



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT19: Antropología y Educación

Procesos estatales y disputas de sentido en las políticas educativas de nivel superior para la formación docente en la Ciudad de Buenos Aires. Acerca de iniciativas gubernamentales, acción política y movilización estudiantil.

Cecilia Diez, Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
acecilia.diez@gmail.com

Resumen

La ponencia aquí presentada procura indagar ciertas dimensiones de los procesos políticos originados a partir de la propuesta gubernamental de creación de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UNICABA) destinada a centralizar y reemplazar las líneas de política educativa de nivel superior dedicadas a la formación docente.

A partir de esa iniciativa estatal, se desplegó un proceso de disputa y resistencia que implicó a diversos actores del campo educativo, entre quienes tomaron protagonismo las y los docentes y los equipos de Rectorado de los institutos de formación docente, junto al movimiento estudiantil del nivel, pero que no se agota en ellos/as.

En el presente trabajo enfocaré particularmente en distintas modalidades de intervención definidas por agentes y funcionarias/os estatales, así como también en las modalidades y estrategias que fueron articulándose como formas de protesta, visibilización y resistencia por parte del movimiento estudiantil de nivel terciario, en

confluencia con actores organizados bajo la figura del Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal.

Desde un enfoque relacional, postularé que los procesos estatales que tuvieron lugar en los años recientes -2018 y 2019- deben ser interpretados dentro de un campo de fuerzas dinámico, en el cual los objetivos gubernamentales de centralización y subordinación de los institutos de formación docente –orientados a minar sus niveles de autonomía-, resultaron paradójicamente un escenario propicio para la politización y organización de formas colectivas de representación del nivel terciario, que obligaron a redefinir en varios sentidos los cursos de acción gubernamentales previstos originalmente.

Palabras clave: *políticas de formación docente; iniciativa gubernamental; movilización estudiantil; campo de fuerzas.*

Reorientación de las políticas educativas bajo un gobierno neoliberal en la Ciudad de Buenos Aires

La Ciudad de Buenos Aires es gobernada desde diciembre de 2007 por representantes de un partido político de corte neoliberal¹. En este ciclo, han procurado impulsar reorientaciones profundas en las políticas educativas que venían implementándose en la jurisdicción. En esta ponencia analizamos algunas dimensiones tomando como caso empírico el proceso por el cual se intentó el cierre de los institutos de formación docente (en adelante IFD), considerando los procesos de disputa por los sentidos, así como también las formas de organización colectiva que se expresaron en modos diversos de resistencia y protesta, y que condujeron a un replanteo de los objetivos inicialmente previstos por el gobierno local.

Bajo este signo político, desde 2008 las políticas sociales de la CABA se caracterizaron por formas más restrictivas y meritocráticas² de gestión, con mayor protagonismo de organizaciones del “Tercer Sector”. En un trabajo anterior

¹ Se trata del partido Propuesta Republicana (PRO) y, posteriormente, Juntos por el Cambio (que lo incluye).

² La idea de “mérito” alude a un esfuerzo individual, que invisibiliza las desigualdades de clase; al tiempo que las clases superiores gozan de privilegios que desde una interpretación social hegemónica son retraducidos en términos de mérito personal (Gessaghi, 2016; Grassi, 2018).

(Montesinos, Paoletta, Diez, 2018) hemos sintetizado algunos rasgos de la política educativa de este período destacando la progresiva despersonalización e informatización de los procesos de gestión en las escuelas³ -acorde a la expresa descalificación de los actores del sistema educativo-, el énfasis en los procesos evaluativos cuyos resultados son utilizados en las argumentaciones pro-reforma, y por último, la individualización en la responsabilización por los resultados escolares sobre los sujetos, así como también sobre las instituciones educativas⁴.

En lo que sigue analizaremos el proceso iniciado a partir de la difusión del proyecto de creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UniCABA) junto a las acciones y formas organizativas que expresaron el rechazo a la propuesta gubernamental. El registro del proceso toma como fuentes documentos producidos por el gobierno –proyectos de ley, documentos respaldatorios-, publicaciones en la web –videos, audios de entrevistas radiales, publicaciones de organizaciones docentes y estudiantiles en redes sociales y en sus páginas web-, entrevistas a sujetos implicados desde los IFD y registros de campo de acciones en el espacio público y en la Legislatura. El ingreso a Legislatura fue restringiéndose progresivamente durante 2018, motivo por el cual, los videos transmitidos en vivo por las redes sociales reemplazaron la presencialidad en algunas instancias de debate⁵.

Las acciones de visibilización y protesta frente al “Plan de Transformación Educativa”

³ Sucintamente mencionemos el Sistema de Gestión Escolar, la inscripción on line tanto para solicitar vacantes como becas de comedor, los informes sobre el alumnado que egresa de los niveles inicial y primario, el sistema de Partes y Alertas (donde se canalizan los reclamos de equipamiento y de reparaciones desde las escuelas), la inscripción de docentes para ingreso, suplencias e interinatos.

⁴ Durante el periodo 2008-2015, con Mauricio Macri en el gobierno de la CABA, se llevaron a cabo reformas en los niveles secundario y terciario que se fundamentaban en la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) y en las resoluciones del Consejo Federal de Educación. Los procesos de revisión y modificación de planes de estudio que exigían procesos participativos abrieron escenarios de disputa y resistencia en muchos casos. Se sucedieron en esa etapa el inicio de la implementación de la “Nueva Escuela Secundaria”, la definición de un nuevo Diseño Curricular aprobado en 2015, y la unificación de planes de estudio para cada una de las carreras de formación docente de nivel terciario, a través de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

⁵ La etnografía continuó abocada a la búsqueda de los sentidos de la acción y a las relaciones significativas, tanto en las prácticas “on line” como también fuera de ella (Díaz de Rada, 2010. “La lógica de la investigación etnográfica y la mediación computacional de la comunicación. Viejos problemas con un nuevo énfasis”).

La primera mención al proyecto de creación de la UniCABA –Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- sucedió el 22 de noviembre de 2017. Ese día, un público integrado por funcionarias/os y representantes de OSCs aguardaba la presentación del denominado Plan de Transformación Educativa⁶. La escena, sin rasgos de improvisación, tuvo como oradores principales al jefe de gobierno Horacio Rodríguez Larreta y a la ministra de Educación, M. Soledad Acuña. Bajo afirmaciones tales como que “el mundo está cambiando” y que “una educación del futuro para chicos del futuro requiere también docentes del futuro”, se anunció la creación de una universidad destinada a la formación docente, vinculándola a la idea de jerarquización profesional. El jefe de gobierno expuso algunos de los argumentos desde los cuales se han justificado las nuevas iniciativas y las reorientaciones de las políticas educativas preexistentes: la idea de calidad, la valoración positiva de la incorporación de la tecnología, la idea de lo “nuevo” como superador en sí mismo⁷. Luego, la ministra agradeció la presencia de “representantes de la sociedad”⁸ y justificó la creación de la UniCABA aludiendo a la falta de docentes en la ciudad. En su entramado retórico se hilvanaban ideas tales como “necesitamos que más jóvenes elijan la vocación docente”, “la carrera docente es una carrera del futuro”, necesitamos una “institución que investigue” e innove. En ningún caso establecía relaciones entre la insuficiente cantidad de docentes y las condiciones laborales, ni tampoco entre la reciente prolongación en la extensión de las carreras⁹ y la consecuente disminución en la cantidad de egresados/as; tampoco ofrecía referencias a las exigencias de una cursada que puede verse afectada por dificultades que obstaculizan el sostenimiento de carreras, dado que no existe un sistema adecuado de becas que facilite la continuidad de los estudios terciarios¹⁰.

⁶ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=neRxdH6r4Ws&t=5201s>. Consulta: 21-09-2020. La exposición de los funcionarios comienza a partir de 1 hora 19 minutos de video.

⁷ En esa misma línea argumental, la ministra destacó las reorientaciones proyectadas en el sistema educativo: la incorporación del aprendizaje de programación desde el nivel inicial, la vinculación de la escuela secundaria con el mundo del trabajo según el proyecto “Secundaria del Futuro”.

⁸ Los gremios docentes mayoritarios no se encontraban representados, ni tampoco notificados del proyecto.

⁹ La Resolución CFE N° 24/07 aprueba los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” requiriendo el incremento de la carga horaria distribuida en un mínimo de 4 años para la formación inicial.

¹⁰ Ley N° 1843/2006 Programa “Becas de Estudios para Educación Superior”. Establece como requisitos haber finalizado los estudios de nivel medio el año inmediatamente anterior de la asignación de la beca de establecimientos de gestión estatal y privada, y haber obtenido un promedio de 7 puntos o más en los estudios

En los hechos, la creación de una universidad destinada a la formación docente apuntaba a la unificación de los veintinueve IFD de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires bajo nuevas autoridades designadas por el ministerio¹¹. Para ello, la Ministra informó que enviaría a la Legislatura un proyecto de ley, afirmando que existía un contexto de “trabajo en equipo” con el gobierno nacional, por entonces en manos de la alianza Cambiemos.

La noticia del proyecto gubernamental llegó a los IFD sin previo aviso ni notificación oficial alguna. Un mes antes, el Ministerio había convocado a rectores/as y regentes, a profesores/as, y a alumnas/os de los veintiún institutos a participar en “mesas de diálogo”, separándolos por grupos en distintos días¹². Se sumó entonces una inusual cantidad de agentes del Ministerio de Educación y abogadas/os a cargo de redactar las actas¹³. En esa reunión, la Directora de Formación Docente -quien integraba uno de los grupos- incorporó unos minutos antes del cierre la mención del status universitario para la formación docente. Según contaba un vicerrector: “Fue muy raro todo, hicimos un acta y el acta era muy trucha, no estaban los términos en que habíamos hablado nosotros”. En respuesta, el Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE¹⁴) apeló en un comunicado a “la necesidad de discutir estos temas al interior de sus comunidades y de contar con las conclusiones de una autoevaluación institucional sobre los nuevos planes implementados en 2015...”.

Pocos días después, al conocerse la intencionalidad de reemplazar los IFD, se ofreció a los actores participar en espacios de discusión no vinculados al Ministerio de Educación. Según relata una profesora,

secundarios, además de no adeudar materias al momento de solicitar la beca. Se agregan consideraciones de orden socioeconómico como criterio de selección.

¹¹ Las instituciones implicadas se detallan en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/oferta-de-estudios-de-profesorado>. Consulta: 7/6/2021.

¹² El cuestionario elaborado por el MEGC proponía profundizar los siguientes ítems: Perfil docente, Duración de la carrera y Diseño Curricular, Flexibilidad del régimen académico y diversidad de modalidades, Movilidad de estudiantes entre instituciones e Ingreso a la carrera docente de profesionales. Fuente: Comunicado del CESGE. A estas reuniones no fueron convocadas las Escuelas Superiores de Enseñanza Artística.

¹³ Ver: Voces del Fénix N° 75 (mayo 2019). Entrevista de Roxana Perazza a representantes del CESGE.

¹⁴ Conformado en 2008, representa a los equipos de rectorado de veintiún terciarios (ENS, IES, ISP, ISEF). En 2018, la representación en intervenciones públicas incluyó a los profesados de Enseñanza Artística (ESEA), dado que “el objetivo era defendernos a todos” según una rectora entrevistada.

Cuando las comunidades empiezan a hacer toda una protesta en relación a este tema ahí se arma este “Dialogando”¹⁵ [...] no tenía que ver con las comunidades educativas, era Dialogando con los vecinos acerca de la educación [...] No hubo ninguna convocatoria específica sobre los terciarios y el sistema formador nunca, hasta que empezamos a protestar e hicimos la primera manifestación importante en la que hubo como quince mil personas.

Para docentes y estudiantes, la difusión mediática de la decisión de crear una universidad que reemplazaría los IFD resultó una forma de interpelación a la cual respondieron dándose formas organizativas en tanto colectivos. Cobraron protagonismo el CESGE, conformado por rectores/as y vicerrectores/as de los IFD, y las asambleas docentes que comenzaron a articular sus acciones junto con los colectivos de estudiantes organizados en la Coordinadora de Estudiantes Terciarios (CET). Así pudieron elaborarse documentos que fueron divulgados públicamente recurriendo, entre otros canales, a las redes sociales, dando a conocer sus cuestionamientos al proyecto gubernamental. Esta articulación entre los actores a través de sus colectivos se puso de manifiesto en la definición de acciones y en la expresión pública del conflicto: manifestaciones¹⁶, clases públicas, firma de petitorios, difusión en parques durante el verano, semaforazos, entre otras.

La construcción colectiva de estos espacios transversales se proponía vencer la fragmentación, ofreciendo una respuesta unificada a las “versiones oficiales” difundidas por los medios hegemónicos. En este sentido, veremos qué desplazamientos fueron redefiniendo la iniciativa gubernamental original.

Los tres proyectos de ley: la Legislatura como escenario de disputa

En diciembre de 2017, el Ministerio de Educación de CABA presentó el primer proyecto de ley de creación de la “Universidad de la Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” ante la Legislatura. Apuntaba a concentrar en ella toda la formación docente de gestión estatal de la ciudad, para lo cual se proyectaba transferir el personal docente y no docente de las instituciones de

¹⁵ <https://www.buenosaires.gob.ar/gobierno/dialogandoba/que-es-dialogando-ba>.

¹⁶ La más frecuentemente mencionada remite al 29 de diciembre de 2017, frente al Ministerio de Educación de Nación.

formación docente¹⁷, además de la Escuela de Maestros¹⁸. El proyecto fue acompañado por un mensaje que alegaba que la creación de la UniCABA pretendía “incentivar la elección de la formación docente como una carrera del futuro, promoviendo la excelencia y solidez académica” aludiendo a los “vertiginosos avances científicos, tecnológicos y sociales”.

Desde sus inicios, el gobierno del PRO en la Ciudad se ha caracterizado por formas de difusión mediática en las cuales se apela a “los vecinos”, sujetos a quienes se les reconocen deseos y aspiraciones ligadas a la vida cotidiana no politizada, sin colectivos que les representen¹⁹. Esta comunicación intencionalmente “despolitizada” se replicó en relación con el proyecto UniCABA al publicarse en las redes sociales una encuesta donde se preguntaba cuál debía ser el nivel educativo en la formación docente: “¿Universitario o terciario? Claro... mi abuela y cualquiera dice universitario”, afirmaba el vicerrector de un IFD. Interpretamos tal encuesta como parte de las estrategias gubernamentales de producción de hegemonía, en tanto apuntaba a recuperar ciertos supuestos de sentido común que vinculan el nivel educativo superior con representaciones aspiracionales –superación personal que permita destacarse, reconocimiento salarial, prestigio, entre otras dimensiones que suelen asociarse a las credenciales educativas-. Al mismo tiempo, la ministra transitaba ciertos programas televisivos manifestándose sorprendida por la incomprensión de las comunidades educativas. Entre tanto, los actores de los IFD abrieron múltiples espacios de contestación que apuntaban a poner en evidencia tanto inexactitudes y falacias como desconocimiento –en tanto desestimación- del sistema de formación docente por parte de la gestión del Ministerio²⁰.

¹⁷ En el caso de las instituciones con más de un nivel educativo, sólo el nivel terciario sería incorporado a la universidad.

¹⁸ Se trata del área de capacitación continua para docentes dependientes del Ministerio de Educación.

¹⁹ Grassi (2018) señala la ausencia de sujetos colectivos en las alocuciones de representantes del PRO analizando al gobierno nacional (2015-2019). Estas tácticas discursivas ya venían siendo aplicadas en CABA. Según las/os entrevistadas/os, frecuentemente las comunicaciones eluden las líneas jerárquicas dentro del sistema educativo, y contienen apelaciones a nivel personal, así como el uso de diminutivos. Afirmamos que, de modo no inocente, tienden a opacar el carácter de política pública en los intercambios sobre cuestiones del servicio educativo.

²⁰ Una excelente síntesis puede consultarse en: Brailovski y Orce (Coords) “El 'docente del futuro' en el proyecto UniCABA. Algunas notas pedagógicas desde la reflexión colectiva”. En: <http://www.iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/eldocentedefuturo.pdf>. Consulta: 22-09-2020.

Una de las justificaciones utilizadas desde el gobierno refería a la matrícula de los institutos, sin considerar las condiciones necesarias para expandirla. Según comentaba un vicerrector:

Uno de los argumentos es que los institutos están vacíos y no están vacíos, están llenos. ... El 'Juan B. Justo' tiene un tope, no puede inscribir más de cincuenta por año porque no tiene espacio. (...) venía, desde antes, peleando un espacio para poder ampliarse como institución educativa...

De tal modo, ponía en tensión los dichos de la ministra. Los reclamos existentes por mejoramiento edilicio y conectividad obtenían respuestas insuficientes o eran desoídos²¹.

A partir de marzo de 2018, la Legislatura se configuró como escenario donde exponer los argumentos con que rebatir las falaces fundamentaciones del Ministerio, entre otras, la dispersión de los planes de estudio²². Los actores de los IFD fueron apropiándose de los ámbitos de debate en las reuniones de la Comisión de Educación, al tiempo que contaron con actividades habilitadas por legisladoras/es de la oposición. La breve exposición de algún funcionario²³ provocaba reacciones entre docentes y estudiantes. Por caso, que la universidad podría sumar acciones de investigación y extensión –mientras los IFD solicitaban asignación de horas cátedra para tal fin-, que se formaría en capacidades –como si esto no sucediera en los terciarios y fuera posible escindirlas de la reflexión teórica-. Al mismo tiempo, en las intermediaciones de la Legislatura se desplegaron múltiples acciones: movilizaciones, clases públicas, reuniones de Consejo Ampliado, la Semana Educativa, la Marcha

²¹ Las solicitudes sobre equipamiento y reparaciones se gestionan en línea a través del “Sistema de Partes y Alertas”, el cual minimiza los contactos interpersonales que anteriormente habilitaban reclamos insistentes. La ausencia de respuestas adecuadas en cuanto a equipamiento informático y conectividad se volvió más evidente aún durante 2020 en condiciones de enseñanza remota por pandemia.

²² El proceso de adecuación a las normas (Ley de Educación Nacional y resoluciones del Consejo Federal de Educación referidas a formación docente, centralmente N° 24/07 y N° 74/08) se llevó a cabo entre 2008 y 2012, permitiendo dar validez nacional a los títulos. Posteriormente, en relación con la Resolución 1588/2012 del Ministerio de Educación Nacional, se definieron Diseños Curriculares Jurisdiccionales y los Diseños Curriculares Institucionales aplicables a instituciones educativas de gestión pública y también privada, proceso que fue desplegado entre 2014 y 2015. Entre otras cuestiones, se incluye la exigencia de conformación de órganos colegiados institucionales y dispositivos de democratización interna.

²³ Expuso el Subsecretario de Planeamiento Educativo, Ciencia y Tecnología, Diego Meiriño. Una síntesis de los datos aportados por los IFD puede hallarse en el documento del CESGE del 5 de noviembre. Disponible en: http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/institucional/docs/cesge2018-informe_11_14.pdf. Consulta: 1-7-2020.

de Antorchas, un acampe. Según el relato de sus protagonistas, el proceso de lucha fue configurándose como una experiencia formativa. Las acciones se decidían en instancias participativas al interior de sus instituciones, pero también poniéndose en relación con entramados más abarcadores.

Los niveles de participación, discusión y visibilización producidos por los actores de los terciarios llevaron a los funcionarios a reformular la propuesta original: hacia el mes de mayo, el Ministerio se vio obligado a exhibir mejores argumentos, por lo cual se publicaron en la página web documentos que exponían la fundamentación para la creación de la universidad. La continuidad y profundización de los debates volvió imposible para el gobierno sostener el primer proyecto de ley, por lo cual hacia fines de agosto fue presentado un segundo proyecto eliminando el objetivo de concentrar la totalidad de la formación docente en la universidad²⁴. En este segundo proyecto, el ministerio se reservaba las acciones de planeamiento y de evaluación continua, definiendo la apertura de carreras, cohortes, comisiones, y preveía un sistema digital centralizado de información y gestión al interior de los IFD. Se aludía, además a formas no presenciales y a “entornos formativos” –en tanto los institutos enfrentaban falta de equipamiento y pobre conectividad-, lo cual generaba desconfianza entre los actores de los IFD:

Esto de la UniCABA viene también de la mano de las plataformas educativas, (...) la virtualización de las carreras y el negocio de los posgrados y la capacitación constante. Entonces vos ahí tenés que gente del Gobierno de la Ciudad, ex funcionarios, pusieron empresas y tienen empresas de sistemas de educación a distancia, plataformas, tienen consultoras justamente de educación a distancia,

según expresaba una profesora²⁵. La reconfiguración de los tiempos de enseñanza, limitando los espacios formativos intersubjetivos, iba en línea con las reorientaciones

²⁴ El texto reformulado explicitaba que los IFD “continuarán funcionando”.

<https://elgritodelsur.com.ar/2018/09/marcha-contra-nuevo-proyecto-unicaba.html>

²⁵ En referencia a Gabriel Sánchez Zinny. Ver: <https://www.pagina12.com.ar/281508-quien-es-gabriel-sanchez-zinny-el-funcionario-macrista-candi>

explicitadas en el diseño elaborado para el nivel medio, denominado “Secundaria del Futuro”²⁶.

Desde la perspectiva de los actores de los IFD, en este segundo proyecto la apertura de una Universidad apuntaba a generar competencia por la matrícula entre una UniCABA con presupuesto suficiente, y los profesorado de nivel terciario, que padecen un progresivo desfinanciamiento. Afirmaban que se traduciría en la legitimación de una predecible “muerte lenta” de la formación docente en los terciarios²⁷. Tácitamente, la apuesta gubernamental cuestionaba otra dimensión de gran significación en la vida cotidiana de las instituciones: el gobierno de los IFD se caracteriza por la toma de decisiones a través de Consejos Directivos integrados por miembros elegidos en representación de todos los claustros. Una representante estudiantil afirmaba:

Un fuerte fue poder pensar qué puntos en común tenían los terciarios, esta cosa del perfil académico, no por el perfil del graduado sino cómo están constituidos, cómo son esos Consejos Directivos, qué atribuciones tienen (...) son una traba política para desarrollar determinado tipo de política educativa porque los Consejos Directivos son muy fuertes²⁸.

Por contraste, la UniCABA contaría con un Rector/a normalizador/a, designado/a por el Poder Ejecutivo y encargado/a de elaborar un Estatuto.

Entre los puntos en debate cobraba centralidad la concepción de sujeto:

Ahora la idea es, (...) formar el sujeto adaptado al mercado laboral, a un mercado laboral cambiante (...) Entonces tienen que ser emprendedores y estar preparados

²⁶ La propuesta jurisdiccional para reformulación del nivel secundario fue difundida enfatizando la mediación de plataformas virtuales y el autoaprendizaje (abarcando el 70% del tiempo). En los hechos, la implementación fue matizando los objetivos iniciales y recuperando algunos de los señalamientos que agentes del sistema educativo hacían al proyecto original. Entre las dimensiones más resistidas se cuentan la unificación de asignaturas y la incorporación obligatoria de prácticas profesionalizantes.

²⁷ En palabras de quien por entonces presidía el CESGE, Patricia Simeone.

²⁸ La opinión de la ministra Soledad Acuña acerca de quienes egresan de los IFD quedó expuesta en 2020, al manifestar que “la raíz de lo sobreideologizado y la militancia política en las aulas, está en la formación docente”, lamentando que las familias no presentaran denuncias respecto a “bajadas de línea” en las aulas. Además, vertió expresiones discriminatorias respecto de su pertenencia social a “sectores más bajos socioeconómicos”. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=Qk_ESFkFbY

para esas condiciones de incertidumbre del mercado que con la robótica y el avance de las tecnologías va a traer desocupación,

comentaba una profesora. Pero la concepción de sujeto cuestionada no se limitaba a las/os destinatarias/os de la educación secundaria y terciaria, sino que abarcaba al sujeto formador. Las “habilidades” enunciadas en el perfil del docente incluían la “Actitud emprendedora” y “Usa las tecnologías”²⁹.

Tal como señalamos, en oposición a estos proyectos, los actores de los terciarios lograron sostener a lo largo de todo 2018 el estado de movilización con intervenciones en el espacio público, entre las cuales la Carpa Educativa en Defensa de los Profesorados³⁰ era referida frecuentemente. Entre setiembre y octubre, el oficialismo decidió acortar los plazos a fin de aprobar la ley antes de finalizar el año y en las inmediaciones de la Legislatura comenzó a evidenciarse la profundización del conflicto y la ampliación del área vallada frente a la presencia de representaciones estudiantiles y docentes. En este contexto, la noche anterior al tratamiento del segundo proyecto de ley en la Comisión de Educación, se hizo llegar a las/los legisladoras/es un tercer proyecto que enfatizaba las funciones regulatorias del Ministerio sobre los IFD³¹.

Transcurridos ya más de diez meses, uno de los logros que los actores de los terciarios reconocían consistía en haber podido sostener el trabajo colectivo en la toma de decisiones y en la articulación de acciones:

En esa diversidad no es fácil, pero también somos todos los actores muy conscientes de que ellos van a querer horadar y fragmentar esa unidad y que van a querer, digamos, darle caramelitos y espejitos de colores a algunos para ver si prenden,

²⁹ Esta enunciación se incluía en la versión original en Power Point. Una versión extensa, reformulada con formato y categorías propias del campo educativo aparecería en el mes de mayo en los documentos publicados en la web del Ministerio de Educación, reemplazando al archivo de difusión.

³⁰ <https://www.facebook.com/cetcaba/photos/965758320276210/>

³¹ Esta versión reiteraba ciertos tópicos utilizados en las políticas educativas de este ciclo político en CABA: innovación educativa, capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento, centralidad de la práctica, inclusión de nuevas tecnologías digitales, agregando la construcción de una “ciudadanía universal”.

decía una profesora. Esa conciencia de un “nosotros” tiene que ver con el reconocimiento de que, más allá de las diferencias, la lucha requería la conformación de un frente unido de cara a las acciones del poder ejecutivo.

En verdad, no sólo se trataba de enfrentar la materialidad del cierre casi inminente de los profesorados, sino de dar batalla por los sentidos. En el proceso de disputa, con miras a la visibilización, comenzaron a pensarse colectivamente las consignas y símbolos que permitieran condensar en imágenes y palabras la lucha a desplegar. Entonces, reconocieron la necesidad de “un símbolo que me represente, empalmar con otros y estar ahí presentes”, según la voz de una estudiante. La generación de acuerdos se interpretaba como victoria: “Eso fue lo primero que ganamos, a la opinión pública, que no éramos veintinueve comunidades locas que decíamos no por el no”. Para ello, se fueron definiendo colectivamente las expresiones públicas, plasmadas en frases, imágenes, expresiones artísticas: “Construir un discurso (...) Nuestros profesorados, No a la UniCABA, No a la coexistencia, No al 29 x 1”, rememoraban en diálogo una profesora y una referente estudiantil. El proceso de producción de un sujeto colectivo con capacidad de manifestarse en el espacio público, en las marchas y en las expresiones coordinadas entre estudiantes, profesores y equipos de rectorado, posibilitó que el conflicto se mantuviera visible en espacios de difusión tales como ciertos medios de prensa y en las redes sociales. En este punto, las acciones impulsadas por el ministerio tendieron a profundizar el conflicto. En octubre, la Ministra de Educación concurrió a presentar el proyecto de presupuesto 2019 a una Legislatura vallada e inusualmente controlada³². Frente una consulta de la oposición sobre lo proyectado para la formación docente, respondió

Nosotros creemos que este es un camino, en el Consejo Federal se están discutiendo proyectos muy similares respecto a lo que es la evaluación de los IFD y a la necesidad de mejora de la formación docente. Esto es un tema de todos los ministros, de todas las jurisdicciones de la Argentina.

³² Quienes pudieron ingresar –habiéndose inscripto previamente- fueron filmadas/os. Por dentro, varias puertas se encontraban trabadas. Ver: http://www.agencianova.com.ar/nota.asp?n=2018_10_29&id=66051&id_tiponota=1

Con sus palabras, confirmaba lo que docentes y estudiantes venían denunciando: no se trataba de un caso aislado, sino la punta de lanza de una reforma que apuntaba a una reconfiguración del sistema de formación docente a nivel nacional³³.

Los plazos previstos se aceleraron aún más cuando en noviembre se dio tratamiento al tercer proyecto en comisión y fue aprobada la ley un año después del anuncio de su creación. La forma intempestiva en que el poder ejecutivo propició una nueva agenda motivó la profundización de acciones de visibilización y protesta por parte de los colectivos de los IFD, con una Marcha de Antorchas y un acampe en los alrededores a la espera del tratamiento del proyecto de ley en el recinto. La exclusión de transitar por el área evidenciaba la previsión estatal de recurrir, esta vez, a la represión. La participación mayoritaria en estas acciones superaba las expectativas de los actores: “Yo pocas veces vi una lucha que es tan larga, (...) y todavía se mantiene el mismo piso de movilización (...) me parece que es parte de la motivación que hay contra este proyecto que es unánime” afirmaba un referente estudiantil. Finalmente, el 22 de noviembre de 2018, al momento de votar la ley avalada solo por el oficialismo, se desató la represión sobre quienes se manifestaban ejerciendo presión sobre las vallas. No obstante, la ley aprobada evidenciaba un retroceso en la intención original de subsumir los IFD bajo la nueva universidad.

A partir de entonces, la reconfiguración del campo fue impulsada desde el ministerio mediante acciones orientadas a la fragmentación de los actores de los IFD: en 2019 se crearon líneas jerárquicas diferenciadas³⁴, se llevaron a cabo reuniones con

³³ A nivel nacional se promovía el denominado Plan Maestro, entre cuyas orientaciones se contaban las evaluaciones estandarizadas asociadas a la idea de calidad, la eliminación de las paritarias nacionales, la modificación de la carrera docente (ingreso a cargos y ascenso), y agregaba entre sus propósitos el de crear un nuevo sistema de formación docente. Ver: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/plan-maestr>; y en cuanto a posiciones críticas <https://www.ademys.org.ar/v2/de-que-se-trata-el-plan-maestro/> y <https://ute.org.ar/posicion-critica-de-ctera-respecto-del-plan-maestro-que-promocionan-el-ministro-de-educacion-y-el-presidente-de-la-nacion/>. Desde ciertas agrupaciones y gremios docentes se afirmaba que detrás del cierre de los profesorados se encontraba un proyecto impulsado por el Banco Mundial, cuyos ejes podían interpretarse a través del documento “Profesores excelentes”. Sucintamente, proponía la selección previa de ingresantes a la carrera docente y la evaluación permanente. Sugirió legitimar esta reforma mediante la difusión de los resultados de evaluaciones estandarizadas.

³⁴ Por Decreto 92/GCBA/2019 se crea la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente, dependiente de la ministra. El área que previamente coordinaba la formación docente fue desjerarquizada al suprimir la condición de “Educación Superior”. Posteriormente, frente a los reclamos de actores de los IFD, fue repuesta la DGES, pero no se designó a nadie para cubrir el cargo de Director/a General. La explicación brindada por el ministerio a los equipos de rectorado afirmaba: “Los separamos para que haya una mejor

convocatorias que separaban en pequeños grupos a los actores institucionales, “iban desagregando y desarmando”, según una rectora. Previamente, se habían detectado dificultades con el sistema de inscripción online –por lo cual lo terciarios inscribieron directamente a sus ingresantes- y se demoró la aprobación de los postítulos que en ellos se dictan. En 2020, bajo situación de pandemia, fue designado el primer rector de la Universidad de la Ciudad y se publicitó el inicio de carreras de formación docente a partir de 2021, contradiciendo lo enunciado respecto de no competir con la oferta de los terciarios³⁵. Otra dificultad se vinculó con el vencimiento de los mandatos de algunos Consejos Directivos, lo que implicó una pérdida relativa de autonomía. Ya en 2021, se intenta limitar el ingreso de estudiantes en el segundo cuatrimestre a carreras no priorizadas por el Ministerio.³⁶

Las formas de la politicidad en el campo de la formación docente

Consideramos que, en el proceso que intentamos reconstruir, los símbolos, las consignas y las formas organizacionales de que se valieron los actores de los IFD procuraron reponer sentidos y prácticas que reafirman la construcción cotidiana de relaciones sociales que refuerzan las experiencias de la proximidad, relaciones que han sido históricamente las formas privilegiadas en los procesos educativos al interior de las instituciones³⁷. En tanto expertos en un campo particular, estos protagonistas pudieron disputar las definiciones gubernamentales reponiendo la relevancia de la figura del docente -por oposición a la imagen de un “facilitador”-, el lugar de la pedagogía por sobre la tecnología, sostenido desde una perspectiva relacional de los procesos educativos y contrastando con los supuestos de autoaprendizaje mediados por plataformas tecnológicas. El nivel de visibilización y

comunicación”, según lo relatado por un rector. De ese modo, intentan “mover el eje del conflicto: ellos son los dialoguistas y los que no queremos dialogar somos nosotros”, confirmaba una rectora.

³⁵ En 2019, M. Palamidessi aseguraba a los equipos de rectorado que la UniCABA no dictaría carreras de formación docente. En setiembre de 2020, comunicó su inicio en 2021 como decisión del Ministerio de Educación “experimental, en ambiente digitalizado, con una currícula recortada, pero como prioridad” según relató una rectora.

³⁶ Entrevista radial al rector del ENS N° 1 disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QWxL809dIY0>

³⁷ Paradójicamente, durante 2020 y en situación de pandemia, el GCBA alegaba que se conculcaban derechos a las/os estudiantes que en condiciones de educación remota corrían riesgo de discontinuar la escolaridad, y en 2021 la Ciudad incumplió con normas del nivel nacional y del Consejo Federal de Educación que establecían las condiciones según las cuales debían darse continuidad a las clases de forma remota, recurriendo a un planteo judicial en reclamo de que se habilitara la concurrencia a los establecimientos educativos a fin de reponer la presencialidad.

contestación sostenida obligó a la ministra y a sus funcionarios a desplazar los limitados escenarios previstos para el encuentro y discusión, hasta evidenciarse que la reorientación de la formación docente no surgía de una producción compartida de consensos, sino bajo formas de imposición y conflictividad que incluyeron acciones represivas.

A lo largo de todo el proceso hasta la sanción de la ley, los actores de los profesorados se dieron a sí mismos instancias de debate cara a cara y de reflexión en la toma de decisiones, que dieron por resultado acciones concertadas con visibilidad en los espacios público y virtual. Por su parte, los agentes gubernamentales produjeron deliberadamente instancias no confrontativas de difusión en medios de prensa afines ideológicamente. En esas ocasiones, dieron cuenta de haber sustentado su esquema argumentativo desde ciertos tópicos que apelan a concepciones profundamente instaladas en el sentido común: la experiencia del cambio, la valoración ingenua de la tecnología –vista como valiosa por sí misma-, la idea de sujeto que se esfuerza por alcanzar sus propios sueños –sin referenciarse en proyectos colectivos-, eludiendo vinculaciones con las ideas de ciudadanía y de derechos. Esta concepción sobre el individuo aislado que procura alcanzar sus objetivos atraviesa la experiencia cotidiana de los sujetos en el capitalismo tardío y suele expresarse bajo formas de adhesión voluntaria, al asumir una particular visión del mundo que es aceptada como “realidad normal” (Novaro, 2010). Al mismo tiempo, con una clara intencionalidad de producir formas de dirección político-cultural, el gobierno incluyó en las versiones posteriores del proyecto de ley ciertas categorías expresadas en los debates por las/os expertas/os del campo educativo, aunque en relaciones de sentido que anulaban su uso en términos de resistencia y de contestación³⁸. Entendemos que esta incorporación puede interpretarse en tanto estrategia de producción de hegemonía. Incluso la eliminación del artículo que establecía la concentración de la formación docente y la transferencia de docentes de los IFD a la órbita de una universidad –que en los hechos representaba el cierre de las instituciones bajo la forma actual que garantiza

³⁸ Esto sucedió, por caso, con la idea de “pensamiento crítico”, que fue reducida a la capacidad para discriminar información relevante de la que no lo es. De modo similar, la inclusión de alusiones a los derechos humanos y a la ESI, resultó en meros agregados inconexos.

una relativa autonomía y formas de cogobierno- puede interpretarse en términos de estrategia tendiente a fragmentar a “las comunidades” que habían logrado condensar sentidos en consignas y acciones de lucha que unificaban un campo anteriormente menos cohesionado.

El conflicto puede ser leído también en contexto de posicionamiento en la puja política partidaria. El jefe de gobierno Rodríguez Larreta apuesta a proyectar una imagen en que se destacan los espacios de “diálogo” con los “vecinos”. En el proceso analizado, algunas de las acciones definidas por el ministerio consistieron precisamente en todo lo contrario. Fue esta negativa, junto con el desplazamiento de ciertas limitadas formas de debate al escenario de la Legislatura, la que motivó la profundización de las acciones que bajo modalidades diversas y creativas se fueron desplegando en el interior, pero muy especialmente en las inmediaciones del edificio. En el proceso, la generación de acuerdos entre los actores de los IFD resultó una experiencia formativa, profundizando la producción en tanto sujeto colectivo. Según afirmaba uno de los actores entrevistados “Yo creo que lo que nos hizo, a los que no concordamos con estas políticas, es juntarnos. (...) nos sentimos en la obligación de conectarnos más, de hacer asambleas, de tener más información”, afirmaba un vicerrector. Esto dio lugar a un fortalecimiento de las formas de representación en las tomas de decisión y en las acciones de visibilización:

a este proceso de masas se le sumó mucha gente, que como te decía, recién hoy la vi salir, porque aparte el gobierno te venía a presentar (...) que te hacen aulas hermosas, que te ponen la tecnología a punto, que te dan cargos, que era lo que nosotros estábamos discutiendo....,

agregaba un referente estudiantil.

A modo de cierre

Procuramos a partir de este trabajo abrir algunos interrogantes orientados a reflexionar acerca de los procesos estatales. Por un lado, acordamos con Manzano (2013) al afirmar que las formas y los escenarios de la acción política son

cambiantes y se van recreando a lo largo de los procesos, lo que nos lleva a preguntarnos por la reactualización de prácticas y tradiciones que suponen hoy nuevos sentidos. En el caso analizado, las modalidades concretas que fue tomando la lucha recuperaron formas de acción política que apuntan a la ocupación del espacio público en tanto estrategias de visibilización. Simultáneamente se plantearon disputas por los sentidos al interior de esos nuevos “territorios” habilitados por los soportes digitales. La difusión en soporte digital es utilizada por instancias gubernamentales en CABA, pero también por quienes integran los centros de estudiantes y los gremios docentes. Las dimensiones materiales y simbólicas de la disputa política pueden también analizarse en la ampliación de repertorios, consignas, imágenes e intervenciones artísticas que se multiplicaron exponencialmente a través de las redes.

Si la escuela es –en términos de Gramsci- uno de los órganos de producción hegemónica (Campione, 2014), entendemos la intencionalidad de ejercer control sobre los procesos de formación docente procurando reorientarlos hacia fines instrumentales como estrategia dirigida a debilitar espacios de producción de sentidos que incorporan lecturas politizadas sobre las sociedades presentes y que tensionan supuestos sobre el mérito individual como justificativo de la desigualdad.

Por otro lado, sostenemos la necesidad de preguntarnos acerca de las redefiniciones de “lo estatal” y sobre nuevas formas de opacidad ocultas bajo recientes formas de comunicación oficial³⁹. Mientras las áreas de gobierno se esforzaron en definir interlocutores válidos, al tiempo que negaban a otros, las formas de acción política protagonizadas por los actores de los IFD obligaron a las/os funcionarias/os a reformular su objetivo original. Así, no cabe sostener una concepción de “estado” como aparato o herramienta de poder, separado por completo de docentes y estudiantes (García, 2018).

Por último, nos interesa compartir una reflexión que atravesó el trabajo de campo: ¿En qué experiencias relacionales habremos de confrontar con la concepción de sujeto que se expresa en los proyectos del gobierno local, interpelado como

³⁹ Tal el caso de la página web oficial del GCBA, donde se dan a publicidad de líneas de política educativa bajo formato power point o breves videos, al tiempo que se reformulan bases de información específica dificultando el acceso a información completa y confiable, el de instituciones educativas, por caso.

individuo adaptable a los cambios, abierto a lo incierto y dispuesto a resolver su reproducción material por sus propios medios? Si la hegemonía puede ser pensada “no como una formación ideológica acabada y monolítica, sino como un proceso problemático, disputado y político de dominación y lucha” (Rosberry, 2007: 123), mientras el gobierno apela a un lenguaje de la “no utopía” -en sentido de que se referencia en “lo que es”, en la experiencia cotidiana de los sujetos, resulta pertinente cerrar este escrito recuperando las voces de los actores entrevistados. Un referente estudiantil, antes de la aprobación de la ley afirmaba:

Uno sabe que tiene muchas de perder, pero bueno, son batallas que uno siente que las tiene que dar más allá de los resultados (...) Lo que empezamos a entender, (...) es que en cualquier momento puede salir la ley, nada más que cambian los modos de lucha.

Y con la ley ya sancionada, una de las reflexiones fue expresada por un rector “como un ‘Nos volvemos a quedar solos’, sí, pero unidos todas las instituciones”. Desde entonces, “Empezamos una nueva etapa de lucha”, según las palabras de una rectora, de ahí la reiterada vigencia del sello incluido en el logo “Quisieron enterrarnos, pero no sabían que éramos semilla”.

Referencias bibliográficas

- Campione, D. (2014) *Leer Gramsci. Vida y pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Continente.
- García, J. (2018) *La producción cultural del sujeto crítico: construcciones de conocimientos en “Bachilleratos populares”*. (Tesis doctoral, FFyL - UBA).
- Gessaghi, V. (2016) *La educación de la clase alta argentina: Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Grassi, E. (2018) “Estado social y desbloqueo de la sociedad neoliberal”. En: Grassi, E. y Hitze, S. (2018) (Coords.) *Tramas de la desigualdad. Las políticas y el bienestar en disputa*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

- Manzano, V. (2013) *La política en movimiento: movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. Rosario, Argentina: Prohistoria Ediciones.
- Montesinos, M.P., Paoletta, H., Diez, C. (2018). La “relación entre niveles educativos”: tensiones y complejidades entre las iniciativas estatales y las tramas locales. En: Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018 / Elena Libia Achili ... [et al.]; comp. Abate Daga, M. et al.
- Novaro, G. (2010) “Guía y selección de textos de Antonio Gramsci”. En Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 2010.
- Rosberry, W. (2007) Hegemonía y lenguaje de la controversia. En Lagos, M.L. y Calla, P. *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuaderno de Futuro N° 23. La Paz, Bolivia: INDH/PNUD,. Pp.117-139