

# Intelectuales y políticas educativas nacionales en la primera década del Siglo XXI (Argentina)

Intellectuals and national educational policies in the first decade of the 21st century (Argentina)

*Alejandra Birgin*

*Universidad de Buenos Aires/Universidad Pedagógica*

*Nacional, Argentina*

alebirgin@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2017-0037>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-448>

Recepción: 06 Mayo 2025  
Aprobación: 23 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

## Resumen

En este artículo analizamos la relación entre políticas educativas e intelectuales en la primera década del siglo XXI (a 20 años desde la recuperación de la democracia en Argentina), con un enfoque político-pedagógico. Partimos de la severa crisis del 2001 y la desconfianza instalada hacia el Estado y sus instituciones. ¿Cómo reconstruir lo común? ¿Cómo regular un sistema educativo atravesado por una crisis profunda de las formas de gobierno y convivencia? ¿Cómo construir una heterogeneidad que contenga parámetros comunes que sean reconocidos como legítimos por el conjunto? ¿Qué lugar tuvieron allí las y los intelectuales y sus saberes? El analizador elegido son los cambios curriculares que se promovieron en el período desde el Estado nacional (sin dejar de lado huellas de políticas previas). Para ello, abordamos las relaciones entre intelectuales, expertos y técnicos con las políticas educativas, deteniéndonos en los lazos que construyeron desde el Estado con las escuelas y sus docentes, el lugar de la pedagogía y su relación con la contemporaneidad.

**Palabras clave:** políticas educativas, intelectuales, formación docente, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

## Abstract

In this article, we analyze the relationship between educational policies and intellectuals in the first decade of the 21st century (20 years after the restoration of democracy in Argentina) from a political-pedagogical perspective. We begin with the severe crisis of 2001 and the widespread distrust in the State and its institutions. How can we rebuild the common good? How can we regulate an educational system undergoing a profound crisis in its forms of governance and coexistence? How can we build a heterogeneity that contains common parameters recognized as legitimate by the entire system? What place did intellectuals and their knowledge have there? The chosen analytical tool is the curricular changes promoted by the national State during this period (without neglecting the traces of previous policies). To this end, we address the relationships between intellectuals, experts, and technicians and educational policies, focusing on the ties the State built with schools and their teachers, the role of pedagogy, and its relationship to contemporaneity.

**Keywords:** educational policies, intellectuals, teacher training, Priority Learning Cores.

## Introducción

La historia argentina del siglo XX está marcada por las interrupciones del orden constitucional que instaló dictaduras desde 1930. La que terminó en 1983 modificó radicalmente el entramado social, la actividad política y también la construcción de identidades. En 2024 se cumplieron cuarenta años ininterrumpidos de la democracia que supimos construir. Como en todo período de mediana duración, es posible identificar laboriosos caminos, con proyectos cohesionados y enfrentados, marchas y contramarchas, luchas, conquistas y fracasos (Birgin y Pineau, 2024).

En 1984 se comenzaban a descifrar los múltiples efectos que la última dictadura había dejado junto a renovadas expectativas colectivas. Uno no menor fue un antiestatalismo ligado a los derechos que el Estado había violado o conculcado, que convivía con una búsqueda de la libertad entendida como posibilidad de participación en la deliberación de los asuntos públicos (Rinesi, 2015).

En la recuperación de la democracia se construyeron vínculos renovados e intervenciones de nuevo tipo entre políticas e intelectuales, que fueron variando según los gobiernos. Su compromiso también estuvo marcado por la represión, la censura, el exilio (externo o interno) y la desaparición de compañeros que habían padecido. Por supuesto, las y los intelectuales no constituían un grupo homogéneo, sus trayectorias muestran la complejidad del propio campo (Méndez y Giovine, 2020), así como diversos modos de involucramiento en la reconstrucción del país.

A 40 años de democracia, la convocatoria a trabajar acerca de los distintos modos en que se delineó la participación de intelectuales provenientes de espacios institucionales, políticos y disciplinares diversos en el proceso de modernización democrática y en la generación de políticas educativas<sup>1</sup> constituye un desafío necesario para comprender y vislumbrar el tiempo que queremos construir.

En este artículo analizaremos la relación entre políticas educativas e intelectuales en la primera década del siglo XXI. Fue un tiempo que, no sin contradicciones, buscó la democratización de la vida colectiva entendida como una ampliación y profundización creciente de derechos.

Se inicia con algunas reflexiones teóricas sobre intelectuales, políticas educativas y docencia que atravesarán el texto. Luego, analizaremos específicamente esas relaciones en la primera década del siglo XXI en Argentina, deteniéndonos en los lazos que se construyeron desde el Estado con las escuelas y sus docentes, el lugar de la pedagogía y su relación con la contemporaneidad. Más adelante y en tanto analizador, tomamos los cambios curriculares que se promovieron en el período (sin dejar de lado huellas de políticas previas) y su relación con las y los intelectuales. En el apartado siguiente trabajamos algunas continuidades y cambios en la institucionalidad de la formación de docentes (especialmente su carácter bicéfalo y su gobernabilidad). Por último, cerramos con algunos problemas que nos ayuda a construir este recorrido.

## Reflexiones y posiciones sobre intelectuales y políticas educativas

En este apartado haremos referencia a los marcos teóricos y reflexiones que dan sustento a este artículo en un tiempo crecientemente globalizado. Prestaremos especial atención a la dinámica entre las políticas educativas, las y los intelectuales, la posición docente pública y el lugar de los Organismos Internacionales (OOII).

Para analizar las políticas educativas nos basamos en el abordaje que propone Stephen Ball (2002; 2012; 2015) cuando construye una perspectiva teórica y metodológica que considera las políticas como procesos en movimiento en vez de producciones acabadas que las instituciones educativas aplican o implementan. De esta forma, pone énfasis en los intereses, influencias, marchas y contramarchas que operan en la consecución de cualquier política educativa, teniendo en cuenta especialmente el campo global. Para él, la puesta en acto de las políticas es la forma creativa en que actores e instituciones les otorgan sentido, las cuestionan, defienden o niegan, median con ellas; es decir, construyen algo que no es lo que está escrito en el texto. Esta concepción es

clave, ya que se aleja de la linealidad de la implementación por los supuestos epistemológicos, empíricos e implícitos que aloja ese concepto (Avelar, 2016).

Ball señala la necesidad de pensar la producción de las políticas educativas no solo dentro de las fronteras del Estado nación y a través de las particularidades y tendencias regionales y locales, sino analizando también la trama con otros espacios en los cuales se crean políticas, como los organismos internacionales -UNESCO, OCDE, BID, Banco Mundial, etc.- (Beech y Meo, 2016). Se trata de considerar al Estado en tiempos globalizados; en particular interesa aquí la proliferación –junto a los OOII- de una multiplicidad de agencias de nuevo tipo como fundaciones, centros de estudios privados y consultoras (Barroso y Carvalho, 2011) y el lugar de los expertos allí.

A fines del siglo XX, Said (1996) remarcaba que en la bibliografía reciente acerca de los intelectuales se dispone de historias y sociologías diferentes y diversas, así como interminables explicaciones de las relaciones de los intelectuales y el nacionalismo, el poder, la tradición, la revolución, etc. En Argentina, esta cuestión ha tenido también un debate prolífico en democracia. No es el tema de este artículo, pero si encuadraremos muy sintéticamente nuestro marco y posiciones al respecto y su relación (nunca estática) con las políticas educativas y muy especialmente, con la docencia.

Los intelectuales son personas que, conectadas con diversas institucionalidades, tienen su arena en el campo de la cultura (Altamirano 2008). En las sociedades modernas, todo aquel que trabaja en cualquiera de los campos relacionados con la producción y con la distribución de conocimientos es un intelectual en el sentido gramsciano del término (Said, 1996).

En las genealogías que proporcionaron imágenes duraderas para la identificación de los intelectuales, Altamirano (2008) señala que al menos hasta mediados del siglo XX la concepción del hombre de letras como apóstol secular, educador del pueblo o de la Nación fue, seguramente, el más poderoso de los modelos. El prototipo se forjó en la cultura de la Ilustración y les proporcionó una imagen de su papel social. En el siglo XIX las élites letradas (administradores, educadores, profesionales, etc.) formaban parte del funcionariado y de la burocracia (Rama, 2004). Estaban incluidos muy claramente allí quienes enseñaban en los colegios secundarios, que se ocupaban de la formación de las elites locales (la “aristocracia profesoral”) (Pineau y Birgin, 2015). Con la ampliación del alcance de la escuela secundaria desde la segunda mitad del siglo XX eso cambia, y se inicia un proceso creciente de desvaloración de las y los que enseñan en ella que se agudiza desde los 90 con la masificación de la escuela secundaria<sup>2</sup>.

Nos interesa especialmente considerar, como Altamirano (2008) señala, la estratificación del campo intelectual (las jerarquías instituidas), donde la autoridad o el prestigio no se distribuyen de modo parejo<sup>3</sup>. Hay quienes desempeñan posiciones eminentes en la conversación intelectual, donde ocupan el centro del debate. Cuando se hace referencia a la influencia de los intelectuales, se piensa básicamente en esa franja de mayor visibilidad y audiencia, que es una minoría respecto del entorno mucho más amplio de las profesiones intelectuales. Allí nos proponemos ubicar la tarea docente.

En esta presentación vamos a insistir con una lectura del discurso y el texto de las políticas educativas entendiendo que traen consigo un modo más o menos explícito de intervenir en la disputa por construir una posición *pública* de la docencia. Para ello recuperamos la categoría de posición docente, acuñada por Southwell (2007)<sup>4</sup>. El discurso curricular y de la formación docente constituyen procesos involucrados en esa configuración de posiciones, en tanto modos complejos de entender, asumir y desplegar sentidos del trabajo de enseñar, siempre dinámicos y relacionales (Birgin y Vassiliades, 2018; Vassiliades, 2020).

Inicialmente, estas perspectivas nos llevaron a detenernos en al menos tres ejes (que se tensionan y complementan) desde los que vamos a abordar el tema para el que fuimos convocados: por un lado, la consideración de la tarea docente como una tarea intelectual. Por el otro, los lazos que se han construido entre educadores e intelectuales de otros campos. Y, por último, las figuras de expertos y técnicos.

En primer lugar, considerar a las y los docentes como intelectuales implica debatir acerca del estatuto de sus saberes y experiencias (en general, poco reconocidos). Un clásico referente de esta perspectiva, Henry Giroux, plantea que la categoría de intelectual ofrece una base teórica para pensar el trabajo de los que enseñan como una forma de tarea intelectual, por oposición a definiciones del mismo en términos puramente instrumentales o tecnocráticos (Giroux, 1990). Aquí se trata de indagar cómo se configura en textos y discursos el lugar de autoridad del que enseña y su relación con la transmisión de saberes en cada reforma, así como en la puesta en acto mediática (Ingratta, 2023), entendiendo que son operaciones que contribuyen a construir una posición docente pública<sup>5</sup>.

En segundo lugar, nos interesa analizar algunos lazos que el campo educativo construyó y construye con otras áreas del campo intelectual y el lugar que jugaron allí las políticas educativas. Uno de los efectos que produjo el terrorismo de Estado fue potenciar una fragmentación que impidió la circulación fértil y crítica de diversos discursos. Eso había llevado a que diferentes espacios donde se elaboraban saberes y se los ponía a circular (agrupaciones culturales, ámbitos de investigación, escuelas) se replegaran sobre sí mismos, incluso sin dialogar más allá de las fronteras de su territorio cotidiano (Birgin y Trímboli, 2003). En este sentido, es necesario reconocer y atender el enclaustramiento de los distintos ámbitos de producción de conocimientos a partir de los cuales nuestro campo -y muy particularmente la docencia-, quedó privada de debates y conversaciones de y con otros ámbitos del saber que, entendemos, también les y nos incumben.

Por último, la emergencia del “experto” en los años 60 del siglo XX de la mano del paradigma funcionalista supuso la aparición de nuevas formas de trabajo e intervención (Méndez, 2017), más vinculados con un dominio técnico específico que aporte soluciones concretas a problemas del campo de las políticas educativas. Se fortaleció así la distinción entre prescripción y ejecución que organizó la vida escolar en una distribución del trabajo: expertos en currículos, en instrucción, en evaluación, etc., donde las y los enseñantes se veían reducidos a la categoría de aplicadores de programas producidos externamente<sup>6</sup>(Southwell, 2021). Si bien esta perspectiva nace con el funcionalismo, tuvo distintas expresiones e intersecciones en tiempos posteriores que retomaremos más adelante.

Como señalan Morresi y Vommaro (2011), es necesario diferenciar expertos de tecnócratas, que son figuras que no siempre se superponen. Los expertos no sólo habitan el estado, sino que son actores que funcionan en un campo propio con múltiples pertenencias. En general, la actividad experta se construye en el cruce entre la esfera nacional y la internacional, en procesos de importación/exportación de saberes. Eso hoy se traduce en estándares y en horizontes normativos que imponen horizontes políticos (Morresi y Vommaro, 2011). La especificidad de los expertos en educación y el tipo de saber que portan es una dimensión central para comprender las nuevas formas de producción de las políticas (Suasnábar e Ísola, 2018), analizar los debates en la construcción de las educativas y, especialmente, el lugar que se construye allí para los que están a cargo de enseñar en las aulas.

## **Intelectuales y políticas educativas nacionales de la primera década del siglo XXI<sup>7</sup>**

Como señala Ball (2012), la construcción de las políticas en tiempos de globalización es policéntrica, ya que los Estados las formulan en una trama con discursos de organizaciones supranacionales y locales, privadas y públicas, donde tuvieron particular protagonismo los OOI. Iniciaremos este apartado haciendo referencia al lugar de dichos organismos respecto de las políticas educativas para luego abordar el marco y algunos lineamientos que las orientaron en la primera década del siglo XXI en Argentina y el lugar de las y los intelectuales en ellas.

En nuestra región, desde fines de los 80, tomaron fuerza y visibilidad los discursos acerca de una imprescindible reforma del Estado. Allí participaron activamente Organismos Internacionales de crédito (principalmente el BID y el BM-PREAL)<sup>8</sup>, generando buena parte de los diagnósticos y líneas de acción. En

Argentina, movilizaron recursos financieros y simbólicos que intervinieron en la agenda de sus políticas educativas, aunque su presencia e incidencia disminuyó en la primera década de los 2000 (Palamidessi, Gorostiaga y Aberbuj, 2018).

Fue un discurso con amplia difusión ligado a un diagnóstico que señalaba los bajos resultados en los aprendizajes que lograban las escuelas y situaba la responsabilidad en las y los docentes de forma casi excluyente (Birgin y Vassiliades, 2018). Desplazaba así la preocupación por la democratización del sistema hacia el problema de la calidad educativa (Feldfeber y Gluz, 2019). Basado en el argumento de la falta de idoneidad docente y una descripción deficitaria de los sujetos (nombrados como “insumos”) y las instituciones que los forman, construyeron relaciones (que se convierten en directrices) entre evaluación y eficacia: una explicación prevalente acerca del fracaso de los docentes es que faltan estructuras de rendición de cuentas (Fontdevila y Verger, 2015).

Ya en el diagnóstico realizado en 1994 por un préstamo del BID con destino al Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación (PRISE) que financió el conjunto de las consultorías que requería el sistema de acreditación acordado para las instituciones de Formación Docente Inicial no universitarias, se afirmaba:

[En Argentina] la calidad de la formación docente es heterogénea, frecuentemente desactualizada y deficitaria. Como consecuencia, la inadecuada preparación del docente ha sido identificada entre los principales problemas del sector, particularmente en el nivel primario, donde el docente es generalmente el único insumo del proceso educativo. (PRISE, 1994, p. 14).

La solución se hallaba en la selectividad. Así lo sostenía en 2008 (entre otros) un estudio publicado por PREAL:

Los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales (aunque no extraordinarios). Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión. (Barber & Mourshed, 2008, p. 15).

Aunque los discursos de los diversos organismos internacionales no son homogéneos entre sí, en la cuestión docente muestran una marcada continuidad argumentativa (Tello, 2013). Son textos oficiales y mediáticos, con amplia circulación pública, procesados y reconfigurados desde dinámicas, tradiciones y culturas propias de cada contexto que parten de describir carencias y déficits de los futuros enseñantes (Birgin y Vassiliades, 2018). Así, construyen una fuerte desautorización y deslegitimación de quienes ejercen la tarea de enseñar, que la aleja de una relación productiva con los saberes y, por tanto, del reconocimiento intelectual.

Cuando en la primera década del siglo XXI la cuestión del derecho a la educación pasó a estar en el corazón del debate de las políticas educativas, las propuestas estatales tuvieron una orientación diferente. Así, algunos países latinoamericanos plantearon desacuerdos alrededor de las orientaciones hegemónicas de los OOII, a la vez que promovieron otras perspectivas sobre la docencia, la formación y los modos de evaluación. En este periodo en Argentina se registra un debilitamiento en la circulación de recomendaciones técnicas de OOII y un aumento de la producción de otro tipo de materiales y relaciones (Feldman, Gildy y Zyssholtz, 2020).

Con esta breve introducción acerca de la participación de los OOII en las políticas educativas regionales (en particular las docentes), avanzaremos a continuación con algunos rasgos de las políticas de cambio educativo desarrolladas en el período.

En la Argentina de los 90, signada por el avance de políticas neoliberales, hubo una retracción inédita de la esfera pública, amenazada por la avanzada privatizadora. Como señala Merklen (2006), con la descomposición de la sociedad salarial y la retirada del Estado, lo que se produjo fue un proceso de empobrecimiento y de desafiliación masivo.

Se llevó a cabo una reforma educativa que fue un punto de inflexión en la configuración histórica del sistema educativo. La pérdida de centralidad del Estado como articulador de las relaciones sociales a favor del mercado hizo de la política una cuestión técnica o de expertos (Suasnábar, 2018), vehiculizada por el creciente papel de los organismos internacionales y las nuevas agencias.

Con la profundización de la fragmentación social y simbólica, la puesta en acto de la Ley Federal de Educación (sancionada en 1993) le imprimió un impulso desconfigurador al sistema educativo vigente. La variedad organizacional que mostraban las estructuras de los sistemas educativos provinciales fueron el resultado de un proceso de transformación institucional que produjo un importante desacoplamiento (Terigi, 2007), en el marco de las diferentes y desiguales condiciones y recursos de cada jurisdicción.

La reforma de los 90 se construyó con un carácter refundacional y excluyente de las prácticas escolares (Mendez y Giovine, 2020) y, por tanto, de las y los docentes. Nardacchione (2011) señala que la concepción y puesta en acto de esa reforma educativa fue técnico-experta, con un carácter fuertemente jerárquico, que sostuvo una asimetría constante entre Ministerio Nacional y escuelas. Las y los docentes fueron sistemáticamente expulsados de la configuración del programa de reforma<sup>9</sup>(Nardacchione, 2011). Los sindicatos docentes asumieron una posición de fuerte conflictividad y resistencia contra esos procesos en marcha.

El 2001 para Argentina significó el colapso del sistema de representación política en un marco de extrema pauperización<sup>10</sup> y desempleo. Sin captar la hondura de esa situación de excepción, es difícil comprender los cambios que se avecinaron. Fue, sin dudas, una de las marcas que selló nuestra contemporaneidad (D'Iorio, 2012). Los términos con los que fue caracterizado el período hablan de ello: desorientación, desfondamiento, destitución, intemperie. Se hacía palpable no solo el corrimiento sino una extendida desconfianza hacia el Estado, sus instituciones y sus agentes.

No se trató de un problema sólo educativo. Como señala Rosanvallon (2007), la confianza es una institución invisible que amplía la legitimidad y tiene un carácter temporal. Es también un economizador institucional, en el sentido que permite ahorrar un conjunto de mecanismos de verificación y prueba<sup>11</sup>. El autor sostiene que en las sociedades contemporáneas se erosiona el papel de la confianza en su funcionamiento y se produce y organiza la desconfianza pública, con el discurso del fracaso del Estado y sus instituciones (Rosanvallon, 2007). Las voces puestas en circulación en la esfera de lo público construyen una ideología de la transparencia, donde la legitimidad y la credibilidad quedan asociadas a estándares con un discurso tecnocrático que aparece despojado de disputas y significaciones políticas.

La restitución de un lugar protagónico para el Estado fue una marca del gobierno que se inició en 2003, así como la construcción de una agenda de derechos, y de inclusión social y cultural. En el terreno de la educación, significó asumirla como responsabilidad y como derecho social e individual<sup>12</sup>. En efecto, “tenemos derecho porque tenemos un Estado que lo promueve, defiende y garantiza. La idea de derecho supone una igualdad fundamental entre las personas (todos somos iguales) y por eso los derechos son universales” (Rinesi, 2015, pp. 39-40).

Cuando la democracia aparece asociada con la ampliación del sujeto de derechos y la conquista de nuevos, la Argentina conoce al mismo tiempo una inédita intensidad política en el ciclo de los cuarenta años de democracia. En este marco, la política educativa y las escuelas estuvieron atravesadas por un reposicionamiento del Estado Nacional como actor de peso en el diseño y desenvolvimiento de las políticas públicas.

Eran tiempos en los que, con la desorientación compartida, necesitábamos construir otra agenda<sup>13</sup> educativa, otro programa de acciones que renovaran expectativas y horizontes. Daremos cuenta de algunos de los debates que hubo en esa construcción, donde intervenían huellas y capas que, cual palimpsesto, se manifestaban en esas hechuras.

En el marco de los fuertes límites presupuestarios y políticos iniciales, fue necesario valorar en su complejidad las escalas y recontextualizaciones frente a cualquier propuesta, dar cuenta de avatares

constructivos, así como comprender los micro-procesos y disputas (Coria, 2015). ¿Cómo reconstruir lo común? ¿Cómo regular un sistema educativo atravesado por una crisis profunda de las formas de gobierno y convivencia? ¿Cómo construir una heterogeneidad que contenga parámetros comunes que sean reconocidos como legítimos por el conjunto? ¿Qué lugar tuvieron allí las y los intelectuales y sus saberes?

Quisiéramos cerrar este apartado con la mención de algunas decisiones y orientaciones de las políticas educativas nacionales que fueron estructurantes para pensar, disputar, construir gran parte de los lineamientos desarrollados en la primera década del siglo XXI y que, como no podía ser de otro modo, estuvieron atravesados por diferentes disputas, compromisos, traducciones, interpretaciones y reinterpretaciones (Ball, 2002).

En primer lugar, fue tomando presencia y claridad una agenda que reintrodujo en el centro de las políticas educativas las coordenadas propias de la pedagogía como campo de saber y como lenguaje, en la búsqueda por desplazar abordajes básicamente tecnocráticos. Se impulsaron así prioridades y definiciones político educativas en torno a la transmisión cultural, la centralidad y especificidad de la enseñanza en la formación y el trabajo docente, asociados a la construcción de horizontes más igualitarios (Vassiliades, 2020). Es decir, la escuela es ese lugar que permite hacerse “sujeto en el mundo”, heredero de una historia en la que se sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente, y de renovar lo que vendrá (Meirieu, 1998). Es la tarea de formar en lo común y formar para lo común, entendido como un fondo acumulado de saber y poder, de historias y tradiciones que constituyen la memoria de nuestra nación. Pero también lo común entendido como las experiencias, imágenes, acontecimientos y proyectos que se invocan y evocan para transmitir a las nuevas generaciones (D’Iorio, 2012).

En segundo lugar, se propuso restañar un lazo de confianza y autorización en relación con el Estado, las escuelas y sus docentes. Veníamos de más de una década de deslegitimación de sus saberes, declarados obsoletos frente a la “sociedad del conocimiento”. Construir políticas de reconocimiento significaba entender que la autoridad es constitutiva del lazo pedagógico y que su debilitamiento es una inmensa dificultad para que se produzcan las relaciones buscadas con los saberes. ¿Cómo renovar la confianza y la autoridad de las y los enseñantes? ¿Cómo producir prácticas de habilitación para y con las y los docentes de modo que sean una voz autorizada, indispensable para autorizar a otros? (Birgin, 2006) ¿Cómo producir lazos con otros campos de la cultura que fortalezcan la tarea de la transmisión?

En tercer lugar, se buscó discutir y diseñar políticas educativas en diálogo con las claves de la contemporaneidad, en el juego con los tiempos. En términos de Agamben, se trata de no dejarse encandilar por lo actual, sino de dar cuenta también de las luces y sombras de la época. Se es contemporáneo si se piensa en tensión con lo que la época naturaliza, si se liga con otros tiempos (Agamben, 2011). Es decir, asumir lo contemporáneo le permite a la escuela desplegar sus potencias.

En el marco de la fragmentación, el campo de la educación se vio privado de lo que hubieran podido ser enriquecedores intercambios con otras zonas de la producción cultural y el conocimiento. ¿Cómo ampliar el campo de interlocutores? Pensábamos que las preocupaciones y problemas escolares ganarían en perspectiva y agudeza si se abrían a los problemas de la época. Producir diálogos con las transformaciones sociales y culturales (entendidas como nudos que tamizaban decisiones educativas) hacían lazo con el reconocimiento de la autoridad intelectual docente (Trímboli, 2003) y también diálogos con otros campos. Podían constituirse así en una interpelación a las y los docentes en tanto trabajadores intelectuales, conscientes que eso iba a contracorriente de las perspectivas que solo lo consideraban un trabajo técnico y aseptico.

En el fondo, ¿Cómo responder a las urgencias y a la vez al mediano y largo plazo, dimensiones ineludibles de toda política y práctica educativa? ¿Cómo promover un dialogo fecundo con las transformaciones contemporáneas y con lo que ellas pueden decirle a las políticas, discursos y prácticas escolares? Eso implicaba, a la vez, reconocer la “historicidad” en la producción de las regulaciones educativas, de las culturas escolares y las prácticas, con la intención de discutir la tendencia a construir una mirada y una lógica de producción política apresada por el presente (Coria, 2013; Birgin, 2023). La dimensión histórica es insoslayable, tanto

porque cada marco dialoga con las tradiciones pedagógicas y los diseños preexistentes como por la necesidad de entender la legitimidad y alcance regulador de las prescripciones (Dussel, 2024).

## Intelectuales, políticas curriculares y saberes escolares

Realizaremos aquí un breve análisis de algunas políticas nacionales del gobierno kirchnerista, así como de algunas decisiones, debates y tensiones que las atravesaron. No es solo la pregunta de qué se hizo, sino cómo inscribir esa pregunta en la consideración de las condiciones y tradiciones instaladas, el piso heredado, y el lugar que se buscó que asumieran allí las y los intelectuales.

Nos detendremos en las políticas curriculares<sup>14</sup> nacionales de la primera década del siglo XXI, particularmente en la construcción e inicio de la puesta en acto de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y algunos rasgos generales de las políticas de formación de las y los enseñantes en ejercicio y de la producción de materiales que se desarrollaron al mismo tiempo, entendiendo que resulta ineludible estudiarlas analizando (también) la relación y los lazos (explícitos e implícitos) que proponen con los distintos actores educativos, así como los vínculos de autoridad que establecen, especialmente con la docencia.

Antes de ingresar de lleno en este tema, nos interesa mencionar otras producciones que también dan cuenta de un modo de configurar las políticas educativas, cuáles problemas se elige poner en la agenda, de qué modo se construyen los interlocutores, el papel al que fueron convocados otras y otros intelectuales y la relación que se buscó ir construyendo entre sistema educativo, sus docentes, las infancias, adolescencias y sus familias con las culturas. Nos referimos a producciones como la revista “El Monitor de la Educación”, la experiencia de creación y desarrollo de los canales públicos educativos (Encuentro y PakaPaka –canal infantil-) <sup>15</sup>. En esas producciones tuvieron lugar tanto la presentación de relatos de escuelas y docentes de todo el país como diversas experiencias culturales, diálogos y debates que hicieron lugar a otras voces, campos de producción y circulación de saberes y culturas, que pusieron a disposición otras perspectivas y debates <sup>16</sup>.

Los NAP fueron las regulaciones curriculares a nivel nacional sancionadas entre 2004 y 2012. El desarrollo de este tema se basa ampliamente en dos artículos de referencia acerca de esas políticas curriculares, escritos por Inés Dussel y Adela Coria (quien fuera coordinadora de los equipos curriculares nacionales entre 2004 y 2006 y luego de la producción de materiales hasta fines de 2007) <sup>17</sup>.

La reforma educativa de los 90 había instalado como uno de sus ejes centrales de política educativa los Contenidos Básicos Comunes (CBC), un listado de contenidos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, a partir de los cuales se buscó regular la elaboración curricular de cada jurisdicción. Los documentos de base de cada disciplina fueron realizados por científicos y académicos prestigiosos de diferentes corrientes, que jugaron un lugar clave en la selección de los contenidos escolares (Coria, 2013), y en ese sentido funcionaron como una fuente de legitimación por su investidura. También participaron activamente especialistas en las didácticas específicas.

La política curricular nacional que se configuró a inicios del siglo XXI, en cambio, se pensó como un espacio de producción, en clave de intersección y de encuentro entre “política curricular y de enseñanza” (Coria, 2013). Como ya se mencionó, se partía de una situación muy crítica, no solo por los altos niveles de pobreza sino también por la desconfianza hacia el Estado nacional y sus políticas. Como una de las herramientas para aportar a superar la fragmentación y las desigualdades escolares diagnosticadas, se sostuvo la necesidad de garantizar un “piso común de saberes” a través de la aprobación de los NAP.

Esas nuevas definiciones en materia curricular y de enseñanza no implicaron la decisión de dejar sin efecto las regulaciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que definieron los CBC (Coria, 2013) <sup>18</sup>. Después de arduos debates en distintas escalas y reconociendo las dificultades en múltiples ordenes que caracterizaban el inicio del nuevo gobierno, primó el criterio de no derogarlos. Así, se avanzó en una reformulación que respetó acuerdos alcanzados y operó sobre ellos (Dussel, 2024). En la misma línea, cuando se sancionó la Ley de

Educación Nacional en 2006 (LEN) se acordó respecto de la estructura del sistema escolar obligatorio que no propondría una nueva transformación estructural del sistema (como lo hizo la Ley Federal), sino ordenarlo pasando de los 55 formatos coexistentes en 2003 (Cappellacci, Gruschetsky, y Serra, 2005) a que cada provincia optara por una de las 2 estructuras vigentes mayoritarias. Así, con la LEN y los NAP se priorizó ordenar y regular la gran dispersión y desigualdad vigente entre y dentro de los sistemas de las jurisdicciones a la vez que introducir cambios que tenían como norte reconstruir lo común.

El texto aprobado de los NAP no fue el que inicialmente se había propuesto, ya que pasó por múltiples revisiones a diversas escalas. La secuencia y grado de generalidad de los saberes priorizados fue tema de intenso debate didáctico-político, que concluyó con una secuencia “año por año”, lo que los dotó de un alto grado de especificidad. Esa anualidad de los NAP cristalizó la escuela graduada<sup>19</sup>, más allá de que la intención haya sido acercarlos más a las prácticas de enseñanza en las aulas (Coria, 2013). Así, se sostuvo una continuidad en la clasificación de los saberes y no se logró incorporar nuevos campos de conocimiento. Algunos saberes emergentes se constituyeron en temas escolares vía programas específicos (Dussel, 2024) como la Educación Sexual Integral, el proyecto “A treinta años del golpe” o Inclusión digital, que fueron parte de la nueva legislación, de los Lineamientos Curriculares de la Formación docente y de las instancias de formación en ejercicio.

Como señala Coria, con una especial preocupación por la dimensión pedagógica del trabajo escolar, los NAP fueron una estrategia de “priorización de saberes” compartida entre los niveles nacional y jurisdiccional, que buscó no dejar de lado la problematización específica de los diversos contextos locales.

Si bien se procuró trabajar sobre lo existente, los NAP condensan un enfoque político y pedagógico-didáctico que plantea, por un lado, el pasaje de una política centrada en el currículum y la evaluación del aprendizaje a una centrada en la enseñanza, y por el otro, el desplazamiento de un enfoque centrado en competencias o capacidades a uno que puso el eje en los saberes, influido por la sociología y la didáctica francesa. Y allí, si bien se mantenía la idea de un *curriculum* rico en saberes, el eje se desplazó a la *relación con los saberes* (siguiendo a Charlot) antes que a una definición axiomática desde las disciplinas o campos de conocimiento (Coria, 2013; Dussel, 2024).<sup>20</sup>

La enseñanza como práctica remite a la esfera de lo público, señala Edelstein (2023), es siempre de carácter político, no hay neutralidad ni asepsia posible en ella y, por lo mismo, sólo puede entenderse en el marco de un contexto histórico, social e institucional del que forma parte y en atención a los sujetos involucrados/as. Así, el desarrollo de estas políticas planteó una preocupación por las prácticas, como apuesta pedagógica para contribuir a la inclusión educativa, bajo condiciones estructurales y de funcionamiento históricas fragilizadas que también exigían ser modificadas (Coria, 2013).

También en esa línea se hizo explícita la idea de recuperar el saber pedagógico que producen maestros y profesores (Tardif y Gauthier, 2008; Meirieu, 2016; Alliaud, 2017, entre otros), y se propuso priorizar y reinscribir el discurso y la reflexión pedagógicas como dimensión y contenido sustantivo de la formación docente (Birgin, 2006).

La formulación de los NAP (que se promulgaron en etapas sucesivas entre los años 2004 y 2012) fue un proceso de elaboración que descansó en los equipos técnicos nacionales, en diálogo y trabajo con los equipos y situaciones propias de cada provincia, en la búsqueda de un vínculo más paritario (Feldman et al., 2020).

Como ya se mencionó, desde la segunda mitad del siglo XX, emerge con potencia la figura del técnico portador de un saber especializado y legitimado (Méndez, 2017): es el caso de los equipos curriculares estables (que representan una necesaria continuidad estatal). La elaboración y desarrollo de los NAP requirió también el armado de equipos locales en las jurisdicciones donde no los había, la inclusión y/o fortalecimiento de la consideración de la pedagogía, así como la puesta en juego (en muchos casos) de otras concepciones de la didáctica. Como afirma Perelmiter, (2011), en la tarea con los equipos provinciales el tema de la distancia experta (rasgo de los 90), entendida como desarraigo y desafección fue una condición a trabajar para la

reconstitución del vínculo entre el Estado Nacional (que adquirió otra centralidad) y las provincias y sus escuelas: construir proximidad adquirió relevancia en la controversia vigente.

En el plano del reconocimiento subjetivo, merece una referencia especial el modo en que es considerado el saber al trazar una política curricular y de enseñanza, tanto en lo relativo al orden cultural legitimado, como en lo vinculado a los sujetos docentes que son actores de su transmisión, así como la relación con saberes sociales que no lograban imponerse como texto curricular (Coria, 2013). Con los NAP se buscó reconocer la identidad y la participación de las y los docentes e incorporar sus saberes a la formulación curricular. Para eso, fue necesario asumir una “política de reconocimiento” (Fraser, 2000)<sup>21</sup> de quienes enseñaban que revirtiera el proceso de deslegitimación de sus saberes y quehaceres (Coria, 2013).

En la primera década del siglo XXI primó la preocupación por recuperar unidad y organicidad del sistema así, como por producir “inclusión educativa”. Los NAP propusieron un nivel de prescripción más acotado que los CBC, buscando ubicarse en un espacio “entre el curriculum y la enseñanza”, más cerca de las políticas de desarrollo curricular que de los diseños curriculares rígidos. Los saberes debían definirse en el cruce entre la pedagogía, las disciplinas y los desafíos de la contemporaneidad, y tomar lo que estaba “en el borde de las disciplinas” (Coria, 2013; Dussel, 2024).

En términos políticos estaba claro que los NAP por sí solos no lograrían permear la escena escolar y garantizar transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas<sup>22</sup> en clave de contribuir a construir igualdad (Coria, 2013). Por eso, entre diversas estrategias, el Ministerio de Educación produjo una serie de Cuadernos para el Aula e incorporó los NAP en las instancias de formación docente, cuestiones ambas a las que nos referiremos a continuación.

Los Cuadernos estuvieron destinados a las y los docentes del nivel inicial, primario y del primer año de la escuela secundaria; se estructuraron por campo de conocimiento/área curricular, por nivel y por grado/año. Contenían propuestas de secuencias con una progresión de actividades para orientar las prácticas, y una fundamentación didáctica al comienzo de cada fascículo. Así, lejos de la magnitud de prescripción de los libros de texto, la búsqueda fue construir un vínculo diferente con la docencia y un lugar de enunciación más austero para el Estado (Dussel, 2024). Para ello se incluyeron referencias para las decisiones didácticas de las y los docentes<sup>23</sup> con ejemplos alternativos, desarrollos didácticos, así como registros de experiencias de colegas.

Así se lo explicita en el Cuaderno “Juegos y juguetes para el Nivel Inicial”:

Se trata de un proyecto que ha sido llevado a cabo en distintos jardines, variaciones mediante, con diferentes grupos de niños de 5 años. Es por ello que la secuencia de actividades que proponemos a continuación está atravesada por “las voces” de los distintos maestros que realizaron experiencias análogas, cuyo trabajo nos ayuda a vislumbrar distintos caminos y alternativas y nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre las condiciones necesarias para alentar nuevos aprendizajes (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006, p. 19).

En el Cuaderno “Los materiales y sus cambios” para cuarto grado, se presentan diferentes propuestas llevadas adelante por maestras de diferentes territorios. Recuperamos acá un párrafo:

Otra opción es la que eligió Mariana, maestra de una escuela urbana de 4º año/grado, quien explicó que “había elegido contextualizar la actividad en la construcción de una casa pues en ella se utiliza un gran número de materiales, tanto naturales como manufacturados, lo que posibilita a los chicos ampliar sus conocimientos.” Comenzó preguntándoles...: [Continúa con el registro y análisis de la clase] (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p. 47)

Los Cuadernos se repartieron en todas las escuelas e Institutos de Formación Docente del país. Su uso fue muy heterogéneo, no podía ser de otro modo. En distintas instancias se reconoció su valor para dialogar con los marcos interpretativos y las experiencias de las y los docentes y también para generar alternativas de enseñanza. Aún hoy, dos décadas después, están en las bibliotecas y son de frecuente consulta en las instituciones.

Como señala Dussel (2024), los NAP optaron por un trabajo con equipos técnicos provinciales y también con sindicatos y representantes docentes. Tanto en su redacción como en la confección de los Cuadernos para el Aula y en las estrategias de formación docente y trabajo con las escuelas, buscaron autorizar los saberes de quienes enseñan como punto de partida del cambio curricular. Fue una política que procuró construir un vínculo distinto con la docencia a la vez que un lugar de enunciación más austero para el Estado. Más consensuados y asambleísticos, los NAP apostaron a construir un poder pedagógico desde el Estado, aunque eso demandó un trabajo más extendido (Dussel, 2024).

Junto a las prescripciones curriculares, nos asomamos a dos líneas del trabajo ministerial: los Cuadernos para el aula (que venimos de reseñar) y, a continuación, daremos cuenta de un dispositivo de formación docente permanente: las Escuelas Itinerantes<sup>24</sup>.

A nivel nacional, el antecedente inmediato y de mayor alcance de formación docente continua ligado a una reforma curricular (los CBC) fueron los “circuitos de formación”, creados *ad hoc*, la cual abarcó todo el territorio. Estaban diferenciados por niveles educativos (acorde a la Ley Federal de Educación) y se organizaban en 3 ejes: Sujetos del nivel, Disciplinas y su Didáctica.

A partir del 2004 se inició una alternativa de formación más integral que se planteó renovar la agenda de la formación habilitando nuevas preguntas, otros modos de hacer, reconociendo otras posiciones de emisión de los actores, promoviendo otras lecturas, otros lenguajes y recorridos (Birgin, 2006). Se organizó a partir de tres núcleos temáticos: Reflexión Pedagógica, Saberes didácticos y disciplinares, y Formación cultural contemporánea.

Los talleres de Reflexión Pedagógica buscaron darle un lugar al pensamiento en torno a la escuela y sus problemas, poniendo en el centro las relaciones entre conocimientos, enseñanza y cultura en estos tiempos. Así se recupera para la tarea de enseñar una mirada integral que la piensa y desarrolla en las tramas, vínculos y escenarios en los que el trabajo de transmisión se desarrolla.

En segundo lugar, el eje de Saberes didácticos y disciplinares parte de considerar los distintos campos de conocimiento también como espacios de disputa y caja de resonancia de los cambios contemporáneos. Reflexionar sobre los procesos de escolarización del saber (sus contenidos y su didáctica) puede dar lugar en las escuelas a lo más fructífero de las ciencias, a sus preguntas más potentes, no solo a las respuestas más probadas (Coria, 2015; Meirieu 1998). En ese sentido no se trató de la “actualización” como un fin en sí mismo, sino de trabajar para que la enseñanza incluya herramientas que permitan decodificar y aprehender la complejidad y la dinámica de las múltiples aristas de la realidad (MECyT, 2007a). Por supuesto, parte de este trabajo incluyó a los NAP y a los Cuadernos cuando estuvieron disponibles.

En tercer lugar, la incorporación de la Formación cultural contemporánea fue una decisión clave en términos de un cambio de agenda, con la hipótesis de que las preocupaciones y los problemas que enfrentan cotidianamente las escuelas ganarían en agudeza y perspectiva si se abrían a los problemas y discusiones de la época. Se trataba de interpelar a las y los docentes en tanto trabajadores intelectuales, a contracorriente de las políticas que apostaron a tecnificar el trabajo docente y alejarlo de las preguntas más generales sobre las sociedades y las culturas (Birgin y Trímboli, 2003). Multiplicar los vínculos con el abanico de la producción cultural, construir puentes entre los que enseñamos y otros actores de la cultura, ampliar la mirada sobre la época que vivimos son aportes de la formación para renovar el sentido de la tarea de enseñar. En esa línea, hay una dimensión política de los problemas educativos que supone una preocupación estratégica sobre las transformaciones que están ocurriendo, no para aceptarlas como destino sino para pensar lo que se quiere y puede hacer con ellas.

Las Escuelas Itinerantes tenían una duración de una semana, organizadas alrededor de un tema central, donde participaban los equipos docentes que designaba cada escuela. Se abría con una conferencia en torno al tema priorizado, buscando un recorrido panorámico por esas problemáticas para provocar intercambios y debates (que a veces atravesaban la semana entera)<sup>25</sup>. Cada docente elegía su recorrido por dos talleres (uno

correspondiente al eje disciplinar y didáctico, el otro entre los dos ejes restantes). También participaba de espacios colectivos por escuela (denominados Reflexión Institucional) que fueron variando sus formas.

En este apartado hemos hecho hincapié en las diferentes agendas, vínculos con los intelectuales y, muy especialmente, con la docencia en las políticas educativas curriculares de los gobiernos de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, incluyendo una consideración especial por las formas de inclusión de la pedagogía, la contemporaneidad y lo político.

## Políticas educativas, intelectuales e institucionalidades

En este breve apartado abordaremos un problema de vieja data en la Argentina: la relación en las políticas educativas entre las y los intelectuales y la institucionalidad de su formación, con especial referencia a la docencia.

La nueva Ley encuadró política y pedagógicamente a la formación docente en su artículo 71. Para ello plantea que:

Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as (Ley de Educación Nacional, 2006).

Una definición que se distancia de una formación docente basada en la definición de contenidos y el control instrumental, sino que jerarquiza la producción de una relación estrecha y potente de quienes enseñamos con los saberes, la sociedad y la cultura de nuestro tiempo (Meirieu, 1998; Trímboli, 2003; Birgin y Serra, 2012). La otra cuestión clave que abarca este artículo de la LEN es la propuesta de una formación docente comprometida con la igualdad, más precisamente con cierto modo de entender la igualdad. El giro asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad (Birgin, 2018).

¿Cómo producir las condiciones para revitalizar un norte común y hacer más fértiles las políticas de formación de maestros y profesores? ¿Cómo atender la fragmentación instalada en el Nivel Superior y, particularmente, en la formación docente? ¿Cómo construir formas más horizontales de trabajo? Con el inicio del gobierno en 2003, desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación se abrió un debate acerca de la necesidad y pertinencia de la creación de una institucionalidad nueva y específica, un espacio que aportara a la jerarquización, la toma de decisiones y el apoyo al desarrollo de la formación docente<sup>27</sup>. Así es que en 2006 se establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) mediante el artículo 76 de la LEN, un organismo desconcentrado para planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de formación docente inicial y continua con presupuesto y estructura propios.

Desde el INFD se aportó a fortalecer una agenda de formación que no fuera ajena a los debates de la época, ligados no solo a la expansión de los derechos sino a la pertenencia regional. La cuestión latinoamericana, la problemática de la memoria y los derechos humanos, la cuestión de la diversidad cultural y de género fueron algunos de los tópicos resaltados. También hubo una persistente incorporación de la pedagogía y sus preguntas al campo de la formación. Por supuesto, todas ellas tuvieron recepciones y traducciones diversas según las provincias, las instituciones, las tradiciones y tensiones locales con las que dialogaban cada vez (Avelar, 2016).

El INFD funcionó como un espacio desde el cual se desplegaron diversos lineamientos y programas, organizados desde el Ministerio de Educación Nacional y se desarrollaron con características propias en todas las jurisdicciones del país. Uno de los primeros fue la construcción de nuevos Lineamientos Curriculares para la formación docente (que, además, uniformó la duración de todas las carreras en cuatro años). Más adelante, con acuerdo del CFE y de los ámbitos paritarios docentes, se aprobó en 2013 el Programa Nacional de

Formación Docente Continua “Nuestra Escuela”, una política de formación gratuita y en servicio que se proponía llegar a todas y todos los docentes del país en tres años.

El INFD fue entonces un organismo nacional que, en consulta permanente con las provincias a través de una Mesa Federal, orientaba las políticas de formación docente del país que dependían de las jurisdicciones (es decir, las que ocurrían en los Institutos de Formación Docente –ISFD-). Allí aparece un tema clave en la tradición de la formación docente argentina: su institucionalidad bicéfala (ISFD-Universidades) desde inicios del siglo XX. Sin embargo, no se desarrolló un debate público de envergadura ni políticas robustas que reconozcan efectivamente a la formación docente como una problemática del Nivel Superior en su conjunto articulando la diversidad de instituciones donde ocurre.

Las universidades son hoy, en Argentina co-formadoras<sup>28</sup>. Las diferencias son múltiples en cuanto a las formas de gobierno, la autonomía, las gramáticas institucionales, la relación con los diferentes saberes que se ponen en juego en la tarea de enseñar (pedagógicos, didácticos, disciplinarios, etc.).

Una distinción relevante es la tradición investigativa y la legitimidad en la producción de conocimientos que tienen las universidades respecto de los ISFD. Más allá que desde el INFD se promuevan (de modo intermitente según los gobiernos) actividades y proyectos de investigación educativa en las instituciones formadoras a través de la selección y apoyo a proyectos situados, es un asunto pendiente la construcción de un área específica en las instituciones, con las condiciones que ello requiere.

Del mismo modo, es débil la trama entre universidades e ISFD en términos de proyectos conjuntos y/o intercambios sistemáticos, a pesar de que, en este aspecto, son instituciones que podrían complementarse de modo potente: unas por sus conocimientos de carácter situado y la vinculación extendida con las escuelas de todo el territorio nacional, las otras por su tradición académica y de investigación<sup>29</sup>. Más allá de la convocatoria del INFD para el armado de comisiones mixtas, no hay nuevas articulaciones. Las dificultades para la construcción de referencias compartidas debilitan el armado de un sistema formador común, que aloje diferencias institucionales a la vez que promueva potentes intercambios en múltiples escalas (nacional, provincial, local). Sin dudas, no es un tema menor en la formación intelectual de las y los que enseñan.

Respecto de la relación de las políticas escolares con las universidades, en el gobierno de Néstor Kirchner no hubo una relación sistemática, más allá de la convocatoria a debatir y formar parte de las propuestas, a numerosos profesores o investigadores universitarios. Se trató, más bien, de una invitación a una pluralidad de intelectuales que tenían pertenencias y referencias diversas (muchos de ellos articulados en torno a revistas como *Punto de Vista*, *Confines*, *El ojo mocho*, *La escena contemporánea* o la *Biblioteca Nacional*). Así, lo que hacia el final del período se constituyó en vínculos más institucionales con las universidades, se inició con el llamado a intelectuales y grupos nucleados alrededor de movimientos, revistas o instituciones diversas.

## Aportes para seguir pensando

En este artículo nos propusimos analizar la relación entre intelectuales y políticas educativas en la primera década del siglo XXI. El breve recorrido realizado muestra (una vez más) su no linealidad, así como la vitalidad de las diversas posiciones en disputa.

La relación entre intelectuales y políticas educativas requiere además considerar los rasgos distintivos del Ministerio de Educación Nacional<sup>30</sup> en su historicidad y sus modos de ejercer la autoridad para comprender el carácter múltiple (y solo eventualmente convergente) de la racionalidad estatal. En ese sentido, las pretensiones de validez son indisociables de los problemas que enfrentan y de los interlocutores que contribuyen a configurarlos (Gené, Heredia y Perelmiter, 2021): analizar el papel y la trama entre intelectuales, expertos y docentes resulta particularmente pertinente.

En todo caso, requiere además tener en cuenta en términos históricos y también del presente los “saberes del Estado” que juegan allí un papel muy relevante (Plotkin y Zimmerman, 2012), saberes alterados en tiempos de

globalización y creación de nuevas agencias con amplia participación de expertos que tienen injerencia directa en los textos y puestas en acto de las políticas, con sus continuidades y rupturas, según los gobiernos.

En este artículo ocupa un particular lugar la construcción de la posición pública docente en los discursos y los textos de las políticas que la involucran en múltiples planos. Lo hicimos desde fijar la mirada en las políticas nacionales, es decir que no abordamos la trayectoria de estas políticas sino su plano de formulación y puesta en acto inicial y, allí, la relación con la intelectualidad. En ese sentido, sostuvimos que el trabajo docente es una tarea intelectual por su relación con los saberes y las culturas: transmitirlos a los nuevos y hacerlo de tal modo que, con eso, puedan hacer otras cosas. Terigi (2012) afirma que las y los docentes transmiten un saber que no producen y, para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, producen un saber que no es reconocido como tal. De allí el interés por reconocer las propuestas que se orientan a la dinamización de los vínculos de las y los enseñantes con las culturas y los saberes, así como las que construyen alternativas de transmisión a las que logran darles estatuto de saber.

La relación con otros intelectuales está profundamente ligada a las relaciones y concepciones político educativas, muy especialmente acerca de las escuelas, las y los docentes, las infancias y adolescencias y su vínculo con las culturas. En ese sentido, el abordaje focalizado que realizamos sobre las políticas curriculares fue un interesante analizador. Los CBC de los 90 fueron un proyecto ambicioso que excedía los contenidos básicos, más orientado a la excelencia académica y la actualización científica que a la enseñanza en las aulas (Feldman et al., 2020). Para su construcción, convocó a investigadores del campo científico más “clásico”. Ni la docencia ni las prácticas escolares estaban en el centro de esas políticas.

En cambio, y después de la profunda crisis que estalla en el 2001, las políticas educativas de la primera década del siglo XXI definen los NAP que (sin negar polémicas continuidades) estaban orientados hacia la reconstitución del tejido social, la inclusión igualitaria y el reconocimiento de los sujetos educativos (docentes y estudiantes) que se construían en la relación con los saberes (Dussel, 2024). Se abría la puerta a la participación de intelectuales de diversos campos e instituciones con preocupaciones humanistas, que tenían otros referentes y lecturas, que se alejaban de las posiciones disciplinarias más estrictas y compartían preocupaciones y debates de las Ciencias Sociales latinoamericanas por la construcción de derechos para todas y todos. Esos diálogos muchas veces sucedían con equipos técnicos, con directivos o docentes de los distintos niveles escolares. Por supuesto, no se trataba de un bloque monolítico: las disidencias y los matices fueron importantes y a veces producían debates públicos muy valiosos como parte constitutiva del trabajo intelectual, en contraposición con ciertas tradiciones jerárquicas normalistas.

La incorporación de la pedagogía y de las y los pedagogos como el área que piensa los sentidos de la enseñanza, la escuela y los horizontes que ellas pueden abrir desplaza esa sinonimia tecnocrática que asimila al especialista en educación con el especialista en una didáctica altamente prescriptiva. Podríamos afirmar que las políticas de la primera década del siglo XXI plantearon discursos, textos, debates que buscaron reponer la construcción de la igualdad educativa de la mano de la enseñanza (todos pueden aprender).

La intelectualidad no es un bloque homogéneo y las políticas educativas han sostenido vínculos muy diversos con ella, ligados a distintas perspectivas acerca de la relación con los saberes (su producción, selección y transmisión), el reconocimiento de autoridades que autorizan, la construcción del lazo entre generaciones, la relación con el tiempo que transitamos y el porvenir. Porque no se trata de buscar reponer legitimidades perdidas. Necesitamos construir otras, preocupadas por el cuidado del mundo que tenemos y también por su renovación, que lo haga más amoroso y justo para todas y todos.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es ser contemporáneo? En G. Agamben, *Desnudez*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Altamirano, C. (2008). Introducción general. En *Historia de los intelectuales en América Latina I* (pp.9-28). Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: su contribución a la investigación de las políticas educativas. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 24(24), pp.1-16. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas*, 2(3), pp. 19-33. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), pp. 306-313. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London, United Kingdom: Routledge.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company, PREAL
- Barrancos, D. (2008). Maestras, librepensadoras y feministas en la Argentina (1900-1912). En C. Altamirano (Dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina I* (pp. 465-491). Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Barroso, J., y Carvalho, L. M. (2011). Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 2(36), pp. 9-24. Recuperado de [https://propuestaeducativa.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier\\_Barroso.pdf](https://propuestaeducativa.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Barroso.pdf)
- Beech, J., y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. En *Education Policy Analysis Archives*, 24(23) pp. 1-16. DOI:<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Birgin, A. (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: el INFD. *Práxis Educativa*, 14(28), pp. 41-63. DOI:<https://doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3443>
- Birgin, A. (2023). Apuntes acerca de la reconfiguración del sistema de formación docente en Argentina. En Birgin, A. (Comp.) *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI* (pp. 25-64). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Birgin, A. y Pineau, P. (2024). Agendas en disputa: la formación docente en ejercicio en cuarenta años de democracia (Argentina). En H. Monarca (Coord.), *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-75). Madrid, España: Dykinson. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clasco.edu.ar/handle/CLACSO/250644>
- Birgin, A. y Trímboli, J. (2003). Introducción. En A. Birgin y J. Trímboli (Comps.), *Imágenes de los noventa* (pp.11-18). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

- Birgin, A. y Vassiliades, A. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26(159), pp. 1-18. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14014/pr.14014.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14014/pr.14014.pdf)
- Birgin, A., y Serra, S. (2012). Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas. En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 233-256). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cappellacci, I., Gruschetsky, M., y Serra, J. C. (2005). *El Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/3er-c-egb-oferta-s-estatalx.pdf>
- Coria, A. (2013). Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007). En E. M. Miranda y N. A. Paciulli Bryan (Coords.), *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil* (pp. 143-186). Córdoba, Argentina: Editorial Filosofía y Humanidades - UNC. Recuperado de [https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2022/05/EBOOK\\_FORMACIONPROFESORES.pdf](https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2022/05/EBOOK_FORMACIONPROFESORES.pdf)
- Coria, A. (2015). Una y otra vez, la docencia interpelada...Algunos debates en el proceso de determinación de la política curricular y de enseñanza. Argentina 2004-2007. En Birgin, A., Abratte, J., Carranza, A., Sosa, M. (Comp.), *Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades* (pp. 267-300). Córdoba, Argentina: Editorial Filosofía y Humanidades - UNC. Recuperado de <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/46274835-3652-4d7c-9e70-dc9d545529c6/content>
- D'Iorio, G. (2012). *En formación, o la reinención de la responsabilidad pedagógica*. En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 49-62). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dussel, I. (2024). Las regulaciones curriculares nacionales en la Argentina de la posdictadura (1983-2023). Tensiones y desplazamientos en la búsqueda de un nuevo orden democrático. En C. Coll y F. Díaz Barriga (Coords.), *Currículum y calidad de la educación en Iberoamérica. Enfoques teóricos, políticas curriculares y procesos de cambio curricular*. Montevideo, Uruguay: Editorial Magro.
- Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza: problematizaciones desde la docencia en la universidad*. La Plata, Argentina: EDULP.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), pp. 19-38. Recuperado de [https://revistaeypp.flasco.org.ar/files/revistas/1572561308\\_19-38.pdf](https://revistaeypp.flasco.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf)
- Feldman, D., Gild, M., y Zyssholtz, F. (2020). La reconfiguración del currículum en Argentina durante veinte años de reforma educativa. En Díaz-Barriga, Á., y Jiménez-Vásquez, M. S. (Coord.), *Reformas Curriculares en Educación Básica en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015)* (pp. 19-50). México D.F., México: Gedisa-Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Fiorucci, F. (2013). Los otros intelectuales: curas, maestros, intelectuales de pueblo, periodistas y autodidactas: Presentación. *Prismas - Revista De Historia Intelectual*, 17(2), pp. 165-168. Recuperado de [https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Fiorucci\\_prismas17](https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Fiorucci_prismas17)
- Fontdevila, C., y Verger, A. (2015). *The World Bank's doublespeak on teachers: An analysis of ten years of lending and advice*. Bruselas, Bélgica: Education International.

- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, (4), pp. 55-68. Recuperado de <https://newleftreview.es/issues/4/articles/nancy-fraser-nuevas-reflexiones-sobre-el-reconocimiento.pdf>
- Gené, M., Heredia, M. y Perelmiter, L. (2021). El carácter múltiple de la racionalidad estatal: ministerios, funcionarios y desafíos de gobierno en la Argentina. *Sociohistórica*, (48), e139, pp. 1-18. <https://doi.org/10.24215/18521606e139>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Ingratta, A. (2023). Formas de nombrar a futurxs docentes: Una aproximación desde los discursos en redes sociales de las políticas estudiantiles. En Birgin, A. (Comp.) *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI* (pp. 181-224). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- López, G. M. (2024). *El rol de Canal Encuentro como recurso didáctico durante la pandemia por Covid-19* (Tesis de grado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mendez, J. y Giovine, R. (2020). La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). *Propuesta Educativa*, 2(54), pp. 81-103. Recuperado de <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/05/REVISTA-54-articulos-Mendez-1.pdf>
- Mendez, J. (2017). “De intelectuales a expertos” en el campo educativo argentino de la década del sesenta. El caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. *Práxis Educativa*, 12(3), pp. 708-727. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.002>
- Merklen, D. (2006). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Argentina: Gorla.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Nivel Inicial, Volumen 1. Juegos y Juguetes*. Serie Cuadernos para el Aula. Buenos Aires, Argentina: MECyT.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007b). *Ciencias Naturales 4. Los Materiales y sus cambios*. Serie Cuadernos para el Aula. Buenos Aires, Argentina: MECyT.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007a). *Enseñar hoy. Capacitación desde el Estado para las escuelas de este tiempo. Tomo I*. Colección Contar Pedagogías. Buenos Aires, Argentina: MECyT.
- Misirlis, G. (2018). Escuela y conocimiento: una política para la democratización real de la educación. En Krichesky, M. (Comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (pp. 47-60). Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
- Morresi, S. y Vommaro, G. (Comps.). (2011). *Saber lo que se hace: expertos y política en Argentina*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nardacchione, G. (2011) La reforma educativa bajo el gobierno de Menem: una intervención técnico-experta frente a una resistencia político-sindical. En Morresi, S. y Vommaro, G. (Comps.), *Saber lo que se hace: expertos y política en Argentina* (pp. 211-254). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J., y Aberbuj, C. (2018). La producción de conocimiento orientada a la política en centros de política, organismos internacionales y centros académicos. En Gorostiaga, J., Palamidessi, M.,

- Suasnábar, C., e Isola, N. (Coords.), *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000* (pp. 101-130). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Perelmiter, L. (2011). Saber asistir: técnica, política y sentimientos en la asistencia estatal. Argentina (2003-2008). En Morresi, S. y Vommaro, G. (Comps.). (2011). *Saber lo que se hace: expertos y política en Argentina* (pp. 135-170). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pineau, P., y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), pp. 47-61.
- Plotkin, M., y Zimmermann, E. (Comps.) (2012). *Los Saberes del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Quéré, L. (2005). Les « dispositifs de confiance » dans l'espace public. *Réseaux*, 132(4), pp. 185-217. Recuperado de <https://shs.cairn.info/revue-reseaux1-2005-4-page-185?lang=fr>.
- Rama, Á. (2004). *La ciudad letrada*. Las Condes, Chile: Tajarar Editores.
- Rinesi, E. (2015). Populismo, democracia y “nueva izquierda” en América Latina. En C. Véliz y A. Reano (Comps.), *Gramáticas plebeyas: Populismo, democracia y nuevas izquierdas en América Latina* (pp. 23-51). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Rosati, T. (2024). *Integración del Canal Educativo Infantil Pakapaka en el Entorno Escolar Argentino: impacto, oportunidades y desafíos* (Tesis de Grado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Saavedra Ríos, C. M. J (2021). *Usos y apropiaciones de los programas de Canal Encuentro en escuelas secundarias con orientación en comunicación* (Tesis de grado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Said, E. (1996). *Representaciones del intelectual*. Barcelona, España: Paidós.
- Schuliaquer, I. (2022). La subrepresentación mediática de estudiantes y docentes para hablar de escuela. *Intersecciones En Comunicación*, 1(16), s/p. DOI: <https://doi.org/10.51385/ic.v1i16.134>
- Southwell, M. (2007). Interpelaciones y construcción de identidad en la esfera educativa: una mirada post-estructural a las concepciones de justicia de docentes argentinos. En Da Porta, E., y Saur, D. (Coords.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 211-220). Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(2), pp. 163-187. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. *Propuesta Educativa*, 2(50), pp. 39-62. Recuperado de <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa50-dossier-suasnabar.pdf>
- Suasnábar, C., e Isola, N. (2018). Las fronteras “borrosas” de los intelectuales-expertos en educación: Notas (provisorias) sobre los avatares del campo educativo argentino en los últimos 30 años. En Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C., e Isola, N. (Coords.), *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000* (pp. 209-238). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Tardif, M., y Gauthier, C. (2008). El maestro como «actor racional»: racionalidad, conocimiento y juicio. En Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). México, DF, México: Fondo de Cultura Económica.

- Tello, C. (Coord. y Comp.). (2013). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. San Pablo, Brasil: Mercado de Letras.
- Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(10), pp. 1-14. Recuperado de [https://digitalcommons.usf.edu/usf\\_EPAA/231](https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/231)
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Trímboli, J. (2003). Una lectura de *Imágenes de los noventa*. En A. Birgin y J. Trímboli (Comps.), *Imágenes de los noventa* (pp.187-195). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en blanco*, 2(30), pp. 247-262. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-275>

## Notas

- 1 Esta idea es retomada de la convocatoria del III Encuentro Internacional de Educación donde se desarrolló la exposición que enmarca este trabajo.
- 2 El proceso de deslegitimación de la docencia tiene características históricas diferenciadas entre el magisterio y el profesorado, aunque se podría señalar de que las últimas décadas los discursos en esa línea lo unifican.
- 3 Barrancos (2008) sostiene que, “aunque muchas memorias de intelectuales le reconocen a las maestras producir el primer contacto con la cultura letrada y los libros en particular, la genealogía de la estirpe letrada ha soterrado aquella raíz” (p. 468). Haría falta en este tema indagar la invisibilidad que sufren las mujeres “otras” por la demora de la historiografía en su reconocimiento. Desde otra perspectiva, Fiorucci también subraya que el recorte historiográfico dejó de lado a importantes referentes de la producción y circulación de bienes culturales que hacen a la vida intelectual más allá de las elites culturales, incluyendo allí a maestras (Fiorucci, 2013), lo que dio lugar a las Jornadas *Los otros intelectuales: curas, maestros, intelectuales de pueblo, periodistas y autodidactas* (2012).
- 4 Posición docente refiere a los múltiples modos en que quienes enseñan asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. El concepto de posición docente contiene la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esa relación supone vínculos con los saberes y su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones por la búsqueda e invención de respuestas en los procesos de escolarización (Southwell, 2007; Southwell y Vassiliades, 2014).
- 5 Una investigación que explora los artículos publicados sobre escuelas primarias y secundarias durante un año en los dos diarios nacionales más vendidos de Argentina y Francia muestra, para 2008-2009, que la mayoría de los artículos periodísticos sobre educación están vinculados a conflictos y que docentes y estudiantes casi no fueron consultados (no alcanza el 20% de las notas) sino que suelen “ser hablados” por otros (especialistas y expertos) (Schuliaquer, 2022).
- 6 Desde esta perspectiva se crea la expresión “Textos a prueba de maestros”.
- 7 Escribo este artículo acerca de políticas educativas que me involucraron desde un doble lugar: por un lado, como profesora e investigadora universitaria y, por el otro, como integrante del equipo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en tanto Directora de Gestión Curricular y Formación Docente y, luego, como Subsecretaria de Calidad y Equidad cuando el Ministro de Educación era Daniel Filmus y el Presidente de la Argentina, Néstor Kirchner (2003- 2007).
- 8 Los vínculos para lograr cooperación técnica en el área educativa en el retorno a la democracia habían comenzado principalmente con la UNESCO y la OEA. Desde fines de los 80’el BM y el BID generaron buena parte de los diagnósticos y soluciones que adoptaron los países de la región. En Argentina, movilizaron recursos financieros y simbólicos que incidieron en la agenda de sus políticas educativas (Palamidessi, Gorostiaga y Abrebuj, 2018)
- 9 En este marco, el gobierno rechazó (también) cualquier negociación sobre las condiciones de trabajo y salario docente.

- 10 Eso tuvo manifestaciones institucionales y políticas muy concretas en el MINCYT. Un ejemplo emblemático: en 2003, el gobierno entrante encontró que más del 70% de los recursos que se transferían a las provincias vía la Red Federal de Formación Docente Continua (creada en 1993 y cuyo objetivo eran las políticas de formación post inicial) estaban destinadas a los comedores.
- 11 Esto vale tanto para pensar la confianza depositada en un banco o en el funcionamiento del sistema eléctrico (Queré, 2005) como en la que se otorga día a día a las y los docentes y las escuelas.
- 12 Esta concepción quedó plasmada en un amplio Plexo normativo que sancionó el Congreso Nacional entre 2005 y 2007. Entre esas leyes, se incluye: Ley de financiamiento Educativo (26075/05), Ley de Educación Técnico Profesional (26058/05), Ley de Educación nacional (26026/06), Ley de Educación Sexual Integral (26150/06), entre otras muchas.
- 13 El concepto de “agenda” ocupa un lugar relevante en el campo de los estudios de las políticas públicas en tanto articula conflictos, intereses y miradas propositivas en algún campo específico. En este caso, se trata de que saberes se elige poner a disposición, los que se dejan fuera, los que se pone en un lugar estructurante y las formas en que son dispuestos. Esa selección nunca es pura, sino que da cuenta de equilibrios precarios que se construyen entre disputas y tradiciones que operan en distintas escalas y tiempos y con diferentes actores (Birgin y Pineau, 2024).
- 14 Como señala Dussel (2024), un *curriculum* expresa a la vez que una selección de la cultura a transmitir en la escuela, un modo de relación de los actores educativos, lo que dice mucho sobre las jerarquías y vínculos que contribuyeron a construir en y con la sociedad.
- 15 Es un tema aún poco estudiado. En los últimos años se produjeron algunas tesis sobre esos Canales de TV y sus usos en las escuelas. Al respecto, véase: Saavedra Ríos, C. M. J (2021); Rosati, T. (2024) y López, G. M. (2024).
- 16 Podríamos mencionar aquí desde la serie “Guerra Guasú” (una perspectiva alternativa de la Guerra con el Paraguay) hasta Ernesto Laclau en conversaciones con diversos intelectuales “Diálogos con Laclau” (2011). También los ciclos de Adrián Paenza “Alterados por Pi” (2011), de José Pablo Feinmann “Filosofía aquí y ahora” (2012), de Osvaldo Bayer “Mundo Bayer” (2013) y Liliana Bodoc abordando “Los confines de la palabra” (2015). Desde el intelectual/académico/artista/figura de la cultura como parte del proceso de producción audiovisual hasta el perfil/homenaje a intelectuales retratados.
- 17 Ver Dussel, I. (2024) y Coria, A. (2013).
- 18 Los equipos técnicos nacionales ya habían iniciado (en la crisis del 2001-2002) una revisión de los CBC y sus enfoques. Ese material sirvió de base para la formulación de los NAP.
- 19 Aunque otros formatos escolares fueron autorizados por el CFE, en general surgieron impulsados por políticas específicas o factualizaciones de los movimientos sociales. Misirlis (2018) sostiene que las resoluciones del CFE 103/10 y 174/12 “plantan y promueven la reorganización de las instituciones atendiendo a los estudios que dan cuenta de las complejidades del dispositivo escolar y lo necesario de su reformulación” (p. 56).
- 20 En el caso de los CBC el peso más fuerte había estado en el trabajo con los expertos disciplinarios y en segundo lugar con especialistas en didácticas de esas disciplinas (Dussel, 2024)
- 21 Nancy Fraser (2000) señala la importancia de vincular la justicia social a la redistribución económica, el reconocimiento de las identidades y las diferencias culturales y la participación. Incorpora el reconocimiento como una cuestión del status de los miembros de un grupo en tanto participantes plenos en la interacción social. La falta de reconocimiento significa subordinación social, en tanto imposibilidad de participar como igual, en forma paritaria de la vida pública.
- 22 No habría que subestimar el peso de un problema (no suficientemente atendido) que señalaba Terigi: la enorme distancia entre los desarrollos didácticos disponibles con los que contamos y las diversas y complejas situaciones en las que se los requiere (Terigi, 2012).
- 23 Que siempre son situadas, histórica y coyunturalmente. En la Introducción de todos los Cuadernos se afirmaba: “...parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro y de hacer escuela”.
- 24 Las políticas de formación docente post inicial desarrolladas en CEPA (CABA, 2000-2007) fueron una fuente de la que abrevaron las Escuelas Itinerantes. Desarrolladas en una escala mucho más acotada en un contexto inicial difícil como el del 2001, buscaron atender la urgencia y no renunciar a los desafíos de pensar la escuela y el futuro.

- 25 A cargo de esas conferencias estuvieron profesores e investigadores que provenían de las Áreas de Ciencias Sociales y Humanas de muy diversa procedencia. Muchas veces ellos mismos quedaban a cargo de algunos Talleres, otros también eran coordinados por docentes del sistema educativo.
- 26 En estos casos, cada enseñante elegía entre los Talleres de Reflexión Pedagógica o los de Formación Cultural Contemporánea. No fue sencillo instalar este último núcleo temático en las primeras Itinerantes. La pregunta que insistía reiteradamente era “¿Y esto que tiene que ver con mi trabajo?”. Pasadas las primeras experiencias, se convirtieron en Talleres muy concurridos.
- 27 María Cristina Davini coordinó un equipo para la confección de un mapeo general de la Educación Superior No Universitaria con énfasis en la formación docente que se constituyó en un insumo principal para la tarea de la Comisión ad hoc que produjo sugerencias de políticas. Véase Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- 28 Según el Censo Docente realizado en 2004, el 26,1% de las y los profesores de escuelas secundarias tenían título universitario.
- 29 Una de las pocas políticas sistemáticas (aunque brevísima) de trabajo compartido fue el proyecto Polos de Desarrollo, que armó redes locales de trabajo entre Institutos de Formación Docente, escuelas secundarias y una universidad. Constituyó una propuesta experimental entre 1999 y 2000.
- 30 El Ministerio de Educación Nacional ha sido degradado desde 2024 a Secretaría de Educación y forma parte del Ministerio de Capital Humano.