

CURRICULUM Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA (POST) PANDEMIA

Noralí Boulan

Resumen

El presente artículo se conforma mediante las primeras exploraciones conceptuales de una investigación en curso que procura analizar la constitución identitaria de docentes noveles que han transitado su formación inicial en el contexto de aislamiento — y la consecuente virtualización de las prácticas educativas — y que deben insertarse en el campo profesional en el marco del regreso a la presencialidad escolar. Se recuperan reflexiones en torno de las políticas curriculares para la Formación Docente Inicial (FDI) en el contexto atravesado por la pandemia, atendiendo principalmente a los planteos producidos en los contextos de aislamiento social así como presentamos algunas nociones que inviten a pensar el campo curricular en el actual contexto, es decir, en la era de la (post) pandemia. Para esto, retomaremos algunos postulados de las vastas investigaciones respecto del curriculum como texto político, posmoderno, posestructuralista y deconstructivo (PINAR, 2014; DE ALBA, 1995, 2021; LOPES, 2013, 2015).

Palabras clave: curriculum; formación docente; pospandemia.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA (PÓS) PANDEMIA

Resumo

O presente artigo tem como base as primeiras explorações conceituais de uma pesquisa em andamento que busca analisar a constituição identitária de professores iniciantes que realizaram sua formação inicial em contexto de confinamento — e a consequente virtualização das práticas educativas — e que devem ingressar no campo profissional no contexto do retorno à presença escolar. Este trabalho analisa as reflexões sobre as políticas curriculares para a Formação Inicial de Professores (Initial Teacher Education - ITE) no contexto da pandemia, enfocando principalmente as abordagens produzidas nos contextos de confinamento social, além de apresentar algumas noções que nos convidam a pensar o campo curricular no contexto atual, ou seja, na era da (pós) pandemia. Para isso, retomaremos alguns postulados da vasta pesquisa sobre o currículo como um texto político, pós-moderno, pós-estruturalista e desconstrutivo (PINAR, 2014; DE ALBA, 1995, 2021; LOPES, 2013, 2015).

Palavras-chave: currículo; formação de professores; pós-pandemia.

CURRICULUM AND TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF THE (POST) PANDEMIC TITLE IN ENGLISH

Abstract

This article is based on the first conceptual explorations of an ongoing research that seeks to analyze the identity constitution of novice teachers who have undergone their initial training in the context of isolation — and the consequent virtualization of educational practices- and who must enter the professional field in the context of the return to school attendance. Reflections on curricular policies for Initial Teacher Education (ITE) in the context crossed by the pandemic are recovered, focusing mainly on the approaches produced in the contexts of social isolation, as well as presenting some notions that invite to think the curricular field in the current context, that is, in the era of the (post) pandemic. For this, we will take up some postulates of the vast researches regarding the curriculum as a political, postmodern, poststructuralist and deconstructive text (PINAR, 2014; DE ALBA, 1995, 2021; LOPES, 2013, 2015).

Keywords: curriculum; teacher training; post pandemic.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se conforma a partir de las primeras exploraciones conceptuales de una investigación en curso que procura analizar la constitución identitaria de docentes noveles que han transitado su formación inicial en el contexto de aislamiento — y la consecuente virtualización de las prácticas educativas — y que deben insertarse en el campo profesional en el marco del regreso a la presencialidad escolar. El trabajo se inserta en una serie de indagaciones desarrolladas dentro de un proceso de investigación de mediano plazo que incluyó el periodo de formación doctoral, cuyo resultado fue la tesis titulada *Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires. Discursos, curriculum y procesos identificatorios (2006-2016)* (BOULAN, 2019), así como un conjunto de investigaciones posteriores que avanzaron respecto del curriculum de la Formación Docente Inicial (FDI), los procesos de inserción profesional de docentes noveles y sus apropiaciones de las diversas prescripciones oficiales. De acuerdo con ello, realizamos un repaso de dichas investigaciones y sus marcos referenciales para luego avanzar respecto de algunas hipótesis relativas a la configuración del campo curricular, asumido desde su complejidad.

En este orden de ideas, recuperamos algunas reflexiones iniciales en torno de las políticas curriculares para la Formación Docente Inicial (FDI) en el contexto atravesado por la pandemia, atendiendo principalmente a los planteos producidos en los contextos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO)¹, dispuestas por el gobierno argentino a partir de la irrupción de la pandemia de COVID-19, así como presentamos algunas nociones que inviten a pensar el campo curricular en el actual contexto, donde la Organización Mundial de la Salud ha decretado *el fin de la pandemia*², es decir, en la era de la (post) pandemia. Para esto, retomaremos algunos postulados de las vastas investigaciones respecto del curriculum como texto político, posmoderno, posestructuralista y deconstructivo (PINAR, 2014; DE ALBA, 1995, 2021; LOPES, 2013, 2015).

PUNTOS DE PARTIDA

La primera década del nuevo milenio estuvo signada en Argentina por una serie de reformulaciones de las políticas educativas, entre ellas, la promulgación de la ley de educación nacional n. 26.633 (2006) que procuraban establecer un rol activo del Estado como garante del derecho social a la educación. En ese marco, a partir del año 2004, la Provincia de Buenos Aires comenzó un proceso de reformulación de la formación del profesorado del nivel primario, a fin de constituir una propuesta curricular superadora de las políticas educativas neoliberales que aún se encontraban en vigencia. De acuerdo con ello, en la investigación doctoral realizada nos

¹ En virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la propagación de Covid-19 en Argentina, el Poder Ejecutivo Nacional, mediante Decreto 260/2020 estableció la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) desde el 20 hasta el 31 de marzo de 2020 y, finalmente, hasta el 31 de enero de 2021, producto de un contexto que demandaba fuertes medidas preventivas basadas principalmente en restricciones a la circulación y, asimismo, el funcionamiento de las actividades esenciales y productivas básicas. Posteriormente, y a partir de la disminución en la tasa de contagios, se implementó, mediante el Decreto n. 125/2021, con fecha 27 de febrero de 2021, el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO). Esta segunda medida implicó la reapertura progresiva de diversas actividades productivas. En el ámbito educativo su repercusión supuso el regreso paulatino de la presencialidad en las instituciones educativas, organizada, centralmente, a partir de pequeños agrupamientos de estudiantes y docentes.

² Dicha medida fue informada por el Organismo el 5 de mayo de 2023.

propusimos analizar las identificaciones construidas desde la política curricular bonaerense durante el proceso de formación docente entre los años 2006-2016.

El *proceso de redefinición curricular* implicó, en una primera etapa, una gran consulta a la comunidad educativa (funcionarios de gobierno, asesores, docentes, estudiantes, directivos e inspectores) que se extendió desde los años 2004 a 2007 cuyo resultado fue el nuevo diseño curricular para el profesorado de educación primaria (2007). Dicho proceso continuó durante los primeros años de implementación efectiva de la nueva política curricular en los Institutos Superiores de Formación Docente [ISFD] mediante políticas desarrolladas por la dirección de educación superior de la provincia, con estrategias de *acompañamiento* bajo jornadas de intercambio y talleres, con la utilización de los llamados “Módulos de acompañamiento capacitante”.

El *diseño curricular para el profesorado de educación primaria* (2007) presenta una extensa fundamentación teórica donde la enseñanza se comprende como proceso cultural, político y pedagógico, recuperando el sentido latinoamericanista en el campo educativo, constituyéndose a partir de categorías de las teorías pedagógicas críticas. La categoría *praxis* recorre ampliamente el documento y se convierte en el eje estructurante del mismo, por lo cual resultó factible señalar que existe allí un intento por configurar un discurso educativo que apela a la reflexividad y la transformación de un orden social desigual mediante la educación, entendida ésta como derecho.

Por otro lado, los documentos de discusión utilizados durante el proceso de consulta, así como el *diseño curricular*, se apoyan en nociones posestructuralistas del curriculum, remarcando la importancia de la constitución de las subjetividades, lo cual nos permitió sostener que se produjeron nuevas interpelaciones desde el campo pedagógico y político hacia los docentes en formación, que distaban del establecimiento de prescripciones cerradas y absolutas, cercanas al tecnocratismo educativo. De este modo, el *campo de la práctica* docente se conforma como objeto de transformación, en que se articulan las restantes materias que forman la currícula, produciéndose una mutua interpelación y diálogo entre ellas, apelando a la constitución de un posicionamiento docente, entendido como el acto político que configura su función. De acuerdo con ello, uno de los objetivos centrales de la investigación fue analizar los sentidos que articulaban el *diseño curricular para el profesorado de educación primaria*, así como las interpelaciones que realizaban a los docentes en formación, sumando la particular recepción que tuvo por parte de los sujetos destinatarios por entender que allí siempre existe una disputa por sus sentidos. (SOUTHWELL, 2013, 2015).

Entre los hallazgos principales, se encontró que los sentidos que asumió la política curricular bonaerense, se podían agrupar en tres principios orientadores: la centralidad de la enseñanza, la educación considerada un acto político y la definición y desarrollo curricular desde las corrientes posestructuralistas. El primero de ellos consistió en una revisión de los nuevos modos de comprensión de la enseñanza, mediante el establecimiento de un distanciamiento de la noción dialéctica *enseñanza-aprendizaje*, bajo la reformulación de la categoría transmisión a la cual se asoció históricamente aquél término. De este modo, fue factible demostrar que, si bien la categoría misma de transmisión no se distancia de la de enseñanza, cobra nuevos sentidos que la configuran como un proceso independiente de la estricta direccionalidad hacia los aprendizajes, (clásica formulación tecnicista/neoliberal) aunque sin por eso perder el horizonte de orientarlo. Por otro lado, ello implicó estudiar la educación y la enseñanza como actos políticos, emprendiendo el análisis de los aportes teóricos recuperados por la política curricular, en relación a la capacidad de favorecer acciones transformadoras de las desigualdades sociales a partir del hecho educativo. Asimismo, el análisis de los sentidos del proceso de redefinición curricular, nos permitió afirmar que la nueva política educativa sostuvo una interpelación distinta realizada a los docentes, en tanto sujetos sociales del curriculum (DE ALBA, 1995), no sólo implicados sino capaces de accionar de modos diversos en dicha transformación, es decir, desde la perspectiva posestructuralista del curriculum

(DE ALBA, 2013; LOPES, 2013). El trabajo analítico y de campo permitió, a la vez, dar cuenta de los procesos de reformulación, interpretación y relecturas que los docentes realizan de las políticas curriculares, entendiendo que en este proceso se producen diversas negociaciones, con una configuración abierta y contingente (BOULAN, 2019, 2021a).

Posteriormente, y como producto de algunas hipótesis que no se habían abordado en el trabajo doctoral, pero también como resultado del escenario en donde se produjo el cambio de gobierno, tanto a nivel nacional como provincial, donde se promulgaron nuevas políticas curriculares que modificaban sustancialmente algunos de aquellos sentidos, se decidió profundizar la línea investigativa, centrándose en el momento de inserción profesional y el proceso de construcción de la identidad docente en profesionales noveles. En estos estudios se analizaron la recepción que realizan los y las docentes en sus primeros años de inserción laboral y las herramientas que utilizaban para desarrollar su trabajo bajo la prescripción curricular de la Provincia de Buenos Aires propuesta por la gestión de la gobernadora María E. Vidal (2015-2019). Así, se estudiaron las categorías praxis y transmisión dado que resultan los ejes vertebrales, respectivamente, del diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria y del diseño curricular para Educación primaria vigente hasta 2017. Además, se incorporó otra dimensión analítica: la comparación con el *diseño curricular para el profesorado de educación primaria* implementado a partir de 2018, que introdujo categorías tales como *competencias* y *desarrollo emocional* con el que las y los docentes noveles debían avanzar en el *desarrollo del currículum* (DE ALBA, 1995). Se interpretaron las relaciones entre las categorías mencionadas a fin de determinar continuidades y/o rupturas en la conformación de la identidad profesional, comprendiendo que allí tensionan diversas interpelaciones, pero también diferentes recepciones y *posicionamientos* por parte de los docentes, de dicha política curricular. En este punto, resultó muy potente la categoría *posición docente* (SOUTHWELL, VASSILIADES, 2014), devenida de la perspectiva del análisis político del discurso, desde la cual se desarrollaron las investigaciones, dado que permitió mostrar la constitución de identidades, en este caso, la identidad docente, siempre es precaria, carente un sentido cerrado y último (LACLAU, MOUFFE, 1985), analizando, asimismo, la reconfiguración del discurso educativo como el marco más amplio de las disputas por sus sentidos, es decir, en el marco de lo social y lo político (LACLAU, 1996).

A partir del testimonio de las docentes noveles entrevistadas, fue factible observar distintas recepciones de la política educativa, mostrando un posicionamiento muy crítico a las nociones propuestas por el discurso provincial (BOULAN, 2021b). Por otro lado, entre las respuestas de las entrevistas realizadas durante 2020 existía una iteración que, si bien no formaba parte de las preguntas realizadas, resolvimos atender. A la particular complejidad de trabajar en condiciones iniciales con prescripciones curriculares que problematizaban, o consideraban *un retroceso* en la comprensión de los procesos educativos, se sumaba el contexto inédito provocado por la pandemia de Covid-19. Así, se asumían como profesionales preparadas para ejercer la docencia, con algunas inquietudes y dificultades, pero, además, sumaban otras, producto de ese escenario incierto que provocó la interrupción las actividades presenciales en las instituciones educativas. Es precisamente en este punto donde decidimos focalizar la presente investigación, pero no ya considerando a las docentes formadas en la presencialidad, sino a aquellas nuevas cohortes de docentes que se formaron en el bienio 2020-2021, donde las prácticas educativas tuvieron una reformulación forzosa producto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO). Esta situación produjo que al menos dos cohortes de docentes se formaran principalmente en forma virtual, mientras que, al finalizar su trayectoria formativa, las experiencias laborales iniciales se produjeran en el marco del retorno a la presencialidad plena en las escuelas, es decir, nos proponemos indagar respecto del *desarrollo de*

currículo (DE ALBA, 1995). En particular, procuramos avanzar en una serie de reflexiones iniciales que recuperen las indagaciones respecto de la formación docente y el desarrollo curricular en el contexto de pandemia y (post) pandemia.

DIRECTRICES CONCEPTUALES Y ANALÍTICAS

En este apartado recuperamos una serie de discusiones relativas al estudio del curriculum que hemos desarrollado a partir de las consideraciones del *análisis político del discurso* (SOUTHWELL, 2007; BOULAN, 2019, 2023). Así, partimos de dos premisas que, entendemos, permiten comprender la complejidad del campo curricular. Por un lado, pensar las políticas curriculares como configuraciones discursivas hegemónicas que procuran orientar, en este caso, la formación docente. Por otro lado, los análisis posestructuralistas del curriculum que permiten asumirlo como arena de disputas (DE ALBA, 1995; LOPES, 2013), como un proceso en permanente negociación entre los intentos de performatividad y la recepción de estas interpelaciones por parte de los sujetos destinatarios. De acuerdo con ello, problematizamos la noción del poder performativo de las políticas curriculares donde los sujetos se situarían dóciles y disciplinados (SOUTHWELL, 1997).

En ese marco, entendemos la noción de discurso como una totalidad significativa y abierta, que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico. De este modo, la distinción entre las acciones de las y los actores y la dimensión más estructural queda en una posición secundaria dentro de la categoría más amplia de totalidades significativas (LACLAU, MOUFFE, 1985; BURGOS, 2007). Tal como señala Southwell (2015, 2021), el sentido del discurso se construye en la relación (de diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que entabla con otros discursos. Como espacio de significación nunca es fijo, completo o suturado, sino que es dinámico, siempre expuesto a la acción de disrupción, dislocación que producen las disputas por esas significaciones en el espacio social.

Por otro lado, los análisis posestructuralistas del curriculum permiten asumirlo como un proceso en permanente negociación entre los intentos de performatividad y la recepción de estas interpelaciones por parte de los sujetos. Así, la estructura discursiva resulta una práctica que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales, por lo que éstas siempre serán identidades discursivas de carácter abierto y contingente, como todo ámbito de la experiencia y de las relaciones y procesos de subjetivación. Las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas, y no pueden dejar de estar en el discurso. Esta dimensión discursiva establece las condiciones de posibilidad de percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y relaciones para los sujetos, con efectos materiales sobre ellos. Por otra parte, las identidades son tanto afirmadas como atribuidas, poniendo en juego prácticas de asignación y de identificación (HALL, 1996). En este orden de ideas, se entiende a las identidades docentes como efecto de relaciones diferenciales y contingentes, con las cuales se opera activamente, como colectivo o individualmente. Así, la noción de posición docente (SOUTHWELL, VASSILIADES, 2014) es tributaria de la de posición de sujeto (LACLAU, MOUFFE, 1985) y, en ese sentido, implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente (CHERRYHOLMES, 1999).

Las políticas de regulación del trabajo docente podrían, entonces, ser entendidas como procesos sociales de significación, en las que se intenta fijar de modos diversos a la docencia como posición de sujeto a determinados sentidos, en el marco de diferentes enunciaciones y significados

en disputa, y para lo cual se intervienen ampliamente diversos aspectos normativos y organizativos de la formación y el trabajo de maestra/os y profesores. En tanto intervenciones discursivas, dichas políticas tienen un carácter eminentemente político, conflictivo y asociado a las luchas por la hegemonía en términos de lograr una fijación — siempre precaria — de significados ligados a la docencia (SOUTHWELL, 2021).

Pensar el campo curricular desde las teorías posfundacionalistas implica analizar la contingencia de las decisiones políticas y una organización curricular que se erija bajo un fundamento último (DE ALBA, 1995). La politicidad del campo curricular se funda así como un campo de disputa por sus significantes (LOPES, 2015). De este modo, las políticas curriculares se constituyen en prácticas hegemónicas, en tanto son capaces de configurarse a partir de articulaciones discursivas. No obstante, siempre existe en ellas, “[...] una indisoluble tensión entre la necesidad (la normativa consensuada e instituída) y la contingencia (eventos que dislocan la estructura normativa)” (BURGOS, 2010, p. 3). En este sentido, Bordoli (2007, p. 116) realiza un recorrido histórico respecto de la formación docente en nuestra región distinguiendo diversos momentos y concepciones fundacionales a las cuales, a su vez, asocia con una particular visión sobre el currículum. A la tradición docente normalista, suma las concepciones tecnicistas señalando que los significantes mediación, proceso y eficiencia se desplegaron en el ámbito de la didáctica y el currículum designando a los docentes a una función técnica en la que “[...] debe ejecutar, ‘bajar a la práctica’, lo que consigna el currículum prescripto, elaborado en un *a priori* por los especialistas”. No obstante, recuperando la distinción realizada por Laclau y Mouffe (1985, p. 118) entre *la política* y *lo político*, propone que las primeras se constituyen en “[...] redes de sentido y tecnologías de intervención” con la finalidad de pautar los lineamientos para la formación docente y a sus efectos en los educandos en su conjunto, mientras que “[...] el nivel de lo político se pliega e implica en el acto mismo de enseñanza y formación de los formadores en tanto acto intersubjetivo constituido por sujetos simbólicos, capturados por la palabra”.

Hall (1996) es muy claro en la distinción entre identidad e identificación, donde la interpelación cobra un rol central, comprendiendo la noción identidad como *punto de sutura* o *punto de encuentro* entre los discursos que intentan interpelarnos o ubicarnos en un lugar particular en tanto sujetos sociales de discursos particulares y, por otro lado, por los procesos de construcción de subjetividades, es decir, los procesos “[...] que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas [...]” (HALL, 1996, p. 20). Las identidades son el resultado exitoso de una *articulación o encadenamiento* en el discurso.

La idea de que una sutura eficaz del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que aquel sea «convocado», sino que resulte investido en la posición, significa que la sutura debe pensarse como una articulación y no como un proceso unilateral, y esto, a su vez, pone firmemente la identificación, si no las identidades, en la agenda teórica (HALL, 1996, p. 21).

En esta dirección, existen diversas apropiaciones que realizan los sujetos de acuerdo a las diferentes interpelaciones que reciben a partir de los sentidos de las políticas curriculares. El *acto educativo* se produce cuando los propios sujetos recrean, retraducen sus procesos de constitución mediante la voz (PADIERNA JIMENEZ, 2008), por lo cual los diseños curriculares se constituyen como políticas determinadas por un contexto histórico particular, también necesitan configurarse como prácticas hegemónicas en el sentido político que señalamos.

PENSAR EL CURRÍCULUM PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LA (POST) PANDEMIA

La irrupción de la pandemia de Covid-19 y el consecuente cierre y clausura de la presencialidad en las aulas generó una serie de reflexiones, discusiones e interrogantes relativas a los nuevos formatos escolares, el desarrollo de los currícula y los múltiples modos de relación con el conocimiento. En el contexto argentino es posible encontrar un conjunto de investigaciones que procuraron analizar el panorama educativo durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (DUSSEL, FERRANTE, PULFER, 2020; TERIGI, 2020) así como indagaciones relativas a la Formación Docente Inicial (FDI) en el mismo periodo (PEREYRA, 2020; FONTANA, 2020).

En el marco del ASPO y el DISPO, el gobierno argentino dispuso en relación a los servicios educativos, tanto de gestión pública como privada, la *continuidad pedagógica* mediante el Programa *Seguimos educando*, brindando recursos pedagógicos virtuales para todos los niveles del sistema educativo y entregando cuadernillos impresos. Por su parte, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) promovió la apertura de aulas virtuales. En el contexto de la provincia de Buenos Aires, siguiendo lo descrito por Birgin (2020), quien fuera la Directora de Educación Superior (DES) de esa jurisdicción durante el bienio 2020-2021, el número de instituciones y usuarios de las aulas se triplicó solo en cuatro meses — desde abril a junio de 2020 —, así como la utilización de otras plataformas virtuales se duplicó en el mismo periodo. Una de las mayores urgencias provenía, sin dudas, de sostener espacios de encuentro en las comunidades educativas, pero también de generar espacios donde los y las estudiantes tuvieran acceso a los materiales de estudio, entre otras cuestiones. No obstante, señala la autora que la pandemia denotó distintas problemáticas que precedían la situación de aislamiento y que resultaban, en algunos casos, inéditas para el nivel de educación superior, como la solicitud de módulos alimentarios por parte de los docentes en formación.

Por otro lado, la interrupción de la presencia en las aulas, generó un dislocamiento de las relaciones con el saber. Entre otras medidas, la gestión provincial decidió que las materias del primer año de los profesorados se organizaran a partir de *campos*, donde se articularon distintas disciplinas que, en el contexto previo, se dictaban en forma individual. Ello llevó no sólo a una rearticulación de la malla curricular sino a la formación de equipos de trabajo de los docentes formadores. Por su parte, para el trabajo en el Campo de la Práctica en el contexto de aislamiento la DES propuso dos documentos. El primero de ellos llegó a los Institutos Superiores de Formación Docente bajo la Comunicación n. 7: “Las prácticas docentes en la formación docente inicial: reflexiones, interrogantes y orientaciones. Los desafíos en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio”, mientras que el segundo, se produjo mediante una mesa de trabajo y consulta, cuyo resultado se vertió en el documento denominado “El campo de la práctica: proyectos de co-formación centrados en la reflexión pedagógica. Encuentros docentes y solidaridad en el contexto del ASPO” (DES, 2020). Al respecto, plantea Terigi (2020) que la migración desde la presencialidad a la virtualidad, develó tres brechas que relativas al uso de las tecnologías: de acceso, de uso y escolar. La primera, hace referencia a la posibilidad de poseer o no conectividad y herramientas tecnológicas; la segunda, relacionada con la cantidad de tiempo que se puede permanecer conectado y a la calidad y uso de las herramientas tecnológicas; y la tercera asociada con la presencia de medios y herramientas de apoyo para la enseñanza, así como la competencia de los docentes en el manejo y aplicación de esas herramientas.

Coincidiendo con Birgin (2020, p. 197) en que “[...] la formación docente [...] construye, al mismo tiempo, las aulas de hoy y las aulas del mañana (y que) las aulas en las que se estudia en el presente son espacios en donde se forjan las aulas por venir” es que nos insertamos en el campo

dominado por los múltiples interrogantes que ha dejado esta situación excepcional. En este sentido, y atendiendo lo planteado por Dussel (2020) consideramos necesario recuperar las nuevas herramientas y formas que cobraron las prácticas educativas sin perder de vista la comprensión de la transmisión de la cultura y el rol de la formación docente en esa ardua tarea.

Hay que insistir, desde la formación docente, en intentar que nuestra cultura y nuestra humanidad sea algo menos frágil, pasando saberes, construyendo nuevos juntos, produciendo formas de vida colectiva que hagan lugar para todxs, que piensen en lxs que aún no nacieron, en el planeta que les legamos, en la cultura que construimos, en una sociedad donde todxs quepan y valgan, donde no haya vidas desechables. La formación docente tiene que atender la urgencia, sí, pero sin olvidarse de estos horizontes de largo plazo, no solamente para evitar el colapso sino también para poder vivir mejor lo que nos toca hoy (DUSSEL, 2020, p. 23).

Siguiendo este orden de ideas es posible pensar las políticas curriculares en la complejidad de su desarrollo, en las lecturas y reformulaciones que han realizado los y las docentes en el contexto excepcional de aislamiento y virtualización de las prácticas educativas y, a su vez, en las *posiciones docentes* en el regreso a la presencialidad áulica. En esta dirección, de Alba (2021) analizando las lógicas de la presencialidad virtual producidas en el bienio 2020-2021, invita a recuperar los saberes producidos por maestros y maestras de la región, suponiendo que se constituyen en centrales para elaboraciones conceptuales para producir análisis profundos que permitan estudiar lo sucedido, a la vez que esa teorización regrese a las aulas para permitir una mayor comprensión de los procesos políticos-pedagógicos generados en la pandemia. Al mismo tiempo, resalta la importancia de la *tiamachtía* o vínculo pedagógico mediante el cual se interpela a los y las estudiantes a partir de un proyecto-promesa en tiempos tan inciertos. Así, plantea que la “[...] *tiamachtía*, como invitación-interpelación a un proyecto de vida familiar, comunitario, regional, nacional o mundial, se hace desde un espacio cronotrópico, esto es, situado [...] La respuesta a la interpelación-invitación construye seres humanos y tejido social [...] e identidad”. (DE ALBA, 2021, p. 20).

De acuerdo con ello, consideramos necesario hablar de (pos) pandemia en los términos que utiliza Lopes (2013) en relación a los diferentes *pos* de determinadas escuelas o corrientes de pensamiento: posmodernismo, poscolonialismo, posfundacionalismo, posmarxismo, posestructuralismo. La autora, recuperando los planteos de Laclau y Mouffe (1985), expone que el prefijo *pos* no supone una evolución o superación, un avance lineal, sino que implica abandonar los axiomas esencialistas. Supone la deconstrucción de las propias bases de esos movimientos, reconociendo sus limitaciones y sus posibilidades, asumiendo la alteridad, la imposibilidad y las insuficiencias de toda supuesta positividad, de sus intentos de clausura de su significado. De acuerdo con estas afirmaciones, consideramos que es posible pensar la (pos) pandemia como un tiempo incierto, pero también y, sustancialmente, como una posibilidad de apertura hacia nuevas reflexiones que permitan deconstruir ciertos supuestos relativos al curriculum en términos de políticas de formación docente.

Asimismo, el desarrollo del curriculum requiere, tal como propone Lopes (2013) su *hiperpolitización*. Para la autora, pensar el campo curricular en términos políticos, no supone operar en el presente en función de lograr en el futuro identificaciones del curriculum y de lo social previamente concebidas. Se trata de inventar el presente y el futuro de la sociedad, considerando la posibilidad de decidir hoy por una significación que no está determinada (LACLAU, 1996) y que producirá efectos imprevistos en el futuro. La transformación social como un proyecto del currículo es pensada considerando que la política del currículo es un proceso de invención del

propio currículo y, con ella, una invención de nosotros mismos. Una lucha política constante y sin fin, pero ejercida, contextualmente, por cada uno de nosotros, por lo tanto, es en sí mismo, capaz de llevar una posibilidad de esperanza (LOPES, 2013).

CIERRE Y APERTURA

Como hemos señalado, las políticas curriculares de formación docente pueden entenderse como un escenario de disputas por sus sentidos. Así, es posible observar que si bien buscan orientar la construcción de una identidad profesional, es decir, fijar ciertos sentidos relativos a lo que se comprende *debe ser* un profesor, existe en su despliegue y desarrollo diversas recepciones que realizan los y las docentes que no siempre coinciden en su significado. La construcción de estas *posiciones docentes* permitió observar que la constitución de identidades docentes, siempre es precaria, carente un sentido cerrado y último (LACLAU, MOUFFE, 1985), en tanto producto del marco más amplio de las disputas por sus sentidos, es decir, en el marco de lo social y lo político (LACLAU, 1996).

De acuerdo con lo anterior, pensar la formación docente, implica pues, reflexionar sobre cómo se desarrollan — y se desarrollarán — las prácticas educativas en contexto dislocado por la pandemia. Implica reflexionar acerca de cómo se despliegan esas nuevas y viejas herramientas, cómo se incorporan nuevos y viejos elementos, nuevos y viejos sentidos en el discurso educativo y particularmente curricular en el contexto de *post pandemia*, en suma, qué docente es necesario formar en este nuevo escenario. Por supuesto esto habilita numerosos interrogantes que exceden ampliamente las exploraciones iniciales que son objeto de este trabajo. No obstante, se considera necesario plantear los desafíos que ha generado esta situación excepcional como una posibilidad de repensar el currículum, desde una perspectiva que se aleje de sus concepciones tradicionales, técnicas y asuma las múltiples variables que éste posee. Pensar la *hiperpolitización* del currículum requiere incorporar en la discusión esas retraducciones, reelaboraciones, la construcción de las diversas posiciones que los docentes producen en su quehacer cotidiano considerando esas disputas por la fijación de significados en un escenario incierto.

REFERENCIAS

- BIRGIN, Alejandra. Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
- BOULAN, Noralí. *Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires. Discursos, currículum y procesos identificatorios (2006-2016)*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. 2019. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1676>. Acceso 3 jul. 2023.
- BOULAN, Noralí. La recuperación de la praxis en el desarrollo curricular de la formación docente. El caso de la provincia de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16 (marzo), pp. 1-18, 2021a. Disponible en <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16583.041>. Acceso 3 jul. 2023.
- BOULAN, Noralí. El discurso neoliberal y la configuración de la identidad profesional en docentes noveles. *Revista Educación, Política y Sociedad*, Madrid, v. 6, n. 2, pp. 11-36, 2021b. Disponible en <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.2.001>. Acceso 3 jul. 2023.

- BOULAN, Noralí. La construcción del currículum como política educativa: El caso de la formación docente inicial bonaerense. En: SOUTHWELL, Myriam; VASSILIADES, Alejandro (coord.). *Formación y trabajo docente: nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. pp. 25-45. La Plata: Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Ensenada: IdIHCS. (Ágora; 3), 2023. Disponible en <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>. Acceso 3 jul. 2023.
- BORDOLI, Eloísa. El lugar del saber y de lo político en la formación docente. *Políticas Educativas, PolEd*. Campinas, v. 1, n. 1, 2007, pp. 109-123. Disponible en <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18256>. Acceso 14 mayo 2023.
- BURGOS, Rosa Nidia B. Introducción. En: PADIERNA JIMÉNEZ, Pilar; MARÍÑEZ, Rosario (coord.). *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*. pp. 15-35. México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación, 2007.
- BURGOS, Rosa Nidia B. Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación, n. 35, pp. 1-17, jul. 2010. Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/134>. Acceso 14 mayo 2023.
- CHERRYHOLMES, Cleo. *Poder y crítica*. Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona. Pomares-Corredor, 1999.
- DE ALBA, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1995.
- DE ALBA, Alicia. *El fantasma de la teoría*. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. México: Plaza y Valdés, 2013.
- DE ALBA, Alicia. La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. v. 1, n. 1. pp. 13-29. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/5>. Acceso 14 mayo 2023.
- DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
- DUSSEL, Inés. La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica*. EFI-DGES, pp. 1-15. Córdoba, 2020. Disponible en <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>. Acceso 14 mayo 2023.
- FONTANA, Adriana. Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia. En: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
- HALL, Stuart. ¿Quién necesita identidad? En: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (ed.). *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1996.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1985.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires. Ariel, 1996.
- LOPES, Alice. Teorías pós-críticas, política e currículo. *Educação-sociedade-culturas*, n. 39, 2013. p. 7-23. Disponible en <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acceso 14 mayo 2023.

- LOPES, Alice. ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? En: DE ALBA, Alicia; LOPES, Alice (coord.). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México. IISUE Educación, 2015.
- PADIERNA, Pilar. Interpelación y procesos educativos en movimientos sociales. En: SAUR, Daniel; DA PORTA, Eva (comp.). *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba: Comunicarte, 2008.
- PINAR, William. Prefacio. En: GARCÍA GARDUÑO, José. *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea S.A., 2014.
- PEREYRA, Ana. Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
- SOUTHWELL, Myriam. Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En: PUIGGRÓS, Adriana (dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, 1997.
- SOUTHWELL, Myriam. Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. En: *Anuario de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- SOUTHWELL, Myriam. Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa. En: TELLO, Cesar (comp.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. 1. ed. Buenos Aires: Mercado de Letras, 2013.
- SOUTHWELL, Myriam. La construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Buenos Aires. Ponencia. *Seminario Figuras actuales de la Segregación*. FLACSO, Área de Educación, 2015.
- SOUTHWELL, Myriam. *Ceremonias en la tormenta*. 200 años de formación y trabajo docente. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO: IUCOOP: CTERA: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2021.
- SOUTHWELL, Myriam; VASSILIADES, Alejandro. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (FCH, UNLPam), Argentina. v. XI, n. 11. pp. 1-25. dic. 2014. Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>. Acceso 14 mayo 2023.
- TERIGI, Flavia. Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom*, Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Argentina. v. 11, n. 39. pp. 1-10, nov. 2020. Disponible en <https://doi.org/10.24215/24517836e039>. Acceso 14 mayo 2023.

Submetido em maio de 2023
Aprovado em junho de 2023

Informações da autora

Noralí Boulan

Universidad Nacional de La Plata - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (UNLP-CONICET)

E-mail: noraliboulan@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4600-0976

Link Conicet: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/0182BoulanN.html>;

[https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=49003&datos_academicos=yes](https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=49003&datos_academicos=yes;);

<https://scholar.google.com.ar/citations?user=rBPnfNQAAAAJ&hl=es>