X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs

Instituto de Investigaciones Gino Germani

6, 7 y 8 de noviembre de 2019

**Nombre/s y apellido/s:** Luciano De Marco

**Afiliación institucional:** IICE – FFyL - UBA

**Correo electrónico:** luciano.demarco1@gmail.com

**Máximo título alcanzado o formación académica en curso:** Estudiante de doctorado.

**Eje problemático propuesto:** Eje 14 Saberes, prácticas y procesos educativos.

**Eje problemático alternativo:** Eje 11 Estado, instituciones y políticas públicas.

**Título de la ponencia:**

La formación de profesores/as en la trama de los cambios culturales. ¿Cómo se entraman los saberes de la formación y los sentidos sobre el trabajo de enseñar en la escena contemporánea?[[1]](#footnote-0).

**Palabras clave** (entre 3 y 5): Formación docente – Cambios culturales – Cultura digital – Saberes de la formación

**Resumen:**

En las últimas décadas nos encontramos ante el advenimiento de una serie de cambios culturales que redefinen las coordenadas de subjetivación y el vínculo con los saberes y con los otros. Entre estos se encuentra la expansión de la razón neoliberal como forma de sujeción que encadena toda práctica social con los imperativos de la productividad y la consolidación de la cultura de la conectividad como forma de socialización que acelera el tiempo configurando regímenes atencionales particulares.

En el campo educativo y en particular en la Formación Docente, estos cambios culturales inciden en los sujetos y en las políticas dirigidas a esta área generando nuevas preguntas que se entraman con otras propias del campo. Nos referimos a los nuevos desafíos producto de la masificación y obligatoriedad de la escuela secundaria como también a los interrogantes que genera la reconfiguración del sistema formador debido a su expansión matricular y a su diversificación institucional. En estas líneas intentaremos problematizar los modos en que los cambios culturales contemporáneos se entraman con los saberes en la Formación Docente Inicial. Para ello nos formularemos la siguiente pregunta: ¿de qué modo estos cambios culturales inciden en el vínculo que los/as estudiantes de profesorado tienen con los saberes de la formación y cómo redefinen los sentidos otorgados a la escuela y al trabajo de enseñar?

**Introducción:**

En las últimas décadas a partir de los procesos de ampliación matricular y diversificación institucional asistimos a la reconfiguración del sistema formador argentino (Birgin, 2017). Esta reconfiguración ha sido analizada desde diversos focos tales como: las trayectorias de formación docente que construyen los/as estudiantes[[2]](#footnote-1) de profesorado[[3]](#footnote-2) en un territorio caracterizado por la fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa (Charovsky, 2013); la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes de escuela secundaria y sus estrategias de inserción laboral (Iglesias, 2018); la relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen - a través del uso de artefactos culturales tecnológicos digitales - los/as estudiantes de profesorado de educación secundaria (Rodríguez, 2019); los modos en que los/as profesores/as enseñan a sus estudiantes a ser docentes en los espacios de residencia[[4]](#footnote-3) (Kiler, 2018), los sentidos que se construyen en la formación de profesores/as en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria (De Marco, 2018); desde las políticas estudiantiles tanto desde las trayectorias formativas y de trabajo de docentes que fueron estudiantes becarios del Programa Nacional Elegir la Docencia (Sartirana, 2018) como desde las trayectorias de las políticas Compromiso Docente y Elegí Enseñar y sus modos de representarse y recrearse en el campo mediático (Ingratta y Sartirana, 2019) y desde los modos en que los egresados del plan Fines transitan la formación docente inicial (Diaz, 2017). Ahora bien, existe una vacancia de investigaciones que indaguen los modos en que los cambios culturales contemporáneos se entraman en la formación docente inicial (en adelante “FDI”) y en particular en los saberes de la formación.

Antes de abordar esta vacancia, cabe aclarar que en estas líneas comprendemos a la cultura como un proceso constituyente de lo social, creador de diferentes y específicas formas de vida (Williams, 2009), en la cual acontecen diversos cambios que provocan su hibridación. Es decir, atravesada por un conjunto de procesos en que prácticas y estructuras sociales se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. (García Canclini, 2008). Hemos seleccionado algunas tendencias culturales entendidas como prácticas sobre lo que está por venir y aunque tengan un futuro incierto forjan marcas de un momento histórico e instalan con fuerza códigos aún frágiles (Quevedo, 2015). Entre ellas ubicamos la expansión de la razón neoliberal y los modos en que encadena a los procesos sociales y las experiencias de los sujetos con los códigos de la productividad, las competencias y la rendición de cuentas. También ubicamos los modos en que los medios y tecnologías digitales configuran una sociabilidad con tiempos acelerados y regímenes atencionales disimiles a los tradicionales, lo cual trastoca los saberes involucrados en el ejercicio de la docencia, modificando sus jerarquías e incorporando nuevos. En definitiva, nos proponemos indagar de qué modo estos cambios culturales se entraman con los saberes involucrados en la formación de profesores/as para la escuela secundaria obligatoria.

Para esto la ponencia se organiza en tres apartados. En el primero presentamos algunas notas conceptuales sobre la docencia y los saberes necesarios en su formación. En el segundo describimos el campo de investigación en el cual formulamos nuestras preguntas. En tercer lugar, vinculamos los cambios culturales con los saberes de la formación y los sentidos otorgados a la escuela y el trabajo de enseñar. Finalizamos con algunas preguntas para seguir el trabajo de investigación.

1. **¿Qué debe saber un docente?**

Antes de entrar a la pregunta central, creemos necesario realizar algunas notas sobre un debate - siempre abierto - acerca de qué debe saber un docente. Para ello primero delinearemos brevemente una conceptualización sobre la docencia.

**1.1 Breves notas conceptuales sobre la docencia**:

La docencia es abordada de diversas perspectivas que a continuación nos proponemos entrelazar para dar cuenta de una actividad de por más compleja. Hacia fines de siglo XIX la educación se estatalizó iniciando un proceso de institucionalización y centralización creciente de la docencia a partir del cual esta es indisociable de las condiciones materiales, sociales e institucionales que la regulan y organizan(Ezpeleta, 1992) y en donde el Estado ocupa un lugar nodal. El carácter institucional de la docencia hace que adopte modalidades específicas según las regulaciones escolares que construyen condiciones para su realización. Regulaciones que varían según los niveles, modalidades y especialidades educativas como también según las disciplinas a enseñar y los contextos sociales y territoriales en las que se ancla. Por ello, abordar la docencia sin dimensionar estas condiciones implica un fuerte sesgo que aleja la construcción de los saberes pedagógico de los contextos en donde este se pretende llevar a cabo. (Terigi, 2013)

Por otra parte, la docencia supone la realización de un trabajo específico que se caracteriza con los rasgos propios del trabajo artesano. Es decir, en la habilidad para hacer las cosas bien, por el simple hecho de hacerlas de ese modo. Este tipo de trabajo supone que la acción y el pensamiento no se separan (Alliaud, 2017). Pero además los modos de realizar este trabajo se definen a partir de las posiciones docentes que otorgan sentidos particulares a la docencia y a los problemas educativos. Estas posiciones no son fijas sino abiertas, contingentes y construidas por una multiplicidad de factores. A su vez devienen del vínculo complejo entre diferentes discursos, construidos social e históricamente acerca de diferentes problemas educacionales que se encuentran sedimentados a lo largo del tiempo y rearticulados en el presente. Los sujetos se sirven de estos discursos sobre lo educativo para dar forma y dotar de sentido a sus prácticas y definir los problemas, desafíos y utopías en torno al trabajo de enseñar. Este servirse se realiza mediante una negociación siempre densa y compleja entre los discursos disponibles y el contexto en el cual los sujetos se anclan (Southwell, 2000; Vassiliades, 2012; Birgin y Pineau, 2015).

En contraste con estas perspectivas, en los últimos años ha crecido una denominación sobre la docencia que borronea sus rasgos de oficio y de trabajo. Nos referimos a las perspectivas que la denominan como facilitación del aprendizaje y que tienen como contexto de emergencia la aparente posibilidad que ofrece internet de tener cualquier conocimiento a dos “clicks” de distancia. Al respecto, abonamos los trabajos que afirman que la facilitación del aprendizaje no es más que el intento del lenguaje empresarial de colonizar al campo educativo (Larrosa, 2019) y de aquellos que afirman que el lenguaje educativo – ligado a aprender con determinado propósito y de alguien – es mucho más amplio que el lenguaje del aprendizaje (Biesta, 2016).

En función de este recorrido, optamos por la denominación de la docencia como *trabajo de enseñar* (Birgin, 1999) que varía en los modos de ver, hacer y pensar según las diferentes *posiciones docentes* (Southwell, 2000; Vassiliades, 2012) con las que fijan sentido los sujetos. Ahora bien, ¿cuáles son los saberes necesarios para ejercer el trabajo de enseñar?

* 1. **¿Qué debe saber un docente**?

En Argentina el debate sobre qué debe saber un docente se encuentra abierto, ejemplo de ello es el contraste entre los dos últimos documentos del Instituto Nacional de Formación Docente que abordan esta temática. Nos referimos a la resolución Nº24/07 (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial) y la RES Nº 337/18 (Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial). Para introducirnos en este debate describiremos qué plantean estas resoluciones sobre lo que un docente debe saber para luego plantear algunas coordenadas posibles.

**1.2.1 Los saberes de la formación en las resoluciones Nº24/07 y Nº 337/18.**

A continuación, describiremos ambas resoluciones que son producto de contingencias particulares en las cuales los sentidos en torno al trabajo de enseñar y los saberes involucrados en su formación se inscriben en discursos disimiles. La RES Nº 24/07 expresa el discurso educativo que encarnó el Estado por aquel entonces. En esta encadena el ejercicio de la docencia con garantizar “l*as posibilidades de desarrollo de los alumnos”* y con la “*concreción efectiva del derecho a la educación” (13).* A su vez, se liga la enseñanza con *la “transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas” (25),* privilegiando este espacio como lugar nodal para la transmisión y para que los/as alumnos/as desarrollen sus potencialidades. También se plantea que el ejercicio de la docencia debe contemplar las dimensiones y los contextos en los cuales se trama. Además se articula el ejercicio de la docencia con la democratización de las instituciones educativas y con los “*ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos.”* (25). Por último, se articula la docencia en términos de *“trabajo profesional institucionalizado”,* como *“construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación.”* (25) y con el “*ejercicio de la autoridad pedagógica*” entendida “*por su responsabilidad en la enseñanza*”. (26)

Luego de estas definiciones se entrelazan los conocimientos a enseñar y su sentido educativo con un horizonte cultural más allá de estos. Se articula la confianza en las posibilidades de los/as alumnos/as con la atención en las características y necesidades que demandan para aprender y por último se plantea la necesidad de vincular la docencia con sus contextos de realización. En definitiva, en la RES 24/07 se liga la docencia con la concreción del derecho a la educación, la justicia social, la democratización de las instituciones, el mejoramiento de las condiciones de vida de los/as alumnos/as y la confianza en sus posibilidades de aprendizaje y con la transmisión cultural que vincula los conocimientos a enseñar con horizontes que van más allá de lo inmediato circunscripto al ámbito del aula. En conclusión, en esta resolución se apela a una docencia sensible ante las desigualdades sociales que atraviesan los/as alumnos/as pero que parta de una hipótesis de igualad y preocupada por entramar los conocimientos a enseñar en un horizonte cultural que lo transciende.

En cambio, la RES 337/18 se inscribe en un contexto político en el cual el discurso sobre lo educativo expresado por el gobierno actual se construye mediante un efecto de frontera respecto del discurso educativo del gobierno anterior. A su vez, la política educativa se enmarca en la Nueva Gestión Pública (Verger, 2012) que más adelante detallaremos.

En cuanto a la RES 337/18, en su introducción el trabajo de enseñar se lo comprende a partir de las “*capacidades profesionales*” entendidas como “*construcciones complejas de saberes y formas de acción*” (2) que permiten “*llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz y resolver problemas característicos de la docencia*” (2). Estas capacidades se construyen a partir de los *“saberes disciplinares*” (3) entendidos como los que se deben enseñar y los que son necesarios para enseñar y a partir de *actitudes* entendidas como la construcción de “*ambientes favorables para el aprendizaje, el desarrollo eficaz de la enseñanza y la participación democrática en la vida escolar.”* (3). A su vez, las capacidades se organizan en las siguientes seis dimensiones: *1) dominar los saberes a enseñar* (5); 2) *actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes* (5); 3) *dirigir la enseñanza y gestionar la clase* (6); 4) *intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar* (7); 5) *intervenir en el escenario institucional y comunitario* (8) y 6) *comprometerse con el propio proceso formativo* (9).

En este documento, las capacidades ocupan un lugar nodal, lo cual remite al debate sobre las capacidades, habilidades o competencias necesarias para ejercer la docencia que más adelante recuperaremos. En estas líneas nos interesa remarcar dos cuestiones. En primer lugar, en esta resolución se delimita el trabajo de enseñar como una actividad individualpese a los consensos – anteriormente mencionados - que definen a la docencia como una actividad situada y delimitada por su dimensión institucional la cual influye en su ejercicio (Terigi, 2013, Ezpeleta, 1992). A su vez, la apelación al compromiso personal para la formación borronea las responsabilidades del Estado en la formación continua de sus docentes, derecho garantizado por el artículo 67 de la propia LEN y plasmado en el Programa Nacional de Formación Permanente. Por otra parte, el sentido sobre el trabajo de enseñar se delimita a las tareas dentro del aula y en el desempeño en la práctica docente. De esta forma, las capacidades profesionales necesarias para ejercer el trabajo de enseñar se ligan con las actividades para gestionar la clase. En términos de Coria (2018) estas capacidades remiten a *“una dimensión instrumental del quehacer docente, con un rasgo de prescripción y detalle minimalista”* (127). Finalmente este encadenamiento vuelve a la enseñanza una tarea homogénea que no diferencia niveles y modalidades educativas, saberes disciplinares a enseñar ni contextos territoriales e institucionales. Esta pretensión de construir criterios generalizadores podría ser la consecuencia (o el costo) de encadenar enseñanza con eficacia. Es decir, definir a la enseñanza como la capacidad de lograr el efecto deseado. En términos de Biesta (2016), vincular enseñanza con eficiencia supone asumir una concepción autoritaria en tanto que la enseñanza se define como una cuestión de control y por lo tanto se vuelve un problema cuando se encuentra con los que no quieren, no les gusta, no pueden (al momento) o pueden (en otros tiempos).

En conclusión, podemos apreciar cómo en estas dos resoluciones se recuperan y jerarquizan diferentes saberes de la FDI necesarios para ejercer la docencia y cómo también se articulan sentidos disimiles en torno al trabajo de enseñar. En definitiva, estas resoluciones evidencian el carácter abierto del debate.

**1.2.2 Breves apuntes sobre cuáles son los saberes de la formación docente.**

A continuaciones plantearemos unos breves apuntes sobre qué es lo que un/a docente debe saber, cuestión que estamos lejos de saldar. En el presente trabajo suscribimos a la siguiente denominación de los componentes que hacen a la FDI (Terigi, 2013) por más que esta no resuelva todos los problemas que tamaña empresa supone.

• ***Formación pedagógica general,*** *que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.*

*•* ***Formación disciplinar*** *(científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización en el caso de los profesores de secundaria.*

*•* ***Formación didáctica general y especí****fica, en este caso ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.*

*•* ***Prácticas docentes progresivas*** *en contextos institucionales reales.*

*•* ***Contenidos de formación cultural y propedéutica****, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socioculturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos.*

Estos conjuntos de saberes se entraman para llevar adelante el saber específico que caracteriza a la docencia que es la transmisión. Ahora bien, de un tiempo a esta parte pareciera que el trabajo de enseñar e incluso la institución escolar ha perdido las respuestas a las viejas preguntas sobre los modos y propósitos por los cuales llevar adelante esta transmisión. El saber pedagógico que funcionaban “por defecto” (Terigi, 2013) es insuficiente ante determinadas contingencias y problemáticas que acontecen en la vida cotidiana de las escuelas. Especialmente en la escuela secundaria que se forjó en un modelo selectivo y que actualmente se encuentra atravesada por las exigencias y los desafíos que su masificación y su obligatoriedad han puesto sobre la mesa como también por las exigencias propias que provocan los cambios culturales en las subjetividades de sus estudiantes y con los saberes.

En este trabajo intentamos problematizar sobre este último punto a fin de precisar algunas preguntas que pongan en dialogo los saberes de la formación con las exigencias pedagógicas que el saber por defecto no cubre. Antes describiremos el campo en el cual estos cambios y nuestras preguntas se inscriben.

1. ***Formación de profesores/as para la escuela secundaria obligatoria en el marco de la reconfiguración del sistema formador.***

El sistema formador argentino - especialmente para escuela secundaria – tiene históricamente una configuración bifronte compuesto por Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante “ISFD”) cada uno con una cultura y organización institucional propia dentro de la educación superior (Davini, 1996). A su vez - como afirmamos al comienzo - en las últimas tres décadas la **expansión matricular** y la **diversificación institucional** abonan a la **reconfiguración del sistema** formador (Birgin, 2017).

En América Latina y especialmente en Argentina, el crecimiento de la **matrícula** del nivel superior provoca un fenómeno de masificación estructural, nuclear y global y marca una tendencia intensa, continua y sin antecedentes (Ezcurra,2011). A su vez la ampliación de la escuela secundaria genera condiciones para la ampliación matricular en la medida en que crece la población que busca continuar sus estudios en el nivel superior. Esta ampliación tuvo un inicio incipiente en la década del ´60 y encontró en los ´90 un desarrollo acelerado, en especial en la formación docente. La matrícula universitaria creció de 1996 al 2014 en un 194%. Asimismo, la matrícula de los ISFD aumentó de 1996 al 2015 en un 230% (DiNIECE, 2012; DiNIEE, 2017). La ampliación matricular no impacta solamente en la escala del nivel sino que produce otras modificaciones entre las cuales se encuentra la **ampliación del origen socioeconómico-cultural** de los/as aspirantes a formarse como docentes. Se evidencia el ingreso a la educación superior de jóvenes provenientes de sectores sociales otrora excluidos de este nivel, así como también del trabajo docente, y que son la primera generación que llega al nivel secundario y/o superior dentro de su familia (Ezcurra 2011; Charovsky, 2013).

Este fenómeno forja una polémica en torno a quienes deben formase como docentes. A grandes rasgos, se presentan posturas que proponen políticas de formación que incluyan sistemas de reclutamiento de los “mejores” o los más “talentosos”, políticas de becas que admiten solo según criterios académicos o sistemas de evaluación a finales de las carreras ( Mezzadra y Veleda, 2014; BID 2018, Bruns y Luque, 2014). Esta retórica puede ser interpretada como una reacción ante la masificación del nivel superior en la región que genera condiciones para que nuevos sectores sociales - sospechados por su idoneidad - ingresen a la formación y enseñen en un futuro próximo. Asimismo, la retórica del talento pretende captar candidatos/as que por su valor son escasos/as, lo cual abre algunos interrogantes sobre los rumbos de esta política al ser dirigida hacia un sector como el docente que es masivo, ocupando a un millón de personas en Argentina (Terigi, 2013; Birgin 2018). Además, en contraste con políticas restrictivas, hay quienes comprenden al fenómeno de la masificación como un efecto de la democratización del nivel superior que sienta las bases para considerar a la educación superior como un derecho (Rinesi, 2015). Este último posicionamiento, pese a las tensiones planteadas durante la CRES 2018[[5]](#footnote-4), reafirmó el rumbo iniciado en el 2008[[6]](#footnote-5) y que en Argentina tiene 70 años de historia a partir de la legislación de no arancelamiento y de ingreso irrestricto a este nivel educativo.

Por otra parte, la expansión matricular del nivel superior es acompañada por una variación en la heterogeneidad de instituciones que actualmente forman docentes. Esto involucra la creciente cantidad de instituciones dedicadas a la FDI, al tejido institucional que construyen y el alcance territorial en el que se despliegan (Birgin, 2017; Charovsky, 2013). Heterogeneidad que algunas posturas la asocian con la democratización del nivel y otras que asocian a las instituciones de formación ubicadas en localizadas pequeñas y que forman parte de esta heterogeneidad como productoras “circuitos de pobreza” (Veleda, 2016).

En el campo de la FDI estos cambios se entraman con los desafíos que genera la escuela secundaria. Esta ha variado – en términos estadísticos- respecto a décadas anteriores. La masificación elevó la tasa neta de escolarización, en especial en la población perteneciente a los sectores más empobrecidos (Kessler, 2014). Según SITEAL[[7]](#footnote-6), en 1993 la tasa neta de escolarización era del 53%, mientras que en el 2014 llegó al 86.63%. El mismo organismo plantea que si se tiene en cuenta al 30% más pobre de la sociedad, su asistencia era del 41% en 1993 mientras que en 2014 – 21 años más tarde – fue del 83%, lo que evidencia un proceso continuo y sostenido de masificación de este nivel educativo pese a las problemáticas que registran al interior del nivel.

La variación de la escuela secundaria es resignificada por el intento de impugnar su tradición selectiva que plantea la sanción de su obligatoriedad (2006) en la LEN. Tal como la literatura académica lo plantea, la obligatoriedad convoca a realizar profundos cambios en la escuela secundaria en dimensiones tales como: los modelos institucionales, los regímenes académicos, los modos de fundar la autoridad pedagógica, el lugar otorgado a la participación estudiantil y las estrategias de enseñanza y de evaluación (Acosta, 2012; Pinkasz, 2015; Poliak, 2007; Southwell, 2011). Es decir, supone dar lugar a cambios para que las instituciones se adapten a la heterogeneidad de realidades y contextos como también a la diversidad de sujetos que ingresan al nivel con trayectorias educativas que distan de las teóricas. (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2012; Pinkasz, 2015). Por lo tanto, la obligatoriedad del nivel secundario interpela a la política educativa en promover cambios normativos, institucionales, curriculares y del régimen académico en diferentes escalas y niveles de implementación para dar lugar al derecho que esta anuncia (Capellacci y Miranda, 2007; Castro y Kravetz, 2015; Krichesky, 2013; Dussel, 2015; Más Rocha, Gorostiaga, Tello y Pini, 2012; Montes y Ziegler, 2012; Poggi, 2018). La efectividad de estos cambios es relativa, especialmente en los últimos años que a nivel nacional la construcción de igualdad y la ampliación del derecho a la educación dejó de ser un punto nodal de la política educativa. Este cambio se evidencia en el cierre de programas educativos, el ajuste de las partidas presupuestarias y la subejecución del presupuesto educativo (Feldfeber y otros 2018; Informe de observatorios y equipos de investigación en educación, 2018) como en el cambio de los temas centrales en la agenda educativa.

De modo que la masificación y la obligatoriedad de la escuela secundaria interpelan a la formación de profesores/as que se realiza en contextos cada vez más diversos y con estudiantes con trayectorias sociales y educativas más plurales. Esto genera nuevos desafíos pedagógicos-didácticos en la formación que interpelan en dimensiones como: la preparación para ejercer la docencia en una escena escolar en donde declina la clase expositiva y es preciso utilizar otras estrategias didácticas y distintos dispositivos pedagógico-didácticos para enseñar (Falconi, 2016); la formación para llevar adelante propuestas pedagógico-didácticas que favorezcan una relación con el saber más exhaustiva e igualitaria en tiempos acelerados por la cultura digital y visual (Dussel, 2015); la fundación de una autoridad pedagógica democrática (Greco, 2016) que permita la construcción de un espacio en común que dé lugar a la participación estudiantil; la construcción de condiciones para realizar la residencia docente en escuelas ancladas en diversos contextos y en diferentes modalidades y finalmente la construcción de un discurso pedagógico que articule estas diversas dimensiones en torno al sentido de obligatoriedad (De Marco, 2018).

En conclusión, los saberes de la formación docente se entraman con un conjunto de desafíos y exigencias que forjan las “nuevas” condiciones que transita el sistema formador como también la escuela secundaria. En ese vínculo complejo es donde se inscribe nuestro problema de investigación y que a continuación precisaremos con mayor detalle.

1. ***Los saberes de la formación ante los cambios culturales.***

Los procesos educativos anteriormente descriptos se inscriben en cambios culturales producidos desde las últimas cuatro décadas a partir de los cuales los sujetos se encuentran bajo otras coordenadas de subjetivación y socialización, distintas a las forjadas históricamente durante la modernidad. Es vasta la literatura académica que indaga estos cambios entre los cuales se encuentran los aportes de Siblia (2013) que analiza el pasaje de una hibridación orgánico- tecnológica prometeica que pretendía doblegar a la naturaleza apuntando al “bien común” y a la emancipación pero respetando los límites impuestos por esta por una hibridación fáustica en la cual la previsión y el control sustituye la búsqueda de la verdad y borronea los límites siendo estos meros impedimentos técnicos. Ejemplo de esto podría ser el ensayo de (Crary, 2015) que analiza cómo la rentabilidad permanente transforma al tiempo en un todo capturado por el mercado, el consumo y el trabajo y en donde el sueño se convierte en un límite para la producción de rentabilidad. Otros estudios indagan el cruce entre capitalismo, plataformas y algoritmos. Según, Srnicek (2018) en el capitalismo actual la materia prima básica ya no es el carbón o el petróleo sino los datos extraídos por las plataformas que configuran una economía digital con una fuerte tendencia a la monopolización. Por su parte, Sadin (2017) plantea que la expansión de las plataformas configura una humanidad paralela o una duplicación digital del mundo que a la vez que administra y procesa de manera mucho más eficaz la información sienta las bases de una gubernamentabilidad algorítmica que pone en riesgo nuestra soberanía.

A continuación, trabajaremos dos cruces posibles entre cambios culturales y los saberes de la formación. En primer lugar, analizaremos de qué modo la razón neoliberal forja subjetividades atravesadas por el imperativo de la productividad que modifican la jerarquía y los propósitos de los saberes necesarios para ejercer la docencia. En segundo lugar, indagaremos de qué modo los medios y tecnologías digitales configuran una sociabilidad que trastocan la jerarquía de los saberes de la formación a la vez que se incorporan nuevos.

**3.1 La productividad como imperativo de las subjetividades y sus efectos en los saberes de la formación.**

El primero de estos cambios es la expansión de la razónneoliberal, ubicua en los gobiernos, las relaciones laborales, el campo educativo y en otros tantos ámbitos y que convierte el significado de la democracia en algo económico. Esta economización de los sujetos atraviesa los distintos ámbitos de la vida social en busca de mejorar su posicionamiento competitivo y apreciar su valor como figura de intercambio o interés. Esta razón moldea a las personas y a los Estados bajo el modelo empresarial que solo busca maximizar y mejorar su valor. Esto produce una economización de lo político, un vaciamiento de lo social y una sustitución de la política por la gobernanza que menoscaba el ejercicio y significado de la ciudadanía y del espacio público (Brown, 2016).

Esta razón se traduce en propuestas de reformas educativas inscriptas en el discurso hegemónico de la calidad (Feldfeber, 2016), especialmente en las políticas docentes y de la formación. Estas reformas - impulsadas por algunos organismos internacionales (Preal-OEI, 2018; BID, 2018) - actualizan el discurso de la calidad en una versión crudamente mercantil al subordinar los saberes pedagógicos-didácticos a una dimensión técnica puesta al servicio de la lógica de la productividad. En la política educativa, la razón neoliberal se traduce en una de las expresiones de las tendencias de privatización (Feldfeber y otros, 2018) de la educación denominada la Nueva Gestión Pública (Verger, 2012) que a partir de coordenadas propias del ámbito empresarial como la eficiencia, la eficacia, la rendición de cuentas y la gestión por resultados lleva adelante reformas en el sector público. Esta lógica impera en Argentina desde el 2015 modificando la agenda educativa con temas tales como el liderazgo educativo, la evaluación externa de los resultados, flexibilidad y remuneración docente basada en criterios de mérito (Feldfeber y otros, 2018).

Otro de sus efectos es la mutación de los saberes y de los sentidos sobre la escuela y el trabajo de enseñar. Se construye un discurso con un juego metonímico entre aprendizaje y productividad que reemplaza los saberes de la formación por la noción de competencias. De esta forma se reactualiza un debate de décadas anteriores – referenciamos someramente líneas atrás - sobre las competencias necesarias para ejercer la docencia y entendidas como la acumulación de un “saber hacer” producto de la práctica.

Plantear los saberes de la formación en términos de competencias no está exento de controversias. Según del Rey (2011a) las competencias suponen una colonización que coloca a los/as estudiantes al servicio de las necesidades de la economía. Ahora bien, no es condición necesaria que toda competencia en el ámbito educativo tenga esta connotación. Según Meirieu (2019), la competencia se define y ocupa un lugar diferente en el ámbito educativo respecto al ámbito de la producción. A diferencia del ámbito productivo en donde se producen, en el ámbito escolar las competencias se forman y por ende se ligan con el gusto por saber, el sentido del análisis y el pensamiento. En cambio, en el ámbito productivo la competencia implica alcanzar un objetivo utilizando menos recursos y tiempo. Esta diferencia provoca que en el ámbito escolar sea un problema cuando se llega a realizar una tarea de casualidad, sin una reflexión sobre cómo se logró. Por lo tanto, la tarea del docente debe favorecer a que sus estudiantes logren comprender sus tareas y el camino que toman suspendiendo la lógica productiva imperante en otros ámbitos sociales. En definitiva, el problema que intentamos plantear aquí es que en el ámbito educativo y en especial en la formación docente, la prioridad no es tanto en el “saber hacer” ligado a las competencias sino en lo que Meirieu denomina “el saber que se sabe” que es la clave para poder transpolar el aprendizaje de un contexto a otro y que es un aspecto central en la formación docente.

En conclusión, las políticas educativas actuales entre las cuales se encuentran las políticas docentes y de su formación se encuentran interpeladas por los imperativos que la razón neoliberal impulsa y que adopta la forma de la productividad, la meritocracia, la emprendedorismo y la rendición de cuentas. Estos imperativos modifican los sentidos sobre la escuela y trastocan las jerarquías y los propósitos de los saberes de la formación docente abriendo una serie de interrogantes sobre el modo en que las políticas del sector procesarán estos impulsos a futuro y cuáles serán las traducciones que este discurso adoptará en las instituciones formadoras.

**3.2 Medios y tecnologías digitales, socialización conectiva y sus efectos en las relaciones con el saber en la escuela.**

Otro cambio cultural de relevancia es aquel producido por los medios y tecnologías digitales que entre otras cosas modifican los vínculos entre los sujetos y sus relaciones con los saberes. Esta modificación es planteada como el pasaje de un modelo de control / proveedor a un modelo de navegador en el cual se pretende que el aprendizaje llegue a tiempo y coincida con los intereses individuales (Dussel,2018). Otros plantean esta modificación como un cambio en la actividad y disposición del espectador pasivo a la del piloto o conductor (Serres, 2013).

Es muy amplia la literatura académica que estudia la cuestión de los medios digitales. A continuación, abordaremos esta cuestión a partir del trabajo de Van Dijk (2016) que analiza los modos en que la expansión de los medios digitales o conectivos configuraron una cultura de la conectividad mediante la cual se ordena la actividad de los usuarios. La autora plantea que si bien en un principio la pradera virtual prometía una equidad entre usuarios y un acceso igualitario, esta mutó generando una socialidad codificada por la estratificación, la jerarquización y la popularidad. En Occidente, estos medios se han ido concentrando en cuatro grandes empresas (Google, Facebook, Apple y Amazon) que se codifican a partir de los patrones recién nombrados.

A su vez los medios conectivos permitieron el florecimiento de la creatividad, nuevas formas de expresión y comunicación de los sujetos y de los movimientos sociales que favorecieron los procesos de participación política “desde abajo” (Rueda, 2017). De modo tal que la cultura de la conectividad se inscribe en un contexto de significación y de interacción que construye subjetividad a partir de prácticas sociales emergentes. Estas prácticas permiten que los sujetos se construyan intensamente con otros, con quienes colaboran y comparten un proceso existencial del devenir en espacios y tiempos acelerados y complejizados en el nuevo ecosistema tecnológico. Es decir, nos encontramos ante procesos de socialización en entornos digitales en donde asiste una coproducción en la que se cruzan las estrategias de la plataforma y las tácticas de los usuarios Se trata de una socialización conformada por agentes humanos y no humanos, a través de mecanismos como los de programabilidad, conectividad, popularidad, dataficación y alimentados por la actividad constante y permanente de millones de usuarios, instituciones, anunciantes y empresas, así como por diversos programas de software (Rueda, 2014).

En definitiva, los medios y tecnologías digitales configuran una subjetividad en la cual los tiempos se encuentran acelerados e impactan en los vínculos que los sujetos establecen con los otros y con los saberes. En el plano educativo, Larrosa (2019) afirma que uno de los principales problemas actuales tiene que ver con el tipo o régimen de atención que requiere la escuela, el cual se aparta brutalmente de las formas atencionales dominantes inducidas por estos medios. Esta discrepancia entre los regímenes atencionales que conviven en la escuela plantea una negociación constante en los modos de ejercer la docencia, en especial en la escuela secundaria. Al respecto, Falconi (2016) sustituye el enunciado “dar clase” – ligado a la clase magistral o expositiva - por el “hacer o gestionar la clase” para dar cuenta cómo los/as docentes de secundaria inscriben sus clases en determinados dispositivos pedagógico-didácticos utilizando soportes o herramientas. Por nuestra parte - en una investigación anterior (De Marco, 2018) - entrevistamos a estudiantes avanzados/as de profesorado que planteaban como criterios para organizar sus clases la utilización de artefactos digitales y con fuerte preponderancia de la imagen como estrategias para captar la atención de sus alumnos/as. Esta problemática es tomada por Dussel (2018) para llamar la atención sobre los modos en que en las aulas de escuela secundaria argentinas estas nuevas condiciones de socialidad borronean a la exigencia académica como un criterio organizador, para ser sustituido por la búsqueda de la participación y la necesidad de capturar la atención.

En definitiva, la cultura de la conectividad incide en el trabajo de enseñar en tanto que introduce nuevos saberes, modifica la jerarquía de los saberes dominantes de la formación e introduce nuevos desafíos al modificar los regímenes de atención, los tiempos y los modos de vincularse con los saberes y entre los sujetos. A su vez esta cultura construye condiciones para la emergencia de discursos que pretenden borronear los rasgos que hacen a una escuela, escuela. De modo tal que cabe preguntarse de qué manera en la FDI y en particular en las instancias de residencia docente se articulan los saberes de la formación para dar cuenta de estos desafíos.

**4.** **Consideraciones finales:**

En estas líneas hemos presentado nuestro problema de investigación: ¿de qué modo los cambios culturales inciden en el vínculo que los/as estudiantes de profesorado tienen con los saberes de la formación y cómo redefinen los sentidos otorgados a la escuela y al trabajo de enseñar?

A partir del desarrollo realizado podemos esbozar algunas hipótesis de trabajo para poner en diálogo con la información recabada en el trabajo de campo que estamos en vísperas de realizar. A grades rasgos podemos hipotetizar que los saberes de la formación y los sentidos sobre la escuela y el trabajo de enseñar se encuentran atravesados por – al menos - dos tensiones que producen los cambios culturales anteriormente descriptos. Por un lado, los saberes de la formación se tensionan con los imperativos que la razón neoliberal construye y que vinculan enseñanza con productividad, renovando el debate sobre las competencias como el saber necesario. Cabe preguntarse de qué modo estos cambios culturales se procesan en las instituciones formadoras, en particular en el espacio de residencia docente. Creemos que el análisis de los modos en que los/as estudiantes de profesorado transitan este espacio nos puede brindar información relevante para dar cuenta de las exigencias y desafíos que estos cambios les generan y las formas en que se articulan con los saberes provistos por la formación. Por otro lado, estos saberes se encuentran tensionados por las condiciones de sociabilidad que colaboran en construir los medios digitales. Condiciones que construyen capacidades atencionales en los/as alumnos/as de escuela secundaria que convocan a utilizar y explorar estrategias pedagógico-didácticas distintas a la clase magistral y que tienen como base la apuesta en la oralidad, la participación y el uso de imágenes y que abren interrogantes sobre el lugar de la construcción de vínculos más rigurosos con el saber.

**Bibliografía:**

* ACOSTA, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educaçao*, v 11, n.1, 131-144.
* ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.
* BAQUERO, R., TERIGI, F., TOSCANO, A., BRISCIOLI, B., SBURLATTI, (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco. Revista de**Educación,* 22, 77-112.
* BID (2018) *Profesión Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*
* BIESTA, G. (2016) Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes* 44, 119-129.
* BIRGIN, A. y PINEAU, P. (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), 47-61.
* BIRGIN, A. (1999). *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
* BIRGIN, A. (2017). De la formation des professeurs et de l’élargissement des droits en Argentine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. *74*, 69-78.
* BIRGIN, A. (2018) Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en argentina: el INFD. *Revista Práxis Educacional* 28 (14), 41-63.
* BROWN, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo.* Barcelona: Malpaso Editorial.
* BRUNS, B. y LUQUE; J. (2014). *Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC, Estados Unidos: Banco Mundial.
* CAPELLACCI y MIRANDA. (2007) *La obligatoriedad de la escuela secundaria. Deudas pendientes y nuevos desafíos.* Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
* CASTRO, A. y KRAVETZ, S. (2015). La inclusión educativa en la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. En PINKASZ, D. (Ed.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década.* (pp. 46 - 60)C.A.B.A.: FLACSO.
* CORIA, A. (2018) Políticas de formación docente en argentina: una aproximación critica a las definiciones curriculares y de evaluación. *Revista Práxis Educacional* 14 (28) 118-135.
* CRARY, J. (2015) 24/7 *El capitalismo tardío y el fin del sueño*. C.A.B.A.: Paidós
* CHAROVSKY, M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Bs.As.* (Tesis de Maestría inédita). UBA-FFyL.
* DAVINI, M. C. (1996) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Bs.As.:Paidós.
* DE MARCO, L. (2018) *Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as. Un análisis en dos instituciones formadoras del sur del Conurbano Bonaerense.* (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Bs.As.
* del REY, A. (2011a). Crítica de la educación por competencias. *Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humanas* 15, 233-246.
* DIAZ, M. (diciembre, 2017) "Experiencias y expectativas de egresados del plan Fines en profesorados secundarios". En mesa *Trabajo docente, políticas de inclusión y derecho a la educación.*  IV Seminario Nacional RED ESTRADO ARGENTINA *“La regulación del trabajo y la formación docente del siglo XXI”*, RED ESTRADO, FFyL-UBA. C.A.B.A.
* DiNIECE (2012). *La Argentina en Cifras. 15 años del Relevamiento Anual.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina:Ministerio de Educación de la Nación.
* DiNIEE (2017) *Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
* DUSSEL, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo*.* En Tedesco, J. C. *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo.* Buenos Aires: Siglo XXI.
* DUSSEL, I. (2017) Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución, o más de lo mismo? En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp. 95-122). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
* EZCURRA, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.* Bs.As: UNGS.
* EZPELETA, J. (1992) El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología XII* (42), 27 – 42.
* FALCONI, O (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el ciclo básico de la escuela secundaria* (Tesis de doctorado inédita). FLACSO, Bs.As.
* FELDFEBER, M (2016) Facsímil. algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. En (Brener y Galli) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado.* Crujia.
* FELDFEBER, M., PUIGGROS, A., ROBERTSON, S. DUHALDE, M. (2018) *La privatización educativa en Argentina.* C.A.B.A: CTERA.
* GARCÍA CANCLINI, N. (2008[2002]). Hibridación. En Altamirano C.(Ed.), *Términos críticos de Sociología de la Cultura.* Buenos Aires: Paidós.
* GRECO, M. B. (2016[2007]). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación.* Rosario: Homo Sapiens ediciones.
* IGLESIAS, A. (2018) *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* (Tesis de doctorado inédita) UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
* Informe de observatorios y equipos de investigación en educación, (2018) El presupuesto educativo entre 2016 y 2019. Bs As: UNIPE, FFyL–UBA, CCC, Aula Abierta, UNDAV, UNQUI y UNGS.
* INGRATTA, A. y SARTIRANA, L. (2019) *Formas de nombrar a las y los futuros docentes: una aproximación desde las políticas estudiantiles.* XIV Congreso Nacional de Ciencia Política “La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia”. SAAP.
* KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003 - 2013*. Bs As: FCE
* KILER, M. (2018) *La tarea de enseñar a otrxs a ser docentes. El espacio de las residencias en un Instituto y una Universidad del conurbano bonaerense.* VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación.
* KRICHESKY, M (2013). *Estudio sobre la obligatoriedad de la Educación Secundaria en la Provincia de Bs As.* Bs.As.: UNIPE.
* LARROSA, J. (2019) *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor.* C.A.B.A.: [Noveduc](https://www.noveduc.com/busquedaMultiple?editorialId=22&sortBy=creationDate&perPage=18&reverseSort=creationDate&displayMode=&groupMode=&page=1)
* MÁS ROCHA, S.; GOROSTIAGA, J; TELLO, C. y PINI, M.; (Comp.) (2012) *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: La Crujia.
* MEIRIEU, P. (2019). Riquezas y límites del enfoque por “competencias” del ejercicio de la profesión docente hoy. *Pedagogía y Saberes* No. 50 97-108.
* MEZZADRA, F. y VELEDA C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina.* Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
* MONTES, N., y ZIEGLER, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En Southwell, M. (Ed.), *Entre generaciones. Exploraciones sore educación, cultura e instituciones.* Bs.As.: FLACSO.
* PINKASZ, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década.* C.A.B.A.: FLACSO.
* POGGI, M. (2018) *La educación secundaria una perspectiva sobre América Latina*. En (Dabenigno, V.; Vinacur, T y Krichesky, M. (Comp.)) *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: contribuciones del campo de la investigación socioeducativa.* Bs. As.: EUDEBA.
* POLIAK, N. (2007). *¿Fragmentación educativa en el campo docente? : un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis de maestría inédita). C.A.B.A.: FLACSO
* PREAL – OEI (2018) *Argentina. El Estado de las políticas públicas docentes*.
* QUEVEDO, L. (2015) *Tendencias*. Buenos Aires: Siglo XX.
* RINESI E. (2015). *Filosofía y política de la universidad.* Los Polvorines:UNGS.
* RODRÍGUEZ, F. (2019) *La relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen los y las estudiantes de profesorado de nivel secundario a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales. Estudio de caso.* (Tesis de maestría inédita). UNSAM, Buenos Aires.
* RUEDA, R. (2014) (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y Saberes* 40.
* RUEDA, R. (2017) Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de poshumanismo. *Universitas Humanística,* 83 133-155.
* SADIN, Éric (2017) *La humanidad aumentada*. Buenos Aires: Caja Negra
* SARTIRANA, L. (2018) *Trayectorias de formación y de trabajo de profesores que fueron estudiantes becarios del programa nacional elegir la docencia.* VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación.
* SERRES, M. (2016). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
* SIBILIA, P. (2013[2005*]) El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. C.A.B.A.: FCE.
* SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Bs. AS.: Miño - Davila.
* SOUTHWELL, M. (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa*, 10(22), 70-77.
* SOUTHWELL, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Ed.) *Variaciones sobre el formato escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Bs.As.: Homo Sapiens.
* SRNICEK, N. (2018) *Capitalismo de plataformas.* C.A.B.A.: Caja Negra
* TERIGI, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación, 350,* 123-144.
* TERIGI, F. (2013) *Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué.* VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
* VAN DIJCK, J. (2016*) La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales.* Buenos Aires: Siglo XXI
* VASSILIADES, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenas Aires, Facultad de Filosofía y Letras, C.A.B.A., Argentina.
* VELEDA, C. Intervención en la Reunión de la Comisión de Presupuesto y Hacienda de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 11 de octubre de 2016.
* VERGER, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Docencia*, *46* (17)
* WILLIAMS, R. (1977/2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las cuarenta.

**Normativa:**

* Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
* Ministerio de Educación, (2018) *Marco Referencial de Capacidades Profesionales*. Resolución CFE N° 337/18, Consejo Federal de Educación. INFD.
* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Resolución CFE N° 24/07, Consejo Federal de Educación. INFD.
1. Esta ponencia se inscribe en un proyecto de tesis doctoral titulado *“La formación de profesores/as en la trama de los cambios culturales. Un estudio sobre cómo se articulan los saberes de la formación y cuál es el sentido del trabajo de enseñar en la actual escena contemporánea”* que se inscribe en un grupo de investigación con varios proyectos UBACyT en su haber, actualmente en el proyecto UBACyT *“Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional”* dirigido por Alejandra Birgin. Código del proyecto 20020170100058BA. (2018-2020). [↑](#footnote-ref-0)
2. En la presente ponencia, denominamos “estudiantes” a quienes estudian en el nivel superior y “alumnos/as” a quienes estudian en el nivel secundario. [↑](#footnote-ref-1)
3. En la presente ponencia, denominamos “profesorado” a las carreras de educación superior que forman docentes independientemente de que funcionen en Universidades o Institutos Superiores de Formación Docente. [↑](#footnote-ref-2)
4. En el presente artículo denominamos “residencia docente” a las asignaturas del Campo de la Formación para la Práctica Profesional que se dictan en los profesorados. [↑](#footnote-ref-3)
5. Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm> [↑](#footnote-ref-4)
6. Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe Conferencia Regional de Educación Superior 2018. Disponible en: <http://www.cres2018.org/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf> [↑](#footnote-ref-5)
7. http://www.siteal.iipe.unesco.org/ [↑](#footnote-ref-6)