rbpae

DOI 10.21573/vol41n12025.139888

CC BY NC SA

Proyectos político-pedagógicos en la reconfiguración de la formación docente inicial de Argentina durante el siglo XXI

Projetos políticos e pedagógicos na reconfiguração da formação inicial de professores na Argentina durante o século XXI

Political and pedagogical projects in the reconfiguration of initial teacher training in Argentina during the 21st century

MA. E. MARTÍNEZ[1]

VIVIANA I. SEOANE[2]

Resumen: El estudio de las políticas de formación docente inicial durante las primeras décadas del siglo XXI en Argentina pone de manifiesto los avances en la institucionalización de las políticas destinadas a formar, preparar y acompañar el ejercicio de la docencia en el sistema educativo. Con base en una revisión bibliográfica y documental se caracterizan y analizan los procesos políticos y pedagógicos, así como las derivaciones de la irrupción de la pandemia y la postpandemia que dará nuevas direcciones a la reconfiguración del sistema formador.

Palabras clave: docentes; formación inicial; políticas educativas; Argentina.

Resumo: *O estudo das políticas de formação inicial de professores durante as primeiras décadas do século XXI na Argentina revela os avanços na institucionalização de políticas voltadas à formação, preparação e acompanhamento do exercício da docência no sistema educacional. Com base numa revisão bibliográfica e documental, são caracterizados e analisados os processos políticos e pedagógicos, bem como as consequências da eclosão da pandemia e do pós-pandemia que darão novos rumos à reconfiguração do sistema de formação.*

Palavras-chave: *professores; formação inicial; políticas da educação; Argentina.*

1 Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8580-0300 . Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, La Plata, Bs As, Argentina.

2 Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8702-7147. Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, La Plata, Bs As, Argentina.

Abstract: *The study of initial teacher formation in educational policies during the first decades of the 21st century in Argentina reveals the advances in the institutionalization of policies aimed at training, preparing, and accompanying the exercise of teaching in the educational system. Based on a bibliographic and documentary review, the political and pedagogical processes are characterized and analyzed, as well as the consequences of the outbreak of the pandemic and the post-pandemic, which will give new directions to the reconfiguration of the training system.*

Keywords: *teachers; initial formation; educational policie; Argentina.*

INTRODUCCIÓN

La formación docente inicial en Argentina se irá desplegando en un sistema institucional, a partir de mediados del siglo XIX, en el que tanto cambios políticos, normativos y pedagógicos como disputas por su sentido y funcionamiento conformarán y marcarán cada una de sus etapas. El magisterio como profesión de Estado nace a partir de la creación y el desarrollo del sistema de educación primario y las escuelas normales en paralelo al proceso de secularización de la enseñanza y estatización de la educación popular, "se normativiza la tarea docente en las escuelas a la vez que se regula la relación laboral a través de la asalarización de maestras y maestros" (Birgin, 1999, p. 20).

La escuela se convertirá en el espacio privilegiado para producir la homogeneización social que requería el proceso de consolidación del Estado nación. Una primera marca es la laicidad que distinguirá, en el proceso de conformación y consolidación del Estado, a las instituciones públicas que ofrecen una formación docente necesaria al proceso de constitución y unificación cultural de la nación argentina[3]. Sin embargo, esto no disminuirá las tensiones entre quienes están a favor de una educación laica y los grupos católicos, confrontación que se mantendrá a lo largo del siguiente siglo aun cuando ya hacia finales del siglo XIX se había habilitado la creación de escuelas normales católicas a cargo de congregaciones religiosas (Herrero, 2019; Zacarías Gutierrez, 2022; Vitarelli, 2015). En esta etapa se sentarán las bases de una particular manera de educar e intervenir en torno de las prácticas educativas en todo el país, bajo determinados principios de orden y progreso, civilización o barbarie (Southwell, 2021; Birgin, 2023a).

Las escuelas normales, de dependencia nacional y de las provincias, estarán destinadas a las mujeres que se desempeñarán como maestras en el nivel de educación primaria.

3 El Estado docente se despliega en la segunda mitad del siglo XIX en todo el territorio nacional y la formación de maestros y profesores se realizó desde entonces en las Escuelas Normales, impulsó que se vio plasmado con la sanción en 1884 de la Ley de Educación Primaria Común, Gratuita y Obligatoria N°1420.

> La feminización temprana de la docencia en Argentina estuvo relacionada con la consolidación del Estado docente y la expansión de su sistema escolar (básicamente las escuelas primarias y normales). También con una serie de discursos que asociaban "naturalmente", por sus cualidades intrínsecas, la figura de la mujer con la de la maestra (Birgin, 2023a, p. 28).

Los profesores se formarán en la educación superior universitaria para ejercer tanto en el nivel medio como en las universidades. Así, la matriz histórica que funda la enseñanza en el magisterio y el profesorado son diferentes. El Estado delega en el magisterio la tarea de formar ciudadanos desde un posicionamiento neutral respecto de la política, en una relación con el conocimiento científico ajustada a saber "lo necesario", en cambio el profesorado presentaba un vínculo estrecho con el campo intelectual y el campo político siendo parte en muchos casos de dichos grupos (Birgin, 1999; Birgin, 2023a).

Hacia mediados del siglo XX, comienza la reconfiguración de la formación inicial "con la terciarización de las escuelas normales llevada a cabo desde 1968, basado en el argumento de la profesionalización que exigían los nuevos tiempos" de modo que la formación docente se traslada al Nivel Superior en un proceso que no está exento de "conflictos y vaivenes" (Birgin, 2023a, p. 13), abriendo una etapa de diversificación y extensión de instituciones formadoras a todo el territorio nacional. Hacia el año 1983 con el retorno del gobierno democrático emergerá una nueva agenda educativa nacional preocupada por la transformación y democratización del sistema educativo junto a una agenda global que impulsaba la profesionalización y jerarquización de los maestros y profesores, considerados responsables de la calidad educativa y del proceso de reforma. La transformación educativa precisaba de una política de formación para desmantelar los rasgos autoritarios de la enseñanza herencia tanto de la reciente Dictadura Militar (1976-1983) como de los sucesivos gobiernos de facto que la habían antecedido y también para restituir una concepción de la educación como derecho humano, haciéndolo extensivo a más grupos sociales (Mendez, 2021). De este modo, las políticas públicas sintetizan las disputas por la reconfiguración de los sentidos de la formación inicial y continua y de la regulación del trabajo docente.

La formación inicial refiere, en términos generales, al proceso de adquisición de saberes disciplinares-culturales y principios político-pedagógicos en la preparación de las y los futuros profesionales docentes que actuarán en un contexto histórico, político y social determinado. Terigi (2011) enuncia algunos componentes que convergen para comprender aquello que constituye la formación inicial en la actualidad, estos son: formación pedagógica general; formación pedagógica específica; formación disciplinar (científica, técnica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización del futuro profesor; formación didáctica específica; prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales;

formación cultural y; formación propedéutica (producción, apropiación y difusión de conocimientos y herramientas como lenguas extranjeras y de tecnologías de la información y la comunicación). En este sentido, lo que hoy se denomina formación docente en Argentina involucra también, desde la década de 1990, "al proceso de institucionalización de la formación continua" (Vezub, 2019, p. 9)[4] que, bajo diferentes denominaciones (perfeccionamiento, formación permanente, formación en servicio, actualización), refiere a saberes, disposiciones y capacidades de las y los docentes, así como a su papel en el fortalecimiento y cambio del sistema educativo (Vezub, 2013). Este proceso tuvo lugar en el marco de la reforma del Estado y de la producción de una reingeniería estatal dirigida al logro de un Estado eficiente, recentralizando la regulación sobre la formación y limitando la soberanía de las provincias. Por su parte, los organismos internacionales promovieron dispositivos de *accountability*, incentivos y pagos por productividad, evaluación de los aprendizajes, de docentes y de las instituciones formadoras, confrontando así gobiernos y organismos internacionales con los sindicatos docentes. (Feldfeber y Gluz, 2011; Saforcada, 2019)

En nuestro país, la formación continua alcanzó mayores niveles de institucionalización en articulación con las Universidades Nacionales a través de programas dirigidos a profesoras y profesores de profesorados, y de procesos de reforma en los institutos de formación docente (Vitarelli, 2015). La articulación entre ambas fases o etapas formativas, formación inicial y formación continua no debe interpretarse en términos lineales, por el contrario, las experiencias formativas posteriores pueden producir rupturas y revisiones más o menos profundas del quehacer y de la primera identidad profesional constituida, ya sea como producto de la formación inicial o debido a las primeras experiencias de socialización profesional, que a veces dejan marcas duraderas (Vezub, 2019, p. 7-8).

Las políticas públicas de formación docente en la historia argentina han sido objeto de análisis que proponen distintas periodizaciones considerando los marcos normativos que adquieren la forma de planes, programas, leyes, que se despliegan en orientaciones curriculares, organizacionales e institucionales procurando transformar tanto a la formación inicial y continua como a las instituciones formadoras. Una lectura elaborada por Nuñez (2014) sobre la historia de la formación docente inicial está centrada en los discursos pedagógicos oficiales y de algunas de las tradiciones en

4 Este cambio -tal como refiere Vezub (2019) - se produce porque "a partir de los años noventa y de las reformas curriculares y educativas de ese período, la capacitación comienza a tomar gran escala y adquiere mayor peso en la agenda de los gobiernos, generalmente vinculada a las transformaciones de cada nivel. En la mayor parte de los países, las acciones de capacitación fueron emprendidas por las áreas o direcciones responsables de la educación básica, media o inicial, sin que existan todavía direcciones u organismos específicos. Además, junto con esta oferta de carácter estatal y pública –que según los países y las coyunturas de las reformas tuvo mayor o menor cobertura– la formación continua se desarrolló en el sector privado: a veces de la mano de las editoriales que ofrecen actualizaciones como estrategia de venta de sus textos y materiales educativos; otras veces, en centros de formación y capacitación docente privados o en universidades" (p. 9).

la formación que, entre fines del siglo XIX y fines del siglo XX, definen a un buen docente. A partir de allí, entiende que, para el discurso pedagógico normalizador de finales del siglo XIX, un buen docente debía ser un ejemplo moral. En cambio, hacia mediados del siglo XX, "bajo la influencia de la ideología desarrollista de la década de 1960, se comienza a configurar la *tradición eficientista* para la que *un buen docente* se define por su eficiencia y neutralidad" (Nuñez, 2014, p. 3). Durante la Dictadura Militar (1976-1983),

> [...] el discurso eficientista-tecnocrático, tanto en su variante desarrollista como neoliberal de la dictadura, no eliminó los rasgos salientes del discurso moralizador y disciplinador de la tradición normalista, sino que se amalgamó a él agregando a la imagen del docente ejemplar la del docente técnico-ejecutor, de quien se espera eficiencia en la tarea" (Nuñez, 2014, p. 3).

Además, se introdujo un componente de vigilancia y control político-ideológico[5] a través de la difusión del folleto "Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)" (1977) dirigido a todo el personal docente siendo distribuido en colegios secundarios, escuelas primarias y jardines de infantes a fin de alertar sobre las consecuencias de cualquier adhesión a ideas tanto como a acciones calificadas como "subversivas" por el régimen autoritario. A finales del siglo XX, con la consolidación del modelo neoliberal en el marco de gobiernos democráticos (1990-2000), se irá difundiendo una concepción de las y los docentes como sujetos deficitarios, ineficaces, limitados a fin de lo cual la formación inicial se dirigirá a producir docentes "eficaces, competentes, profesionales" que dará lugar a la figura del docente reconvertido (Nuñez, 2014, p. 3). Durante la década siguiente 2000-2010 se pondrán en juego discursos políticos que rompen con los procesos de deslegitimación docente producidos durante las décadas anteriores lo que se plasmará en la sanción de nuevas leyes, planes, programas y lineamientos curriculares, así como a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD/2007), en pos de jerarquizar a las y los docentes y a su tarea.

Otro abordaje posible es el que propone tipificar las políticas públicas dirigidas a regular la formación docente en Argentina dado que manifiestan tensiones y disputas en un juego de relaciones entre la política, el planeamiento y el financiamiento de la educación. En este sentido, Vitarelli (2015) reconstruye la trayectoria seguida por la formación docente en Argentina desde la conformación del Estado-Nación para seguir los diferentes procesos de reconfiguración o "mareas históricas" ocurridos hasta el 2016, momento en el que se producen nuevas regulaciones de la formación docente. Una primera etapa corresponde a la formación de maestros normalistas que

5 También fue "infiltrado" personal de los servicios de inteligencia del Estado en escuelas, institutos y universidades.

se presenta como una herramienta del Estado para la expansión de la instrucción pública que denomina "pedagogía del ciudadano". La segunda etapa se vincula con el proyecto de formación de maestros de educación básica a través del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), en la década de 1990, poniendo el acento en la capacitación docente y en la acreditación de las instituciones de formación docente. En tanto la tercera etapa, entre los años 2004 a 2016, se plasmará en Planes Nacionales de Formación Docente (PNFD) en el marco de un proyecto educativo nacional que dé cuenta de las transformaciones respecto de la ampliación de derechos recuperando, de este modo, la centralidad del Estado.

Abordar el trabajo y la formación docente en Argentina implica trazar una periodización delimitando temporalidades que no acompañan estrictamente períodos gubernamentales, propone Southwell (2021), así como tampoco la sanción de normativas legales. Entiende que la promulgación de los actos normativos expresa la concreción de debates, ensayos y experiencias que los hicieron posibles. Así, las posiciones político-pedagógicas "no deberían pensarse como una consecuencia directa de las políticas oficiales, sino que hubo posiciones, documentos, gestos cotidianos, organizaciones que se expresaron y produjeron a contracorriente, con matices o miradas contrapuestos" (Southwell, 2021, p. 13-14). A partir de esta conceptualización, propone los siguientes períodos: emancipación y educación de los primeros ensayos de sistemas formadores a la creación de la escuela normal (1810-1870); el Estado Docente en despliegue de la fundación de las escuelas normales al surgimiento del escolanovismo (1870-1920); desde la expansión del movimiento de Escuela Nueva a la formación docente en el nivel superior (1920-1970); y identidades docentes en la convulsionada y transición entre el siglo XX y XXI desde la formación docente en el nivel superior a educar en pandemia (1970-2020).

La caracterización –propuesta por Birgin (2023a)– acerca de que el sistema de formación docente a inicios del siglo XXI indica que está atravesando un proceso de reconfiguración centrado en las disputas alrededor del problema de la inclusión de las y los estudiantes, así como de las propuestas formativas. Este proceso se evidencia en la expansión de las dinámicas institucionales (diversificación y diferenciación institucional en la tensión universidad/institutos de educación superior) como en la matrícula estudiantil (acceso de nuevos públicos, trayectorias formativas, relación con el territorio, formas de hospitalidad) (p. 15).

Esta breve revisión hace posible delimitar y fundamentar el foco de análisis del presente artículo a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N.° 26.206 (LEN), la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD/2007) y la reforma, en el año 2015, de la Ley de Educación Superior N.° 24.521/95 (LES). El objetivo principal propone comprender las diferentes direcciones que marcaron al sistema formador bajo proyectos políticos de diverso signo durante las primeras décadas

del siglo XXI que, en su última etapa, abrirá nuevos procesos de reconfiguración de la formación docente frente a las derivaciones que la irrupción de la pandemia, las huellas transpandémicas y la profundización de las políticas neoliberales vienen produciendo en el sistema educativo. La revisión bibliográfica y documental tomó como criterios de relevamiento y organización la selección de documentos, artículos de investigación y libros de reconocidos investigadores e investigadoras del campo académico que periodizan las políticas de formación docente en Argentina, con diferentes fundamentos y criterios, delimitando etapas, procesos y orientaciones, con particular énfasis en el siglo XXI.

POLÍTICAS Y NORMATIVAS EN TENSIÓN HACIA UNA RECONFIGURACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Con la llegada del siglo XXI comienzan a alternar en América Latina gobiernos progresistas y gobiernos de signo neoliberal cuyos proyectos político-pedagógicos disputan los sentidos, orientación y dirección de la política pública, y expresan la defensa de la educación pública y la centralidad del Estado como garante de la educación como derecho social o la desregulación en favor de intereses privados que ven a la educación como un negocio de alta rentabilidad financiera.

En estas primeras décadas del siglo XXI se sucederán cinco períodos de gobierno a nivel nacional, durante los cuales se formularán e implementarán planes y programas de formación docente que integran de modos diferentes las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), la normativa vigente y las condiciones para su ejecución. La formación docente incrementó su presencia tanto en lo que refiere a publicaciones e investigaciones como en el diseño de los marcos políticos, jurídicos y curriculares potenciado por un diagnóstico de "crisis de la educación" difundido en todos los ámbitos de la vida institucional y social, poniendo en cuestión las condiciones de la formación de las y los docentes para hacer frente a las demandas de un mundo cambiante. En este escenario se vuelve necesario fortalecer la formación inicial para dar respuesta a los nuevos desafíos epistémicos producto de la transformación económica, ecológica, tecnológica y cultural que caracteriza la contemporaneidad y diseñar dispositivos de acompañamiento a docentes a través de programas de formación continua. A su vez, las demandas que los docentes hacen sobre las condiciones de trabajo refieren no solo a la mejora salarial sino también a la definición de políticas de formación inicial y continua que, en diálogo con las demandas epocales, recuperen los saberes y experiencias de quienes se encuentran en el territorio.

A lo largo de los tres gobiernos kirchneristas (2003-2015) se han producido un conjunto de normas que cambian sustantivamente el contenido y los dispositivos de regulación del sistema educativo tanto como de la formación y el trabajo docente. Lo que atraviesa al conjunto de normas, planes y programas en este período es el debate en torno de la inclusión educativa y de la necesidad de transversalizar una perspectiva de Derechos Humanos y de la educación como derecho social, que restituya la centralidad del Estado como responsable de respetar, proteger, asegurar y promover el derecho a la educación. En tanto, a comienzos de la década, el sistema formador continuaba funcionando de manera desarticulada dado que la LES todavía vigente diferenciaba dos subsistemas: Educación Superior Universitaria y Educación Superior No Universitaria (o Terciaria). Con la sanción de la LEN el gobierno busca superar la separación jerarquizada de la formación en dos subsistemas proponiendo otra denominación que colabore en la integración de instituciones complejas y diversas como son Universidades, Institutos Universitarios e Institutos de Educación Superior (Cap. V, Art. 34). La ley es clara al precisar que la formación docente se estructura en un ciclo de formación básica común "centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa" y una formación especializada dirigida a "la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad" (Art.75). En la misma dirección encontramos la modificatoria de la LES que, al incorporar el artículo 2 bis, establece la responsabilidad "indelegable y principal" del Estado respecto de la educación superior, considerándola un "bien público" y un "derecho humano", así como "la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos".

Un ordenador de la política de formación docente en este período fue la creación del INFoD y la sanción de la LEN porque crea la norma necesaria para que se constituya como un organismo descentralizado de gobierno. El INFoD asume como función principal el planeamiento del sistema formador vía la concertación de los Planes de Formación Docente (PNFD) que se formularon desde el año 2007 cuando se puso en marcha. Como advierte Terigi (2016), el INFoD logró articular políticas de formación docente inicial y continua con otras de optimización del sistema escolar, y nacionalizar algunos aspectos de las políticas (investigación, inversiones, formación de posgrado) sin que las jurisdicciones pierdan autoridad para formar y delimitar los recursos necesarios, gracias a los acuerdos federales entre la nación y las provincias implementados por los gobiernos kirchneristas. El INFoD es también responsable de fortalecer las relaciones del sistema de formación docente con los otros niveles del sistema educativo, llevar a cabo los procesos de evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, aplicar las normas de validez nacional de

títulos y certificaciones (con excepción de las universidades), y promover políticas curriculares, dando impulso al desarrollo y jerarquización de la formación docente (Cappellacci; Molinari, 2021).

Durante los años del gobierno Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) se formularon tres PNFD[6] que expresan nuevas regulaciones de la formación y el trabajo docente tendientes a jerarquizar y territorializar la formación en el ámbito de las jurisdicciones, y un PNFD[7] en el año 2016 durante la presidencia de Mauricio Macri (2016-2019), produciendo un cambio en la orientación de la política de formación que responde a los lineamientos ideológicos y políticos de un nuevo ciclo de gobierno neoliberal. Piazzentino (2021) destaca que los PNFD constituyen una modalidad discursiva que, junto a otros textos, moldearán la formación docente inicial. Los cuatro PNFD que se aprueban en el ámbito del Consejo Federal de Educación[8] contienen puntos discursivos y prioridades políticas. Los tres primeros ponen el acento en una "identidad para la formación docente, articulada como sistema, vinculada a la educación superior y afirmada diferencialmente con respecto a las configuraciones de las dos últimas décadas del siglo XX" (Piazzentino, 2021, p. 125). La profusión de normas producidas en los gobiernos kirchneristas permitieron sentar sobre bases sólidas los Lineamientos Nacionales Curriculares (LNC)[9], orientados a la formación en una relación con el saber para producir, así, una nueva identidad docente junto a cambios de organización y gobierno del sistema formador, así como el diseño de políticas estudiantiles que colaboren con el ingreso y permanencia, tanto en institutos como en universidades (becas, sistemas de apoyo, residencias). La reforma curricular de la formación docente, en el marco de la LEN, trajo consigo grandes transformaciones en la formación docente para los niveles Inicial y Primario, al que le siguieron los diseños curriculares para la Educación Especial, la Educación Física y la Educación Artística.

El cuarto plan (2016-2021), en el marco de un nuevo ciclo neoliberal favoreció la participación de sectores privados (empresas, ongs y fundaciones) en la educación, lo que supuso el retorno de las competencias profesionales en el currículum impuestas a través de la influencia de los discursos de agencias internacionales que enfatizaban "la estrecha relación entre calidad de la formación docente inicial y calidad de los aprendizajes en los niveles de la escolaridad obligatoria" (Piazzentino, 2021, p. 127).

---

6 PNFD 2007-2010 (Res. CFE Nº 23/07); PNFD 2012-2015 (Res. CFE N° 167/12); Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEOyFD) 2012-2015 (Res. CFE N° 188/12).

7 PNFD 2016-2021 (Res. CFE N° 286/16).

8 El Consejo Federal de Educación (CFE) se crea por Ley N° 19.682/72, reúne a los ministros de educación de las provincias y de la nación, y tiene por propósito coordinar la política educativa nacional. Desde la LEN, el CFE es el ámbito de concertación de políticas.

9 Res. CFE Nº 24/07.

El sistema de competencias se institucionaliza sobre la base del diagnóstico de la baja calidad de la educación y de un estado deficitario de la formación inicial de sus docentes. En consecuencia, el INFoD articula el PNFD con el documento Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial[10] con el propósito de fortalecer la inclusión de las competencias en la formación docente. Presentado como una herramienta de política curricular para complementar y enriquecer los LNC, el documento Marco "define treinta y seis capacidades profesionales como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten comprender e intervenir en distintas situaciones educativas" (Cappellacci; Molinari, 2021, s/n). La organización por competencias del diseño curricular para la formación se inscribe en la tendencia hacia la estandarización de la formación docente inicial, en la búsqueda de la evidencia que informe acerca de los resultados respecto de la práctica docente, sobre el supuesto de la ineficiencia docente inicial actual y la consecuente mejora a partir de la institucionalización de un sistema de competencias profesionales docentes (Piazzentino, 2021). Este sistema de competencias presenta como correlato la creación de dispositivos de evaluación de la formación docente a través del Operativo Enseñar[11], la difusión de experiencias que califican como "buenas prácticas" transferibles con independencia de los contextos de producción, el desarrollo de investigaciones y conferencias solicitadas a agencias internacionales.

> Los ejes de política que se proponen para transformar la formación docente se podrían sintetizar en los siguientes: pasar de lineamientos curriculares nacionales de la formación a marcos referenciales evaluables, reformular la agenda de formación continua para priorizar los contenidos que evalúa PISA (y desplazar, consecuentemente, otros que ampliaban la formación en términos pedagógicos, culturales y políticos), evaluar a las instituciones (acreditación) y a los individuos (prueba Enseñar) para que se ajusten a los parámetros establecidos. Se reconoce en este viraje un lugar protagónico para la evaluación (obtener resultados tangibles) en línea con algunos ejes del discurso que los Organismos Internacionales (OOII) vienen desplegando hace casi dos décadas pero que habían tenido una penetración débil en las políticas estatales en Argentina (Birgin, 2020, p. 30).

10 Resolución CFE N.º 337/18.

11 Resolución CFE N.º 324/17. El Operativo Enseñar estuvo orientado a evaluar a los estudiantes del último año de los profesorados de educación primaria, inicial y secundaria en las disciplinas que forman parte de la estructura curricular del nivel, para elaborar un diagnóstico de la formación inicial en las competencias de la comunicación escrita (lectura y escritura), la planificación y estrategias de la enseñanza, y evaluación de los aprendizajes.

En este período tiene lugar la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) –Poder Ejecutivo Nacional, Decreto N.º 552/16– y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (CNEAC) de la formación docente (Resolución CFE N.º 347/18). De este modo, "a través del cambio en educación se buscó acoplar el sistema educativo a las demandas del mercado y abrir el campo educativo a los negocios del sector privado. El ámbito de la formación docente, no estuvo ajeno a este proceso" (Feldfeber *et al.* apud Feldfeber, 2020, p. 95).

Las políticas de formación docente, durante estas primeras décadas del siglo XXI, exponen "una serie de disputas sobre los núcleos de sentido que organizaron el discurso pedagógico oficial bajo los cuales se construyeron las políticas educativas y que se jugaron especialmente en los modos de intervención sobre el trabajo y la formación docente" (Birgin; Marco, 2021, p. 178). En este marco, las políticas educativas se van consolidado alrededor de la institucionalización del paradigma evaluativo, la privatización de la gestión de la educación, la imposición de la cultura emprendedora y el (auto)gobierno y vigilancia de las emociones (Martínez; Seoane, 2020).

APRECIACIONES FINALES ACERCA DE LAS NUEVAS DIRECCIONES Y TENDENCIAS DEL SISTEMA FORMADOR ARGENTINO EN EL SIGLO XXI

La formación docente inicial en Argentina contendrá las históricas tensiones entre los Institutos Superiores de Formación Docente y las Universidades Nacionales, que se renuevan "en el marco de la reconfiguración de un sistema formador que se expande, se diversifica, incluye instituciones nuevas" (Birgin, 2020, p. 33). Si bien una primera etapa estará signada por los cambios históricos, políticos y culturales que reorganizan y reorientan el sistema formador durante las dos décadas previas a la aparición de la pandemia; la segunda etapa, estará delimitada por la declaración de la emergencia sanitaria y las consecuentes medidas de aislamiento social obligatorio[12] y, más tarde, de distanciamiento social obligatorio[13], en que la enseñanza y los modos de hacer escuela tuvieron indefectiblemente que redefinirse; y una última etapa que se sitúa en el contexto de la llamada pospandemia a partir del retorno a la presencialidad en escuelas, institutos y universidades hasta el presente.

12 El Decreto 297/2020 decreta el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en Argentina del 20 al 31 de marzo, extendiéndose luego hasta el 31 de enero del 2021.

13 La medida de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) se extendió del 1 al 28 de febrero de 2021.

Particularmente en las dos últimas etapas de pandemia y pospandemia se realizaron una serie de relevamientos, encuestas e informes de investigación, entre las que se encuentran el Relevamiento Cuantitativo Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) (INFoD, 2021) y Experiencias y condiciones de trabajo docente en las universidades públicas nacionales durante la Pandemia de COVID-19 (Morris; González, 2022). Durante el período entre abril y junio de 2020, las organizaciones sindicales de trabajadoras y trabajadores de la educación realizaron encuestas a maestras/os/es, profesoras/es, directivos, inspectoras/es, inspectoras/es jefe de distintos niveles y modalidades para indagar acerca de las condiciones de trabajo durante el periodo de la pandemia el territorio nacional, como en el caso de Salud y Condiciones de Trabajo Docente en Tiempos de Emergencia Sanitaria COVID-19 y Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina realizadas por la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA, 2020), la Encuesta Contanos para Cuidarte del Sindicato de Docentes Privados (SADOP, 2020) y, de alcance provincial, la Encuesta Provincial de Trabajo Docente en Contexto de Aislamiento Obligatorio del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA, 2020). Así también, fueron realizados otros relevamientos respecto del trabajo docente producidos por distintas instancias gubernamentales como el Ministerio de Educación de la Nación y algunos ministerios de jurisdicciones provinciales, tal es el caso de la Encuesta a Directivos y Docentes de Niveles Inicial, Primario y Secundario de la provincia de Buenos Aires, Cuestionario para Jefes/as Regionales de Gestión Estatal y Privada, Jefes/as Distritales e Inspectores/as de Enseñanza y Cuestionario para familias/hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar en la provincia de Buenos Aires de la Dirección de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires, de gestión pública y privada.

Los resultados de estos relevamientos generaron una información clave para las mesas de trabajo entre el Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios de las provincias con las organizaciones de las y los docentes, no sólo dirigidas a mejorar las condiciones de trabajo frente a la emergencia sino respecto de aquellos aspectos que deberían contribuir a abordar la formación docente inicial, así como la formación docente continua frente a los cambios que se habían sucedido.

Dentro del conjunto de problemáticas y afectaciones derivadas de la suspensión de la educación presencial en el espacio de la formación docente inicial, se observa el cierre de instituciones a partir de la virtualización de la enseñanza, y la intensificación del trabajo docente extendiendo la jornada de trabajo invadiendo el espacio doméstico. En este escenario se instalan una serie de preocupaciones ligadas a los procesos de acreditación y promoción, la definición de estrategias de apoyo

alimentaria para estudiantes y familias, las desigualdades tecnológicas y de conectividad para el cumplimiento de las actividades a desarrollar por estudiantes y docentes. En línea con esto último, destaca un debate respecto de la formación docente inicial sobre "cómo reorganizar la formación en los espacios de prácticas o residencias docentes que implican la estancia en escuelas y el trabajo frente a alumnos" (Dussel, 2020, p. 16).

En lo que refiere a la formación, las derivaciones de la virtualización de la enseñanza y la reorganización del campo de la práctica provocaron definiciones para implementar una serie de propuestas y programas de política educativa (Dussel, 2020; Birgin, 2023b).

Las investigaciones y relevamientos realizados en Argentina durante el periodo de pandemia (Ctera 2020, 2022; Suteba, 2020; Martinez *et al.*, 2023) también advirtieron que frente a pandemia la percepción de las trabajadoras y los trabajadores de la educación daba cuenta que no contaban con formación sobre tecnologías y medios digitales para enseñar a distancia, preocupación que ya estaba instalada con anterioridad a la pandemia, pero con un sentido distinto, como contenido o como recurso de enseñanza para algunas áreas específicas. Los mismos estudios también señalaron las dificultades que tanto docentes como estudiantes tenían (y aún hoy tienen) para acceder no sólo a la conectividad sino también a los dispositivos disponibles y, más aún, para su uso continuo, simultáneo y combinado. Dussel (2021) destaca que "la disponibilidad tecnológica no estaba garantizada para todos ni siquiera en los países de alto poder adquisitivo, y que en buena parte del mundo la "educación virtual" se tradujo en "educación remota", con combinaciones imprevistas de plataformas, como WhatsApp o Facebook, con soportes mucho más antiguos, como la televisión educativa, los libros de texto y los cuadernillos impresos (p. 131). El uso de plataformas, aplicaciones y soportes tecnológicos para el trabajo de enseñar no sólo expuso las profundas desigualdades sociales sino también su intersección de género, siendo las estudiantes en formación y las docentes quienes más tuvieron un uso compartido de dispositivos con otros integrantes del hogar. La irrupción repentina del uso imperioso de recursos informáticos y plataformas para el trabajo docente en pandemia visibilizó, cómo se articulan la brecha digital –entendida como el desigual acceso a las tecnologías– con las desigualdades de género, que ha dado lugar a lo que se ha llamado "brecha digital de género", que se asienta sobre la desvalorización de las docentes mujeres como usuarias tecnológicas y productoras de contenidos digitales, enfatizada con argumentos tales como falta de experiencia tanto como de conocimientos específicos y prácticos, haciendo visibles los estereotipos de género. Estos devienen en expectativas de género cuando se vinculan a las dimensiones

socioafectivas del trabajo docente y a las imágenes sociales más amplias que refieren a la ineptitud femenina para desenvolverse en entornos tecnológicos, lo que también incidió en las formas de autopercibirse de las docentes (Martínez *et al.*, 2021)[14].

Otro aspecto relacionado con la pandemia, sobre todo en la formación inicial, fue "dejar de considerar lo digital como contenido o formato optativo y entender, al fin, que es una parte central de nuestras condiciones de existencia y que atraviesa las formas de producir y transmitir conocimientos en esta época (Sadin, 2017; Dussel y Trujillo, 2018)" (Dussel, 2020, p. 17). En este sentido, propone que los contenidos digitales formen parte de la formación docente inicial "con espacios curriculares específicos que enseñen más sobre los medios digitales, sus lógicas de programación, su arquitectura, sus lenguajes estéticos, y sobre lo que eso produce en las formas de producir y de circular los saberes" que "implique aprender un lenguaje, una lógica de producción de interacciones, sin dejar de lado las preguntas éticas y políticas sobre esa lógica". (Dussel, 2020, p. 23)

Hacia finales del 2024, en el proceso de profundización de políticas de Estado del gobierno neoliberal que cercenan cada vez más derechos y garantías, se aprobarán nuevos marcos regulatorios como los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE N.° 476/2024), una resolución que tiene como ejes principales la elaboración de un currículum que priorice las capacidades profesionales docentes, la definición de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Formación Docente Inicial, la incorporación de formatos híbridos en la formación y una nueva dinámica de evaluación, lo que requiere avanzar en indagaciones que posibiliten identificar y comprender los alcances de los cambios que se están produciendo, así como aquellos que aún hoy no hemos alcanzado a vislumbrar suficientemente.

---

14 Esto se inscribe en un proceso más amplio en términos históricos en que se fue construyendo e instalando en el sentido común una mirada totalizante que caracteriza a las mujeres, en general, como no habilidosas para el trabajo en ciencias exactas y tecnológicas.

REFERENCIAS

Birgin, A. (2023a.). 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.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Formacion%20de%20docentes%20de%20escuela%20secundaria_0.pdf

Birgin, A. (2023b.). Formación docente inicial, escolarización y pandemia. En Martínez, Ma. E.; Thisted, S.; Bartolozzi, E.; Cardona, D. (comp.) **Trabajo docente en pandemia y pospandemia: lecturas desde América Latina** 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red ESTRADO (p. 109-131).

Birgin, A.; De Marco, L. (2021). Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: disputas en la argentina del siglo XX. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, pp. 177-201. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/6954/695474085010/html/

Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. **Formação em Movimento**, 2(3), pp. 20-36. Disponible en: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/576

Birgin, A. (1999). **El trabajo de enseñar.** Buenos Aires: Editorial Troquel.

Cappellacci, I.; Molinari, A. (2021). Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. **Itinerarios educativos**, núm. 15. Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Disponible en: http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/582/5822678006/index.html

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2020). **Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID 19.** Buenos Aires. Disponible en: http://www.mediateca.ctera.org.ar/items/show/428

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2022). **Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina.** Buenos Aires. Disponible en: http://www.mediateca.ctera.org.ar/items/show/462

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica, **Revista Digital EFI- DGES**, Córdoba, Volumen 6, N° 10 Julio, 2020. pp. 13-25. Disponible en: http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf

Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados: tecnologías, pedagogías y desigualdades. **Nueva Sociedad**, No 293, mayo-junio, 2021. pp. 130-141. Disponible en: https://nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/

Feldfeber, M. (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional docente al docente "global". **Sisyphus Journal of Education**, Universidade de Lisboa, volume 8, 01, pp. 79-102 DOI: https://doi.org/10.25749/sis.19198

Feldfeber, M.; Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011 339 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

Herrero, A. (2019). Lectura y aplicación de Ley de Educación Común (1420). Una aproximación a las disputas de las Sociedades Populares de Educación laicas y los grupos católicos, 1880-1930. **DIALOGANDO** 7, N.14, pp. 5-33. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/131106/CONICET_Digital_Nro.e43fdf2a-3642-4906-95f4-a5d206a1db63_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Martínez, Ma. E.; Thisted, S.; Bartolozzi, E.; Cardona, D. (comp.) (2023). **Trabajo docente en pandemia y pospandemia: lecturas desde América Latina** 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red ESTRADO.

Martínez, Ma. E.; Seoane, V.; Thisted, S. (2022) Relaciones de Género y Trabajo Docente. En Andrade Oliveira, D.; Pereira Junior, E.; Clementino, A. M. (Org.) **Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado.** (IEAL/CNTE/RedEstrado). Brasília, DF: Criatus Design e Editora; pp. 145-171.

Martínez, Ma. E.; Seoane, V. (2020) Disputas por el derecho a la educación y la educación pública en América Latina: políticas, instituciones y sujetos en la gubernamentalidad neoliberal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE, 36(1), pp. 17-36. DOI: https://doi.org/10.21573/vol36n12020.95673

Mendez, J. (2021). 'Maestros de Enseñanza Básica'. Diálogos entre la agenda educativa nacional y los discursos internacionales en la transición democrática Argentina (1983-1989). **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 21, e167, 2021. Sociedade Brasileira de História da Educação. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/5761/576166162037/html/

Morris, B.; González, F. (2022). **Experiencias y condiciones de trabajo docente en las universidades públicas nacionales durante la Pandemia de COVID-19**. Ciudad de Buenos Aires: IEC-CONADU.

Núñez, S. (2014). Hacia un siglo y medio del sistema formador: continuidades, rupturas y transformaciones en los discursos y modelos de formación docente. **En I Encuentro Internacional de Educación Espacios de investigación y divulgación**, NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA, Tandil – Argentina.

Ruiz, N.V. (2023). **Formación docente: su incidencia en el ingreso a la docencia de las Universidades Nacionales de la Argentina**. Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Rio Negro.

Piazzentino, R. E. (2021). Configuraciones de la Formación Docente Inicial en Argentina (2015-2019): de las Competencias a la Fabricación de Resultados. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, Año 17, Nro. 16, Vol. 2, Julio a Diciembre de 2021. pp. 123-133. Disponible en: https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/672/579

Saforcada, F. (2019). Entre el mercado y el control: la regulación del trabajo docente en tiempos de restauración conservadora. En Saforcada, F; Feldfeber, M. **La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina** / - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Sindicato de Docentes Privados (2020). **Encuesta Contanos para Cuidarte.** Buenos Aires, 2020. Disponible en: https://sadop.net/wp-content/uploads/2020/05/Encuesta-Contanos-para-cuidarte.-An%C3%A1lisis-de-Resultados.pdf

Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires. **Encuesta Provincial de Trabajo Docente en contexto de Aislamiento Obligatorio**. Buenos Aires, 2020. Disponible en: https://www.suteba.org.ar/download/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-84841.pdf

Southwell, M. (2021). **Ceremonias en la tormenta 200 años de formación y trabajo docente en Argentina** - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Terigi, F. (2011). **Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina.** Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011. Disponible en: https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/010106Aportes_pedagogicos_a_la_reformulacion.pdf

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. **ANÁLISIS** Nº 16 - 2016. Fundación Friedrich Ebert-Argentina. Disponible en: https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf

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), pp. 45-60. Disponible en: https://revistas.um.es/reifop/article/view/596501/35678

Vezub, L. (2019). **Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. **Páginas de Educación**, 6(1), pp. 97-124. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es.

Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, julio-septiembre, vol. 14, núm. 42, 2009. pp. 911-937. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a14.pdf

Vitarelli, F. M. (2015). La formación docente inicial y continua en Argentina. Un sistema en movimiento. **Repositorio Universidad Politécnica Salesiana**. Disponible en: http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11026

Zacarías Gutierrez, M. (2022). Trazos de la formación docente en México y Argentina. **RELAPAE**, (16), pp. 120-129. Disponible en: https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1311/1133

FUENTES DOCUMENTALES

Consejo Federal de Educación (2007). **Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010.** Resolución N°23/2007. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: Disponible en: https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Res_CFE_23_07anexo01.pdf

Consejo Federal de Educación (2012). **Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015.** Resolución 167/2012. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res12/167-12.pdf

Consejo Federal de Educación (2012). **Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016.** Resolución 188/2012. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: https://des-scr.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/Res-CFE-188-12-COMPLETA.pdf

Consejo Federal de Educación (2016). **Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021**. Resolución 286/2016. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/28616_01.pdf

Consejo Federal de Educación (2024). **Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.** Resolución 476/2024. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_483-24.pdf

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1977). **Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)"**. Buenos Aires. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003637.pdf

Ministerio de Cultura y Educación (1991). **Programa de Transformación de la Formación Docente.** Resolución N° 2547/1991. República Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación (1995). **Ley de Educación Superior N° 24.521,** 10 de agosto de 1995. Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). **Ley de Educación Nacional N° 26.206**, de 28 de diciembre de 2006. Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm

SOBRE OS AUTORES

Ma. E. Martínez
Doctora y Magister en Educación por la Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduada como Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente es Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora de posgrados en educación en diversas universidades públicas nacionales. Investigadora formada del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (IdIHCS - CInIG - CONICET-UNLP).
E-mail: maeunlp@gmail.com

Viviana I. Seoane
Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Graduada como Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente es Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora de posgrados en educación en diversas universidades públicas nacionales. Investigadora formada del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (IdIHCS - CInIG - CONICET-UNLP).
E-mail: viviseoane@gmail.com

Recebido em: 28/04/2024
Aprovado em: 13/11/2024