico religiosa y la relación propuesta por Sófocles de creación filosófica. El autor considera ambas tragedias desde lo que puede ser dicho–escuchado, en una época sin elaboración explícita de este conocimiento. Advierte la presencia efectiva en el espacio sociohistórico ateniense, las configuraciones de significaciones y la íntima afinidad que establecen con el contexto de la institución imaginaria. La lectura de Sófocles irrumpe en la tradición platónica con lo que Castoriadis (2005) ha denominado *el círculo primitivo de la creación*:

los resultados son presupuestos por la actividad que lo promueve, el hombre se enseña a sí mismo algo que no conoce y, de esta manera, aprende lo que se tiene que enseñar a sí mismo. Si lo conozco no tengo la necesidad de enseñármelo, sino lo conozco no sé qué cosa enseñarme. (...) El hombre se educó a sí mismo transformando sus pulsiones, para que se conviertan en fundadoras y reguladoras de las ciudades. (Castoriadis, 2005, p. 41)

Es nuestra intención destacar que Castoriadis (2013) no identifica la imaginación como capacidad psicológica, sino como *poiesis* al remitirse al antiguo mundo griego. *Poiesis* aquí significa creación poética, no solo al interior de una lengua sino como una creación institucional. Por ejemplo, la poesía no es simplemente la creación de métricas o versos, de historias o mitos, sino que es creadora de sentidos y significaciones, de imágenes y de música (Castoriadis, 2005). La creación puede definirse como:

la capacidad de hacer surgir algo que no está dado ni es derivable combinatoriamente de otra forma. Y esta consideración guarda íntima relación con lo que estamos anticipando como lo novedoso en la teoría de Castoriadis sobre la imaginación. Esta ya no sería la simple capacidad de combinar elementos para producir otra variante de una forma ya dada: la imaginación es la capacidad de presentar nuevas formas. Esta forma nueva utiliza elementos preexistentes, pero como tal, como forma, es nueva. Para ser más precisos, se trata de formas y figuras de lo pensable. (Ruggiero, 2022, p. 101)

Castoriadis (2013, 2005, 1998) despliega lo imaginario en dos dimensiones: *radical* y *social*. La primera dimensión, *el imaginario radical*, refiere a la creación en el plano individual, próxima a la experiencia alucinatoria (en referencia al psicoanálisis freudiano y el concepto de fantasma). La segunda dimensión, *el imaginario social*, es creación colectiva del flujo histórico-social y, como tal, capaz de crear y recrear las instituciones sociales que, a su vez, crean y recrean al sujeto. Así, la noción de creación queda despojada del carácter divino heredado del cristianismo, para señalar que tanto el arte como la guerra es producto del mismo creador; ya no Dios, sino el hombre y la sociedad en el tiempo y en el espacio.

IV.1.1 PRIMERA DIMENSIÓN. LA IMAGINACIÓN RADICAL

Hemos presentado en capítulos anteriores la hipótesis de Castoriadis (1998, 2013, 2020) de que el hombre es incapaz de sobrevivir por sí mismo ya que es un ser totalmente inepto para la vida. De esa hipótesis surge como condición de existencia —y no como causa— la creación de la sociedad.



Digamos que la imaginación es una *función* que consiste en transformar masas y energías en cualidades —o más en general— en hacer surgir una oleada de representaciones en cuyo seno franquear barrancos, rupturas, discontinuidades, saltar de un tema a otro. Agrupamos esas determinaciones del flujo representativo (...) dentro de una potencia (...) un poder–hacer–ser adosado siempre a una reserva una provisión un plus posible. La inmediata familiaridad con ese flujo suspende el asombro ante su existencia misma y su extraña capacidad de crear discontinuidades y al mismo tiempo ignorarlas pasando por encima de ellas. (Castoriadis, 1998, p. 310)

Es por medio de la imaginación que la psique se vuelve funcional. Esto sucede debido a las siguientes dos características: por un lado, lo que Castoriadis llama *la autonomización de la imaginación*, ya que no se encuentra dominada por el flujo representativo incontrolable, producidos por la mónada psíquica; por otro lado, el reemplazo del placer de órgano por el placer de representación. En el hombre explota el psiquismo animal por exceso del flujo imaginativo, dejando atrás elementos de la propia organización animal —por ejemplo, la *imaginación sensorial*— aunque persistan restos en la lógica ensídica que regulan el psiquismo del individuo como psiquismo animal (Castoriadis, 1998, 2013).

Esos elementos serían absolutamente insuficientes para la supervivencia de este extraño bípedo. Pero le harán de soporte a la fabricación social del individuo social, es decir de los humanos tal como los conocemos. Esa fabricación presupone que la imaginación sensorial persista más o menos idéntica en los especímenes singulares de la especie humana y que la imposición de la lógica social, esa lógica ensídica siempre recreada y reinstituida por la sociedad, encuentre puntos de apoyo en el psiquismo de los humanos singulares. Pero también y sobre todo, la fabricación social de los individuos a partir de esa materia prima que es la psique del recién nacido presupone en él el predominio del placer de representación por sobre el de órgano. Caso contrario no habría

sublimación posible y por tanto tampoco vida social. (Castoriadis, 1998, p. 308–309)

Esto permitiría que la institución primera —en este caso, el lenguaje— irrumpiera escindiendo la imaginación radical del pensamiento del sujeto. El habla ya es un acto sublimatorio que reemplaza el placer de órgano por el placer de representación. “Imagine lo que imagine (sabiéndolo o no), el sujeto no pensará ni hará más que lo que socialmente es obligatorio pensar y hacer” (Castoriadis, 1998, p. 309). Desde la perspectiva histórico-social lo denomina *clausura*. Castoriadis (1998) comprende que esta clausura también se presenta en la historia de la sociedad, produciendo individuos a los que les impone sus significados y sus instituciones. De esta forma, se les enseña a otorgar sentido a lo que la propia sociedad le impone sentido, afirmando su conservación, porque cuestionar la sociedad es cuestionar su propia constitución. Por tanto, el individuo social es construido, socializado, en una relación heterónoma con sus instituciones.

IV.1.2 SEGUNDA DIMENSIÓN. EL IMAGINARIO SOCIAL INSTITUYENTE

En la historia de la filosofía, la noción de imaginación ha sido denostada e incluso ignorada. Castoriadis (2005, 2013) destaca algunas referencias en Aristóteles y filósofos neoplatónicos en torno a la imaginación, aunque de forma sutil. La noción comienza a ser reconocida como una facultad psicológica al menos hasta el siglo XVIII. Seguidamente, hacia mediados de este siglo, comienza a relacionarse con el buen gusto y las artes y el término reaparece posteriormente en Alemania en escritores iluministas, ingleses y escoceses.⁴³ Castoriadis (2005) refiere a Kant y a su concepto de *imaginación trascendental*, es decir, la imaginación requerida para que pueda abarcar el conocimiento cierto y no empírico, aunque posteriormente es abandonada. Reconoce un momento de esplendor en la obra de Fichte, olvidada hasta 1928, donde Heidegger recupera los trabajos de Kant y rescata la imaginación

⁴³ Por ejemplo, en *Cartas sobre la educación estética del hombre. De lo sublime. Por lo sublime* de Friedrich Schiller, 1794.

como noción filosófica. A partir de la lectura de sus escritos, Heidegger intenta otorgar a la imaginación un lugar central en la forma en la que el ser humano se relaciona con el mundo. Sin embargo, luego de 1928, no vuelve a ser retomada dentro de la tradición filosófica (Castoriadis, 2005).

Así como en la imaginación se reconoce la fuente de creación en el flujo representativo espontáneo e incesante, en el imaginario social la fuente es campo de creación que incluye y contiene relaciones y mediaciones con campos particulares pero que no se reduce a ellos. Sin embargo, esta perspectiva suele ser rechazada por el pensamiento heredado por diversos motivos. En primer lugar, por una lectura omnipresente de tipificaciones de cosas, personas e ideas que reduce lo histórico-social a una combinación de los tres elementos. En segundo lugar, existe una imposibilidad al momento de pensar la creación, aun contando con la creación más espontánea de un colectivo humano: el lenguaje. El pensamiento presupone un lenguaje que es imposible por fuera de la sociedad.

El pensamiento es esencialmente histórico, y cada manifestación del pensamiento es un momento dentro del encadenamiento histórico y también, aunque no exclusivamente, su expresión. El pensamiento es eminentemente social, y cada una de sus manifestaciones un momento del medio social; el pensamiento procede de él actúa sobre él, y lo expresa, pero no es reductible a ese hecho. Lo que nos obliga a tomar en cuenta lo histórico social es la condición esencial de existencia del pensamiento y la reflexión. (Castoriadis, 1998, p. 312)

Para Castoriadis (1998), la psique singular y lo histórico social dan existencia al pensamiento. El imaginario social instituyente también resulta complejo de pensar ya que solo podemos conocer manifestaciones, efectos, productos, pero no podemos pensar de qué se componen. Por lo tanto, este aspecto constituye una advertencia en nuestro estudio cuando nos preguntarnos por los imaginarios, los sujetos, los sentidos y los saberes en la formación docente continua. Más adelante, volveremos sobre este punto.

Tomaremos un último aspecto ineludible para pensar lo imaginario y el modo en el que se hace presente en la institución imaginaria de la sociedad. Nos referimos, entonces, a lo simbólico. Como afirma Castoriadis, “todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico-social, está indisolublemente tejido a lo simbólico” (2013, p. 186). El primer tejido del orden simbólico es el lenguaje.

Advertimos, sin embargo, que no debe reducirse lo simbólico a lo real y racional, ya que las instituciones no pueden existir por fuera de una red simbólica —aunque no se reduzcan a ella—. Los símbolos no se imponen naturalmente, pero tampoco remiten directamente a lo real; por lo tanto, no podemos delimitar las fronteras de lo simbólico, y en esta cuestión habita una ambigüedad: no es neutral ni tampoco completamente adecuado a lo real. Los símbolos se construyen sobre restos simbólicos que los preceden, desbordando lo funcional:

La sociedad constituye su simbolismo, pero no en total libertad. El simbolismo se agarra lo natural, y se agarra a lo histórico (a lo que ya estaba ahí) participa finalmente lo racional. Todo esto hace que emerjan unos encadenamientos de significantes, unas relaciones entre significantes y significados, unas conexiones y unas consecuencias a los que no se apuntaba, ni estaban previstos. Ni libremente elegido, ni impuesto a la sociedad considerada ni simple instrumento neutro y medio transparente, ni opacidad impenetrable y adversidad irreductible, ni amo de la sociedad, ni esclavo dócil de la funcionalidad, ni medio de participación directo o completo en un orden racional, el simbolismo a la vez determina unos aspectos de la vida y de la sociedad (y no aquellos que se suponía que determinaba) y está lleno de intersticios y grados de libertad. (Castoriadis, 2013, pp. 201–202)

La determinación que se presenta en lo simbólico no se agota en su contenido, sino que cada símbolo y todo simbolismo implica un componente imaginario. Lo imaginario, que en un principio podría referir a lo inventado en un sentido absoluto o recreado, emerge por deslizamientos o desplazamientos de sentidos. Es decir, cuando se presentan unos símbolos ya disponibles, investidos con significaciones “normales” o “regulares” que se asocian de manera directa, quedando circunscriptos a lo que Castoriadis (2013) denomina el *imaginario*

efectivo. Cuando la significación se separa de aquello “real”, ya sea que pretenda suplantar y en su lugar se exprese una mentira o una ficción, se manifiesta el *imaginario radical*. Castoriadis (2013) sostiene que “un simbolismo es dominable, salvo en la medida en que remite, en última instancia, a algo que no es simbólico” (p. 203), entonces es imaginario. Las relaciones profundas, complejas y permanentes de lo simbólico y lo imaginario se presentan de inmediato cuando comprendemos que lo imaginario se sirve de lo simbólico no solo para expresarse, sino para existir. El simbolismo —que casi siempre contiene un componente *racional-real*—presupone lo *imaginario radical* y se sostiene en él, y es, al mismo tiempo, *imaginario efectivo* en su contenido.

En la modernidad, junto con algunas perspectivas recientes de la institución, reducen su significado a lo económico–funcional que se puede reconocer como parcialmente correcta. Sin embargo, este posicionamiento se presenta como la *verdad de la institución*, aunque lo que expresa es una proyección de la historia de una idea que, habiendo renunciado al imaginario efectivo —por su racionalización— manifiesta lo que el mundo quisiera que sean sus instituciones. Más allá de la actividad consciente de la institucionalización, las instituciones encuentran su fuente en el *imaginario social* que debe entrecruzarse con lo simbólico, de lo contrario la sociedad no hubiese podido “reunirse” y, con lo económico–funcional, no hubiese podido sobrevivir (Castoriadis, 2013).

Recapitulamos: hasta aquí, hemos desplegado los conceptos nodales de la perspectiva de Castoriadis (1998, 2005, 2013, 2020). Su mirada sobre la sociedad está ligada a la creación, la sociedad es creación y autocreación —siempre un proceso de autoalteración— lo que significa que es el surgimiento de una nueva forma ontológica de un nuevo nivel y modo de ser.⁴⁴ Los elementos que mantienen unida a la sociedad son las instituciones⁴⁵ y las significaciones imaginarias,⁴⁶ ambas como creaciones ontológicas. No podemos explicar ni

⁴⁴ Autocreación, no es auto–organización. No estamos ante un ensamblado o combinación de elementos preexistentes. Los *elementos* de una sociedad son creados por la sociedad (Castoriadis, 2005, 2013, 1998).

⁴⁵ Castoriadis (2005, 2013) se refiere al lenguaje, las normas, la familia, las herramientas, los modos de producción.

⁴⁶ En este caso, menciona como ejemplos a tótems, tabúes, dioses, Dios, polis, mercancía, riqueza, patria, etc. Castoriadis (2005, 2013).

reducir a formas racionales, derivadas o combinadas, la forma institución, ni a las instituciones primarias específicas de cada sociedad. Las significaciones imaginarias tampoco se encuentran ni se explican causal o racionalmente. Las instituciones y las significaciones imaginarias sociales son creaciones libres e inmotivadas del colectivo anónimo (Castoriadis, 1998). Finalmente, abordamos la imaginación y lo imaginario, no como capacidad psicológica sino como *poiesis*, y afirmamos que lo imaginario existe en y por redes simbólicas.

A continuación, presentamos un recorrido por los entramados simbólicos e imaginarios desde la perspectiva sociohistórica y socioinstitucional de la formación docente continua en nuestro país. ¿Por qué Castoriadis? Para el autor pensar la historia en sentido riguroso, implica asumir que, en las acciones humanas, pueden surgir nuevos acontecimientos que dan testimonio de la dimensión creadora. La creación posibilita comprender que la historia y lo social no se puede reducir a un determinismo causal, sino que remiten a la potencia del hacer y del actuar del colectivo humano que crea sus instituciones que dan sentido a lo que son. Al instituirse modos de hacer se instituyen modos de saber. Así el saber es reconocido como una práctica histórica.

IV.2 LA DIMENSIÓN SOCIOHISTÓRICA Y SOCIOINSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN ARGENTINA

Indicamos en el apartado anterior que *lo imaginario* es complejo de conocer y solo puede percibirse a través de sus manifestaciones, efectos y productos (Castoriadis, 1998). Desde esta perspectiva, destacaremos los rasgos que posibilitan momentos de creación y alteración en las formaciones históricas, sociales e institucionales. Anticipamos que no hay un origen, sino que el movimiento de creación y alteración es inmemorial, un entretejido que siempre encontrará límites.

Teniendo en cuenta nuestras preocupaciones respecto a la formación docente continua, decidimos partir en un momento de creación institucional: la conformación del Estado nacional. Advertimos, al igual que Castoriadis (2013), el enorme esfuerzo que el

pensamiento heredado ha realizado para omitir la creación de una institución que transforma la experiencia social, por ejemplo, cuando pensamos en los obstáculos que se suscitan al distinguir educación de escolarización. La formación docente —incluso la continua— se inscribe en esta tradición, que se materializa en el marco de la creación de los Estados Nacionales, aunque no se reduce a ella. Si decidimos dar un comienzo en este momento es porque podemos advertir un *producto* en la historia material, simbólica e imaginaria que anima nuevos sentidos y significados. En este contexto, —y en el caso de los sistemas educativos— la novedad de la creación no puede plantearse en términos absolutos, sino que está ligada a los sedimentos de la institución religiosa. (Varela y Álvarez Uría, 1991; Narodowski, 1999; Dubet, 2006).

Los debates pedagógicos referidos a la actualización de docentes se registran desde los orígenes del sistema educativo argentino. Las investigaciones de Suasnábar y Palamidessi (2006)⁴⁷ reconstruyen la emergencia y desarrollo de producción de conocimiento en educación examinando dos raíces: el campo *burocrático estatal* y la *universidad*. Ante la necesidad de legitimación y regulación de discursos y prácticas en el campo educativo, se presentan procesos de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, sujetos e instituciones.

El grado de diferenciación y especialización de saberes, agentes, e instituciones —y de funciones o divisiones institucionales— que expresa cada período del campo son analizados como procesos de institucionalización. En un sentido general, se entiende por *institucionalización* los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, se regularizan, sancionan y construyen su autonomía y legitimidad. (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 62).

⁴⁷ Los investigadores sostienen como hipótesis de trabajo tres grandes períodos en el desarrollo del campo de producción de conocimiento en educación: el primero, signado por la centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de la institucionalización en la universidad (1880–1960); el segundo se caracteriza por la profesionalización académica en el contexto de procesos de modernización universitaria y de la burocracia estatal (1960–1983); y el tercero, cuyo rasgo principal es la reconfiguración, expansión y diferenciación del campo, se extiende desde 1984 con el retorno a la democracia y la reapertura del debate educativo hasta comienzos de la década del noventa. (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 62).

Por un lado, se crean organismos especializados de producción, circulación y legitimación de conocimiento en el ámbito estatal. Por otro lado, se consolidan tendencias asociadas que promueven la especialización y diferenciación. De este modo, la profesionalización manifiesta la emergencia de posiciones institucionales que exigen saberes, calificaciones y titulaciones específicas.

La conformación de un cuerpo de inspectores y de una burocracia educativa, el surgimiento de especialistas (profesionales, licenciados) en educación o del investigador universitario de tiempo completo, constituyen distintas modalidades que asumen los procesos de profesionalización de los agentes del campo educativo a través del tiempo. (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 63).

La centralidad del Estado y la expansión de políticas de gobierno orientadas a la conformación de campos de conocimiento presentan un proceso complejo. La consolidación de un orden implicó la creación de instituciones estatales y de un cuerpo de normativas jurídicas que posibilita no solo el control de la población, sino también, la emergencia de nuevos actores sociales con saberes diferenciados. La institucionalización de organismos especializados y la insuficiencia de conocimiento experto expresaban un requerimiento esencial para la racionalización de los objetos de la administración del Estado.⁴⁸

La sanción de la ley 1420 y la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) marcaron el inicio de los procesos de construcción del *Estado Docente*, la concentración de la administración educativa y la regulación sistemática y exhaustiva de las prácticas de los diversos agentes administrativos y docentes. La expansión del Sistema masivo de instrucción pública a fines del siglo XIX expresa claramente esta acelerada expropiación y estatalización de las funciones educativas que hasta el momento desempeñaban agentes como la Iglesia, las

⁴⁸ La racionalización y diferenciación de las funciones del gobierno estatal constituyeron el argumento para el desarrollo local de diferentes campos de saberes: la salud pública y la higiene social, la criminología y/o la psiquiatría, como así también, la arquitectura escolar, el presupuesto y la estadística educativa.

corporaciones de educadores y las asociaciones y agentes locales (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 64).

El Estado nacional y los Estados provinciales despliegan estrategias de burocratización general de los procesos educativos destinados a la expansión masiva del sistema de instrucción pública. Con una administración centralizada, se crea la demanda de conocimiento experto y la constitución de una burocracia intermedia para conducir y regular el sistema. La nueva estructura estatal posibilita la emergencia de un campo específico de saberes técnico-pedagógicos y de nuevos actores, tales como el cuerpo de inspectores y funcionarios del sistema educativo. Los procesos de racionalización y diferenciación de las funciones del Estado —expresados en la burocracia educativa— ocupan un lugar central en la emergencia de condiciones y tradiciones en la producción de conocimiento educativo.⁴⁹ Asimismo, la producción normativa que estructura y centraliza las funciones materializó una diferenciación y jerarquización entre las decisiones del gobierno central —el Consejo Nacional de Educación— y el trabajo de inspectores y escuelas.⁵⁰

Autoridades ministeriales e intelectuales sostuvieron una preocupación constante por la mejora y renovación de la enseñanza, principalmente cuando la docencia dejó de ser una profesión libre para convertirse en un trabajo regulado por el Estado (Narodowski, 1999; Vezub 2009). La cuestión de los títulos constituyó un debate fundamental entre inspectores nacionales, que recorrían el territorio y revelaban una disputa entre maestros diplomados y aquellos idóneos cuyos conocimientos expresaban una mayor o menor aptitud para la enseñanza, por su desempeño en el ámbito privado y en el de la práctica. En este período podemos reconocer una relación de perfeccionamiento asociado con la formación inicial. La exigencia residía en una formación que garantice, por medio de los mejores métodos y procedimientos, un conocimiento completo sobre la naturaleza de las facultades de la niñez y

⁴⁹ Un ejemplo es el desarrollo de la estadística que, si bien encuentra sus orígenes en la presidencia de Rivadavia, la producción de un conocimiento experto sobre la base de datos cuantitativos se complementó con informes acerca de las dimensiones de la vida escolar que delimitaban y configuraban objetos de estudio y regulación.

⁵⁰ Luego, la diferenciación se expresará en la delimitación construida entre el saber de sentido común de los maestros y el saber experto de los inspectores, cuya legitimidad se funda en la ciencia pedagógica, legitimada en los primeros intentos de institucionalización universitaria.

las normas que rigen su desarrollo (Vezub, 2009). La escasez de títulos formales existentes requería la difusión de métodos y conocimientos científicos para mejorar la enseñanza, promovidos por las escuelas normales.

Los Boletines Oficiales, las Conferencias Pedagógicas y la revista *El Monitor de la Educación Común*⁵¹ —órgano oficial del Consejo Nacional de Educación— constituían estrategias de divulgación oficial para difundir principios pedagógicos, métodos de enseñanza y experiencias educativas. En lo referido a los Boletines Oficiales, se distribuyeron de manera gratuita desde el año 1885 hasta 1915 en las diferentes escuelas por iniciativa de los inspectores nacionales. Las Conferencias Pedagógicas se desarrollaron desde 1884 hasta el año 1914 aproximadamente, y consistían en jornadas de asistencia obligatoria.⁵² En caso de inasistencia injustificada, se generaban descuentos en el salario de los docentes.

La revista *El Monitor de la Educación Común*⁵³ promovía la divulgación de normativas, actas y resoluciones del Consejo Federal de Educación orientadas a la organización del sistema educativo, atendiendo dimensiones administrativas, edilicias, presupuestarias, así como la difusión de informes y estadísticas. Al mismo tiempo, comenzó a promover la formación a través de la publicación de artículos científicos, pedagógicos y didácticos, nacionales y extranjeros —principalmente de Francia, Estados Unidos, Alemania y Gran Bretaña—. Otra estrategia promovida por los inspectores de escuelas consistía en entregas de premios en las Conferencias Pedagógicas para aquellos que se destacaran por su

⁵¹ Primer número publicado en 1881 (Vezub, 2009).

⁵² En el *Reglamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires* de 1884, la Ley 1420 (artículo 27, inciso 3a) y el *Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales* de 1889 se refiere a los deberes del maestro en cuanto a la asistencia. En la normativa de 1889 se especifica la organización general, las *conferencias prácticas* —clases “modelos”— y las llamadas *conferencias doctrinales* sobre temáticas generales, donde se realizaba el tratamiento de los sistemas, métodos, programas, textos y demás cuestiones de la organización escolar general. “Las conferencias se desarrollaban entre los meses de marzo a octubre de cada año, las doctrinales eran mensuales y estaban presididas por el inspector técnico; mientras que las prácticas eran quincenales y encabezadas por el subinspector de cada distrito escolar. Su estructura asumía la forma de un cuerpo semicolegiado: en la primera conferencia del año los asistentes elegían mediante el voto a un maestro y a una maestra para que desempeñaran el cargo de vicepresidentes, y a otros dos de secretarios. El ejercicio de estas funciones no impedía formar parte en la discusión o ser disertante” (Vezub, 2009, p. 915).

⁵³ Se publicó mensualmente entre 1881 y 1976, con excepción de los períodos 1950–1958 y 1961–1965.

desempeño, inteligencia e interés por progresar, y cuyo desenvolvimiento teórico fuera más completo (Vezub, 2009).

Cabe señalar la influencia de las Sociedades Populares de Educación (SPE), vinculadas a agrupaciones políticas de colectividades extranjeras —principalmente socialistas y anarquistas— desde mediados del siglo XIX hasta mediados de la década de 1940. Un antecedente puede reconocerse en las asociaciones de vecinos municipales y en las juntas protectoras (Puiggrós, 1996). La importancia de estos centros es crucial ya que se distinguían por la promoción de políticas culturales, teorías científicas y sociales, sugerencias sanitarias y buenas costumbres. Los dispositivos utilizados eran conferencias, discusiones públicas y la publicación de libros y prensa. Asimismo, adherían a movimientos feministas, promovían la educación de adultos y de personas con discapacidad, como así también de los marginados de las escuelas, ofreciendo educación no escolar y semipresencial. Según Puiggrós (1996), desde los inicios del siglo XX se pueden identificar diversos tipos de sociedades populares: aquellas directamente vinculadas a las agrupaciones anarquistas y socialistas; las que pertenecían a vecinos y movimientos barriales; las promovidas por padres y vecinos para apoyar la actividad escolar —club de niños, asociaciones cooperadoras— y, finalmente, las creadas por el Consejo Nacional de Educación —sociedades de lectura y protectoras de infancia—. Por último, cabe destacar el lugar que ocupó la revista *La Obra*⁵⁴ entre 1920 y 1950. Difusora de los principios escolanovistas, alcanzaba a maestros de distintas provincias y contribuía a la creación de intensos debates pedagógicos, entre los cuales destacamos la actualización y mejora cultural del maestro como parte de su misión educadora.

En paralelo a la expansión del campo de producción de saberes técnico-pedagógicos en el ámbito estatal, comienza un proceso de institucionalización de grupos especializados que da inicio a la producción de conocimiento educativo en la universidad, específicamente en Buenos Aires y La Plata. Las universidades, con una fuerte impronta elitista —sostenida en la demanda social de formar profesionales liberales—, relegaban la ciencia y la producción de conocimiento a un lugar secundario. En este panorama, la especialización e institucionalización de un campo de saberes académicos vinculados con la educación

⁵⁴ Fundada por profesores y egresados de la Escuela Normal Superior Mariano Acosta en Capital Federal.

quedaron circunscriptas a un conjunto de tareas de formación de docentes de escuelas secundarias. Se advierte así la importancia de la orientación profesional y el carácter tradicional que adquirieron las prácticas académicas (Suasnábar y Palamidessi, 2006; Pinkasz, 1992). La institucionalización de prácticas de conocimiento comienza con la creación de cátedras y carreras específicas⁵⁵ sustentadas sobre una base científica. De este modo, se conformará un perfil que introduce la investigación experimental en la formación de docentes y docentes universitarios, como así también en la investigación. El proceso de institucionalización del espacio académico y de los saberes se legitima por los canales de la cientificidad.⁵⁶

Como parte de la cultura científica que impregno el clima intelectual de la época, este primer proceso de institucionalización universitaria de un cuerpo de saberes académicos sobre la educación se asentó en el prestigio de la ciencia experimental como fuente de legitimidad de sus postulados. Pese a su carácter modernizador, estos avances no dejan de inscribirse en el modelo tradicional de universidades, donde los criterios de reconocimientos se fundaban en el prestigio derivado de la actividad profesional o de la pertenencia a la elite de la clase dirigente y no en el de una comunidad académica. (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 66)

Entre fines del siglo XIX y mediados del XX, la diferenciación entre docentes universitarios y funcionarios burocráticos del Estado era acotada. El reconocimiento y el prestigio se fundaban sobre la base de la actividad profesional y/o por pertenecer a la clase dirigente, no estaban directamente vinculados con la comunidad académica. Las disputas suscitadas entre pedagogos normalistas y universitarios evidenciaron condicionamientos en la

⁵⁵ Ejemplos de este proceso son: la apertura de la cátedra de Ciencias de la Educación en 1896; la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; la creación de la Sección de Didáctica en 1925 y su transformación posterior en Instituto. Asimismo, la creación en 1906 de la Sección de Pedagogía en la Universidad Nacional de la Plata (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

⁵⁶ En 1914 se creaba la Facultad de Ciencias de la Educación, fundándose en el pensamiento positivista de Augusto Comte y sus seguidores en nuestro país, como Víctor Mercante, decano de la Facultad entre 1914 y 1920.

articulación entre el ejercicio de la docencia y la producción de conocimiento. La institucionalización de la burocracia educativa —mediante estrategias de control y regulación— consolidó el poder centralizado del Estado hasta comienzos de la década del sesenta.

Una connotación especial emerge con el intervencionismo estatal a partir de la década de 1930, que marca un punto de inflexión en la política nacional. Las regulaciones en la economía, en las relaciones de trabajo y en el sistema de salud amplificaron las capacidades del Estado, creando nuevos organismos que centralizaron y unificaron las acciones gubernamentales, al mismo tiempo que se diversificó la oferta educativa (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

La creciente demanda social por la expansión de la formación docente, junto con el debilitamiento de los saberes científicos, la promoción de corrientes espiritualistas y la posición de la Iglesia sobre las políticas estatales, postergaron los intentos de cientifización del campo educativo en la universidad. Hasta la década de 1960 predominó la dimensión humanística y filosófica de los saberes pedagógicos, delimitando un campo reducido y poco diferenciado de docentes universitarios y funcionarios (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 67). A fines de la década de 1950, asistimos a un momento crucial en la reorientación de las políticas educativas hacia una concepción tecnocrática, producida por los procesos de modernización de la universidad y de la estructura burocrática del Estado (Suasnábar y Palamidessi, 2006; Vezub, 2009).

IV.3 EL PROGRESO SE CONVIERTE EN DESARROLLO. LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA COMO SIGNO DE ÉPOCA

Como se describió en el apartado anterior, el proceso histórico que impulsa la expansión de prácticas profesionales, científicas y especializadas se afirmó en instituciones, tradiciones y actividades que se desplegaron desde fines del siglo XIX.

Con la implementación del modelo desarrollista,⁵⁷ desde la década de 1960 comienza a visibilizarse una reorientación de las políticas educativas en América Latina. El desarrollo se alineó con el modelo capitalista —leído como una *evolución natural* de los países avanzados—, mientras que los demás países “carecían” de esa capacidad transformadora. Por lo tanto, estos procesos de desarrollo quedaron supeditados al endeudamiento. En este marco, los conceptos de modernización y desarrollo en sociedades “subdesarrolladas” estuvieron directamente vinculados con el aporte externo. Puiggrós (1985) analiza el *mesianismo* expresado en la noción de “progreso” en Latinoamérica y representado, a su vez, por sociólogos, antropólogos, economistas y pedagogos en los organismos internacionales.

La pedagogía desarrollista se nutrió de la sociología funcionalista norteamericana y en la economía política burguesa (originada en el pensamiento metropolitano, pero fortalecida por el trabajo intelectual latinoamericano que a ella contribuyen desde instituciones tales como la CEPAL); ambas le proporcionaron conceptos que funcionarían como ideas articuladoras de una educación subordinada a las metas de la penetración capitalista. (Puiggrós, 1985, p. 136)

Las ideas que articulan estos discursos suponen que el progreso se convierte en desarrollo por su *carácter asincrónico* y sus causas son atribuidas a un *retraso cultural*.⁵⁸ De modo que, para progresar, es necesario pasar por una serie de etapas: de una situación inicial (sociedad preindustrial, tradicional) a una etapa final, considerado el modelo ideal (sociedad industrial, sociedad capitalista). A cada etapa se le asignan actitudes, ideas, valores y conocimientos; de esta forma, al desarrollo económico le corresponde el despliegue de una racionalidad orientada al modelo capitalista. La imposibilidad del progreso se presenta por la carencia de tres elementos: *capital, tecnología y educación* —elementos que, en países avanzados, constituyen una *cualidad intrínseca*—. Las sociedades avanzadas cuentan con la

⁵⁷ El desarrollismo expresó la modernización del sistema productivo al mismo tiempo que impuso la modernización del sistema educativo.

⁵⁸ Las teorías estructuralistas reconocen un *estado inicial* en el que diferentes partes se ajustan a un estado de *equilibrio social* y cuyo cambio es equivalente a la falta de ajuste, correspondencia, equilibrio, etcétera.

capacidad innata que posibilitó la evolución de su cultura —desplegando sus sistemas educativos bajo la lógica del progreso—, mientras que los países latinoamericanos carecían de cultura y de motivación para el aprendizaje, eran “incapaces de crear instituciones educativas propias”, por lo tanto, “habrían copiado modelos, eficaces en sí mismos, pero que no supieron utilizar” (Puiggrós, 1985, p. 137). Siguiendo este razonamiento, es producto de la *ineficacia cultural y educativa* que en las sociedades latinoamericanas pueden observarse debilidades estructurales, entre ellas: deterioro del sistema de producción, carencia de capital social (especialmente en el campo de la educación), insuficiencia de mano de obra calificada, escasez de grupos empresariales que impulsen la oferta y promuevan la creación de nuevas industrias. El factor decisivo que expresa estas debilidades es “la ignorancia e impreparación general” (Puiggrós, 1985, p. 138).

Existe un modelo triunfante de progreso. Hacia él ineludiblemente deben tender todas las sociedades, venciendo los obstáculos que provienen del despliegue de cualidades intrínsecas a la sociedad misma. El modelo de desarrollo capitalista debe ser una meta, porque es el único modelo posible. Hacia él se tiende, salvados los obstáculos coyunturales, de manera natural. La pertenencia de América Latina a la sociedad occidental es determinante. En este sentido la inconclusión del proceso de transculturación de las sociedades tradicionales latinoamericanas representa un obstáculo cuya solución es ineludible. (Puiggrós, 1985, p. 139)

El diagnóstico imperialista es contundente: si las causas del atraso son internas, las soluciones dependen del aporte externo. Entonces, es necesario internalizar la cultura que los países capitalistas difunden en la región. Con el acuerdo de los gobiernos de la región la Alianza para el Progreso⁵⁹ (ALPRO), la concepción expansionista se concreta en cuatro claves:

⁵⁹ Nos referimos a la Alianza para el Progreso, propuesta en la reunión del CIES —Consejo Interamericano Económico y Social— de la OEA en Punta del Este, Uruguay, en el año 1961.

- El desarrollo capitalista dependiente de los países latinoamericanos está sostenido y orientado por un bloque ideológico-político, que reúne a todos los países que firman el acuerdo y es liderado por EEUU. El bloque de los países debe impedir que se filtre cualquier ideología contrapuesta y debe resguardar los intereses imperialistas.
- Se implementará una reforma económica social, sustentada en la formación económica, ideológica y técnica de recursos humanos.
- Renovación de las formas de gobierno *modernizar las elites*, planificación eficaz, adaptación de la gestión pública y de las instituciones de la sociedad civil. Los países contarán con “apoyo externo” para garantizar su eficacia y dirigida a los objetivos del desarrollo dependiente. Consolidar el liderazgo de las clases dominantes.
- Integración de las economías al mercado común, coordinados por lineamientos políticos-económicos imperialistas.⁶⁰

En este escenario, las políticas educativas expresaron un conjunto de medidas planificadas por los organismos internacionales.⁶¹ La ALPRO “destinó fondos tanto a las instituciones del sistema escolar (primarias, secundarias, técnicas y universitarias como a programas de comunicación masiva y de desarrollo comunitario” (Puiggrós, 1985, p. 146). Además, orientó las políticas en la lógica de mejora, modernización, innovación y actualización.

Los discursos referidos a la profesionalización, perfeccionamiento, capacitación y actualización modelaron las prácticas y la formación, como así también el trabajo docente. La política imperialista norteamericana fue sostenida por el papel que jugaban los intelectuales para desplegar la estrategia de penetración profunda. Los proyectos de modernización de las

⁶⁰ Las políticas imperialistas reconocían en la Revolución Cubana un enemigo internacional que debía ser combatido a través de un *programa político de pueblos ilustrados*, conducido por las elites liberales.

⁶¹ Organismos que se asociaron al pacto intercontinental y se transformaron en vehiculadores de la implementación de las políticas fueron: OEA, CIES, BID, ALALC, FMI, BIRF, IDA CEPAL, el Mercado Común Europeo y la Agencia Internacional para el Desarrollo.

instituciones —y, especialmente, de los sistemas educativos— se sostenían sobre la base de una profunda transformación de las mentalidades.

Durante la década de 1960 existió una marcada tendencia economicista entre los educadores desarrollistas. La educación era considerada un factor y un prerequisite para el desarrollo y se hacía hincapié en reformas que tendieran a subordinar la educación a la economía. La conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación, de 1968, propuso considerarla como una variable más en la ecuación del desarrollo. Desde este punto de vista la fuerza de trabajo humana empezó a categorizarse como capital humano, teniendo en cuenta la rentabilidad que produce la inversión en este rubro. (Puiggrós, 1985, p. 163)

A partir de este momento, se desplegaron estudios sobre planeamiento e inversión, destinados a elaborar categorías universales que permitirían clasificar la mano de obra según su calificación diversificada y realizar cálculos acerca de la incidencia en la productividad. Los desarrollistas cifraban sus proyecciones en la idea de que los cambios en la economía, sumados al incremento de la capacitación, posibilitaran la movilidad vertical y horizontal. De este modo, se podría equilibrar el acceso de todas las capas educadas a las respectivas ocupaciones que el sistema les depararía. La movilidad como proceso de reordenamiento de las fuerzas sociales implicó capacitar diferenciadamente; como explica Puiggrós (1985), consistió en: “alfabetizar a la gran masa, proporcionar una capacitación técnica a los sectores obreros y medios y dar educación más sofisticada a las elites” (p. 165). Los cambios propuestos debían implementarse de modo programado para evitar cuestionamientos sociales, de allí la especial atención a la formación de equipos que cumplieran funciones de dirección y control.⁶²

Desde la perspectiva funcionalista, los desarrollistas tenían la preocupación por instituir una mentalidad capitalista dependiente, cuya participación se exprese en el consenso, es decir, en la aceptación del proyecto por indiferencia o por resignación:

⁶² Puiggrós (1985) detalla los programas de alfabetización —orientados al sector de la agricultura y la industria— desplegados durante la década del sesenta por la UNESCO, con la tendencia a masificar la alfabetización y la educación común, funcional a las necesidades del desarrollo económico.

[los desarrollistas] advierten sobre la necesidad de controlar cada paso dirigido a la educación de la población, acompañándolo de canales adecuados para la orientación de los cambios producidos hacia las metas del capitalismo. En este sentido se trata no solo de capacitar al productor, sino también al consumidor, tanto desde el punto de vista económico como ideológico. (Puiggrós, 1985, p. 169)

Las transformaciones sociales y políticas —impulsadas por el Estado planificador a nivel mundial— redefinieron el campo educativo y los procesos de producción de conocimiento.

Esta nueva ideología del progreso promovió la modernización y profesionalización de la administración de los sistemas educativos a través de la creación de agencias estatales especializadas. Al mismo tiempo, movilizó la institucionalización, a nivel mundial, de la investigación educativa y de la educación como disciplina académica. (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 68)

En Argentina, como en otros países latinoamericanos, la estrategia desarrollista de modernización posibilitó la creación de diversas áreas y organismos especializados dentro de la estructura estatal, a nivel nacional y provincial. No obstante, más allá de la descentralización, el Estado nacional sostuvo y fortaleció sus funciones planificadoras y reguladoras. Destacamos principalmente la planificación, la investigación, el currículo y la estadística, todas ellas relacionadas con la producción y gestión de nuevos tipos de conocimiento e información. Se instituía, de este modo, una distinción respecto de las formas tradicionales de prestación de los servicios, como lo eran: las direcciones de enseñanza, supervisión de sistemas contables y personal. La creciente ampliación, complejización y diferenciación de las funciones de gobierno, demandó nuevos y más capacitados profesionales, dando inicio a la profesionalización académica y burocrática.

En el año 1958 se sanciona el Estatuto del Personal Docente —Ley 14.473—, que configura el marco jurídico de la formación y el trabajo docente. El documento, además de

establecer los derechos y obligaciones del personal, regula y organiza la carrera docente,⁶³ precisando funciones y categorías. La normativa define la ubicación de los establecimientos y dispone la creación de un escalafón y de juntas de clasificación. En los artículos 5 (inc. e) y 6 (inc. l), se establece que el perfeccionamiento constituirá un deber y un derecho. Por otra parte, el artículo 23 dispone que “las autoridades escolares estimularán y facilitarán la superación técnica y profesional del personal docente en ejercicio, mediante cursos de perfeccionamiento y becas de estudios e investigación en el país y en el extranjero”.⁶⁴

Con la legislación queda configurada la relación específica entre trabajo, profesión y capacitación, organizando y promoviendo las decisiones de formación continua. Se inicia aquí el camino que permite alcanzar el puntaje necesario para la carrera docente y, de este modo, aspirar a concursos. Junto con la antigüedad, factor fundamental para la acumulación de puntaje, las titulaciones serán el modo de acceso a un cargo superior.

Las ideologías del desarrollismo, sostenidas en la confianza en la ciencia y la racionalidad técnico-instrumental, aceleraron los procesos de modernización cultural. A finales de la década de 1950, algunos discursos visibilizaban la necesidad de fortalecer las relaciones entre ciencia y universidad. Un signo de época es la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), agencia estatal especializada en la regulación de la ciencia y tecnología. La mirada centrada en la producción del conocimiento científico en la universidad constituía el instrumento de promoción para el desarrollo económico y social.

La década de 1950 exhibe el crecimiento, expansión y diferenciación de la educación universitaria, históricamente supeditada a un grupo reducido de instituciones y dirigida a un sector pudiente. En este contexto, se produce la conversión de diversas carreras que, si bien habían logrado un cierto grado de institucionalización, en este momento adquieren fundamentos en saberes especializados científicamente. Carreras como Economía, Sociología, Psicología, como también la creación de la carrera de Ciencias de la Educación

⁶³ Crea las regulaciones para el ingreso, los nombramientos, la permanencia, así como también los criterios de calificaciones, posibilidades de traslados y reincorporaciones, regulación de vacantes, remuneraciones y jubilaciones.

⁶⁴ Estatuto del Personal Docente, Ley 14.473, disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/>

en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 1958, permiten advertir las tensiones en la convivencia con las tradiciones y los saberes previos.⁶⁵ Los licenciados en Ciencias de la Educación se constituirán en el sector profesional especializado que ocupará un lugar privilegiado en la gestión técnica creada por el Estado desarrollista. Las tensiones de la época, entre continuidad y renovación, se expresan en el conflicto entre intelectuales tradicionales y nuevos intelectuales (con un perfil moderno y científico). Los flamantes licenciados en Ciencias de la Educación ocuparán posiciones político-pedagógicas, basadas en la legitimidad del conocimiento empírico, sistemático y técnico (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

El golpe de estado en 1966 interrumpe las tendencias de profesionalización académica y modernización universitaria, evidenciando los límites políticos, sociales y culturales existentes en nuestro país. La inestabilidad institucional y las tensiones políticas hacen viable la creación de un conjunto de centros académicos independientes por fuera de las universidades, entre ellos, el Instituto Torcuato Di Tella, el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE),⁶⁶ creado en 1968. Con la dirección de Juan Carlos Tedesco, e impulsada por estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, se crea la *Revista de Ciencias de la Educación*, que se convertirá en una referencia nacional (Suasnábar y Palamidessi, 2003; Gómez y Orce, 2021).

A principios de la década de 1970, se crea el Centro de Investigaciones Educativas (CIE) —de tradición católica dependiente de la Compañía de Jesús—, que desempeñará una tarea importante durante la dictadura militar refugiando intelectuales que, en los años sucesivos, organizarán espacios tales como: el Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL) en 1971, el Centro de Estudios sobre Población (CENEP) en 1974 y el Centro de Investigaciones y Promoción Educativa y Social (CIPES) en 1983 (Suasnábar y

⁶⁵ Ejemplos de estas tensiones: la Sociología, orientada por el estructural-funcionalismo; el planeamiento, la gestión y la economía de la educación, fundadas en las teorías del capital humano; o la expansión de la psicología educacional con las tradicionales asignaturas, tales como Pedagogía, Política Educacional, Filosofía de la Educación y Didáctica.

⁶⁶ Dependiente del Instituto Torcuato Di Tella.

Palamidessi, 2006). Otro hecho de relevancia en la década es el proyecto Taquini,⁶⁷ que expresó la expansión de la educación superior a través de la creación de universidades diferentes provincias del país. La regionalización de la oferta se materializó con la creación de polos de desarrollo —campus— diseñados con una estructura organizada en departamentos, con foco en la investigación.

la cientifización de los estudios universitarios en educación que se generó con la creación de las carreras de ciencias de la educación hacia fines de la década del cincuenta, produjo una demarcación fuerte entre la tradicional formación orientada a la docencia y la formación profesional que encarnan los nuevos especialistas en educación. Hacia fines de la década del sesenta y comienzos de la del setenta, toda la configuración del campo intelectual y profesional de la educación empieza a verse profundamente afectada por estos movimientos modernizadores. (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 70)

El grupo de modernos profesionales graduados de las carreras universitarias del ámbito de la educación —como también algunos egresados de las carreras de Sociología y Psicología— promovió el desplazamiento de funciones a directores, profesores y supervisores, ocupando cargos, tanto en las universidades como en la administración del sistema educativo. Suasnábar y Palamidessi (2006) reconocen que “la profesionalización burocrática y académica realimentó la formación de un incipiente mercado profesional y la emergencia de una profesión académica universitaria que permanecerá muy restringida” (p. 71).

La crisis de la economía mundial en la década de 1970, asistida por dictaduras cívico-militares en la región, habilitaron el avance y consolidación de corrientes neoconservadoras y neoliberales que reestructuraron el campo educativo (Puiggrós, 1986; Paviglianiti, 1991; Gentili, 1997; Davini y Birgin, 1998). Si bien el retorno del peronismo en 1973 no produjo cambios decisivos en los procesos de transformación que se venían gestando décadas

⁶⁷ El Plan de Creación de Nuevas Universidades permitió la creación de 14 universidades entre 1971 y 1973, y fue denominado en homenaje al presentador del proyecto, el Dr. Alberto Taquini.

precedentes, se mantuvo la progresiva expansión del ingreso mediante la supresión de todo requisito a las universidades nacionales; la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, alcanzó un crecimiento del 50 % de 1973 a 1974 (Cano, 1985).

La dictadura militar de 1976 en nuestro país representó un período signado por la represión y la desarticulación del tejido social. La invisibilización y suspensión del debate político-educativo promovido por el Proceso de Reorganización Nacional impuso prácticas autoritarias a través de dispositivos de control ideológico y disciplinamiento. Kaufman (1997) refiere a la *militarización del sistema educativo*⁶⁸ como un proceso endógeno que no admitió fronteras ni niveles.⁶⁹ La transformación radical de las funciones estatales produjo la fusión, reubicación y desmantelamiento de los organismos creados en épocas precedentes (Paviglianiti, 1988). La desaparición, exclusión y exilio de profesores e investigadores, la prohibición de libros y el control ideológico expresaron los rasgos centrales que asumiría el proceso de restructuración de la universidad. Sin embargo, algunos grupos académicos se identificaron con el régimen militar.⁷⁰ Mientras que, en otros casos, se creó el Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación (IIECSE), en el cual docentes universitarios expulsados manifestaron su disidencia intelectual y dieron origen a la revista *Perspectiva Universitaria*. En 1982, la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) inicia la publicación de la *Revista Argentina de Educación* en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).⁷¹ Este acontecimiento marca el comienzo

⁶⁸ Se comprende por militarización del sistema educativo al proceso de cerrazón dogmática y verticalismo autoritario instalado en el seno de la comunidad educativa a partir de la irrupción constitucional de 1976 hasta 1983 (Kaufman, 1997).

⁶⁹ No podemos dejar de mencionar los alcances de la resolución N.º 538/77, conocida como *operación claridad*, cuyo objetivo principal fue la erradicación de la subversión en todas sus formas en el ámbito educativo.

⁷⁰ El Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE) de la Universidad Nacional de Rosario (asociado al CONICET) y el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE), sin relación institucional con alguna universidad, cuyos intelectuales —vinculados de manera directa o indirecta a las corrientes católicas— se convirtieron en referentes de cátedras en las universidades públicas y mantuvieron cargos en la gestión difundiendo concepciones confesionales y tecnocráticas en educación.

⁷¹ La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales fue creada en 1957 por iniciativa de la UNESCO, organismo internacional, intergubernamental, regional y autónomo integrado por países latinoamericanos y del Caribe. Desde sus comienzos, el objetivo fue y sigue siendo el establecimiento de programas de posgrado para *entrenar* a las nuevas generaciones latinoamericanas en las distintas

de la reconstitución de espacios de producción intelectual en educación (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

Los discursos internacionales promovidos por organismos como la UNESCO, alineados a la teoría del capital humano y el planeamiento educativo, contribuyeron a instalar en la década de los setenta la noción de *educación permanente*, comprendida como un proceso orientado a “la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas” (Vezub, 2009 p. 20), atendiendo la demanda de cambios sociales profundos, especialmente vinculados a ciencia y tecnología. Destacamos la *revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades* que comienzan a situarse en el campo educativo, promoviendo desde este imaginario la creación de instituciones que ofrecerían cursos para propiciar la formación técnica, como también recursos y habilidades orientados a la planificación y ejecución de la enseñanza. Según Vezub (2009):

Entre 1970 y 1990 las políticas de perfeccionamiento estuvieron vinculadas fundamentalmente con el desarrollo de programas, de proyectos específicos diseñados y llevados a cabo por las autoridades educativas en el ámbito nacional y provincial, muchos de ellos de carácter piloto se aplicaban en unas pocas escuelas y contaban con sus propios seminarios o talleres de capacitación a los que asistían los docentes implicados en las innovaciones. De manera simultánea fue creciendo el circuito privado y gremial que se dedicaba a dictar cursos de

disciplinas de las Ciencias Sociales. En Argentina, la sede FLACSO abre sus puertas en 1974: “renueva su compromiso con la construcción de sociedades y sistemas políticos democráticos. Este lema se traduce en programas de investigación y de formación, en la colaboración con la mejora de la gestión pública —ya sea desde la formación de expertos o desde los vínculos institucionales—, y en dar lugar a la multiplicidad de voces en la tarea de pensar una región más igualitaria. En los años fundacionales, la FLACSO fue cobijo de intelectuales latinoamericanos expulsados por gobiernos autoritarios, convirtiéndose en uno de los pocos centros académicos de la región donde se sostuvo la investigación y la producción de conocimiento sobre democracia, autoritarismo, desarrollo y desigualdad. Este inicio dejó una huella indeleble en la trayectoria de la FLACSO Argentina, que desde sus unidades académicas y programas de investigación y formación sostiene esos ejes, tanto desde perspectivas teóricas como para la formulación de políticas. Desde las distintas unidades académicas, la FLACSO Argentina se ha dedicado a analizar la realidad regional desde una perspectiva latinoamericana, realizando un aporte significativo en el desarrollo de las ciencias sociales y siendo el primer centro de formación de posgrado de ese campo en la Argentina.” Disponible en: <https://flacso.org.ar/>

perfeccionamiento. Los gremios crearon sus propias secretarías dedicadas a la organización y el dictado de cursos, y numerosas instituciones particulares y editoriales de libros de texto ofrecían cursos y talleres sobre diversos aspectos que se alternaban de acuerdo con las innovaciones y debates pedagógicos en boga. (Vezub, 2009, p. 922)

Se inician, al mismo tiempo, acciones alternativas que se distinguen del resto, como los talleres de educadores autogestionados⁷² (Achilli, 2001). Nos permitimos aquí una digresión. Si bien los enfoques etnográficos en nuestra región comienzan a desarrollarse en la década de 1970 por fuera de la universidad —debido a los gobiernos dictatoriales presentes en Latinoamérica—, la expansión de esta línea de trabajo se produjo a través de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Educativa, impulsada a partir de los trabajos de Elsie Rockwell (Achilli, 1988).

El retorno a la democracia viabilizó la reapertura del debate cultural y educativo, con una fuerte apuesta de las políticas públicas que, traducidas al sistema educativo, se manifestaron en la expansión matricular, la inclusión o la restitución de mecanismos de participación en el gobierno escolar y en la promoción de *pedagogías centradas en el alumno*. Un acontecimiento destacado en el proceso de institucionalización del campo de la formación docente continua en nuestro país refiere a la creación del Centro de Pedagogías de la Anticipación (CePA) —en la actualidad, *Escuela de Capacitación Docente*⁷³—, organismo dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en 1984. Es la primera organización gubernamental orientada a la ejecución de políticas para el desarrollo profesional de los docentes de su jurisdicción, con una modalidad “innovadora”, “crítica y disruptiva” (Vezub, 2009). En otras jurisdicciones también crean espacios para

⁷² Ambas líneas nutrieron producciones en Argentina a partir de los años 80 con el regreso —y reposición en sus cargos— de muchos docentes e investigadores exiliados. Destacamos los trabajos de Justa Ezpeleta en Córdoba y Elena Achilli en Santa Fe como pioneros en la consolidación de los estudios etnográficos en el campo educativo argentino.

⁷³ La Escuela de Capacitación Docente es un espacio público de formación permanente para docentes que depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Hoy es uno de los principales centros de formación docente continua de Latinoamérica. La Escuela de Capacitación Docente brinda a maestros y profesores la posibilidad de actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias.

ofrecer capacitación, como el Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) que, conjuntamente con la revista La Obra, promueven conferencias, talleres, cursos y seminarios para la formación continua de docentes. Hacia el final de la década de 1980, específicamente en 1987, se crea el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD), que solo permanecerá ofreciendo cursos presenciales y a distancia hasta la transferencia de las escuelas medias y superiores a las provincias, momento en el que cierra sus puertas.

El estudio de Cano (1985)⁷⁴ reconstruye el proceso de transformaciones y tendencias acaecidas en la educación superior hacia 1984:

La evolución de la educación superior en las últimas décadas muestra algunas tendencias marcadas, que podrían sintetizarse del siguiente modo: 1) una expansión considerable de la matrícula a un ritmo más acelerado que la de los restantes niveles de enseñanza; 2) un incremento notable del número de establecimientos, asociado con una diversificación de los tipos de oferta educativa y una creciente complejidad del “sistema” de educación superior; 3) una participación creciente del sector privado a nivel de matrícula y número de establecimientos; 4) un proceso de desconcentración geográfica e institucional; 5) una mayor participación de la educación superior no universitaria, en detrimento del peso relativo de las universidades; 6) un incremento en la participación femenina en el alumnado; 7) un bajo rendimiento cuantitativo y 8) un incremento significativo del cuerpo docente. (Cano, 1985, p. 33)

Nos interesa destacar que, hasta mediados de la década de 1950, la oferta de educación superior se había sostenido con un número bajo y estable de instituciones: seis universidades nacionales y treinta institutos o escuelas de nivel superior no universitario. Cano (1985) advierte que asistimos a *una verdadera explosión institucional* vinculada, por un

⁷⁴ El estudio consiste en una monografía descriptiva de la situación de la educación superior en la Argentina al año 1984, realizada en el marco de las actividades del área educación del Programa Buenos Aires de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales por encargo del Centro Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) de la UNESCO.

lado, con la ruptura del monopolio estatal de la educación universitaria por el avance de la oferta privada, y por otro lado, debido al aumento de instituciones de educación superior a cargo de agentes oficiales a nivel nacional, provincial y municipal.⁷⁵ Las consecuencias de este proceso evidencian una significativa dificultad del poder político en la administración del sistema. La promoción de las concepciones de planificación y administración educativa, con la intención de homogenizar las estadísticas y mejorar los medios de información, se despliegan a través del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales (CRUN)⁷⁶ incentivando la racionalidad, eficiencia y mayor aprovechamiento de los recursos disponibles.

Las respuestas que se intentaron elaborar frente a este problema se han caracterizado por alternar momentos de pronunciado autoritarismo con momentos de eficientismo tecnocrático, basado en gran parte en la adopción de modelos organizativos y procedimientos de gestión de origen importado. Por su parte, los agentes privados o, al menos, un sector de los mismos, si bien pugnan por la “libertad de enseñanza” tampoco están interesados en un caos total y absoluto en materia de instituciones, títulos, etc., que podría implicar la desvalorización de los propios establecimientos. (Cano, 1985, p. 38)

La centralización, coordinación y administración de la enseñanza superior continuará a cargo del Estado a través de la definición y reconocimiento de títulos, estableciendo la duración de los estudios con el objetivo de evitar la proliferación institucional por la expansión de la matrícula. La subsidiariedad del Estado en materia educativa evidencia la

⁷⁵ Las iniciativas oficiales crean casi la misma cantidad de establecimientos que los agentes privados: 21 universidades nacionales, mientras que la iniciativa privada cuenta con 22 a partir de mediados de siglo (Cano, 1985).

⁷⁶ Las estadísticas sobre el sistema de educación superior argentino son sistematizadas en unidades de prestación educativa. La centralización, elaboración y difusión es promovida por organismos heterogéneos como los que administran los distintos establecimientos del sistema. Por ejemplo, el Ministerio de Educación de la Nación reúne y elabora los datos de las organizaciones que están bajo su dependencia a través del Departamento de Estadísticas y los Ministerios de Educación de las Provincias que se encuentran bajo su órbita. En el caso de la enseñanza universitaria, las estadísticas son facilitadas por áreas de coordinación horizontal —Consejo de Rectores de Universidades Nacionales (CRUN) y Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP)— reúnen, analizan y en ocasiones, comunican los datos correspondientes a sus establecimientos.

paradoja por la que ministros o secretarios de educación —cuya posición es expresamente liberal— intervengan para centralizar y disciplinar la conducción estatal de la educación superior (Braslavsky, 1980; Cano, 1985).

En lo que respecta a la formación de posgrado, esta alcanzó un nivel de expansión significativo a mediados de los años cincuenta, aunque restringida a las disciplinas básicas, tecnológicas y, en menor grado, en las ciencias médicas. Sin embargo, estos posgrados se debilitan o cierran a partir de la intervención a las universidades nacionales. En algunos casos sobreviven convirtiéndose en una extensión de cursos de graduación. Resultan elocuentes, en este sentido, las reflexiones de Cano (1985) para nuestro estudio:

La República Argentina se ha transformado en un país donde las garantías para el acceso, permanencia y avance en la carrera docente universitaria en base a *los* méritos científicos y pedagógicos son escasas o nulas. La inestabilidad y arbitrariedad, la discriminación ideológica, la expulsión directa o indirecta de científicos y técnicos calificados hacia el exterior han generado una situación en la cual la tarea académica continuada y calificada, es más bien la excepción que la regla y la formación de las generaciones jóvenes del personal universitario queda librada a la iniciativa y al talento individual. La creación de una carrera docente, la revitalización de los posgrados y de las actividades de perfeccionamiento docente serán pues problemas claves, de cuya resolución dependerá en gran medida la definición de un nuevo perfil para la universidad. (Cano, 1985, p.70)

Podemos reconocer un escenario que manifiesta tendencias contradictorias entre la expansión y masificación de carreras y los intentos por transformar la enseñanza. Se intentarán fortalecer las relaciones entre investigación y docencia como principio de profesionalización académica, aunque —producto de restricciones presupuestarias— la consolidación de esos vínculos fue limitada. El aumento de la matrícula se expresa en las estadísticas de las licenciaturas en Ciencias de la Educación, en casi todas las universidades públicas en parte por la ampliación y diversificación de los campos de inserción

profesional.⁷⁷ Se enfatiza en las políticas de formación de recursos humanos y el fomento de la carrera de investigación por medio del otorgamiento de becas y subsidios desde el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), como a través de diferentes programas de formación de investigadores en las universidades nacionales.

En Argentina, la recuperación democrática posibilitó la apertura y el desarrollo de espacios institucionales para la producción de conocimiento y la investigación en educación en un contexto de precarización, fragmentación y polarización social. Se avecinaban tiempos de cambio, de alteraciones que reorientan los discursos de las políticas educativas y la formación docente continua en particular. La década de 1990 nos encuentra en una reestructuración geopolítica en el marco del Consenso de Washington,⁷⁸ a la que Gentile (1998) refiere como la *retórica neoliberal*, desplegada por los gobiernos que impulsaron y legitimaron un conjunto de reformas educativas en la región.

IV.4 LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

En el siguiente apartado nos proponemos revisar las transformaciones en los discursos sobre la formación continua en la década de 1990. Nos preguntamos si las reformas instituidas se establecieron como una prioridad en la política educativa, y cuáles son las continuidades y las rupturas en los supuestos pedagógicos y políticos entre las reformas de la década de 1990 y las de años 2000.

Durante la década de 1990, se impulsan y materializan un conjunto de reformas sustanciales en el ámbito educativo. Leyes tales como la Ley de Transferencias (1991), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995), junto con otras

⁷⁷ De 1984 a 2001 supuso un crecimiento del 289 %.

⁷⁸ La expresión *Washington Consensus* fue utilizada por primera vez por John Williamson. El programa de ajuste y estabilización incluye diez tipos específicos de reformas que han sido implementadas con una fuerte convicción por los gobiernos latinoamericanos a partir de la década de 1980: 1) disciplina fiscal; 2) redefinición de las prioridades del gasto público; 3) reforma tributaria; 4) liberalización del sector financiero; 5) mantenimiento de tasas de cambio competitivas; 6) liberalización comercial; 7) atracción de inversiones de capital extranjero; 8) privatización de empresas estatales; 9) desregulación de la economía; y 10) protección de derechos autorales.

normativas de menor nivel —decretos, resoluciones ministeriales, circulares— transformaron radicalmente la estructura del sistema educativo. A los fines de nuestra investigación, las más significativas fueron la Ley de Educación Superior N.º 24.521 y la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua,⁷⁹ cuya finalidad era la de ofrecer capacitación a docentes en ejercicio en los diferentes niveles del sistema educativo. El término adoptado para *aggiornarse* a los nuevos discursos fue el de “capacitación”. Los programas se orientaron hacia la configuración de un nuevo perfil profesional, no solo con la finalidad de enseñar los nuevos “contenidos”, sino también de elaborar proyectos institucionales atendiendo a las renovadas concepciones de gestión educativa. Un nuevo horizonte de sentido se construyó a partir de la asociación entre reforma, capacitación y profesionalización (Vezub, 2005).

La institucionalización y masificación de la formación docente continua que caracterizó este período fue garantizado por una amplia cobertura y amplificación de acciones, atendiendo a los diferentes niveles y funciones que requerían los destinatarios. Asistimos a una multiplicidad de ofertas⁸⁰ destinadas a docentes por nivel, así como también dirigidas a directores y supervisores. La Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) se estructuró por medio de circuitos ubicados en centros dedicados al perfeccionamiento oficial, de manera que se encuentre garantizada la *oferta y demanda* de la formación continua.

A continuación, señalamos algunos aspectos del Documento A9 —expresado en el Plan Federal de Formación Continua que acompañó la Resolución 36/94—, en el que se fijan los objetivos, principios generales y bases para su organización. En detalle, vemos que el Plan se define como:

⁷⁹ La Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) se define como un sistema articulado de instituciones que asegura la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación.

⁸⁰ Referimos, por ejemplo, a cursos a cargo de especialistas en disciplinas, en la didáctica o en pedagogía. En 1993, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) crea su propia escuela de capacitación e investigación nombrada *Marina Vilte*, orientada a la formación pedagógica y sindical de los agremiados. Entre sus actividades figuran cursos, seminarios, especializaciones, posgrados, encuentros, congresos, investigación y publicación de documentos y libros alrededor de distintas áreas de trabajo (Vezub, 2009).

un sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación y tiene como objetivo organizar y poner en funcionamiento la Red Federal de Formación Docente Continua y acordar un marco de decisiones mínimas para establecer los contenidos básicos comunes de la formación docente continua. La creación del organismo ofrece un marco organizativo de articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un Plan Federal de Formación Docente Continua. (Resolución 36/94, Documento A9)

En el Documento A9, se reconocen cuatro instancias de formación continua: 1) la formación de grado, 2) el perfeccionamiento docente en actividad, 3) la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y 4) la capacitación pedagógica de graduados no docentes.

A partir de la creación de la RFFDC, constituida por una Cabecera Nacional (a cargo de la coordinación y de las decisiones técnicas y financieras), y 23 cabeceras jurisdiccionales, correspondientes a las provincias, conformadas por:

instituciones de gestión pública o privada cuya responsabilidad primaria sea la formación docente de grado, como así también aquellas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales provinciales, nacionales e internacionales —cuya actividad y/o producción constituyan un significativo aporte para la formación docente continua. (Resolución 36/94, Documento A9)

En lo referido a los contenidos, quedan fijados tres campos: el campo de la *formación general*⁸¹, el campo de la *formación especializada*⁸² y el campo de la *formación de orientación*.⁸³ Tanto las organizaciones oficiales y privadas que integren las redes locales

⁸¹ Bloques temáticos vinculados a campos problemáticos: Sistema Educativo, Institución Escolar, Mediación Pedagógica y Currículum.

⁸² Psicología evolutiva y del aprendizaje, prácticas docentes, residencias o pasantías docentes, y las denominadas Cultura de la Infancia y/o de contextos socioculturales específicos, según el nivel.

⁸³ Los contenidos básicos comunes se ocuparán de los contenidos referidos a disciplinas o áreas específicas, con las necesarias adecuaciones a los distintos niveles o ciclos. Los CBC estarán vinculados a las siguientes disciplinas: Matemática, Lengua, Informática, Física, Química, Biología, Historia, Geografía, Economía, Sociología, Derecho Constitucional, Filosofía, Electrónica,

deberán adecuarse a las estructuras formales exigidas. En primer lugar, constituir departamentos o programas vinculados a los campos mencionados. En segundo lugar, promover instancias de formación docente continua, formación de grado, perfeccionamiento y capacitación y tareas de investigación y desarrollo. En tercer lugar, poder asegurar su desarrollo en la estructura del establecimiento. En cuarto lugar, las organizaciones deben garantizar la articulación de las actividades de formación de grado y de capacitación, con los emprendimientos vinculados a la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Finalmente, los profesores serán los responsables de los departamentos como de los programas.

A partir de este momento, se inicia un progresivo proceso de acreditación de establecimientos no universitarios de formación docente y de universidades, con el objetivo de regular y centralizar la política de formación continua en dos direcciones: contenidos y evaluación.⁸⁴ Una vez concretada la acreditación, todas las organizaciones serán periódicamente evaluadas. Las certificaciones con validez nacional serán emitidas por una comisión *ad hoc* en la Cabecera Nacional, conformada por un representante por cada región del Consejo Federal de Cultura y Educación, dos representantes del Consejo Interuniversitario Nacional, un representante del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, y un representante de la Cabecera Nacional de la Red Federal de Formación Docente Continua, quien asumirá la Secretaría permanente de la comisión *ad hoc*.

La RFFDC regulará la capacitación de docentes en ejercicio en distintos niveles del sistema educativo y la de profesores formadores de docentes. En este escenario, se crean dos segmentos dentro del sistema formador: la preparación de nuevos docentes y la capacitación de los reincorporados al trabajo de acuerdo a las exigencias del nuevo perfil. Las reformas educativas se orientaron a la modernización económica con el objetivo de asegurar un consenso social, en relación con la racionalización del sistema y la articulación entre objetivos nacionales y exigencias internacionales.

Biología, Administración, Psicología, Educación Estético-expresiva y Educación Físico-deportiva.

⁸⁴ La Red habitó el registro, la acreditación y la evaluación de instituciones de formación docente. Al mismo tiempo, estableció criterios y orientaciones curriculares, delimitó líneas de acción para el perfeccionamiento y evaluación de propuestas de capacitación, y otorgó presupuestos y certificaciones.

En un mundo globalizado, en el que se plantea al conocimiento como la base de la nueva economía, la competitividad y el crecimiento, las instituciones educativas ‘deberían responder’ a estas demandas a través de los docentes. Hacia allí se dirigieron las miradas. Con fuerte presencia del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo como agencias financiadoras y técnicas, orientaron las reformas con equipos profesionales capacitados y acompañamiento de equipos nacionales. Es importante destacar que nuestro país durante la década de 1980 estuvo en gran medida focalizado a la recuperación de las instituciones democráticas, ampliando y promoviendo la participación social. Posteriormente, con los procesos de empobrecimiento y segmentación social se propiciaron condiciones para que los consensos de transformación del sistema educativo de sean ampliamente aceptados.⁸⁵

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), y a partir de las sugerencias realizadas por la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua⁸⁶ y el entonces Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), se crea un organismo nacional con función primaria para planificar, desarrollar e impulsar las políticas en el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua. A través de la Resolución CFCyE N.º 251/05, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

El INFOD formó parte de una política federal para la formación docente inicial y continua como cuestión de Estado. Se generaron condiciones de concertación política y técnica —a través de Encuentros Federales— con el propósito de garantizar circuitos de consulta sobre las acciones y procesos impulsados por el organismo. A su vez, se crean: un Consejo Consultivo de carácter técnico-político —bajo la representación de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología—, la Secretaría de Políticas

⁸⁵ No podemos omitir la lucha docente y sus mayores expresiones por la educación pública como lo fueron la Marcha Blanca (1988) y la Carpa Blanca (1997).

⁸⁶ Creada por Resolución N.º 241/05 (CFCyE). La Comisión fue conformada por el Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación y coordinada del Lic. Juan Carlos Tedesco. La Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Lic. Alejandra Birgin, estuvo a cargo de la Secretaría Ejecutiva. Además, la Comisión fue integrada por un equipo de especialistas conformado por la Prof. Berta Braslavsky, la Dra. María Cristina Davini, la Dra. Adriana Puiggrós y el Prof. Alfredo Van Gelderen. Asimismo, desde la Comisión se solicitó la presencia de un representante de la Secretaría de Políticas Universitarias y se habilitó el espacio para la participación voluntaria de los ministros de educación que no forman parte del Comité Ejecutivo.

Universitarias, el Consejo Federal de Cultura y Educación, el Consejo de Universidades, el sector gremial y el sector de educación de gestión privada y del ámbito académico, que cumplía funciones de asistencia y asesoramiento al Director Ejecutivo (Resolución N.º 251/05, CFCyE).

La Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua adjunta a la resolución un informe, con el objetivo de:

- a) Proponer al Consejo Federal de Cultura y Educación la generación de un espacio institucional específico, con misiones, funciones y estrategias tendientes a consolidar una política federal para la formación docente inicial y continua;
- b) Proponer un plan de trabajo y los temas específicos que este espacio institucional debería abordar. (Resolución N.º 241/05, CFCyE, p. 1)

La Comisión propicia el debate público a través de la realización de reuniones plenarias con la cooperación de CTERA y el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), y también, por medio de consultas institucionales con diferentes sectores.

Sumado a ello, se desplegó un dispositivo compuesto por dos mecanismos. En primer lugar, una *Consulta Nacional sobre Formación Docente*, con el objetivo de conocer las valoraciones de los actores principales involucrados: los institutos de formación docente y las universidades del país. En lo que respecta a los Institutos de Formación Docente, se concretó una jornada de trabajo institucional con los docentes, proponiendo discusiones sobre temas como el sistema de formación docente, el currículum y la organización institucional. La consulta a las universidades, destinada a las facultades con carreras de formación docente o vinculadas al campo de la educación, se materializó con una propuesta cuyos ejes o temas de discusión fueron similares, aunque con algunas puntualizaciones propias para el ámbito académico. Por otro lado, se incluyó una participación a través del portal *Educ.ar*, invitando a diferentes actores de la comunidad educativa a compartir sus opiniones sobre temáticas centrales de la formación docente en nuestro país.

La Comisión presentó un informe que inicia con un recorrido histórico de la Formación Docente Inicial y Continua, continúa con un diagnóstico de las problemáticas y desafíos de la formación docente inicial y continua en nuestro país y, finalmente, presenta las

recomendaciones y orientaciones necesarias, en vista de la creación del Organismo Nacional de Formación Docente Inicial y Continua.

Nos interesa destacar algunos puntos del informe que expresan la lectura que la Comisión realiza hacia finales de 2005 en relación con las condiciones y desafíos del sistema formador en nuestro país. En primer lugar, el documento constituye un testimonio fundamental del lugar privilegiado que asumirá el conocimiento entendido como información en las sociedades contemporáneas y en las múltiples dimensiones para el ejercicio de la ciudadanía. Un lugar no menor lo ocupa el análisis de crecimiento profundo de la fragmentación social, aún en tiempos de avance de las políticas de derechos que se inician en la década del 1980. Los procesos de fragmentación y segmentación social no tienen precedentes en la historia de nuestro país. En este contexto, el lugar del sistema educativo en las desiguales trayectorias produce múltiples desafíos ante las dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar, desplazando en muchos casos la tarea pedagógica para asumir la responsabilidad de sostener la escuela como espacio compartido. En este escenario de crisis y ante los desafíos de la inclusión de los docentes a la sociedad del conocimiento, aún en tiempos en los que la formación docente se consideraba una oportunidad y un ámbito convocante, se apuesta a un ideal de justicia:

La idea de justicia se refiere a la igualdad de oportunidades y a las garantías de la inclusión social. La identidad nacional implica, por un lado, reconocer el trazado federal, la diversidad y la unidad dentro del respeto a las particularidades de cada región y, por el otro, una identidad abierta a procesos de integración regional y global, en particular aquellos que constituyen procesos democráticos de solución a problemas globales (protección del medio ambiente, interculturalidad, etc.) y de participación protagónica en los desarrollos de la innovación tecnológica, etc. Ambos conceptos, justicia e identidad, están íntimamente ligados porque no es posible concebir adhesión a la identidad nacional sin una práctica social incluyente que permita que todos los argentinos tengan sus derechos ciudadanos garantizados. (Informe final, Comisión, 2005, p. 9)

El documento elaborado por la Comisión reúne principios y orientaciones, a saber:

- Considerar la formación docente inicial y continua como una cuestión de carácter nacional, frente al escenario actual de globalización y fragmentación social y educativa, abordándola desde un espacio que, a partir del reconocimiento de un sistema federal y de las particularidades culturales, nos convoque estratégicamente hacia un norte común de igualdad.
- Asumir las profundas transformaciones sociales y culturales que hoy imprimen nuevos sentidos y demandas a la escuela, al quehacer docente y a la experiencia escolar toda, permitiendo construir una mirada compleja acerca de la realidad escolar y los problemas del mundo contemporáneo, y alentando a asumir una posición activa en las tramas políticas, sociales y culturales de nuestra época.
- Asumir la importancia estratégica y la relevancia social de las instituciones formadoras, dada su trayectoria y su amplia distribución territorial, reconociendo su especificidad en tanto organizaciones responsables de brindar experiencias y saberes a quienes tendrán a su cargo la transmisión y renovación de la cultura.
- Promover mayores niveles de integración a partir de la definición de objetivos comunes tanto entre los Institutos de Formación Docente, como entre ellos y las Universidades, respetando la diversidad de modelos institucionales que componen el sistema de formación docente.
- Inscribir las experiencias de formación en el marco de acciones concretas que posibiliten el diálogo y la articulación permanente entre las instituciones de formación docente y las escuelas, generando espacios de intercambio y propuestas de intervención comprometidas con el entorno social y cultural.
- Considerar la formación docente inicial y continua como contribución estratégica y significativa para consolidar la profesionalización docente,

a través del mejoramiento de las condiciones de trabajo, la carrera docente y el trabajo colectivo. (Informe final, Comisión, 2005, p. 12)

Resulta valioso reponer los pasajes textuales del informe ya que el discurso que se inicia con la Ley de Educación Nacional 26.206 expresa mutaciones significativas en comparación con la década precedente. Las resoluciones y documentos consultados demuestran el compromiso en la reconfiguración de la formación docente inicial y continua, con efectos políticos que se materializaron en todo el territorio nacional. Destacamos la apuesta por pensar la federalización del organismo, la articulación entre las universidades y los institutos superiores —y, a su vez, estos últimos con las escuelas— a partir de proyectos sociales y culturales en distintos momentos de la formación y el oficio. Se explicita con un principio el reconocimiento de crear condiciones materiales y simbólicas. Un punto clave para nuestro tema refiere a una mirada que integra y da continuidad al:

Considerar la formación docente como un proceso que se inicia con la formación inicial y continúa a lo largo de toda la carrera, promoviendo mayores niveles de articulación entre ambas y creando mecanismos que permitan enriquecer la formación inicial con los aprendizajes realizados en el ejercicio de la profesión. (Informe final, Comisión, 2005, p. 14)

Aprender durante toda la vida, promoviendo prácticas en la formación docente capaces de propiciar: una *identidad profesional*, la *identidad nacional* desde una perspectiva *pluralista*, *respetuosa de la diversidad* y, a la vez, *común*. Propiciar la *imaginación*, la *curiosidad*, la *transmisión crítica*, el *cuestionamiento* y *recreación*. Hacer disponibles a docentes *herramientas sólidas, diversas y flexibles* para una *práctica de enseñanza rica y eficaz vinculada a las realidades específicas de las escuelas y los desafíos que ellas pueden y deben enfrentar*. Promover instancias de intercambio y creación de *vínculos colaborativos de aprendizaje y de intercambio entre los docentes*, favoreciendo la *comunicación con diversos actores de la comunidad*, en relación con las *prácticas y los saberes de la cultura local, nacional, regional y global*. La intención de ampliar y generar vínculos entre instituciones y actores de la formación inicial y continua, *generando compromisos, responsabilidades e*

*interrogantes en relación con los avances del saber y los desafíos con las prácticas de conocimiento.*⁸⁷

El informe plantea un conjunto de problemáticas detectadas en las dos instancias de los procesos de formación de maestros y profesores: la formación inicial o de grado y la formación dirigida al desarrollo profesional de docentes en ejercicio, ambos procesos que emergen con dinámicas particulares. La formación inicial, mediada por un importante proceso de institucionalización, y el desarrollo profesional, con una dinámica flexible y dispersa. Es decir, se conforma una estructura institucional, con regulaciones y prácticas pedagógicas reconociendo las demandas de los destinatarios. El desafío consistió en construir iniciativas que promuevan una política integrada sin desconocer las particularidades. Entre las que se mencionan:

- Fragmentación y segmentación de la oferta de formación y sus instituciones.
 - Debilidad de regulación e importantes vacíos de normativa.
 - Escaso desarrollo de la planificación y de sistemas de información para la toma de decisiones.
 - Necesidad de fortalecer la organización institucional de la formación docente.
 - Fragmentación operativa entre las instituciones de formación, las escuelas y los programas de desarrollo local.
 - Necesidad de fortalecimiento de las estructuras de gestión del área.
 - Necesidad de análisis y desarrollo pedagógico del currículum de la formación docente.
 - Nivel de inversión y financiamiento del subsistema de formación docente.
- (Informe final, Comisión, 2005, p.17)

Hasta aquí pueden evidenciarse diferencias con las políticas implementadas en la década de 1990, en particular, las líneas del Plan de Desarrollo Profesional Docente se

⁸⁷ Las cursivas fueron tomadas textuales del documento con la intención sostener la rigurosidad en la expresión.

presentan respetuosas de las trayectorias y experiencias formativas previas de los docentes, ya que proponen generar una diversidad de dispositivos de formación, más allá del conocido formato de “curso” vinculado a la adaptación de las transformaciones curriculares (Birgin, 1999). Una idea central que se dispone es la de *formación integral*, que expresa la apertura hacia nuevos temas vinculados a la reflexión pedagógica, los saberes didácticos y disciplinares, y la formación cultural contemporánea. Se afirma y consolida la intervención y regulación por parte del Estado nacional de la política de formación docente, y se reafirma un sistema federal para dicha formación. Por medio de acuerdos entre el MECyT y el CFE, se elaboran estrategias para implementar un organismo de mayor visibilidad y autonomía (Diker y Serra, 2008).

En 2015 inicia un progresivo declive y desmantelamiento de un número importante de las líneas de formación. En el año 2025, el Instituto de Formación Docente ofrece seis cursos a nivel nacional:

- 1) Plan Nacional de Alfabetización, 2) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Matemática, 3) Educación Financiera, 4) Cursos para nivel inicial, 5) Leer y escribir para florecer: cómo la educación del carácter puede potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, y 6) De la minería a la vida cotidiana.⁸⁸

Finalmente, en relación con las universidades públicas, pueden reconocerse tres momentos significativos. El primero se ubica en la década de 1970, con el Plan Taquini —aprobado por el decreto/ley N.º 19.039— donde se crearon 14 universidades nacionales, duplicando la población universitaria para el año 1975. El segundo momento, en la década de 1990, cuando se llegan a crear nueve universidades y, desde el año 2002 a 2015, se registraron 19 —según los datos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)—. Actualmente, son 70 las universidades públicas en las cuales se ofrecen carreras con título intermedio, profesorado, licenciaturas, posgrado o maestrías. A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, se han incorporado al CIN los institutos universitarios y las universidades provinciales reconocidas por la Nación. Teniendo en cuenta los datos obtenidos del CIN hasta el 2018, en nuestro país existen 131 universidades e institutos universitarios, de

⁸⁸ Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod>

los cuales 66 son de gestión pública y 63 de gestión privada. En la actualidad, se suman a estos datos un instituto universitario extranjero y otro internacional.

A MODO DE CIERRE DEL CAPÍTULO IV

El capítulo propuso un recorrido en torno a dos aspectos nodales de nuestro estudio: la noción de imaginación e imaginario, centrales para la perspectiva histórico-social asumida en esta investigación. Seguidamente, presentamos los procesos de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, sujetos e instituciones que crearon las condiciones para el tratamiento de la formación docente continua. En esta sección, reconocimos tres momentos claves de alteración —la conformación del Estado nacional, la década de 1960 y, finalmente, la consolidación de una política de formación continua en la década de 1990— que manifestaron rasgos de imaginarios en la formación docente continua, cuyos efectos se expresan en una diversificación de ofertas sin precedentes.

La institucionalización de la formación continua suele ser identificada con el reconocimiento por parte del Estado nacional y la creación al interior del sistema de instituciones, estructuras, organismos, coordinando áreas, direcciones que planifiquen y gestionen lineamientos y acciones a nivel nacional, jurisdiccional y regional. Normas procedimientos y presupuestos formalizan y materializan la propuesta. Sin embargo, hemos advertido que las instituciones existen y son creadas por la capacidad instituyente de la imaginación radical -individual y colectiva-.

Nuestro recorrido intentó presentar las resonancias infinitas e irreducibles que exceden la perspectiva estrictamente funcional de la formación en la década de 1990, aunque es legítima en tanto expresa una proyección en la historia de lo que la sociedad quiere que sean sus instituciones. Recordemos que, para que una institución exista, deben articularse lo imaginado por la sociedad, lo simbólico y lo económico-funcional; de lo contrario, no podría sobrevivir. Si la formación continua no significara nada, simplemente no existiría.

Restituir la tarea docente implica reconstruir los lazos que hagan posible la transmisión, la distribución y la recreación de una cultura democrática en un espacio de igualdad donde lo común se disponga en la diversidad de historias y experiencias. En este marco, se destaca el lugar central de la formación docente inicial y continua, aunque comprendida dentro de un horizonte más amplio de políticas públicas orientadas a mejorar las

condiciones del trabajo docente, tales como la carrera profesional, las condiciones laborales y los salarios.

Los sentidos en la formación, los sujetos y los saberes expresan múltiples alteraciones. Los efectos de estas alteraciones —creación y destrucción— nos permiten reconocer una diversidad de experiencias, las cuales nos disponemos a compartir en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO V:

Sujetos, saberes y sentidos en la formación de docentes de nivel superior



Ana Teresa Barboza

'Tejer las Piedras', MALBA ARG - 2022

Vengo a escucharme en tu voz, vengo a leerme en tu voz...

Atahualpa Yupanqui (1965)

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO V

En el siguiente capítulo nos disponemos a compartir algunos fragmentos de entrevistas⁸⁹ a docentes de nivel superior de diferentes disciplinas: Música, Matemática, Artes Visuales, Ciencias de la Educación, Nivel Primario, Nivel Inicial, Psicología, Comunicación Social, Historia y Geografía. Las personas entrevistadas actualmente trabajan en formación docente inicial y poseen más de diez años de antigüedad en su oficio.⁹⁰ En algunos casos se desempeñan en distintos niveles y en diferentes funciones del sistema educativo. Se concretaron diecinueve entrevistas en total,⁹¹ dentro de las cuales se propusieron dos preguntas a cada docente, articuladas en el devenir de cada conversación. En primer lugar, indagamos en sus recorridos en la formación inicial. En ocasiones, las respuestas enumeraban la titulación obtenida y la inscripción institucional; en otros casos, referían a momentos previos —infancia, juventud, incluso biografías escolares— que posibilitaron reconocer algunos sentidos en las elecciones futuras. En segundo lugar, interrogamos sobre las experiencias de formación continua que los docentes consideraban una huella importante para sus recorridos. En los encuentros se percibieron algunos efectos que excedían las preguntas propuestas y que habilitaron a extender los límites de lo pensable en cada historia de formación.

Los sentidos se reconocen en las condiciones y abren la oportunidad de elucidar discursos, prácticas y efectos. En las experiencias suele predominar una interiorización, una transformación de uno mismo como resultado de una práctica. Las entrevistas exigieron una apertura —como anticipamos en el capítulo 2— a oír lo que no se sabe, lo que no se quiere, lo que no se necesita (Diker, 2004). Disponernos al encuentro con la radicalidad del otro

⁸⁹ https://drive.google.com/drive/folders/1Ldd4AcaOiUQs7xuGZV9KmJSUI-4zwMRD?usp=drive_link

⁹⁰ La decisión de considerar un mínimo de 10 años de antigüedad responde principalmente a la intención de escuchar experiencias de formación en un período prolongado de tiempo desde su formación inicial. De un total de 19 (diecinueve), 17 (diecisiete) entrevistadas se identifican con el género femenino.

⁹¹ Las diecinueve entrevistas semiestructuradas fueron pautadas de modo presencial con anticipación, los días, lugares y horarios que cada docente disponía. La comunicación fue por email, junto al consentimiento informado. Una vez realizada la transcripción, estas fueron compartidas. Cada docente contó con 15 días para realizar modificaciones si así lo consideraban.

desde la incomodidad, en tanto no podrá ser capturado, ni analizado, ni explicado. En este estudio, la experiencia singular es comprendida como un territorio que está dentro y fuera del sujeto; es decir, se conecta con una práctica colectiva y puede ser interpretada en términos sociales y culturales. Una experiencia individual y social que expresa su carácter histórico y político en la posibilidad de volverla pensable.

La pregunta que orienta esta tesis rodea sentidos *en* la formación, los sujetos y los saberes. Para ello nos permitimos suspender y desarmar significaciones atribuidas, a los fines de dialogar sobre la formación y la vida.

La instancia de conversación resultó valiosa en múltiples sentidos. En primer lugar, porque las lecturas y escrituras que realizamos hasta ese momento se abrieron al diálogo con quienes trabajamos cotidianamente compartiendo espacios y tiempos, pero también proyectos, lecturas y preocupaciones. En segundo lugar, porque cada conversación conmovió cualquier intento de anticipación. La formulación de preguntas en torno a la formación continua exhibió una multiplicidad de recorridos que configuran historias de vidas y sentidos compartidos. Finalmente, construir una posición de escucha posibilitó un encuentro con la mirada de otros, generándose una nueva distancia con las preguntas iniciales.

Las entrevistas constituyeron un momento irruptivo, en tanto conmovieron los sentidos y significados instituidos en relación con la formación continua. Sostuvimos que, si no significara nada, simplemente no existiría. Lo que resultó interesante es que cada encuentro abría nuevas derivas que nos condujeron a suspender los significados atribuidos hasta el momento, para reconocer otras formas institucionales creadas colectivamente.

A partir de este momento, decidimos nombrarlas como experiencias de formación —*eidos*— por dos motivos. En primer lugar, para expresar los sentidos y significados ilimitados del aprender a lo largo de toda la vida. Por otro lado, para proponer una temporalidad que desplaza la mirada progresiva y lineal que vincula la experiencia con la acumulación de saberes.

Antes de comenzar, haremos una referencia al posicionamiento ético de la escritura. Los fragmentos seleccionados no se constituyen ejemplos para el estudio, tampoco se ajustan a modelos o tradiciones. Recuperamos pasajes que nos posibilitaron dialogar con historias

que evocan sentidos en las experiencias de formación. Castoriadis (2005) refiere al *círculo de la creación artística*, priorizando el despliegue temporal que anima al poema: la *musicalidad del sentido*. Así, en el mito, la métrica o el verso pueden proyectarse en dos dimensiones: la de una historia que se puede contar y narrar, y otra orientada al sentido, al contenido de la historia narrada.

La melodía de sentido es el tejido conjunto de ‘ascenso–descenso’ en el registro de la significación y en su nivel de intensidad. (...) La melodía de sentido es la relación horizontal de los sentidos y de las intensidades de las palabras específicas en su nivel de sucesión, que ya contiene en ella mismos un componente armónico. (...) la armonía se produce porque existen los armónicos de la significación de las palabras. Podemos considerar como armónicos todo lo que una palabra en particular provoca como resonancias. (Castoriadis, 2005, p. 57–58)

Este capítulo se concibe a partir de la producción de resonancias, es decir, de las repercusiones de las palabras compartidas en las entrevistas, que intentan manifestar los efectos de la potencia de cada encuentro. Sostenemos la búsqueda y el ensayo de formas que nos permitan decir, nombrar e imaginar con otros, melodías de sentidos abiertas y plurales.

V.1 EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

En el capítulo anterior, recorrimos la dimensión histórico social de la formación docente continua con el objetivo de reconocer manifestaciones, efectos y productos en los procesos de institucionalización, diferenciación y especialización en la universidad y en el campo burocrático estatal. Referimos a la ampliación de la oferta en universidades e institutos universitarios públicos y privados en nuestro país, con perfiles diversos que responden a intereses políticos como así también, a las exigencias del mercado.

A continuación, compartimos algunos fragmentos de las entrevistas realizadas, en torno a las experiencias de formación en la universidad:

...

“Estudié en Córdoba la Licenciatura en Comunicación, en realidad con una especialización en Comunicación Institucional, con formación de posgrado en Educación. Hice la licenciatura en la Universidad Católica. Después hice la maestría en el CEA⁹², en Antropología y Sociología. La diplomatura, después, en Investigación Educativa. Ahora estoy haciendo el doctorado con la tesis. Ahora estoy escribiendo: llevo 60 hojas de las 300, pero de a poco estoy remando, porque me está costando mucho por los problemas que pasaron el año pasado. (...) Retomé la semana pasada, pero no continúo. Pero sí, paralelo a eso hice un posgrado en Derecho, para la gestoría de mi exespos, que quería que lo acompañara en ese trabajo, así que hice dos años de posgrado ahí. No me separé nunca de la universidad; no sé si lo lograré hacer, porque me gusta estar estudiando. Para nosotros el saber, teóricamente y en términos de distancia, tiene que ver con la relación afectiva con el padre, y creo que, bueno, los dos tenían mucha hambre y deseo por eso, por el estudio; eso lo tengo permanentemente.” (Entrevista N.º 10, junio de 2025)

...

“En UNRaf ingreso en 2020. A mí es como que... cuando abrió la UNRaf, ¡ah!, la universidad... para mí era como que necesitaba volver al contacto con la universidad. Necesitaba volver a estar ahí, en ese ambiente. Añoré un montón poder volver... porque muchos de mis compañeros de facultad después hicieron maestría, de todo. Añoré un montón, y era una cuestión..., una dificultad, una doble dificultad: económica, porque había que pagar la maestría, y también personal, porque implicaba tener que viajar viernes y sábado, cosa que para mí era imposible, con mi vida. Entonces añoraba como decir: ¡ah!, no hay nada acá; yo quiero estar, volver a estar. Vos pensá que toda mi formación..., es como que la Universidad de Córdoba atravesó toda mi vida, porque mi vieja laburaba en el Hospital de Clínicas. El Hospital de Clínicas era un hospital de escuelas,

⁹² Centro de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Córdoba.

entonces, el hospital de escuelas de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba. Entonces yo iba a verla a mi mamá y pasaban todos los practicantes, los chicos que estudiaban medicina. Mi mamá me llevaba al médico ahí cuando me dolía algo, y estaban todos...., ¿viste?, me miraban, no sé..., me dolía el oído, estaban todos mirándome el oído. Entonces era como que tenía esa cuestión. Mi mamá tenía la obra social de la universidad. Entonces, siempre estaba ahí: pasaba algo y había que ir a la Ciudad Universitaria. Entonces añoraba un montón trabajar ahí.” (Entrevista N.º 18, julio de 2025)

...

“Lo que yo aprendí, lo que aprendí de la facultad: aprendí a madurar, a resolver, a leer, a resolverme la vida sola. A mí la experiencia de la facultad me marcó la vida. Para bien, ¿eh? Yo tengo que decir: yo soy agradecida de la facultad, de la formación académica, de la lectura, de la soledad, del equipo de trabajo, porque vivía sola, pero el equipo de trabajo... Nosotros armamos un equipo de estudio que era un placer. (...) Para mí, el mejor momento de mi vida fue la facultad, fue maravilloso; a mí me abrió la cabeza. Disfrutaba mucho el estudio, la lectura, el aprender; yo lo que digo es que tengo mucho goce en el aprender. Venía de una escuela secundaria de Ciencias Económicas: yo tenía micro y macroeconomía, matemática, y pasé a estudiar la filosofía de Leroux, didáctica y evaluación, hermoso. Mi experiencia de formación académica inicial fue un antes y un después en mi vida, me marcó. Esos cinco años en la facultad a mí me marcaron. Y en un momento yo pensé en seguir en Paraná. Después el amor, la vida, como quieras llamarla, me trajo —que está bien también—; a mí me parece que hay que hacer un corte.” (Entrevista N.º 15, junio de 2025)

...

“Yo fui estudiosa siempre, no tragona, pero fui descubriendo sola cómo tengo que estudiar, además de todo lo que me ofreció como conocimiento la

formación. Entonces, como que a mí me dio una plataforma inicial como para decir: bueno, estoy en condiciones de seguir formándome en otras instancias universitarias, vamos a decir. Porque, bueno, siempre por ahí uno quería ir a la universidad. Yo me quería ir afuera a estudiar, claro, pero bueno, eso no lo pude hacer. Pero no importa: después busqué, en mi formación continua, formaciones universitarias, siempre.” (Entrevista N.º 12, julio de 2025)

...

La ampliación de la oferta posibilitó un incremento significativo en el acceso a la formación de grado y posgrado.⁹³ Históricamente, el ingreso a los estudios universitarios fue restringido y la creación ininterrumpida de universidades en los últimos 45 años constituye una oportunidad de continuar con procesos formativos a lo largo de la vida.⁹⁴

En los antecedentes de nuestro estudio se registraron investigaciones que analizan la valoración positiva atribuida por los docentes a la universidad, como un espacio prioritario en la elección de la formación inicial y/o continua. En las entrevistas realizadas se expresa la búsqueda de ofertas de actualización o capacitación en instituciones universitarias públicas y/o privadas. Los motivos incluyen un amplio abanico de opciones, hacen referencia a la historia familiar, como estudios universitarios de progenitores, escenas familiares vinculadas a habitar espacios universitarios en la infancia e incluso mandatos familiares —“lo que sea, pero universitario” (Entrevista N.º 2)—. En algunos relatos, las experiencias en la universidad constituían “una deuda pendiente” (Entrevista N.º 16) y un criterio de elección excluyente en las opciones de formación continua: *placer, gusto, goce, disfrute, marca, “algo que cambia la vida”* son las expresiones que distinguen la experiencia de formación en la universidad.

⁹³ Un hecho que no podemos omitir es el arancelamiento de las carreras de grado a distancia y de posgrado en universidades públicas y privadas. Las discusiones sobre gratuidad y formación continua como derecho es un debate que excede las preguntas de nuestro estudio, pero lo destacamos ya que se reconoce en algunas entrevistas como un obstáculo que restringe las elecciones.

⁹⁴ Encontramos tres momentos significativos en las universidades públicas. El primero de ellos transcurre en la década de 1970, cuando se lleva a cabo el Plan Taquini —aprobado por el decreto/ley N.º 19.039— donde se crean 19 universidades nacionales, duplicando su población para el año 1975. En la década de 1990, donde se crean nueve, y entre los años 2002 y 2015, 21 universidades nacionales.

Se registran trayectos académicos en diferentes universidades públicas, como la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Advertimos una presencia significativa de experiencias de diplomaturas y especializaciones realizadas en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), así como en universidades privadas, entre ellas la Universidad Católica Argentina (UCA), la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) y la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE).

Entre las personas entrevistadas prevalece el reconocimiento de certificaciones de postítulos, diplomaturas, especializaciones y licenciaturas de grado. La mayoría de los docentes se encuentra actualmente realizando algún trayecto de formación o en la búsqueda de nuevas oportunidades; en los relatos se destaca la valoración de las propuestas con modalidad presencial.

V.2 EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN EL CAMPO BUROCRÁTICO ESTATAL

En el mismo eje de análisis recuperamos algunos fragmentos que refieren a las experiencias de formación continua promovidas por el Estado nacional. En este caso, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD):

“El INFoD siempre. Todo lo que me parecía que me podía servir para lo que yo trabajaba. Siempre fueron cursos más largos; por ejemplo, acá en el instituto, cuando me recibí. El postítulo en TIC para educación superior: esa fue una propuesta hermosa, como de los inicios, me parece, cuando el INFoD tenía cursos presenciales; venían acá al instituto, nos tomaban exámenes, era un... ese fue un postítulo, fue muy bueno, y desde ahí todas las propuestas. Las últimas, después de la pandemia, eran más virtuales y en menor tiempo. Pero también hice con el INFoD un postítulo en alfabetización que estaba a cargo del equipo

de la Universidad de La Plata. Ese también me gustó mucho, que no tiene nada que ver con lo que hacemos ahora, porque ahora hay otra línea en la provincia. Pero eso también me gustó mucho.” (Entrevista N.º 14, junio de 2025)

...

“Yo reconozco que los cursos del INFoD daban mucho puntaje por el reconocimiento que tienen y entonces, dentro de las opciones del INFoD, busqué aquellas que me interesaban, porque había una..., una gama..., había como muchas posibilidades, había muchas propuestas; no es que estaba esto y lo tomaba. Ahí hice lo del ‘rol del preceptor’ porque me interesaba. Lo de evaluación, porque sentía que era algo que necesitaba y me hacía falta. Después hice lo de la licenciatura por una cuestión personal, también de formación, pero después hice otras capacitaciones por otros lados que asumo que tal vez lo hice porque, bueno, porque era una posibilidad, era un curso gratuito que tenía reconocimiento ministerial y, bueno, era la posibilidad de sumar puntaje. (...) Lo que yo veo, por ejemplo, es que la licenciatura me llevó a mí cuatro años, o un poco más, y que yo reconozco que hoy, en mi formación, fue como lo más contundente y lo más formativo. Me da diez puntos en el escalafón, cuando un postítulo de un año te da catorce o un curso de meses te da mucho más puntaje... Y durante esos cuatro años, como que estás muy abocado al estudio, no podés hacer otras capacitaciones que te permitan mantener el puntaje en el escalafón; entonces, como que... digo, te queda como esa frustración de decir: bueno, lo hice, me sirve un montón para mi formación y hoy en día me sostengo por eso en las prácticas, pero en el escalafón te tira abajo una formación así, en el sentido de que te da poco puntaje y, durante todo ese tiempo que vos estás estudiando, no podés hacer otros cursos que te dan puntaje.” (Entrevista N.º 17, julio de 2025)

...

Nos interesa destacar, a partir de los fragmentos, la valoración positiva que los docentes reconocen a las propuestas promovidas por el Instituto Nacional de Formación Docente desde el año 2007. El INFoD crea condiciones simbólicas y materiales para el desarrollo de una política federal de formación docente inicial y continua. La articulación entre el Estado nacional y las provincias, con lineamientos acordados en los *encuentros federales* y reglamentados por el Consejo Federal de Educación, consolidó la legitimidad del organismo. Una línea de acción destacada es la que vinculó a las universidades y los institutos superiores —que, al mismo tiempo, sumaban a las escuelas primarias y secundarias a través de proyectos sociales y culturales.

La reformulación de las políticas de formación docente consideraba las realidades educativas de los actores, ofreciendo una multiplicidad de propuestas gratuitas con un alto puntaje como estrategia de reconocimiento. Los vínculos entre la formación continua y la *carrera docente*⁹⁵ —es decir, la búsqueda de puntaje— permanece principalmente relacionada a la aspiración de ascenso a cargos de gestión. Recordemos que con el Estatuto del Personal Docente —Ley 14.473— en 1958, queda alineada la relación entre el trabajo, la profesión y la capacitación, hasta su institucionalización en la década de 1990. El puntaje establecido por la antigüedad y las titulaciones será el modo de acceso a cargos superiores. Sin embargo, podemos reconocer que se expresan distinciones entre la valoración de la formación universitaria y la promovida por el Estado nacional, aunque la relación entre la titulación, el puntaje y las experiencias de formación es relativa.

V.3 LA FORMACIÓN EN LA EXPERIENCIA GREMIAL

El siguiente fragmento recupera experiencias promovidas por las asociaciones gremiales:

“Y de los cursos asistidos, yo tomé la decisión de no asistir a cursos privados, no a cursos particulares. A los congresos del gremio fui a todos, porque ahí llegaba lo más relevante de Latinoamérica. Llegaba desde una mirada latinoamericana

⁹⁵ En la provincia de Santa Fe, los escalafones organizan jerárquicamente la carrera docente.

emancipadora y estaba ahí; era un espacio de disfrute fuertísimo. Los encuentros en CTERA, que se mechaban con las marchas por los aniversarios de Fuentelba en Neuquén, los conflictos salariales en el Chaco..., en el intercambio con colegas de todas las provincias, lo que se aprendía ahí... ¿te suena Hugo Zemelman? Bueno, estuvimos en CTERA en encuentro con Zemelman. (...) También confieso que me costaba mucho, por momentos, participar en estos congresos con Zemelman; me encantaba, pero me costaba mucho seguir, porque también me sentía como lejos en lo formativo. De hecho, yo hice un profesorado; después empecé un postítulo, me faltó la presentación del trabajo final. No hice —en términos de carrera docente—..., porque no quise ninguna otra instancia, porque vi lo que había obtenido en otros ámbitos, en otros lugares. Pero bueno, esa es como una vacancia, una carencia mía: por ejemplo, yo no frecuenté ámbitos universitarios y, con el paso del tiempo, descubrí que había algo que a mí me faltó, con todo lo que significa transitar una universidad. Me voy crudo como profesor a escucharlo a Zemelman y digo: acá hay algo que no está encajando, alguna categoría que no la tengo construida. Bueno, hubo que ir a buscar la categoría, porque yo tenía que seguir enseñando y, como me gustaba ese enfoque y me gustaba ese nivel, hasta que lo alcancé. Fue un esfuerzo enorme que lo tuve que hacer con los compañeros del gremio en los debates; tuve muchos más debates en las agrupaciones gremiales que en los ámbitos docentes.” (Entrevista N.º 16, agosto de 2025)

...

Advertimos en apartados precedentes que no es posible conocer un origen, sino que nos convoca reconocernos en una trama de alteraciones y mutaciones que instituyen prácticas de saber y hacer. En este caso, algunas huellas de las experiencias gremiales pueden

registrarse en las corporaciones de educadores del siglo XVII o en las Sociedades Populares de Educación⁹⁶ de la segunda mitad del siglo XIX.

En 1993, CTERA crea el Instituto de Capacitación e Investigación “Marina Vilte”, con el objetivo de brindar formación pedagógica y sindical a sus afiliados. La oferta incluye congresos, cursos, seminarios, especializaciones, posgrados y líneas de investigación. La institucionalización y masificación de la formación docente continua desde la década de 1990 se vio garantizada por una amplia cobertura destinada a docentes, directivos y supervisores de diferentes niveles, entre la que se incluyen las propuestas de formación gremial.

V.4 FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

En la década de 1990 se materializa la integración de la investigación educativa a los nuevos planes de la formación docente inicial, como uno de los pilares de la profesionalización y el perfeccionamiento.

“Bueno, paralelamente mientras estaba trabajando en el campo⁹⁷ y en la preparatoria⁹⁸, eh... yo quería dedicarme a la investigación. Cuando yo ya terminé el seminario⁹⁹, me di cuenta que me encantó, que me gustó hacerlo, que me gustaba la investigación, que podía encontrar otra salida que no sea solamente dar clases. Igual había que dar clases, me llenaba el estómago. Cuando curso el Seminario final de la carrera en el Profesorado de Historia, con una profesora que fue siempre muy discutida, pero yo le rescato a ella que me enseñó a investigar; a lo mejor humanamente no te daba tanto, pero sí me abrió un horizonte que ninguno de los otros profes lo abrió. Entonces encontré ahí, al

⁹⁶ Previamente a las Sociedades Populares reconocemos las Asociaciones de Vecinos Municipales y las Juntas Protectoras.

⁹⁷ Escuelas rurales.

⁹⁸ Escuela Preparatoria de Idioma Extranjero, una organización escolar pública que depende del Instituto Superior del Profesorado N.º 2 “Joaquín V. González”.

⁹⁹ Espacio curricular Seminario *Prácticas de investigación*. Profesorado de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Historia.

final, una posibilidad. (...) Y yo, antes de rendir el seminario, ya me había inscrito en Rosario; eso me pasa siempre: yo, antes de terminar cada instancia de formación, yo ya estoy haciendo otra (...); será la ansiedad que me llevó a hacer terapia. (...) Estaba terminando la licenciatura, y yo ya me había inscripto a un posgrado en Buenos Aires, en..., ¿cómo es?, en la FLACSO. Ese posgrado era de Sociología y Ciencias Políticas, y yo, como el perfil de la facultad de Santa Fe tenía mucho de sociología histórica, pensé que me iba a gustar la sociología y dije: bueno. Entonces, antes, ya antes de terminar también de rendir la tesis, ya me había anotado en este posgrado. (...) Y bueno, y antes de terminar ese posgrado, esto, me dice esta amiga: “Che, mirá que ahí está el Doctorado en Ciencia Política y Sociología”. Entonces, ahí va (...) al doctorado, que fue la primera corte, así que imaginate. (...) Y en medio me postulo y salí para una beca CONICET, y sale la beca CONICET, y bueno, después de eso ya no hay más. Posdoc, pero siempre estoy dando vueltas, qué sé yo. (...) Y paralelamente, encontrar la satisfacción, realmente, la satisfacción y el alivio en los momentos en que yo estoy investigando. El año pasado (...) me alquilé un departamentito en Rosario y estuve una semana de punta en el archivo de la Biblioteca Juan Álvarez, donde tienen todo el diario *La Capital*, y yo entraba, no te miento, entraba a las nueve de la mañana y me tenían que echar a las cinco de la tarde. O sea, cortaba un ratito. Es la libido puesta ahí, maravillada, y todavía no empecé a procesar toda esa información, pero no importa: lo tengo, y cuando tengo que revisar y cuando tengo que rumiar, ver qué estoy escribiendo, me siento una persona feliz; sé que eso es lo mío.” (Entrevista N.º 6, julio de 2025)

...

La investigación se concibe como la posibilidad desarrollar perspectivas críticas y reflexivas, promover la innovación y ofrecer marcos teóricos para el desarrollo de proyectos.

Los Diseños Curriculares Base (DCB)¹⁰⁰ sentaron los principios de la investigación educativa en la formación docente inicial, como una función integrada en el ámbito de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). La concepción de la investigación como el espacio propio de la capacitación “es a la vez, originante de preguntas y problemáticas que dan lugar a proyectos de investigación” (Decreto N.º 696/01).

Destacamos el siguiente fragmento de la entrevista N.º 6, en primer lugar, porque la experiencia de investigación en el nivel superior abrió una relación inusitada con la formación, que promovió recorridos cuyos efectos de sentidos se multiplican. En el mismo relato, nos detenemos en las experiencias de la docente a cargo del *seminario de integración y síntesis* presentes del Profesorado de Historia.

“La idea del seminario es que ellos después, inclusive, puedan replicarlo en las materias de seminario que tienen en la secundaria, que encuentren algo. (...) Ellos lo tienen que hacer, porque ellos lo tienen que escribir. Pero yo tengo que estar ahí, al pie del cañón; entonces decirles: ‘No, mirá, te conviene ver esto’; ‘no, mirá...’. Yo les reviso todo. Les digo: ‘Poné un anexo, que esto está buenísimo’. Les digo: ‘Mirá, yo te cambié esto, ¿te parece?, ¿estás de acuerdo?’ Y entonces, con los que estamos ahora, que son varios chicos, la idea era que, si los temas son variadísimos, más allá de lo que yo conozco, me ponen a mí a buscar información con ellos. (...) Yo creo que también canalizo esta cuestión no solamente en el espacio de la Jornada, sino en el marco de esa cátedra: la posibilidad de que ellos puedan hacer su trayecto de cómo hacer para investigar un tema, porque después también lo pueden hacer con sus estudiantes.” (Entrevista N.º 6, julio de 2025)

...

¹⁰⁰ El Diseño Curricular Base (DCB) para la Formación Docente Inicial de la Provincia de Santa Fe fue el punto de partida para los Diseños Curriculares Institucionales (DCI), elaborados por los Institutos de Formación Docente. Además del documento *Fundamentos del Diseño Curricular Jurisdiccional* (Gobierno de Santa Fe, 1999), cuyo contenido genera criterios que vertebran y dan coherencia a los diseños curriculares jurisdiccionales en todos los niveles del sistema educativo.

Destacamos el lugar que ocupan las prácticas investigativas —que, durante mucho tiempo, constituyeron un dominio específico tanto de los ámbitos universitarios como del CONICET—, por lo que estas experiencias ofrecen otras derivas en la formación. No podemos dejar de considerar que la precariedad de las condiciones y la inestabilidad presupuestaria y organizativa en el ámbito burocrático estatal han obstaculizado las políticas de articulación entre formación inicial e investigación.

V.5 LA FORMACIÓN CONTINUA, UN IMPERATIVO

El imperativo de *saber más*, de *actualizarse* y *capacitarse*, se realiza en una variedad de expresiones, y se manifiesta en múltiples direcciones. En las conversaciones con docentes reconocimos una tendencia formativa vinculada a la capitalización de saberes, el aprovechamiento de oportunidades y la respuesta a demandas puntuales para conservar lugares de trabajo, en un contexto en el que el reconocimiento de oportunidades se presenta como imperativo de época.

“Me parece que uno, en esa búsqueda, siempre quiere saber más. Los títulos no importan. Incluso son títulos que yo siempre pienso trabajar en docencia. Y son títulos que, a lo mejor, en la docencia no tienen ninguna incidencia. El de la licenciatura, en este caso. Entonces, incluso en primaria, por ejemplo, los títulos no tienen validez. No nos piden los títulos como antes. Para los primeros... Y que yo ya soy titular, ya tengo todo cubierto.

Y bueno, cuando se abre esta posibilidad de estudiar en la UNRaf, me encantó esta posibilidad de actualizar, de profundizar, de ampliar. Yo me había recibido hace bastante tiempo. Entonces, bueno, me parece que era necesario. Y también la sistematicidad que ofrecía la licenciatura, cuando el cursado en ese momento era presencial.” (Entrevista N.º 14, junio de 2025)

...

“En todo ese tiempo que estudié, yo hice un montón de cosas aparte: cosas que me ofrecían de manera presencial, ya sea en Córdoba, cosas que hacían nuestras mismas profesoras, que nos invitaban, obviamente por fuera de lo que eran las clases. Todo lo que podía. Todo lo que podía. Siempre todo lo que podía. Soy hija de docente y mi mamá siempre me decía eso. Siempre me decía: ‘Hace todo lo que puedas, porque eso te da puntaje, porque eso te va a ayudar el día de mañana a tener mejor posición en el escalafón. Hace todo. Hace todo. Total, nada viene mal’. (...) Con que sea presencial y con que sea la posibilidad de estudiar algo más. Yo te decía antes: mi mamá me metió mucho en la cabeza eso de que el docente tiene que capacitarse, el docente tiene que estudiar, el docente no puede estancarse. Yo me acuerdo de mi mamá estudiando siempre, estudiando todo el tiempo, viajando a Santa Fe, a Rafaela, a Sunchales, por cursos, por cosas. Yo viví eso, y mi mamá todo el tiempo me dijo eso. Y cuando estaba la posibilidad de hacer la licenciatura acá, gratuita, viste cuando decís: ‘La tengo que hacer, ¿por qué la voy a desperdiciar? No la puedo desperdiciar, pero tengo que hacerlo’. (...) Yo, desde que me recibí, yo tengo un único miedo, Bárbara, y es que algunos de los chicos me pregunten algo y no saber. Yo tengo miedo de eso. Viste que los chicos te pueden salir con cualquier cosa, ya sea de secundaria —porque también me pasaba en secundaria— o ya sea acá. Viste que, sobre todo ahora, con Internet, con todo, tienen tantas posibilidades que yo siempre tengo terror de decirles: ‘Eso que me estás preguntando, no lo sé’. Entonces, lo mío va por ahí. Yo, cuando preparo mis clases, preparo sobre los autores que trabajo, pero después también busco las cosas. Por supuesto, Internet me sirve un montón, pero tiene que ver con esto, ¿no? Tiene que ver con que tengo miedo de que los chicos me salgan con algo que no me espero. Y, por suerte, nunca me pasó. Por suerte, siempre pude dar respuesta a esas cosas. Pero ese es un gran miedo que yo tuve siempre desde que empecé a trabajar. Dije: ‘Yo me muero si a mí me preguntan algo y no lo sé’.” (Entrevista N.º 10, julio de 2025)

...

"Yo me quedé en la estadística, entonces siempre con esas ganas de hacer algo apuntado a eso. Está en la Universidad de Córdoba, que es donde yo hice el curso de posgrado, estaba la carrera, pero era presencial y de lunes a jueves, entonces era como mucha logística... Era una semana al mes, pero era una semana al mes que yo no podía estar cuatro días fuera de mi casa. Entonces siempre lo tuve como un pendiente y no lo hacía. En el medio siempre fui haciendo cosas, no recuerdo puntualmente. Después me pasó que, estando en la universidad, eso me acercó a un lugar que es estar a cargo de un área dentro de la universidad, y fue una demanda directa: el rector me dice 'tenés que hacer un doctorado porque, si no, viene otro y te saca el lugar'. Fue así. Y me puse a buscar un doctorado, fue eso. Si me preguntás si tuve la necesidad... no sé, estudiar me gusta, la especialización me había gustado y medio como que, bueno, 'tenés que ser doctora', bueno, me puse. Y salteé la maestría y me puse a buscar el doctorado. Pero me puse, literal, a ver qué doctorado podía hacer, para establecerme más en la universidad. Fue eso. Así es. Sinceramente, fue así." (Entrevista N.º 3, mayo de 2025)

....

"(...) creo que la voy a dejar para el año que viene: la Maestría en Desarrollo Territorial. O sea, que lo mío va por las ciencias sociales, y también se puede hacer acá, en forma presencial, en la UTN. Cuando miré las materias dije 'esto es historia, esto es geografía, esto es lo de las ciencias sociales', ahí yo caigo re bien (...) En Rafaela, además, es una pata fuerte, se nota bien, inclusive en la materia que doy, Problemática Contemporánea, en la universidad. Entonces estaba presente también el tema de todo lo local (...) Cuando vi la materia dije 'esto me va a gustar seguro' (...) Pero yo ya sé que más adelante voy a estudiar psicología o filosofía o sociología, porque me gusta (...) no para dar clases:

porque me gusta. Me gusta conocer, me gusta leer." (Entrevista N.º 8, julio de 2025)

...

En el capítulo anterior hemos profundizado sobre las condiciones históricas e institucionales que sitúan capacitación, actualización y perfeccionamiento como estrategia extendida por diferentes actores y en distintas direcciones de manera ininterrumpida. Reconocimos entramados simbólicos e imaginarios en experiencias educativas previas a la conformación del Estado, cuando la docencia se consideraba una profesión libre. Referimos a las Conferencias Pedagógicas como espacios en los que los maestros debían dar cuenta de la inteligencia, mostrar interés por progresar y exponer saberes teóricos consumados. También advertimos que las premiaciones en las instancias de formación docente a egresados mejor calificados nos inscriben ya en lógicas de mercado, como la cuantificación, y los parámetros del reconocimiento son determinados no solo a través del Estado, sino también por el mercado.

El control, la certeza, el dominio racional que anima la conformación del campo pedagógico en el siglo XVIII construye una relación de insatisfacción y disconformidad permanente, en el que el profesionalismo aparece como un ideal al que anhelan todos los individuos. La racionalización del saber consolida el conocimiento como propiedad a ser adquirida o consumida, acumulada o vendida y, por tanto, calculable. El miedo a perder —el control, el poder y las certezas— profundiza un estado constante de sujetos siempre a prueba, en busca de oportunidades, de incrementar valor agregado a experiencias que puedan ser empleables o posibiliten reinventarse.

V.6 EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN GESTIÓN

Se presenta a continuación un fragmento de una experiencia de formación en gestión que expresa algunas particularidades presentes en otros relatos:

"(...) en 2009 me llamaron: el Ministerio estaba seleccionando gente para que acompañe en algo que iba a ser un postítulo del Ministerio. (...) El Ministerio de Santa Fe, en esa época —creo que 2010— (...) fue como una de las mayores capacitaciones que yo hice en la vida, a cielo abierto, digamos (...) ahí me hicieron una entrevista que fue interesante, porque fue desde la perspectiva de mis lecturas, mis abordajes, qué me interesaba; y eso, para mí, fue una de las mayores capacitaciones de mi vida, porque yo trabajé en equipo con Marta Pailier sobre la cuestión de conflictos, de resolución de conflictos (...) Después trabajé con Denise Najmanovich, que trabaja con pensamiento complejo. En ese momento, en 2009, me capacitaba con ellas para acompañar como facilitadora de equipos de escuela secundaria que trabajaban, en ese momento, y luego proyectos estratégicos con jóvenes (...) a partir de sus propias preguntas. Y después hice una capacitación en cuerpo y movimiento con Laura Cupelo, que era una persona de teatro, de la cátedra de Movimiento y Cuerpo (...) cuando vieron la reforma curricular. O sea, que hice una gran capacitación durante todo ese tiempo en el equipo de Elida Racino. Tuve varias jornadas con Graciela Frigerio, y ella la llevaba a charlar con nosotros (...) aparte, imaginate: una jornada de sábado y domingo hablando con nosotros de qué veíamos, cómo lo veíamos, desarmando la escuela, pensando en cómo reaccionaban los docentes. Entonces fue como una capacitación de la que no tengo un título, pero vos decís: 'yo hice eso'. Venía Denise Najmanovich, 'vamos a Buenos Aires, vamos a los talleres de Denise', hablamos de pensamiento complejo, hablamos de Edgar Morin (...) Bueno, y ahí hice un montón de laburo durante ese tiempo, que fue —creo— 2009, 2010 y 2011. Después arranca el proyecto *Facilitadores de Ruedas de Convivencia*¹⁰¹ en la provincia y ahí fui a capacitarme, fui gestora en el territorio de la Región III de Educación, como promotora de las Ruedas de Convivencia y recorrí todas las escuelas de la provincia, sobre todo las de la Región III, acompañando a los profes que hacían Ruedas de Convivencia, hice

¹⁰¹ Facilitadores de Ruedas de Convivencia. Resolución 1290-09.

con todos los chicos que te puedas imaginar, Eusebia, Aldao, Ataliva, Galisteo. Empecé a tener contacto con la cuestión de los conflictos institucionales, los estudiantes, ver la comparación entre la problemática de los estudiantes de las escuelas del centro y los del pueblo, y ahí trabajé dos o tres años recorriendo el territorio. Trabajé en dos proyectos de traer experiencias teatrales con las escuelas de la ciudad, que uno era *La Compañía de la Media Luna*,¹⁰² que era algo del Ministerio de Cultura de Chiqui González, porque también después hice capacitaciones con Chiqui González, creo cuatro, también muy interesantes (...) y yo hacía eso, recorría el territorio, trabajaba con gente, escribía relatos y juntaba mis experiencias, después nunca hice nada con mis experiencias escritas, obviamente yo tenía que haber hecho un doctorado para escribir lo que yo había hecho, pero tengo mis bitácoras ahí intactas y...no, no voy a hacer más un doctorado, y también tomé la decisión de que no, no me subía a eso.

...

Bueno, después de hacer toda la experiencia de ruedas y de la aplicación de ruedas, en el 2011 o 12, no sé, hay cambio de gobierno, termina el gobierno de Hermes Binner, y asume Antonio Bonfatti, y en el gobierno de Antonio Bonfatti, Elida Racino deja de ser la Ministra de Educación, yo era del equipo de Elia Racino, ella me llamaba (...) Y bueno, y ahí empecé mi recorrido como coordinadora pedagógica en la Región III, que fue otra capacitación porque aprendí de todos los otros niveles, leí toda la normativa de primaria, secundaria, inicial, especial. Fue una capacitación que tenía que ver con estar en equipos de gestión, ir y recorrer toda la Región III, aprender otros niveles, y sentarme en las

¹⁰² El Ministerio de Innovación y Cultura del Gobierno de Santa Fe ha planificado dentro del “Plan ABRE. Mejores barrios, mejor ciudad” junto con la Municipalidad de Rosario. Con el objetivo de llegar a diferentes zonas de esa ciudad y generar instancias de encuentro, aprendizaje y juego entre los vecinos junto a un equipo de actores, músicos, acróbatas, productores, realizadores audiovisuales, constructores, vestuaristas y programadores. La propuesta *La Compañía de la Media Luna* llega posteriormente a distintas ciudades de la provincia de Santa Fe.

mesas de lo que eran las reuniones del Consejo Federal de Educación por niveles (...) Y después en el 2015 creo, terminaba esa gestión. (...) vino como una etapa diferente, porque empezamos a capacitarnos en otras cuestiones, viste. Llegó FLACSO con una nueva línea, vino la *Escuela Abierta*,¹⁰³ bueno, una serie de cuestiones ahí, de capacitarnos en otras cosas mientras ellos también se iban capacitando. Ahí hice todo lo de ESI,¹⁰⁴ lo del *Vuelvo a Estudiar*,¹⁰⁵ todas las capacitaciones en servicio, porque eran las que yo necesitaba para pararme frente a un equipo y convencerlo de que era importante pensar en otras trayectorias, hacer otros recorridos. Y bueno, ahí fui Delegada Regional. Así que ahí aprendí a litigar, a resolver conflictos, a hablar en términos legales (...) en el 2019 terminé la gestión y el 2020 vino la pandemia. O sea, que me tomé como un año para decir, esto es la vida.” (Entrevista N.º 5, agosto de 2025)

...

La extensión del fragmento manifiesta, en la singularidad, una multiplicidad de sentidos. Nos interesa, por un lado, destacar las políticas educativas y aquellas líneas de acción orientadas a la capacitación que crearon condiciones —tiempos, espacios, recursos— para promover proyectos reconociendo la complejidad del territorio. En este sentido, la

¹⁰³ Escuela Abierta es la forma específica que asume el Programa Nacional de Formación Permanente en la provincia de Santa Fe. Surge en el marco de la Resolución 201/13 del Consejo Federal de Educación y se apoya en la Resolución 2751/13 del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. La Resolución CFE 201/13 establece que las autoridades provinciales producirán gradualmente las acciones y regulaciones que posibiliten asegurar el cumplimiento del programa. Tiene como antecedentes la Ley Nacional de Educación y el Programa Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.

¹⁰⁴ Educación Sexual Integral.

¹⁰⁵ El Plan Vuelvo a Estudiar es una de las líneas del Ministerio de Educación para promover la educación secundaria y acompañar las trayectorias de adolescentes, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad socioeducativa. El plan articula acciones del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y otras áreas de gobierno provincial, como los Ministerios de Desarrollo Social, Salud y Seguridad. A su vez, atiende a las peculiaridades y demandas de cada municipio, por lo cual se vincula también con las secretarías y organizaciones de los gobiernos locales. Para ello, se crean dispositivos de articulación que potencian el impacto en campos de acción vinculados con la escolarización, a través de la participación y apropiación de otros espacios culturales, sociales, de empleo, de salud, entre otros.

convocatoria multiplicó propuestas de formación cultural hacia otros actores del sistema educativo y de la sociedad.¹⁰⁶ Por otro lado, no dejamos de reconocer la avidez de las dinámicas que articulan formación y gestión, preguntándonos por los efectos de sentido desde el vértigo dispuesto en el relato. La pregunta sobre los modos de relación con el tiempo — que consiste en un modo de relación con el saber, en constante activación— se propone en la simultaneidad de las urgencias del territorio. La responsabilización en el acompañamiento de otros —y sus límites.

Suenan con cierta intensidad algunas expresiones que denotan dificultad, tales como *muy fuerte, muy duro, muy difícil...*

"(...) para mí, el haber estado cerca de cómo se cocinan las políticas fue muy fuerte (...) Lo mío es siempre: dónde puedo aportar algo. Y bueno, después, en 2022, la vida me interrumpió, porque tuve un aneurisma y un derrame cerebral, y me operaron. Y estuve seis meses fuera del mundo. Y después volví y, bueno, ahora estoy intentando revisar cómo sigo. O sea, ahora tengo la jefatura acá, que también es como capacitarme para ver qué hago. Y bueno, decidí que no iba a hacer más ningún postítulo ni nada más (...) todo mi recorrido tiene que ver con la cocina de las instituciones. A mí me gusta mucho la gestión, mucho. Pero decidí que mi vida, mi cerebro —lo que me quedó de cerebro; o sea, no estoy afectada, pero tengo un *cunning* cerebral, tengo todo un charco de sangre y tengo un parche de arteria—, o sea que no puedo jugar. Entonces decidí bajarme de todas las instituciones: ‘paren el mundo, que me bajo’". (Entrevista N.º 5, agosto de 2025)

...

"Me presenté a una convocatoria para formar un grupo de supervisores. Y durante dos años trabajamos con los supervisores en la formación de los

¹⁰⁶ Para ampliar esta dimensión, sugerimos la tesis doctoral *Educación y Cultura: Metáforas del Mundo Común. Las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura* de la Dra. Natalia Díaz. Santa Fe, Argentina, 2007–2019.

docentes (...) Fue duro, difícil porque además yo era jovencita. Medio que recién recibida. Hacía poquito que estaba... fue muy duro. Aprendí también un montón, pero no. Lo que más me gustó fue el equipo de trabajo que habíamos armado con algunos de los docentes, nos hicimos como amigos, con otros no. Y aprendí mucho, mucho. Viajábamos a todo el interior de la región III. Dábamos capacitaciones con las supervisoras y nosotros llevábamos las capacitaciones. Pero había mucha violencia. Y ¿sabes qué? Más que violencia por parte de los docentes, el equipo directivo, qué sé yo. Había mucha sospecha. ¿Qué va a venir a enseñar esta piba? Aprendí un montón. El equipo era hermoso. Armábamos propuestas re lindas, pero fuimos criticados, muy cuestionados. (...) Se estaba empezando a generar un proceso de transformación, hablaban del reciclado de los docentes. Veníamos de los 90, había que ir a formar a los docentes, había una crítica muy fuerte porque todos los docentes tenían que moverse a las sedes, ¿te acordás? Lo que implicaba mucho costo para la regional en ese momento y lo que hace es armar un equipo de profesionales para que vayan y se muevan por toda la región. Estuvo bueno, pero fue cruel. Muy muy duro. Difícil. Luego... (...) trabajé en FOPIIE, coordinaba un proyecto de Nación y me tocó coordinar toda la provincia de Santa Fe junto con otra profe. Ahí si fue un mega, grande, enorme ese proyecto, teníamos que viajar a Rosario. O sea, fue muy difícil. Ahora recuerdo en 2015. Era un proyecto de formación para docentes que trabajaban en contextos de vulnerabilidad social. (...) Nación convoca un concurso, se presenta a UTN, UTN lo gana y entonces teníamos que salir por la provincia a formar a los docentes que trabajaban en contextos de vulnerabilidad social, que generalmente pertenecían al Plan Nacional de Escuelas del Plan Federal. Bueno, perdí mucha salud ahí. Mucha, mucha, mucha... Éramos dos para toda la provincia de Santa Fe."(Entrevista N.º 15, junio de 2025)

...

Nos interpelan los escenarios hostiles – dificultades, conflictos, salud- la radicalidad de las experiencias y la responsabilidad de sostener la propia existencia. Las instituciones, al mismo tiempo que pueden convertirse en un estado de amenaza y riesgo permanente, pueden ofrecernos formas de protección:

“Quizás lo más fuerte de esa experiencia en Ceres fue cuando en el 95, 96 se empiezan a cerrar algunas escuelas, los centros rurales, las escuelas radiales, las escuelas de oficios. Se empiezan a unificar cursos en secundaria. Se empieza a hablar de la acreditación de los institutos. Y en paralelo, afuera, en el sector privado, fue el cierre del ferrocarril, la privatización del ferrocarril que atraviesa Ceres. En Ceres quedaron 80 familias sin trabajo con la privatización del tren. Y bueno, vinieron un día los ferroviarios al instituto, que fue sede de un encuentro gremial. Y vinieron los ferroviarios a decirnos a los afiliados docentes, necesitamos que nos apoyen en nuestra lucha. Y muchos docentes dijeron, nosotros no somos ferroviarios. Se fueron sin el apoyo. Y ahí avanzó la privatización, que fue durísima, las consecuencias que trajo en las familias. Cuando empezó el cierre de escuelas, sin que lo vayamos a pedir, estaban los ferroviarios marchando con nosotros. Ahí uno entendió claramente lo que significa conciencia de clase, y sentido de pertenencia a una clase, la clase laburante. Eso fue muy fuerte. De ahí se nos ocurrió empezar a gestionar y encontramos algo que existía en la provincia, que era la capacitación pedagógica para técnicos. Que eran esos dos años y chirolas con la práctica, para que los técnicos o profesionales o universitarios sin título docente, que están dando clases en escuelas, puedan recategorizar su título y formarse en los espacios como si se forman docentes. Y bueno, fuimos sede del Instituto y capacitamos un montón de profesionales.” (Entrevista N.º 16, agosto de 2025)

...

La potencia de la creación de formas y figuras —en el encuentro, en el hacer, en la alteridad— y la potencia política de los sentidos comunes y compartidos, son aquello que

enlaza y distingue, esa apuesta a lo indeterminado y lo irreducible, a lo que podemos y sabemos (Cornú, 2005).

V.7 LA FORMACIÓN EN ESPACIOS CREADOS EN EL ENTRAMADO SOCIAL

La perspectiva histórico-social posibilita advertir la emergencia de iniciativas en los territorios, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, públicos y privados. En las entrevistas se entretrejieron experiencias formativas que habilitaron el recorrido por otros sentidos en la formación. En las entrevistas las derivas fueron infinitas. Recorrimos experiencias como el *Omnibus cultural*,¹⁰⁷ el proyecto *Artentapiales*,¹⁰⁸ *La Semana del Arte*¹⁰⁹ o la propuesta del grupo *El Movidero*.¹¹⁰ También se manifestaron experiencias

¹⁰⁷ Programa municipal *Subite al Ómnibus Cultural*. La Secretaría de Cultura de la ciudad de Rafaela, Santa Fe, junto al Liceo Municipal "Miguel Flores", realiza talleres de arte desde hace casi veinte años en diferentes barrios de la ciudad. Con los Animadores Socioculturales, busca comprometer a los jóvenes con la participación política y social. Más información en: https://www.rafaela.gob.ar/Archivos/Travesia_Cultural_Omnibus.pdf

¹⁰⁸ Programa municipal que promueve la creación de arte urbano a través de diferentes manifestaciones: muralismo e intervenciones artísticas (*street art*). Incluye pintura mural, *grafitti*, *stickboxing* (pegatinas) y otras técnicas mixtas. *Artentapiales* acerca el arte a la vida cotidiana modificando el paisaje urbano y creando un puente entre espectadores/as, artistas y su obra. Participan artistas locales, instituciones y vecinos de la ciudad. Las intervenciones artísticas se realizan en espacios públicos y privados. El programa es coordinado por el Liceo Municipal "Miguel Flores", dependiente de la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Rafaela. Las tareas del equipo de *Artentapiales* incluyen el diseño y la ejecución de intervenciones artísticas, gestión de proyectos y materiales, asesoramiento y acompañamiento a personas o instituciones. Más información en: <https://www.rafaela.gob.ar/artentapiales/>

¹⁰⁹ En el marco de la Bienal Nacional de Pintura "Premio Ciudad de Rafaela", organizada por la Secretaría de Cultura, se realiza en el Museo Municipal de Arte "Dr. Urbano Poggi", y contribuye con propuestas para consolidar la ciudad como un polo cultural de referencia regional y nacional. Respaldada por el Ministerio de Cultura de la Nación, el Gobierno de la Provincia de Santa Fe, el Fondo Nacional de las Artes y la Asociación Amigos del Museo. Tiene como objetivos incrementar el patrimonio del Museo, difundir y estimular la producción de obras en la disciplina pintura a nivel nacional. Se trata del evento más importante que se realiza en este organismo y permite a la comunidad tomar contacto con producciones artísticas trascendentes por su potencial transformador, instalando al arte y la cultura como un tema de interés para la ciudadanía.

¹¹⁰ *La Legión Joven* es un grupo de artistas autoconvocados, dedicados a la producción y gestión cultural, nacidos en el seno de la Asociación de Artistas Plásticos de Rafaela, provincia de Santa Fe. El Grupo *El Movidero*, como parte de esta Legión, está conformado por Irene Berzero, Juan

formativas de gestión en organismos municipales, como el Liceo de la ciudad Rafaela. Ocupó un lugar propio la experiencia en el centro de día *La Huella*.¹¹¹ Transitamos por iniciativas públicas y privadas como el *Centro Testimonio*¹¹² o el *Centro de Capacitación y Aprendizaje*.¹¹³ Talleres de Literatura y centros culturales como *Planta*.¹¹⁴

“Eran bien distintos a los que yo tenía en mi imaginario en mi crianza... Fue muy fuerte eso. Fue tan fuerte la experiencia en el barrio, bueno, porque hay algo más todavía, que en Rafaela se había abierto un centro que coordinaba, intentaba coordinar estas experiencias barriales, se llamó Centro de Testimonio, que sí tenía una mirada política muy fuerte, y yo caí ahí también. No era parte

Francisco Ellena, Ana García y Rocío Granero. Estos artistas trabajan en la producción personal y en la gestión cultural de su ciudad. Desde hace varios años han dinamizado el circuito del arte, poniendo a disposición de éste su tiempo y talento, para organizar encuentros, talleres, conferencias, recibir a colegas y generar situaciones que activen el medio donde habitan.

¹¹¹ *La Huella* es un Centro de Día para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual de la ciudad de Rafaela, en donde se brindan espacios terapéuticos que permiten el abordaje integral del concurrente y su familia. Los objetivos están dirigidos a potenciar sus posibilidades, favorecer al crecimiento de su autonomía e independencia física y subjetiva, y habilitar su lugar adulto en el ámbito social-familiar. También busca sensibilizar sobre la inclusión de las personas con discapacidad. Más información en: <https://www.lahuella.org.ar/>

¹¹² El Centro de Comunicación, Formación y Capacitación Testimonio es una Asociación Civil sin fines de lucro. Desde su creación la institución ha venido trabajando en el ámbito de la comunicación popular y alternativa; participando en la gestación y acompañamiento de organizaciones comunitarias, de base e intermedias, especialmente en el centro-norte santafesino. Realiza, también, asesoramientos, relevamientos y encuestas sobre problemáticas sociales, políticas y productivas y mediciones de audiencias. En el plano de la investigación ha centralizado su labor en estudios sobre radios, en particular FM y en el impacto de los movimientos poblacionales o migraciones. Más información en: <https://centrotestimonio.blogspot.com/>

¹¹³ ONG conformada por un equipo multidisciplinario de estudio y trabajo que tiene como objetivo la ejecución de diversos programas de educación en sus distintas dimensiones y niveles. La Fundación Espacios de Aprendizaje y Capacitación se creó con el objeto de llevar a cabo actividades de investigación, capacitación y asesoramiento a personas físicas y jurídicas en los distintos campos del saber y hacer científico-tecnológico de la ciudad de Rafaela, Santa Fe, y su zona de influencia. Para ello, se promueve el acceso a la capacitación de personas —primordialmente de escasos recursos— en forma totalmente ajena a discriminaciones raciales, políticas, religiosas o de cualquier otra índole que implique una separación contraria a los fines que inspiran a la institución. En el Acta Constitutiva del 13 de mayo de 2000, en la ciudad de Rafaela, provincia de Santa Fe, se expresó la voluntad de las profesoras Marta Berra y Ortencia Ibarra de crear una entidad sin fines de lucro orientada al bien común, bajo la forma jurídica de Fundación. Más información en: <https://fundacionespacios.wordpress.com/>

¹¹⁴ *Planta Experiencias Visuales* es un espacio cultural autogestivo en Rafaela que combina arte, formación y comunidad.

del centro, pero iba a leer los libros del centro, participábamos de los Cine Debates; ahí entendí todo sobre la relación entre religión, política, cultura, economía, lo entendí ahí. (Entrevista N.º 16, agosto de 2025)

...

“Viste que yo te dije, el arte para mí es cuestión de fe. La materia de trabajo del arte en la actualidad es la sensibilidad. Vestida de cuero, madera, papel, lo que sea. Pero el material de trabajo es la sensibilidad. Y es una neta cuestión de fe. Sería, yo me veo muchas veces, estamos ahí en el S.U.M, armando el espacio para un recital y hace dos horas que estamos diciendo, no, no, esa luz tendría que ir 20 centímetros más allá. No, no, no me gusta. Pone rosado. No, rosado no era. No, no, a ver, probemos azul. Y en un momento yo digo, ¿qué estamos haciendo? O sea, somos locas encerradas en una habitación, debatiendo acerca de si el foquito tiene que ser rosado, amarillo o azul. Y en el mismo momento me explico que es todo. Que eso que está pasando... Es todo en lo que yo creo. Yo creo ciegamente, y es muy impresionante que diga ciegamente cuando estoy en las Artes Visuales, que eso transforma el mundo. Que todas esas horas de filosofar estéticamente acerca del color, del foquito, es lo que a mí me mantiene ejercitando mi capacidad de leer el mundo sensiblemente. Y sostener ese trabajo sobre la sensibilidad es sin duda para mí lo que transforma el mundo. Es como eso, que es lo que me enseñaron Ángel, la Chiqui González, mi maestra de primaria, mis abuelos sin ninguna duda. Y, sobre todo, me enseña este espacio, *Planta*, todo el tiempo.” (Entrevista N.º 1, julio de 2025)

...

Nos interesa explicitar la multiplicidad de recorridos desplegados en lo que se expresan los sentidos *en* la formación y sus efectos en la imposibilidad de la clausura.

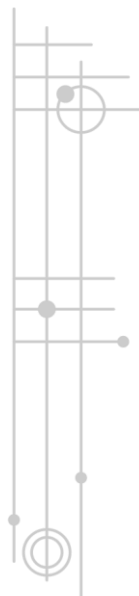
A MODO DE CIERRE DEL CAPÍTULO V

En este capítulo nos propusimos recorrer los sentidos en la formación. En primer lugar, presentamos fragmentos de docentes de nivel superior, en los que las experiencias de formación distinguían sentidos atribuidos por el contexto institucional. En esta línea nos centramos en las experiencias de formación en la universidad, las promovidas por el Estado nacional, en especial por el Instituto Nacional de Formación Docente y, finalmente, la formación ofrecida por las asociaciones gremiales.

Reconocimos la valoración positiva de los docentes en la elección de propuestas universitarias, especialmente en su contenido formativo. A diferencia de la elección de perfeccionamiento en el INFoD, donde se expresan argumentos también vinculados a la carrera docente y al puntaje, la valoración formativa es variable. Finalmente, una entrevista vinculada a la actividad gremial, desde la militancia y el reconocimiento de los espacios institucionales de capacitación, promovidas por organizaciones sindicales. Exploramos experiencias de formación continua en las condiciones sociohistóricas y socioinstitucionales en relación con las políticas gubernamentales, en los ámbitos universitarios y gremiales.

Recorrimos fragmentos de entrevistas para elucidar derivas de los sentidos en la formación. Allí se expresaron experiencias vinculadas a la investigación, a la gestión. Reconocimos algunos efectos de sentidos en los discursos sobre la actualización, perfeccionamiento y capacitación como imperativo. Por último, destacamos experiencias en espacios de formación creados en el entramado social, públicos y privados que expresan una ambivalencia. Por un lado, en los relatos se manifiesta la crisis del sentido de los formatos escolares, que impugnan y desestiman experiencias en ámbitos formales; y, por otro lado, la expresión de iniciativas privadas que presentan novedad y se adaptan a los sujetos con propuestas “a medida”. Nos interpela problematizar los sentidos en la formación en tiempos de fragilidad simbólica y la exigencia de actualización permanente a lo largo de toda la vida.

Qué significa saber en la formación docente continua. Qué sentidos expresa la transmisión de saberes en la formación en el contexto capitalista contemporáneo. En el próximo capítulo desplegamos un análisis a partir de conceptualizaciones que dialogan entre disciplinas para abordar nuestras preguntas asumiendo siempre su carácter provisorio.





CAPÍTULO VI

RASGOS EN LAS EXPERIENCIAS SUBJETIVAS

CONTEMPORÁNEAS:



Ana Teresa Barboza

'Tejer las Piedras', MALBA ARG - 2022

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO VI¹¹⁵

¿A qué se le llama “saber” en la formación docente? ¿Qué particularidades encuentran los saberes en la formación docente en el contexto de la sociedad del conocimiento? ¿Qué características presenta la transmisión de saberes en el capitalismo contemporáneo?

En este apartado se explicitan algunos conceptos que nos analizar rasgos en los discursos y prácticas en los que se configuran experiencias de formación contemporáneas. Recuperamos perspectivas que dialogan con nuestras preocupaciones en la formación docente para destacar la complejidad de las transformaciones políticas, económicas y culturales que habilitan, en línea con los desarrollos propuestos, una pregunta sobre la transmisión.

Advertimos sobre los imperativos de una época de adaptabilidad y flexibilidad permanente, que imponen nuevas lógicas en las que el cambio se traduce como actualización o innovación.¹¹⁶ *Capacitación permanente, formación continua, desarrollo profesional*, expresiones que exigen revisitar supuestos, interpelar las lógicas de construcción de sus enunciados atendiendo a los efectos de sentidos que orientan las diversas maneras de pensar a los sujetos, los saberes y la formación. Modos de nombrar que se instituyen modos de crear cada propuesta de formación.

En el presente capítulo, recuperamos investigaciones provenientes de los campos de la filosofía, la sociología y la pedagogía, con la intención de abrir nuestro estudio a otras conceptualizaciones teóricas y, desde allí, ampliar la problematización sobre la experiencia

¹¹⁵ El capítulo recupera escrituras presentadas del recorrido en la formación doctoral y publicadas posteriormente en forma colaborativa en la “Colección Libros de Cátedras” (vol. 4) de UNRaf Ediciones (2022).

¹¹⁶ En esta línea, Diker (2005) problematiza los efectos políticos de la idea de cambio en el campo de la educación, esto es, cómo y por qué caminos discurren en el campo de la educación los debates la idea de cambio innovación y futuro. El análisis propone pensar los discursos sobre el cambio asociado al deterioro, a la promesa y a lo imposible.

social contemporánea en la formación docente, aunque admitimos que no exclusivamente.

En primer lugar, recuperamos los aportes de Simons y Masschelein (2013), quienes examinan los sentidos del aprendizaje en el contexto de la sociedad de conocimiento, primeramente con las investigaciones de Biesta (2016). A partir de los estudios de Foucault, presentan la noción de *gubernamentalización del aprendizaje* y despliegan la pregunta sobre qué significa aprender, como una nueva modalidad de regulación de la experiencia. Autorrealización y autoactualización; responsabilización, emprendedorismo y automovilización como prácticas que definen la articulación entre *inclusión, capital y aprendizaje*.

En segundo lugar, Merklen (2013) analiza las nuevas lógicas de interacción social basadas en las *dinámicas contemporáneas de la individuación*, destacando dos modalidades: activación y responsabilización, que se profundizan en instituciones atravesadas por procesos de *desnormativización, flexibilización y diversificación*, y que requieren la producción de un sujeto activo y responsable en el devenir constante.

En tercer lugar, los aportes de Virno (2013) desde la noción de *virtuosismo* como rasgo de la subjetividad contemporánea propia de la multitud, como caracterización del modo de producción posfordista. El estudio de las formas de vida que caracterizan las sociedades globalizadas permite recuperar conceptos lógico-lingüísticos, éticos y antropológicos. El autor agudiza la mirada intentando describir las cualidades de las que se nutre una nueva forma de producción: facultad de lenguaje, autorreflexión, afectos, tonalidades emotivas y gustos estéticos, carencia de instintos especializados, adaptación a lo imprevisto, familiaridad con lo posible.

Nutrimos nuestras reflexiones sobre los rasgos en las experiencias subjetivas contemporáneas, desde diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas de la sociología, la pedagogía y la filosofía. Estos rasgos, que atraviesan discursos y prácticas, no se limitan simplemente al campo educativo. Los cambios acaecidos desde la segunda mitad del siglo XX abren el interrogante sobre cómo nos constituimos en sujetos hoy y cómo afectan los modos de comprender los saberes, otorgando nuevos sentidos. Las nociones de aprendizaje, individuación y virtuosismo nos permiten por un lado, reconocer nuevas derivas de lo que

Castoriadis (2013, 2005) define como una significación imaginaria nuclear del capitalismo, que se impone a todas las esferas de la vida social, siendo sus principales características el control, la racionalidad y la calculabilidad. Por otro lado, los conceptos desarrollados nos posibilitan expresar el carácter ambivalente de las experiencias subjetivas y por tanto la imposibilidad clausura.

Finalmente, recuperamos la noción de imaginario en Castoriadis, especialmente orientado a pensar la crisis del imaginario social instituyente frente a los límites de la racionalidad en las sociedades capitalistas. Nos orientamos entonces a la pregunta sobre qué significa la conquista de lo imaginario.

VI.1 APRENDIZAJE

Asistimos a un debate con rasgos inéditos en el campo educativo: la preocupación por el aprendizaje, que Biesta (2016) reconoce como la extensión de la *aprendifización* en discurso educativo contemporáneo. Nuevas tendencias que reconocen a los docentes como *facilitadores del aprendizaje*; la enseñanza como *creación de oportunidades de aprendizaje*; las instituciones educativas como *comunidades o ambientes de aprendizaje*; los estudiantes como *aprendices* y los adultos como *adultos aprendices*; el campo de la educación de adultos como *el aprendizaje a lo largo de la vida* y la educación en general como el proceso de *enseñanza/aprendizaje*. De esta forma, los responsables de formular políticas educativas, los medios de comunicación, un sector de la población e incluso los organismos internacionales, publicitan nuevos discursos.

Los interrogantes sobre la formación continua —y a lo largo de toda la vida— no escapan a estas tendencias. Nos preguntamos si es la posición del sujeto docente sostenido en el terreno de la formación continua o el desarrollo profesional. Biesta (2016) reconoce dos tendencias:

Una, que está siendo impulsada por ciertos sectores de la comunidad de investigadores en educación, subraya la necesidad de que la enseñanza llegue a ser una profesión basada en evidencias o informaciones, donde en últimas, los

maestros solo hacen aquello para lo cual existe evidencia científica de que sus intervenciones producirán los efectos deseados. La otra tendencia, particularmente fuerte en los discursos que vienen de los formuladores de política a nivel nacional, europeo e internacional, mira la formación de maestros en términos de competencias, argumentado que todos los maestros necesitan dominar todas las competencias necesarias para dirigir su trabajo. (Biesta, 2016, p. 127)

Estos debates comienzan a desarrollarse a mediados de la década de 1960, con lo que se ha denominado *sociedad del conocimiento*¹¹⁷ —o lo que Castells (1997) refiere como *sociedad en red*¹¹⁸—, que entiende a la educación y a sus principales instituciones como una *industria del conocimiento*.¹¹⁹ La lógica de la economía del conocimiento —desarrollo y aplicación tecnológica— se convierte en la finalidad que orienta a la educación permanente a lo largo de la vida. Simons y Masschelein¹²⁰ (2013) describen cómo el aprendizaje se transformó en un asunto de gobierno y autogobierno, ocupando un lugar privilegiado en el liberalismo avanzado. Presentan la noción de gubernamentalización del aprendizaje y problematizan cómo el concepto aprendizaje se distancia de la educación y de la enseñanza para convertirse en un capital:

¹¹⁷ El término sociedad del conocimiento se atribuye al austríaco Peter Drucker. La difusión por organismos internacionales que amplifica la noción a dimensiones sociales, éticas y políticas. En las sociedades del conocimiento, los valores y prácticas de creatividad e innovación desempeñarán un papel importante para responder mejor a las nuevas necesidades de la sociedad. La creatividad y la innovación conducen asimismo a promover procesos de colaboración de nuevo tipo que ya han dado resultados especialmente fructíferos (UNESCO, 2005).

¹¹⁸ La sociedad red no puede entenderse sin la interacción de dos tendencias con relativa autonomía: el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y el intento de la sociedad de renovarse mediante el uso del poder de la tecnología para servir a la tecnología del poder (Castells, 1997).

¹¹⁹ En nuestro país, la Ley del Régimen de Promoción de la Economía del Conocimiento, formalmente Ley 27.506, es una legislación sancionada en 2019.

¹²⁰ Los investigadores belgas proponen una indagación ontológica a partir de los últimos trabajos de Foucault (1984) para abordar cómo el aprendizaje se configura como una experiencia histórica singular. Desde los estudios sobre gubernamentalidad, examinan de qué modo la autocomprensión y la subjetividad se sitúan en los discursos y prácticas contemporáneos.

el aprendizaje se desvincula de su tradicional contexto institucional (educación escolar) y de sus condiciones (enseñanza). Mientras que la enseñanza y la educación han sido, por largo tiempo, consideradas como una fuerza económica, por el contrario, en la sociedad del conocimiento el propio aprendizaje es ahora considerado como potencia productora de valor agregado. (Simons y Masschelein, 2013, p. 95)

La capacidad de aprender implica que el individuo se responsabilice de su aprendizaje, se constituya como sujeto activo de formación y, a la vez, desarrolle competencias de especialización y empleabilidad.

En esta forma de problematización la empleabilidad del aprendizaje está en juego. Las competencias se refieren de hecho al punto de cruce entre el aprendizaje y los requerimientos de empleabilidad, lo que significa que representan resultados de aprendizaje empleables. La empleabilidad del aprendizaje no es solamente un asunto del mercado laboral sino también del propio aprendiz. El aprendiz de por vida hoy tiene que preguntarse permanentemente si posee las competencias necesarias o los resultados de aprendizaje empleables. (Simons y Masschelein, 2013, p. 96)

En la sociedad del conocimiento, el propio aprendizaje es considerado como potencia, y el aprendizaje como experiencia produce valor agregado. De este modo, el aprendizaje se configura como la capacidad para renovar la base de conocimientos o capital humano, entendido como condición para el desarrollo económico y la productividad. En este sentido, para un trabajador del conocimiento, *el trabajo es aprender*, es decir, capitalizar el aprendizaje (Simons y Masschelein, 2013).

Lejos del régimen social del Estado de bienestar, en el cual las normas sociales y la socialización cumplieron un rol estratégico, en la actualidad, *inclusión, capital y aprendizaje* (Simons y Masschelein, 2013) se presentan como componentes indispensables. Formar parte de la sociedad contemporánea ya no exige estar socializado y normalizado, sino que requiere de una habilidad para gestionar incesantemente el aprendizaje, reinventarse, recrearse para

promover capital humano, ser capaz de aprovechar el capital social y de esta manera garantizar no quedar al margen del sistema. La educación permanente aparenta ser la clave, entendida como autorrealización y autoactualización. La autonomía, entonces, implica ser capaz de satisfacer nuestras necesidades y, como estas cambian incesantemente, se requiere un aprendizaje permanente.

Ante una sociedad en transformación, se torna indispensable afrontar los cambios. De esta manera, los *slogans* de “aprender a aprender”, “la educación es la vida” y “la vida toda es aprendizaje” adquieren especial importancia en la autorregulación de la responsabilización (Simons y Masschelein, 2013). El trabajador del conocimiento se convierte en experto, desarrollando una actitud empresarial frente a su propio aprendizaje y objetivándose como proceso de construcción, en un ambiente en el cual es posible centrarse en las habilidades del aprendiz para controlar estos procesos, a partir de la metacognición y regulación activa del propio aprendizaje. El trabajador del conocimiento debe tomar conciencia de los propios modos de aprender y relacionarse, de forma activa y regulada, es decir, convirtiéndose en *manager* del propio aprendizaje —por ejemplo, mediante el desarrollo de estrategias propias, monitoreo de procesos y evaluación de resultados.

En este punto podemos introducir el concepto de dispositivo de aprendizaje. Con este, no nos referimos a un aparato creado, implementado o impuesto por el Estado para organizar el aprendizaje. Lo que señalamos, sin embargo, es que estos componentes diferentes y dispersos han llegado a interconectarse y ensamblarse en un tipo de estrategia compleja. En tanto estrategia compleja, el dispositivo de aprendizaje incorpora una clase de intención con miras a garantizar la adaptación. El estado no ha inventado este dispositivo para conseguir la adaptación. Por el contrario, el poder del Estado es resultado de prácticas y discursos dispersos que buscan promover el emprendedorismo y la capitalización de la vida a través del aprendizaje. Lo que vemos, sin embargo, no es la estatización o dominación de la sociedad y del potencial de aprendizaje de los ciudadanos por parte del Estado, sino un tipo de gubernamentalización del estado en nombre del aprendizaje. (Simons y Masschelein, 2013, p. 99)

A partir de diferentes estrategias que estimulan el emprendedorismo, el Estado traduce objetivos políticos en problemas de aprendizaje. De este modo, gracias al *dispositivo de aprendizaje* se ofrecen soluciones que estimulan formas de autogobierno. La finalidad es aprender por sí mismos, un modo de concebir la experiencia en la cual los problemas relativos al bienestar individual se comprenden como educativos o de aprendizaje (Simons y Masschelein, 2013).

En su investigación, los autores retoman una categoría empleada por Edwards (2002), que reconocen en la figura del “empresario de sí mismo”: la *automovilización* en lo que respecta a conocimientos y habilidades. La movilización expresa un modo de llevar algo — una potencialidad— a una situación en donde se pueda emplear. La vida emprendedora implica moverse a través de diferentes ambientes y mantenerse empleado. Así, la automovilización refiere no solo a la responsabilidad de sí mismo, sino también la responsabilidad de capitalizar la propia vida.

Para el emprendedor, el valor económico no es expresado en términos financieros (ni lo que es valorado en el medio del mercado de trabajo) sino que se aplica a cualquier cosa que sea capaz de producir la satisfacción de cualquier necesidad en cualquier ambiente. (Simons y Masschelein, 2013, p. 99)

Para finalizar, los autores proponen una tesis acerca del funcionamiento del poder, es decir, una forma específica de configuración gubernamental en las sociedades actuales. Mathiessen (1997) define el *synopticon*¹²¹ argumentando que nuestra sociedad espectadora se articula mecanismos panópticos y sinópticos. El empresario de sí mismo o aprendiz es parte de la sociedad espectadora que armoniza elementos de vigilancia individual y espectáculo de masas, convirtiéndose en un tipo de *synopticon*.

¹²¹ Término citado de Mathiessen (1997) que refiere a una sociedad espectadora que combina mecanismos panópticos y sinópticos. Masschelein especifica el uso del término *empresario de sí mismo* o aprendiz constitutivo de la sociedad espectadora, que armoniza los elementos de vigilancia individual y espectáculo de masas en un tipo de *synopticon* (Simons y Masschelein, 2013).

VI.2 INDIVIDUACIÓN

En el mismo sentido, los estudios provenientes del campo de la sociología —a cargo de Castel et al. (2013)— examinan las nuevas lógicas de interacción social basadas en la individuación, la precariedad y la inseguridad. Recuperamos el análisis sobre las *dinámicas contemporáneas de la individuación*, presentado por Merklen (2013) para situar nuestra problematización en el contexto de transformaciones más amplias promovidas por el capitalismo financiero. El sociólogo recurre a una distinción temporal para su abordaje: las dinámicas de individuación en la *coyuntura actual* —1980 en adelante— diferenciándola de la precedente —1930–1980— y definida como *modernidad organizada*. La pregunta de su investigación¹²² explora las tramas que consolidan, a partir de la década del 1980, un *nuevo individualismo* (dinámicas que difieren radicalmente de épocas precedentes).

Retomamos la pregunta del autor “¿cómo nos convertimos hoy en individuos?” (Merklen, 2013, p. 53) para pensar en qué discursos y prácticas se configura la experiencia contemporánea. En décadas precedentes (refiere a su estudio 1930–1980), el individuo se consideraba un dato, un punto de partida para desplegar sobre él estrategias de integración, actualización y perfeccionamiento para adaptarlo a la sociedad. En la coyuntura actual, el individuo está llamado a producirse a sí mismo: “Las políticas del individuo se centran hoy en la producción de un sujeto individual e intentan comprometer a toda la persona para que se asuma como un sujeto al mismo tiempo ‘activo’ y ‘responsable’” (Merklen, 2013, p. 46). Los sujetos se prefiguran como protagonistas y responsables de su suerte, bajo el imperativo de mejorar su desempeño y actuación social, de invertir en su futuro y de asegurar su existencia. Responsabilización y reactivación son los vectores de las nuevas dinámicas de individuación que permean los discursos en nombre de la autonomía, la libertad y la voluntad del individuo (Merklen, 2013).

Merklen (2013) advierte que los procesos de modernización social en los que se configura la nueva experiencia social no pueden ser leídos como fuerzas que operan de arriba

¹²² El análisis que recuperemos fue elaborado en el marco de un trabajo de investigación en el que Denis Marklen —junto a Marc Bessin y Robert Castel— realizan sobre el tema en *Individus mobiles et protections sociales*, entre los años 2006 y 2010.

hacia abajo. Por el contrario, conviven con fuertes demandas del campo social —deseo de autonomía, “ser uno mismo”, adaptación al cambio, asumir riesgos, decidir libremente— que ya no están dispuestas a permanecer bajo las lógicas de la regulación, restricción y protección social de los Estados en la *modernidad organizada*.

La individuación puede resultar en un aumento de la libertad o independencia social por un incremento de las capacidades de acción del individuo, pero también puede desembocar al contrario en un encierro o en una inmovilización de los individuos en sí mismos o en una especie de vacío social. Individuación que se convierte en atomización y las dinámicas de singularización, se revelan más bien como formas de control social. (Merklen, 2013, p. 56)

El análisis de Merklen (2013) nos sitúa ante un individuo permanentemente puesto a prueba (*épreuve*). La noción de *épreuve* sitúa al sujeto individual en el centro de la vida social, marcada por acontecimientos singulares de la experiencia. A partir de allí, podemos pensar que las demandas al sistema educativo —y, en especial, al sujeto docente— han cambiado. Se reorientan para “atender”–“asistir” a la pluralidad de sujetos, contextos, experiencias, escenarios y, por tanto, la exigencia hoy es “ser” flexible, adaptarse a los cambios apelando a la creatividad e innovación con elementos y objetos para propiciar la producción de saberes en situación. La constitución de esta subjetividad es posible en instituciones atravesadas por la desnormativización, flexibilización y diversificación, procesos que requieren de la producción de un sujeto activo y responsable en el devenir constante. En términos de Merklen (2013), se gestan las condiciones para un individuo *extrodeterminado*.

El individuo de la sociedad de masas no sería entonces un sujeto libre y autodeterminado, sino un individuo extrodeterminado que se acomoda ya a las presiones de pequeños grupos de membresía (“el grupismo”), ya a los mandatos normalizados de la sociedad. (Merklen, 2013, p. 59)

En este sentido, refiere a un individuo que se adecúa a las presiones, exigencias y demandas, disponiendo su estilo de vida a una sociedad de figuras solitarias que no pueden dar sentido o transformar el mundo.

VI.3 VIRTUOSISMO

En *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas* (2013), Paolo Virno presenta un conjunto de conceptos que se articulan para el análisis de la subjetividad contemporánea. En un intento por retratar las formas de vida actuales desde la filosofía, recurre también a nociones provenientes de otros campos disciplinares, como la sociología, la antropología, la biología, la política y la lingüística. A partir de la caracterización del modo de producción posfordista, identifica nuevos rasgos que configuran los comportamientos sociales. La experiencia contemporánea está signada por un modo de producción que expande sus exigencias a todo el campo social y moviliza las facultades básicas del individuo: lenguaje, autorreflexión, afectos, tonalidades emotivas, gustos estéticos, escasez de instintos especializados, flexibilidad y adaptación a lo impredecible, formación permanente. La materia prima del sistema posfordista resulta del saber, la información, las relaciones sociales y de la propia cultura. El trabajo se nutre de las interacciones y de la comunicación, promoviendo una simbiosis entre trabajo y lenguaje. “El que trabaja es —debe ser— locuaz. (...) La palabra dialógica existe en el corazón mismo de la producción capitalista. El trabajo es interacción.” (Virno, 2013, p. 16).

El concepto que para Virno condensa los rasgos de la subjetividad contemporánea es el de *multitud*. Se trata de un concepto clave de la filosofía política que remite a *pluralidad* y *universalidad*. El primer término refiere al conjunto de singularidades que actúan en la esfera pública pero que, no obstante, no confieren poder a un Estado. Por otro lado, el rasgo de universalidad —entendido como premisa, como partida— resulta del lenguaje, aspecto sobre el cual volveremos más adelante. La multitud conforma *un modo de ser* abierto a los desarrollos impredecibles y contradictorios, una forma de existencia social y política que —lejos de presentarse episódica— se constituye como condición permanente.

La permanente transformación de las formas de vida, y el adiestramiento en afrontar lo aleatorio sin ninguna forma de contención comportan una relación directa y continua con el mundo en cuanto tal, con el contexto indeterminado de nuestra existencia. (Virno, 2013, p. 31)

En el abordaje de la noción de multitud, el autor describe un conjunto de desplazamientos que expresan el pasaje de las formas de vida tradicionales a las posfordistas, desarrollados en tres dimensiones: la alteración miedo/reparo, la crisis de la separación trabajo/acción/intelecto¹²³ y las características de la subjetividad de la multitud/individuación —habladurías, avidez de novedad—, con especial mención al lugar de las tonalidades emotivas. Nos interesa recuperar los conceptos de *general intellect* (intelecto general) y virtuosismo para comprender los rasgos de la multitud contemporánea. El desafío es pensar sobre los posibles efectos en la constitución del sujeto docente, en los modos de relación con los saberes y los sentidos de la formación.

Para identificar rasgos del *general intellect* o intelecto general, es preciso acudir a la descripción de las formas lógico-lingüísticas genéricas, en la diferencia entre *lugares comunes* y *lugares especiales* establecida por Virno (2013), distinción que recupera del pensamiento de Aristóteles.

Estas lógicas en los lugares comunes refieren a la relación más–menos, la oposición entre contrarios y la reciprocidad; mientras que los lugares especiales remiten a las formas lingüísticas —modos de decir, metáforas, discursos— que pertenecen a uno u otro ámbito de la vida en sociedad. Es así como los lugares especiales comparten un conjunto de prácticas discursivas en un ámbito determinado —por ejemplo, la universidad— que muchas veces resultan inconcebibles e irreconciliables con otros. La disolución de los lugares especiales en la experiencia social contemporánea deja a los sujetos desprovistos de formas de pensamiento que los amparen ante el miedo y la angustia, es decir, ante la exposición absoluta al mundo.

En estos momentos no hay nada más compartido y común, en cierto sentido más público, que el sentimiento de «no sentirse en la propia casa». Nadie está menos

¹²³ Refiere puntualmente al trabajo de H. Arendt (1948, 1957).

aislado que aquel que advierte la pavorosa presión del mundo indeterminado.
(Virno, 2013, p. 32)

En todo lugar, en todo momento, hablamos y actuamos con las mismas claves, sobre las mismas construcciones, tan fundamentales como generales. El *general intellect* constituye el criterio de orientación, la herramienta pública en la que se disponen códigos generales para las más variadas situaciones. Un concepto que emerge de este análisis —retomado de biólogos contemporáneos— es el de *neotenia*, que para el autor es la insistencia constante de los estados infantiles, incluso en la vida adulta. Virno (2013) entiende la infancia como el momento de constante búsqueda de protección para sortear los peligros del mundo, ante la indecisión y la incertidumbre. El mecanismo de protección recurrente es la repetición, que se constituye en la principal maniobra de reparo. En la sociedad actual, la innovación y el cambio intervienen sobre individuos habituados a no tener más costumbres ni hábitos sostenidos, preparados a los cambios repentinos y expuestos a lo nuevo y a lo inesperado.

En la reproductibilidad técnica revive potenciada la instancia infantil del “una vez más”, es decir, aflora nuevamente la exigencia de la repetición como reparo. La publicidad de la mente, la visibilidad de los “lugares comunes”, el *general intellect* se manifiesta inclusive como repeticiones reaseguradoras. (Virno, 2013, p. 39)

La multitud se expresa por un modo de estar en el mundo: *no sentirse en la propia casa*, ligado a la preeminencia de habitar lugares comunes. El carácter público y compartido del *general intellect* es, para Virno (2013), ambivalente: al mismo tiempo que propicia formas de protección para un bienestar efectivo, también puede convertirse en un estado de amenaza y opresión permanente, reproduciendo formas de sumisión.

Para el autor, el concepto de virtuosismo resulta de una hibridación de esferas de la experiencia humana, que en otra instancia se presentan bien diferenciadas. Para explicar esta idea se vale de la separación entre trabajo, acción e intelecto que Arendt (1948, 1957) retoma de Aristóteles. En las sociedades occidentales, sobre todo en sus desarrollos capitalistas, el trabajo se representó como un intercambio con la naturaleza, una actividad repetitiva y

predecible centrada en la producción de objetos. Por el contrario, la acción —aquí refiere a acción política— se expresaba, más bien, en las relaciones sociales, en su condición de publicidad y contingencia no reproducible. Desde la visión clásica griega, la acción implicaba una intervención referida a un contexto y a posibilidades de transformación, por lo que exigía visibilidad ante los ojos de los demás. Por último, en cuanto a la esfera del intelecto, se la consideraba reservada al ámbito solitario, privado, que se oculta a la exposición de otros. Al igual que Arendt, Virno (2013) denuncia el derrumbe de los límites entre trabajo y política. No obstante, para Arendt (1993), la política toma las formas del trabajo, mientras que para Virno, es el trabajo el que adquiere las formas más tradicionales de la praxis política:

Sostengo que en el trabajo contemporáneo se manifiesta la “exposición a los ojos de los otros”, la relación con la presencia de los demás, el inicio de procesos inéditos, la constitutiva familiaridad con la contingencia, lo imprevisto y lo posible. Sostengo que el trabajo posfordista, el trabajo que produce plusvalía, el trabajo subordinado, emplea dotes y requisitos humanos que, según la tradición secular, correspondían más bien a la acción política. (Virno, 2013, p. 49)

Virno sostiene que el desprecio actual por la política —y el descrédito hacia su praxis— radica en que se convierte en una experiencia laboral insignificante, imitando los procedimientos y estilos más precarios. Para explicitar la disolución entre estos ámbitos, que otrora eran diferenciados, recupera una categoría antigua del marxismo, el virtuosismo: actividad sin obra. El virtuoso presenta las capacidades del artista ejecutante de una acción que tiene fin en sí misma, no objetivable, ni perdurable, “una actividad que exige la presencia de los otros, que existe solo a condición de que haya un público” (Virno, 2013, p. 50). En la performance sin obra, lo que se produce no es objetivable, los virtuosos deben apelar a los testimonios que constaten su actividad. La figura básica del virtuosismo es aquella experiencia que representa la *actividad del hablante*, de cualquier hablante. El lenguaje de los

seres humanos tiene un fin en sí mismo, no produce un objeto exterior a la propia enunciación:

El lenguaje es “sin obra”. Toda enunciación es una prestación virtuosa. Y es tal porque, obviamente, está conectada directa o indirectamente a la presencia de los otros. El lenguaje presupone e instituye siempre el «espacio con estructura pública». (...) Solo el hablante —a diferencia del pianista, del bailarín, del actor— puede prescindir de un guion o de una partitura. El suyo es un virtuosismo doble: no sólo no produce una obra que se distinga de la ejecución, sino que ni siquiera tiene una obra a sus espaldas, una obra a la cual “actualizar” mediante la interpretación. (Virno, 2013, p. 55)

El concepto de virtuosismo se convierte en una clave de lectura para comprender los rasgos del trabajo posfordista y su masificación desde la década de 1950, con la consolidación de la comunicación como forma de producción y mercancía. La capacidad de lenguaje, de pensamiento de los seres humanos —el *general intellect* y su potencia— adquieren especial valor para los virtuosos posfordistas. En la actualidad se despliegan una serie de dispositivos individuales destinados a actuar sobre las subjetividades con el fin de producirlas como tales. Las políticas del individuo se centran hoy en la producción del sujeto individual e intentan comprometer a toda persona para que se asuma como sujeto, al mismo tiempo, activo y responsable —no solo de la propia suerte, sino también de su actuación social.

Este recorrido nos permitió resituar la pregunta sobre cierta reorientación de los discursos educativos que promueven la cultura del aprendizaje soslayando sus condiciones de producción, y los efectos de emergencia de estos discursos. La centralidad que ocupa el aprendizaje en la formación docente solapa el contexto institucional y las condiciones de la enseñanza (Frigerio, 2008).

Se imponen en los escenarios actuales, no solo, la mutación de la enseñanza hacia los temas del aprendizaje sino que, visibilizan un desplazamiento del docente que implica poder prescindir, incluso, de su figura. En los discursos contemporáneos en los que todos ‘debemos

ser' aprendices, virtuosos, productivos, activos y responsables de sí mismos en una aparente igualdad renuncia a la responsabilidad y reconocimiento de la autoridad. Los efectos subjetivos y políticos, como lo anticipó Arendt en 1958—a propósito de un conjunto de reflexiones filosóficas sobre *la crisis general*, que se expresa no solo en el campo educativo sino también en toda la experiencia social— el peligro que generaba el debilitamiento de las normas de los sistemas educativos especialmente, la crisis de la autoridad.

VI.4 LA PÉRDIDA DE SENTIDO

La crisis a la que alude Castoriadis (2005) es una crisis de sentido. Sostuvimos en la introducción la hipótesis de autor—relevante para nuestro estudio—: que el triunfo del capitalismo ha sido la conquista de lo imaginario.

Pienso que estamos en una encrucijada de caminos de la historia, de la gran historia. Un camino aparece ya trazado, en todo caso en lo que se parece a su orientación general. Es el camino de la pérdida del sentido, de la repetición de las formas vacías, del conformismo, de la apatía, de la irresponsabilidad y del cinismo, junto con el creciente dominio del imaginario capitalista de expansión ilimitada de un *control racional*, seudo control, seudo racional de la expansión sin límites del consumo por el consumo, o sea por nada, y de la tecnociencia autónoma en su curso, que forma parte, evidentemente, de la dominación de este imaginario capitalista. (Castoriadis, 2005, p. 109)

La legitimidad del capitalismo produce una ideología según la cual se reconoce *racional*, tornándose indiscutible la explicación instituida por el sistema. El criterio de racionalidad opera en relación con su objetivo: el *bienestar*, que se identifica exclusivamente con un valor económico máximo u óptimo, definido cuantitativamente. Ninguna institución puede existir si no confirma, una y otra vez, su existencia. El círculo de la institución es el círculo de la creación, que posibilita argumentar que ninguna sociedad puede encontrar justificación fuera de sí misma (Castoriadis, 2005).

El rasgo característico del capitalismo, entre todas las posibles formas de vida, es la posición de la economía —producción y consumo—; sin embargo, nos interesa destacar los criterios económicos porque ocupan un lugar prioritario como valor supremo en la vida social de los individuos, y esta valoración se materializa específicamente en un valor monetario: “todas las actividades humanas y todos sus efectos terminan siendo considerados, en mayor o menor medida, como actividades y productos económicos o, por lo menos, como esencialmente caracterizados y valorizados por su dimensión económica” (Castoriadis, 2005, p. 69).

Lo que habilita finalmente la constitución del producto social específico de la historia: el capitalismo, con un porvenir asegurado e ilimitado. Es notable cómo la economía y la pretensión de cálculo domina todas las áreas, dando pruebas de excelencia y superioridad mediante una multiplicidad de factores que posibilitaron su éxito. No solo se trata de la acumulación de las fuerzas productivas, sino de su combinación con la transformación sistemática de los procesos de producción y de trabajo, apoderándose de todas las esferas de la vida social bajo el imperio de la calculabilidad.¹²⁴ Castoriadis (2005) reconocerá la racionalidad del capitalismo sostenida en su tendencia al dominio, que es su rasgo más profundo a nivel de la psique, la omnipotencia. Lo que aquí *empuja* al dominio se manifiesta en dos características. Por un lado, un dominio orientado a la totalidad de la vida social, no solo en la economía —la producción o el consumo— sino en el derecho, la educación y la política. Por otro lado, el empuje al dominio suministra nuevos recursos para cumplirse, la maximización–minimización donde los procesos se extreman. Allí radica para el autor una significación imaginaria social nuclear del capitalismo: “el empuje hacia la extensión ilimitada del dominio racional” (Castoriadis, 2005, p. 74).

Preguntarnos por las condiciones de emergencia del capitalismo, como así también el éxito de su desarrollo como producto sociohistórico, requiere reconocer al menos tres acontecimientos. En primer lugar, la aceleración del cambio tecnológico desde el Renacimiento. La revolución científica se convirtió en un movimiento autónomo orientado a

¹²⁴ Castoriadis retoma trabajos de Weber cuando menciona la racionalización de la vida social.

la reducción y eliminación del hombre en los procesos de producción.¹²⁵ En segundo lugar, el nacimiento y consolidación del Estado moderno, cuya estructura centralizada, jerárquica y prioritariamente jurídica crea un modelo de organización notable que aloja a la empresa capitalista. En tercer lugar, una mutación antropológica profunda que modifica la vida social, cuya motivación económica se expande, absorbida por el tiempo mensurable, impuesto a todos. Finalmente, un punto a destacar es que el capitalismo nace y se desarrolla en un momento de contradicciones y conflictos, de cuestionamiento al orden establecido, y la oposición interna también constituye una condición para su desarrollo. Castoriadis (2005) traduce estos hechos a la luz de la crisis de la institución general de la sociedad y de las significaciones imaginarias sociales.

En capítulos anteriores, mencionamos que la legitimidad del capitalismo produce una ideología según la cual se reconoce como la única racionalidad política y económica posible. La explicación instituida por el sistema que se ha vuelto indiscutible. El criterio de racionalidad opera en relación con su objetivo, el *bienestar* que se identifica exclusivamente con un valor económico cuantitativo (Castoriadis, 2005). Toda sociedad instituye al mismo tiempo su institución y su legitimación en tanto posibilita ella su justificación, ninguna institución podría existir sino confirma una y otra vez, su existencia.

El círculo de la institución es el círculo de la creación, que posibilita argumentar que ninguna sociedad puede encontrar justificación fuera de sí misma. Es notable cómo la economía y la pretensión de cálculo domina todas las áreas dando pruebas de la excelencia y superioridad utilizando una multiplicidad de factores que posibilitaron su éxito. Castoriadis (2005) reconocerá la racionalidad del capitalismo sostenida en su tendencia al dominio y la aspiración a la omnipotencia, a partir de dos características esenciales. Por un lado, una orientación de la racionalidad que se dirige, no solo al dominio exterior, sino al dominio de la totalidad de la vida social. Por otro lado, el empuje al dominio provee nuevos recursos para cumplirse, la maximización / minimización de procesos extremos. Allí radicaré para el autor la significación imaginaria social nuclear del capitalismo, “el empuje hacia la extensión ilimitada del dominio racional” (Castoriadis, 2005, p. 74).

¹²⁵ Alcances ilimitados como la Inteligencia Artificial (IA).

A MODO DE CIERRE DEL CAPÍTULO VI

Nutrimos nuestras reflexiones sobre los rasgos en las experiencias subjetivas contemporáneas, desde diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas de la sociología, la pedagogía y la filosofía. Estos rasgos, que atraviesan discursos y prácticas, no se limitan simplemente al campo educativo. Los cambios acaecidos desde la segunda mitad del siglo XX abren el interrogante sobre cómo nos constituimos en sujetos hoy y cómo afectan los modos de comprender los saberes, otorgando nuevos sentidos. Las nociones de aprendizaje, individuación y virtuosismo nos permiten nuevas derivas y la ambivalencia de lo que Castoriadis (2013, 2005) reconoce como una significación imaginaria nuclear del capitalismo, que se impone a todas las esferas de la vida social, siendo sus principales características el control, la racionalidad y la calculabilidad. Sin embargo, también reconocemos que es imposible la clausura.

Para Castoriadis a nuestra historia la recorren dos significaciones imaginarias contradictorias. Ambas son posibilidades extremas de la humanidad. A nuestra tradición occidental no solo la atraviesa el proyecto de autonomía, social e individual, sino también la fantasía de una expansión ilimitada del control racional. Si la primera de estas posibilidades tiene su origen en el surgimiento de la democracia y la filosofía en Grecia, en cuanto aparece allí por primera vez el cuestionamiento de la ley y la pregunta por el sentido y razón de lo instituido, la segunda, como confianza depositada en la expansión del control racional, aparece con el desarrollo del capitalismo y se consolida en la modernidad. Ambas posibilidades suponen considerar desde algún lugar eso que llamamos sociedad. (Ruggiero, 2022, p. 108)

En este contexto, la oferta de formación —que se compone con los discursos adaptación y actualización— conducen a un movimiento. La combinación en la denominación propone una formación lineal y unidireccional de la temporalidad que instituye condiciones de saber. Lo que continúa en un movimiento hacia el presente se actualiza:

aprender durante toda la vida para actualizarse y adaptarse a las demandas, omitiendo o naturalizando las preguntas por el pasado y del futuro, es decir, sus sentidos.

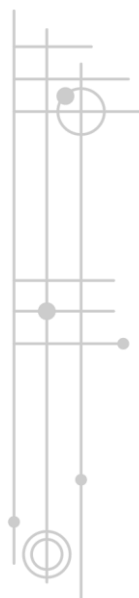
Nos preguntamos, entonces, si es posible pensar otros sentidos para la formación docente continua. Aceptamos, desde la experiencia en la escritura de esta producción, que las derivas de la formación exceden cualquier intención de capturarlo. Reconocemos condiciones, advertimos efectos siempre en movimiento, en tensiones, irreducibles a la potencia de la creación, de lo propio de lo humano.



Ana Teresa Barboza -Lima, Perú

'Tejer las Piedras', MALBA ARG - 2022





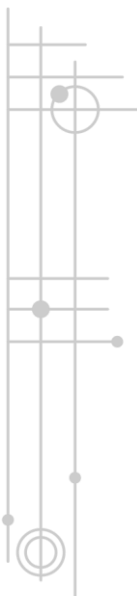


REFLEXIONES FINALES



El resultado de la comprensión es el sentido, el sentido que nosotros mismos originamos en el proceso de nuestra vida, en tanto tratamos de reconciliarnos con lo que hacemos y padecemos.

Hannah Arendt (1995)



LA BÚSQUEDA DE SENTIDO COMO CAPACIDAD INSTITUYENTE

Iniciamos un camino que describimos como un auténtico laberinto.

Desde los inicios de la experiencia doctoral, nos acompañó la pregunta por los sentidos, los saberes y la formación. Llegamos hasta aquí, pero los efectos de esta experiencia contienen resonancias infinitas. Desde el primer momento asumimos un posicionamiento: somos sujetos histórico-sociales. La historia del sujeto es, al mismo tiempo, una historia singular y social. No hay oposición entre la dimensión singular y la social. La historia de los sujetos con su formación asume formas específicas conforme a las épocas y a las sociedades.

Somos sujetos de acción y de palabra. Creamos, damos forma, recreamos el mundo y le atribuimos sentidos y significados.

Qué significa saber en la formación docente continua.

Qué sentidos expresa la transmisión de saberes en la formación en el contexto capitalista contemporáneo.

Nos preguntamos sobre las condiciones sociohistóricas y socioinstitucionales del saber en la formación docente continua contemporánea. Decidimos organizar la escritura de nuestra producción en dos partes: la primera, titulada “Toda pregunta tiene una historia”. Construimos, a partir de allí, tres capítulos.

En el primer capítulo reconstruimos el estado del arte, donde ofrecimos una cartografía del territorio en el que se situaron los interrogantes de nuestro estudio. Recuperamos las investigaciones que se producen desde hace ya varias décadas en nuestro país, y presentamos las líneas teóricas, los referentes y los equipos de investigación que, de manera sostenida, indagan sobre la formación docente desde finales de la década de 1980. En el marco de los estudios que describen los *modelos de formación docente* (Davini, 1995;

Vezub, 2009) reconocimos un antecedente clave para nuestras preguntas. Explicitamos los debates sobre lo que el docente *debe saber* y las mutaciones en las formas de nominación que orientaron el sentido, no solo de las políticas de formación, sino de la configuración de saberes y significados en las prácticas. Finalmente, expusimos el posicionamiento ético de nuestro estudio, qué implican las formas de investigar, la legitimidad y autoridad del discurso pedagógico respecto de la producción de conocimiento en educación, lo cual exige renunciar a cualquier pretensión de universalidad. Conocer implica dejarse conmover. Investigar es establecer una relación con el tiempo —que no es lineal, ni progresiva, ni acumulativa, ya que exige abrir una nueva temporalidad—. Estar presente requiere atención y responsabilidad.

De esta manera, propusimos elucidar las condiciones sociohistóricas y socioinstitucionales en la formación continua, como también la configuración de sentidos, significados y saberes en las experiencias docentes contemporáneas. El segundo capítulo del estudio presenta un trabajo profundo de reflexividad a través de la reconstrucción de los caminos que transitaron nuestras preguntas. Recuperamos el desplazamiento de las decisiones teóricas y metodológicas, destacando los que significó el encuadre del Doctorado en *Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación* —que alojó un puñado de indicios, transformando el recorrido en una *aventura intelectual* (Rancière, 2018)—. El reencuentro con la potencialidad de la perspectiva de Cornelius Castoriadis acompañó las preguntas por las condiciones institucionales en la formación, como expresión política por lo humano y lo común, tornando apasionante el recorrido.

De este modo, en el tercer capítulo, buceamos por el corazón del pensamiento castoridiano. Indagamos en la creación humana como génesis ontológica, como emergencia de formas y figuras. La pregunta por la institución imaginaria de la sociedad en los márgenes de los debates en Francia, entre la filosofía y el psicoanálisis, entre el concepto y la vida, entre el *ser del social histórico* y el *ser de lo psíquico*, entre psique y sociedad, entre heteronomía y autonomía, entre razón e imaginación. Identificamos las investigaciones que recuperan la obra de Castoriadis en distintos campos disciplinares: Filosofía, Sociología, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación, Derecho y Educación.

En la segunda parte de nuestro estudio —“No existe mundo humano más que imaginado”— elaboramos dos capítulos más. El capítulo IV propuso una lectura de los imaginarios en la formación docente continua en nuestro país. En el momento de su elaboración, corríamos el riesgo de caer en una simplificación al reemplazar la noción de *modelos de formación* por la de *imaginarios de formación*. Sin embargo, nos dispusimos a desplegar la noción de imaginario social instituyente, mostrando la complejidad y la imposibilidad de conocer un origen. Advertimos alteraciones, transformaciones y mutaciones; presentamos productos, manifestaciones y efectos de movimientos, pero no definimos atributos, perfiles o modelos.

Ir...

Presentamos dos movimientos para comprender la emergencia de la formación continua en nuestro país. El primero lo situamos en la década de 1960, con el despliegue de las políticas de la Alianza para el Progreso (ALPRO). El segundo, presente desde finales la década de 1980, expresó las políticas del Consenso de Washington y se materializó en las reformas educativas de la década de 1990 con un fuerte énfasis en la formación docente, quedando esta última indisolublemente ligada a la reforma global del sistema (Davini y Birgin, 1998).

Salir...

Sin embargo, no reducimos el análisis a estos contextos, sino que la investigación desde una perspectiva histórico-social nos condujo por diversos sentidos y significados. Para ello debíamos hacer estallar una significación inicial que reducía la formación a los trayectos institucionalizados. Así pudimos presentar otros recorridos.

Estar...

No obstante, describimos procesos de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, sujetos e instituciones que crearon las condiciones para el tratamiento de la formación docente continua como política de Estado. Inclusive retomamos

manifestaciones que remitían a los orígenes del sistema educativo, particularmente, cuando la docencia deja de ser una profesión libre para configurarse en un trabajo regulado por el Estado.

Volver...

La “institucionalización” de la formación continua suele identificarse cuando expresa el reconocimiento del Estado nacional y la política pública. Es decir, cuando se crean normativas, organismos, estructuras, direcciones de planificación, entre otros. Sin embargo, nuestro estudio presenta expresiones irreductibles a la funcionalidad de la “institucionalización” en la década de 1990, aunque la lectura es legítima porque expresa una proyección en la historia de lo que la sociedad quiere de sus instituciones.

Imaginar...

En el capítulo V nuestro estudio afirma que las instituciones solo pueden crearse en tanto son imaginadas. Recordemos que para que una institución exista debe cruzarse lo imaginado con lo simbólico y lo económico–funcional, de lo contrario no podría sobrevivir. Lo imaginario en la formación, los sujetos y los saberes expresan alteración, creación y destrucción. Sus efectos nos permiten abrir los sentidos a una multiplicidad y diversidad de experiencias, como los sentidos en la formación vinculadas a la investigación, a la gestión en diferentes niveles del sistema o aquellos derivados de la militancia gremial y en experiencias en ámbitos privados, como centros culturales.

Revisitar...

Buscamos una vuelta más. Preguntarnos por las condiciones de emergencia del capitalismo, el éxito de su desarrollo como producto sociohistórico explorando al menos tres acontecimientos. La *aceleración del cambio tecnológico*, que se convirtió en un movimiento autónomo de la tecnología científica, orientado a la reducción y eliminación del hombre en los procesos de producción. El *nacimiento y consolidación del Estado moderno*, con una estructura centralizada, jerárquica y jurídica que crea un modelo de organización que sostiene

la empresa capitalista. Una *mutación antropológica* profunda, que modifica la vida social y se expande en el tiempo mensurable, impuesto a todos.

En el sexto capítulo, abrimos el diálogo a estudios provenientes de la sociología, la filosofía y la pedagogía, campos disciplinares que indagan en las experiencias subjetivas contemporáneas. Nos preguntamos por la transmisión; recurrimos a conceptos y posicionamientos que amplían nuestros interrogantes...

Tejer...

Tal vez nos encontremos en una encrucijada en los caminos de la historia, porque el dominio racional nos orienta hacia la pérdida del sentido —al decir de Castoriadis (2005)—; o, ante el avance de la insignificancia, como lo expresa Ruggiero (2018), o más bien, del conformismo, la repetición, la indiferencia, la crueldad, las *leyes deshumanizantes* —en términos de Cornú (2005)—. Aquellos sentidos se justifican en la ambición del control racional, cuya expansión no encuentra límites y donde anida la significación imaginaria nuclear del capitalismo: “el empuje hacia la extensión ilimitada del dominio racional” (Castoriadis, 2005, p. 74).

Elucidar a qué llamamos *saber* en la formación docente continua en el capitalismo contemporáneo. Arriesgamos:

Saber significa, primeramente, poseer: titulaciones, conocimientos, estrategias, técnicas, recursos, metodologías, capacidades, cargos públicos, experiencias, incluso *tiempo*. Todo aquello que nos oriente al *bienestar* circunscripto al valor económico. Una significación imaginaria que, en una enorme constelación de relaciones, puede aprisionarnos o convertirse en la potencia de una experiencia de autonomía (Ruggiero, 2022). Sin embargo, no podemos omitir los costos y el precio de la hiperproductividad en el capitalismo salvaje, deshumanizante y desubjetivante, que externaliza incluso la propia vida. Las instituciones, al mismo tiempo que pueden convertirse en un estado de amenaza y riesgo permanente, pueden ofrecernos formas de protección.

Saber significa tener: la posibilidad de una formación que pueda crear tiempos y espacios para expandir un *saber sobre sí* (Frigerio, 2008) que es imposible en la mismidad, porque el reconocimiento implica alteridad. *Una formación que necesitaba,*¹²⁶ porque queremos ser parte de un mundo en el cual ser nombrados. La institución es la que provee a los sujetos de sentidos, de vivir y de morir.

¿Por qué aprendemos?

...

Aprendemos para no morir y buscamos sentidos por qué vivir.

...

¹²⁶ Aprendemos por necesidad (Rancière, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, (2), 5–18. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Ensayos y Experiencias*, (23). Novedades Educativas.
- Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Granica.
- Alliaud, A., y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Diálogo Educativo*, 12(37), 927–952.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Paidós.

- Badiou, A. (2000). Movimiento social y representación política. En *Hacia un tercer encuentro nacional por un nuevo pensamiento*. Instituto de Estudios y Formación–CTA.
- Badiou, A., Abensour, M., Vermeren, P., Vauday, P., Fraisse, G., y Lefort, C. (2005). *Voces de la filosofía francesa contemporánea*. Colihue.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. Novedades Educativas–UBA.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación: Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119–129.
<https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar: Entre la vocación y el mercado: Las nuevas reglas del juego*. Troquel.
- Braslavsky, C. (1980). La educación argentina (1955–1980). En *El país de los argentinos. Primera historia integral*. Centro Editor de América Latina.
- Cassin, B. (2018). *Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*. Siglo XXI.

- Castel, R., Kessler, G., Merklen, D., y Murard, N. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad: ¿desinstitucionalización del presente?* Paidós.
- Castoriadis, C. (1995). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.
- Castoriadis, C. (2005). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la deriva*. Katz.
- Castoriadis, C. (2011). *Historia y creación: textos filosóficos inéditos (1945–1967)*. Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Castoriadis, C. (2020). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986–1987: la creación humana I*. Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Trilce.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad. *Polifonías. Revista de Educación*, 3(4), 15–35.

- Chevallard, Y. (1990). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Akal.
- Cristiano, J. (2009). *Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica*. Eduvim.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en las prácticas docentes*. Paidós.
- Davini, M. C., y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90: continuidades y transformaciones. [Mimeo].
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. (2022). *Informe nacional de indicadores educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina* (1.^a ed.). Ministerio de Educación de la Nación.
- Diker, G., y Terigi, F. (1994). *Panorámica de la formación docente continua*. Ministerio de Cultura y Educación–OEA.
- Diker, G. (2007a). ¿Es posible promover otra relación con el saber? En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 225–244). Del Estante Editorial.
- Diker, G. (2007b). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (52), 150–171.

- Diker, G., y Serra, J. C. (2008). *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente*. FLAPE.
- Diker, G. (2016). Educación. En A. M. Castro y B. Reyes (Coords.), *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Documento para la Concertación, Serie A, N.º 9. Red Federal de Formación Docente Continua. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Argentina).
- Fernández, L. (2013). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Frigerio, G. (2002). *Educación: rasgos filosóficos de una identidad* (Comp.). Santillana.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. CREFAL.
- Frigerio, G. (2008). Profesionalizar a los profesores sin formación inicial. En *Seminario internacional: Formar para el ejercicio de la enseñanza*.
- Frigerio, G., y Diker, G. (2004a). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. CEM–Novedades Educativas.
- Frigerio, G., y Diker, G. (2004b). *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.

- Frigerio, G., y Diker, G. (2005). Acerca del saber, de la relación de saber y de las condiciones para aprender. En UNESCO–OREALC (Coord.), *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?*
- Frigerio, G., y Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Del Estante Editorial.
- Gadamer, H.-G. (1998). Oír–ver–leer. En *Arte y verdad de la palabra*. Paidós.
- Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En F. Álvarez-Uría (Comp.), *Neoliberalismo versus democracia*. La Piqueta.
- Gómez, S., y Orce, V. (Comps.). (2021). *La Revista de Ciencias de la Educación (1970–1975): una revista crítica, pionera y juvenil*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Infoleg. (s. f.). *Información legislativa y documental*.
<https://www.infoleg.gob.ar/>
- Kaës, R. (2002). Polifonía del relato y trabajo de la intersubjetividad en la elaboración de la experiencia traumática. *AAPPG*, 25, 15.
- Kaufman, C. (1997). De libertades arrebatadas: del discurso pedagógico en la Argentina del Proceso. *Propuesta Educativa*, (16).
- La Huella. (s. f.). *La Huella*. <https://www.lahuella.org.ar/>

Ley 14.473 de 1958. Estatuto del Personal Docente. 30 de septiembre de 1958.

Ley 17.245 de 1967. Ley Orgánica de Universidades Nacionales. 10 de abril de 1967.

Ley 24.049 de 1991. Transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias. 6 de diciembre de 1991.

Ley 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993.

Ley 24.521 de 1995. Ley de Educación Superior. 20 de julio de 1995.

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Ley 27.506 de 2019. Régimen de Promoción de la Economía del Conocimiento. 10 de junio de 2019.

Macera, I. M. (2013). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación y Educadores*, 15(3).

Macera, I. M. (2014). La institución escolar: ¿encuadre o desacople en la formación permanente docente? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (5).

Ministerio de Cultura y Educación. (1994, 1 de junio). Resolución N.º 36/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires, Argentina.

Municipalidad de Rafaela. (s. f.). *Arte en tapiales*.

<https://www.rafaela.gob.ar/artentapiales/>

Municipalidad de Rafaela. (s. f.). *Travesía Cultural Ómnibus* [Archivo PDF].

https://www.rafaela.gob.ar/Archivos/Travesia_Cultural_Omnibus.pdf

Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Novedades Educativas.

Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director de escuela: versiones y relatos*. Paidós.

Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela: análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens.

Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En C. Braslavsky et al., *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila.

Pipkin, D. (1998). La capacitación docente: política y prácticas en el período 1995–1996. *Quinto Sol*, (2).

Puiggrós, A. (1985). *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen.

Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista al menemismo*. Kapelusz.

Resolución 241/2005 del Consejo Federal de Cultura y Educación. 2005.

Resolución 251/2005 del Consejo Federal de Cultura y Educación. 2005.

Resolución 30/2007 del Consejo Federal de Educación. Lineamientos nacionales para la formación docente inicial. 2007.

- Ruggiero, G. (2018). Lo escolar: entre la precariedad y la insignificancia. En G. Frigerio et al., *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Novedades Educativas.
- Ruggiero, G. (2022). *Educación, emancipación y autonomía: del imperativo al proyecto*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Saforcada, F., y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 32(115).
- Schwarzstein, D. (1999). La problemática del tiempo en la historia. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.
- Serra, J. C. (2004). *El campo de capacitación docente: políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Miño y Dávila–FLACSO.
- Simons, M., Masschelein, J., y Larrosa, J. (2011). *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño y Dávila.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad. *Pedagogía y Saberes*, (38), 93–102.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales: educación y política en Argentina (1955–1976)*. FLACSO–Manantial.
- Suasnábar, C., y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimiento en la Argentina. *Educación y Pedagogía*, 18(46).

- Tell, L., y Zanuttini, B. (2022). Experiencia y formación: derivas de la narración. *Itinerarios Educativos*, (17).
- Terigi, F. (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina* (Documento N.º 50). PREAL.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento* (pp. 17–24). UNESCO.
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber. *Revista Electrónica Educare*.
- Vezub, L. (2005). El discurso de la capacitación docente. *Espacios en Blanco*, (15), 208–239.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos. *Profesorado*, 11(1).
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 911–937.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela*. IIPE–UNESCO.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico. *Revista del IIICE*, (30), 103–124.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente.

Páginas de Educación, 6(1), 97–124.

Virno, P. (2008). *Gramática de la multitud*. Colihue.

Yupanqui, A. (1965). *El canto del viento*. Honegger.

ÍNDICE DE SIGLAS UTILIZADAS

AGCE | Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación

ALALC | Asociación Latinoamericana de Libre Comercio

ALPRO | Alianza para el Progreso

APA | Asociación Psicoanalítica Argentina

BID | Banco Interamericano de Desarrollo

BIRF | Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento

CBC | Contenidos Básicos Comunes

CEM | Centro de Estudios Multidisciplinarios

CEIL | Centro de Estudios e Investigaciones Laborales

CENEP | Centro de Estudios sobre Población

CePA | Centro de Pedagogías de la Anticipación

CFCyE | Consejo Federal de Cultura y Educación

CIPES | Centro de Investigaciones y Promoción Educativa y Social

CIE | Centro de Investigaciones Educativas

CIES | Consejo Interamericano Económico y Social

CICE | Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación

CIN | Consejo Interuniversitario Nacional

CIPOD | Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente

CONICET | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

CONSUDEC | Consejo Superior de Educación Católica

CNE | Consejo Nacional de Educación

CREF | *Centre de Recherche Éducation et Formation*

CTERA | Confederación Trabajadores de la Educación de la República Argentina

CRESALC | Centro Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe

CRUN | Consejo Rectores de Universidades Nacionales

CRUP | Consejo de Rectores de Universidades Privadas

ESCOL | Educación, Socialización y Colectividades Locales

FCS | Facultad de Ciencias Sociales

FFyH | Facultad de Filosofía y Humanidades

FFyL | Facultad de Filosofía y Letras

FHUC | Facultad de Humanidades y Ciencias

FMI | Fondo Monetario Internacional

FLACSO | Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FLAPE | Foro Latinoamericano de Políticas Educativas

GCBA | Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

IAPW | Asociación Internacional de Escritores Editores Profesionales

IDA | Asociación Internacional de Fomento

IDES | Desarrollo Económico y Social

IIE | Instituto de Investigaciones Educativas

IIECSE | Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación

INFoD | Instituto Nacional de Formación Docente

INPAD | Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente

IREM | *Institut de Recherches sur L'Enseignement des Mathématiques*

IRICE | Instituto Rosario de Ciencias de la Educación

ISFD | Instituto Superior de Formación Docente

MALBA | Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires

MECyT | Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología

MERCOSUR | Mercado Común del Sur

OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OEA | Organización de los Estados Americanos

PNFP | Programa Nacional de Formación Permanente

REDCOM | Red de Carreras de Comunicación de Argentina Social

REVCOM | Revista científica arbitrada de la Red de Carreras de Comunicación

RFFDC | Red Federal de Formación Docente Continua

SAAP | Sociedad Argentina de Análisis Político

TOGIVE | *Transatlantic Open Government Partnership*

UBA | Universidad de Buenos Aires

UBACYT | Secretaría de Ciencia y Técnica Universidad de Buenos Aires

UE | Mercado Común Europeo

UNC | Universidad Nacional de Córdoba

UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNIFESP | Universidad Federal de São Paulo



UNL | Universidad Nacional de Litoral

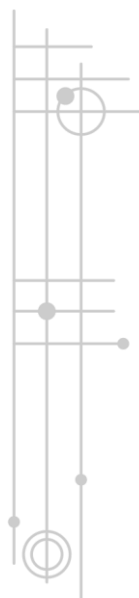
UNLP | Universidad Nacional de La Plata

UNQ | Universidad Nacional de Quilmes

UNR | Universidad Nacional de Rosario

UNRaf | Universidad Nacional de Rafaela

UNSL | Universidad Nacional de San Luis



UNL - FHUC
TESIS DOCTORAL
BÁRBARA ZANUTTINI

2026

