

**Traducciones curriculares y producción de saberes en la conformación de la identidad profesional de docentes noveles**

**Traduções curriculares e produção de saberes na formação da identidade profissional de professores iniciantes**

**Curricular translations and knowledge production in the shaping of the professional identity of novice teachers**

Noralí Boulan<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este trabajo se propone analizar la conformación de la identidad profesional en docentes noveles a partir de dos ejes: por un lado, el proceso de socialización profesional mediante sus primeras inserciones laborales, el análisis de la política curricular y las interpelaciones que han recibido en tanto “docentes en formación” en su trayectoria del profesorado y, por otro, las retraduccionen curriculares que realizan mediante su propia praxis docente. De acuerdo con lo anterior, desde la perspectiva posestructural, comprendemos el currículo como una práctica discursiva que si bien orienta la formación docente inicial, también se produce en la *praxis docente* y con ello, configura la identidad profesional en el trabajo cotidiano. Los resultados parciales de la investigación permiten explorar la hipótesis según la cual, los docentes noveles han interiorizado durante su formación inicial posicionamientos basados en pedagogías críticas, distanciándose de las nociones procedentes del discurso educativo neoliberal evidenciado en el diseño curricular para la educación primaria (2018) con el que deben organizar sus propuestas de enseñanza. Ello nos permite analizar la producción de saberes que realizan a partir de su praxis cotidiana, producto de relecturas complejas de las actualizaciones de las políticas curriculares, es decir, en el marco de traducciones curriculares.

**Palabras clave:** Curriculum; Identidad Profesional; Traducción; Praxis

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo analisar a formação da identidade profissional em professores iniciantes a partir de dois eixos: por um lado, o processo de socialização

profissional através de suas primeiras experiências de trabalho, a análise da política curricular e as interpelações que receberam como “professores em formação” em sua trajetória de formação de professores, e, por outro lado, as traduções curriculares que realizam através de sua própria prática docente. De acordo com isso, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, compreendemos o currículo como uma prática discursiva que, embora oriente a formação inicial de professores, também é produzida na prática docente, o que configura a identidade profissional no trabalho cotidiano. Os resultados parciais da pesquisa permitem explorar a hipótese de que os professores iniciantes internalizaram durante sua formação inicial posicionamentos baseados em pedagogias críticas, afastando-se das noções oriundas do discurso educativo neoliberal evidenciado no currículo para a educação primária (2018) com o qual devem organizar suas propostas de ensino. Isso nos permite analisar a produção de conhecimento que realizam a partir de sua prática cotidiana, resultado de leituras complexas das atualizações das políticas curriculares, ou seja, no contexto de traduções curriculares.

**Palavras-chave:** Currículo; Identidade Profissional; Tradução; Prática

### **Abstract**

This paper aims to analyse the shaping of the professional identity of novice teachers based on two axes: on the one hand, the process of professional socialisation through their first job placements, the analysis of curriculum policy and the interpellations they have received as “teachers in training” in their teaching career and, on the other, the curricular retranslations they carry out through their own teaching praxis. In accordance with the above, from a post-structural perspective, we understand the curriculum as a discursive practice which, although it guides initial teacher training, is also produced in teacher praxis and thus shapes professional identity in everyday work. The partial results of the research allow us to explore the hypothesis according to which, during their initial training, novice teachers have internalised positions based on critical pedagogies, distancing themselves from the notions coming from the neoliberal educational discourse evidenced in the curriculum design for primary education (2018) with which they must organise their teaching proposals. This allows us to analyse the production of knowledge that they produce from their daily praxis, the product of complex re-readings of curriculum policy updates, i.e. in the framework of curriculum translations.

**Keywords:** Curriculum; Professional Identity; Translation; Praxis

## Introducción

Este artículo es producto de un proceso de investigación que implicó el análisis de la política curricular para la Formación Docente Inicial como para el nivel primario en el contexto bonaerense y sus relaciones con la configuración de la identidad profesional. Se trata, de este modo, de una revisión de los resultados del mismo, enlazada con la investigación posdoctoral en curso. En este orden de ideas, en la investigación doctoral (Boulan, 2019) nos propusimos analizar los sentidos que se articulaban dentro del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria (DC) promulgados en 2007, sus interpelaciones hacia los docentes en formación y el direccionamiento respecto de aquello considerado un “deber ser” docente. A partir de los hallazgos, señalábamos que esa política curricular, producto de un proceso de consulta y consenso con amplios sectores de la comunidad educativa<sup>2</sup> podía leerse bajo la perspectiva posestructuralista del curriculum (de Alba, 1995, Casimiro Lopes, 2015, Pinar, 2014) ya que la configuración discursiva hegemónica provincial que logra desarrollarse se produce en dos direcciones relacionadas: en el aspecto teórico, porque retoma y entiende el curriculum como configurador de subjetividades a la vez que, en el mismo proceso de construcción curricular, le otorgó voz a sus sujetos destinatarios. Esto, a su vez, se manifiesta en dos de sus nociones centrales: la comprensión de la politicidad de las prácticas educativas a partir de la idea de “horizontes formativos” que, como noción abierta, rompe con la noción de “rol” o “perfil docente” de políticas curriculares tecnocráticas y habilita, a la vez, la *praxis* como componente central de la formación docente inicial. Por otro lado, el trabajo analítico y de campo permitió 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), es decir, como arena de disputas (Casimiro Lopes, 2013).

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 intenta analizar la recepción que realizan los y las docentes en sus primeros años de inserción laboral y las herramientas que utilizan 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), que aún se encuentra vigente. Así, nos centramos en 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 la 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). Procuramos estudiar 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, la categoría “posición docente” (Southwell, 2013; Southwell & Vassiliades, 2016), devenida de la perspectiva del Análisis Político del Discurso, permite mostrar que la constitución de identidades, en este caso, la identidad docente, siempre es precaria, carente un sentido cerrado y último (Laclau y 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 y de docentes del profesorado entrevistadas, fue factible observar distintas recepciones de la política curricular, mostrando un posicionamiento muy crítico a las nociones propuestas por el nuevo discurso provincial (Boulan, 2021).

Los resultados parciales de la investigación permiten explorar la hipótesis según la cual, los docentes noveles han interiorizado durante su formación inicial posicionamientos basados en pedagogías críticas, distanciándose de las nociones procedentes del discurso educativo neoliberal evidenciado en el diseño curricular para la educación primaria (2018) con el que deben organizar sus propuestas de enseñanza. Ello nos permite analizar la producción de saberes que realizan a partir de su praxis cotidiana, producto de lecturas complejas de las actualizaciones de las políticas curriculares, es decir, en el marco de traducciones curriculares (Casimiro Lopes, Da Cunha y Costa, 2013; Morelli, 2021).

En este orden de ideas, este trabajo se propone analizar la conformación de la identidad profesional en docentes noveles a partir del análisis de dos líneas: por un lado, las interpelaciones que han recibido desde la política curricular, en tanto “docentes en formación” en su trayectoria del profesorado y, por el otro, el proceso de socialización profesional mediante sus primeras inserciones laborales y las retraducciones curriculares que realizan en su propia praxis docente. De acuerdo con lo anterior, comprendemos el currículum como una práctica discursiva que si bien orienta la formación docente inicial a partir de algunos supuestos, también se produce en la *praxis docente* y con ello, configura la identidad profesional en el trabajo cotidiano.

### **Algunas directrices conceptuales**

La opción epistemológica se concentra en el Análisis Político del Discurso [APD],

como perspectiva analítica posfundacional, retomando algunas categorías centrales, tales como “identidad”, “posiciones docentes”, “interpelación” y “currículum” (Laclau y Mouffe, 1985; Buenfil Burgos, 2010; Southwell, 2013, 2020; de Alba, 1995, 2021; Casimiro Lopes, 2013, 2015). Desde esta línea, recuperamos las tensiones que se producen en torno a lo político -en tanto elemento constitutivo de lo social- dentro de la configuración de las identificaciones docentes.

De acuerdo con lo anterior, en primer lugar, profundizaremos el análisis respecto de las nociones identidad, identificación e interpelación, para luego desplazarnos, aunque no en modo lineal sino sincrónico, circular y relacional hacia las categorías “posición del sujeto” y “posiciones docentes” propuestas por Laclau y Southwell, respectivamente. Seguidamente, retomaremos algunos análisis relativos a la concepción posestructuralista del currículum.

Para comprender el concepto de *identidad*, desde el APD, resulta necesario recuperar la categoría de *discurso*, puesto que ésta permite comprender a partir de qué interpelaciones se configuran las identidades docentes, desde una articulación que se constituye en hegemónica en tanto logra fijar diversos sentidos, demostrando de tal modo, qué interpelaciones dejaron sedimentos que conforman la identidad, entendiéndola como proceso de subjetivación. Ello implica recurrir a la categoría *identificación* dentro del proceso de constitución de identidades, y en tanto tal, proceso inestable y siempre precario, contingente, abierto y antagónico. Así, recuperando la concepción lacaniana de sujeto, Laclau y Mouffe (2000) plantean la categoría *posición del sujeto* en el interior de una estructura discursiva, por entender que “los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales “[...] ya que toda `experiencia` depende de condiciones de posibilidad precisas” (p. 154). Para los autores, la precariedad de toda identidad genera la imposibilidad de cierre, o lo que es lo mismo, la imposibilidad de lo social y de identidades definidas. Desde este punto, responden que la imposibilidad final de toda diferencia estable y, por lo tanto, de toda objetividad se encuentra dada por el antagonismo, el cual se presenta como la “experiencia” del límite de toda objetividad bajo una forma de presencia discursiva precisa.

Southwell (2008, 2013), en este sentido, utiliza la categoría *posiciones docentes* para dar cuenta de los procesos, nunca predeterminados ni fijados donde los docentes disputan y reformulan los sentidos de las políticas públicas. Consideramos que ésta es una muy fructífera noción que permite comprender la identidad docente como una construcción donde los sentidos que asume son siempre abiertos e inacabados. Aquí, puede pensarse que la construcción de las posiciones docentes remite a las disímiles respuestas que se producen por medio de *interpelaciones* dentro de diversas configuraciones discursivas. Siguiendo a Buenfil Burgos (1991), los procesos educativos se producen a partir de interpelaciones que generan que los agentes se constituyan en sujetos activos incorporando nuevos contenidos que transformen

sus prácticas cotidianas. En sus palabras, requiere que “a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva, etc.), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido, acepte la invitación a ser eso que se le propone” (p. 193).

En la misma dirección, Hall (1996) comprende 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” (p.20). De este modo, el autor supone que las identidades son el resultado exitoso de una “articulación o encadenamiento” en el discurso. Por su parte, Padierna Jiménez (2008) señala que los sujetos nunca se adhieren de manera plena a las interpelaciones recibidas, sino que “se inclinan por distintos elementos que *llenar* la falta (no racional ni susceptible de ser llenada)” (p.111). Para la autora el “acto educativo” se produce cuando los propios sujetos recrean, retraducen sus procesos de constitución mediante la voz. Pensar entonces en *posiciones docentes* antes que en identidades docentes como totalidades cerradas y absolutas, permite comprender el carácter político de la educación. Ello no implica analizar un proyecto educativo de acuerdo con una demanda social particular de modo lineal, sino analizar las condiciones de posibilidad en las que se producen luchas hegemónicas como resultado de procesos políticos que se producen en el escenario educativo (Southwell, 2008).

Por otro lado, nos centraremos en las características que asume la comprensión del currículum como texto político, posmoderno, posestructuralista y deconstructivo (Pinar, 2014) y, por lo tanto, como un campo de disputa por sus significantes y como una práctica discursiva configuradora de identidades.

Para Popkewitz (1987) los contenidos no deben reducirse a los conocimientos formales organizados en el currículum, sino que deben incluir todos aquellos elementos que impregnan la vida y la conciencia de la gente. Por su parte, Da Silva (1998) supone que el currículum en tanto práctica social, discursiva y de significación, produce identidades determinadas por la cultura y las relaciones sociales, afirmando que existe un diferencial de poder entre los diversos grupos sociales, en tanto el mismo es ejercido de modo desigual por ellos. En el currículum, entonces, lo que se observan son los rastros de estas negociaciones por implicar significados. Se trata de una lucha epistémica y política donde se producen efectos de sentido que contribuyen a fijar posiciones específicas, jerárquicas y asimétricas de los sujetos, es decir, “son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares” (p. 72). Así, la identidad es una construcción histórica, una relación y un posicionamiento.

En esta construcción las relaciones de alteridad se comportan como relaciones de poder. Desde este lugar, el currículum no solo es transmisión de conocimientos sino un acto político e implica una empresa ética. De la misma manera, de Alba (1995), en su clásica definición, supone al currículum como

[...] la síntesis de elementos culturales [...] que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas (pp. 80-81).

De este modo, las múltiples miradas acerca del mundo, la sociedad y la educación constituyen cosmovisiones mediante las cuales se determina qué es lo que se entiende por currículum, cómo debe implementarse, desarrollarse y evaluarse, estableciendo configuraciones discursivas hegemónicas (Laclau y Mouffe, 1985). Por lo anterior, pensar la configuración de las políticas educativas y, particularmente, curriculares, requiere comprenderlas como una condensación de ciertos significantes, como la configuración de un discurso hegemónico (Laclau, 1996) y, en tanto tal, como una configuración histórica, política, social y cultural (Buenfil Burgos, 2010).

En la misma perspectiva, Casimiro Lopes (2015) plantea la politicidad del campo curricular como un campo de disputa por sus significantes, lo cual requiere analizar la contingencia de las decisiones políticas y una organización curricular que se erija bajo un fundamento último. Retomando la distinción entre “la política” y “lo político” de Laclau y Mouffe, afirma que “no existen fundamentos (pre)fijados, con miras a garantizar la significación de algo que podamos denominar sociedad. Existen significaciones en disputa al respecto de lo que concebimos como social, como escuela, como conocimiento, como currículum” (p. 53). Así, las instituciones pueden ser observadas como algo más que meras maneras de interpretar y concebir el currículum, sino que, en algún sentido, las instituciones, crean los contextos curriculares. De este modo, es factible relacionar la dimensión política del currículum con la dimensión de lo político del mismo. “El currículum político no es un *Otro* de la política, sino la expresión del constante proceso de traducción que suplementa la política” (p. 51). La política en su doble articulación entre lo político y la política se despliega en todos los contextos de significación del currículo. Por lo tanto, entiende la política del currículum como el proceso de significación del mismo en su doble dimensión e interjuego entre lo instituido y lo instituyente. Por lo anterior, comprender el currículum como político implica considerar sus relaciones con la democracia y la

justicia social, pero atendiendo a que ambos conceptos, el primero asumido desde el deconstructivismo de Derrida y el segundo desde la perspectiva posfundacional, si bien son necesarios, son, asimismo, imposibles, dado su carácter no posible de ser prefijado. En consecuencia, son dependientes de la lucha política contingente, que se produce en relación a escenarios inestables y en ausencias de fundamentos. Desde esta perspectiva, resulta entonces imposible pensar una intervención programada y/o un proyecto definido a priori, sin eliminar por ello la acción política como la arena de lucha por la significación de diversos proyectos contextualizados.

Asimismo, para de Alba (1995), el currículo debe considerarse como mecanismo de reproducción y también como una herramienta de resistencia y lucha social, así como producción cultural. De acuerdo a ello, además de señalar y analizar cuál es su comprensión de síntesis, hegemonía y negociación en el proceso de determinación curricular, es indispensable pensar en la categoría de “sujeto social”, por entender la insuficiencia de las nociones de “grupos” o “sectores” sociales. Para la autora, el “sujeto social” posee conciencia histórica, es decir, se sabe parte de un grupo o sector determinado y, desde ese conocimiento, sus acciones se inscriben en un determinado proyecto social. El currículum es una noción abierta, que está en constante proceso de transformación y negociación, según los sujetos sociales que forman parte, teniendo en cuenta todos los aspectos de la sociedad en general, la historia y la actualidad. En su ya clásica categorización en este proceso de negociación se incluyen los sujetos de determinación, de estructuración formal y los sujetos del desarrollo curricular, siendo estos últimos los conformados por docentes y estudiantes quienes retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.

Particularmente en relación a las prescripciones de determinadas políticas educativas, se observa el intento de distintos discursos que han intentado fijar de diversos modos la noción de docente, “[...] asignándoles una posición en las formaciones discursivas, pero también una particular historia que los constituyó como sujetos” (Southwell, 2013, p. 376). De acuerdo con esto, Southwell & Vassiliades (2016), plantean que una política educativa puede comprenderse, entonces, como “una articulación de significantes que intenta identificar un campo específico de lo social, pero que dicha articulación, al no representar plenamente al objeto [...] permite la incorporación de cargas de sentido por parte de sus diseñadores y también por parte de sus destinatarios docentes” (p. 14-15).

Por lo anterior, considerar la educación como un acto político presupone comprender que, en los procesos de enseñanza, aquello que pretende transmitirse no sólo se configura a partir de los contenidos que se hallan insertos en el proceso, sino que el proceso mismo posee un tipo de transmisión que lo excede. Entender la politicidad

del acto educativo implica, pues, reconocer desde qué concepciones se entiende a la misma y cómo se caracteriza a los sujetos implicados en ella, en el contexto más amplio de su producción.

### **Decisiones metodológicas**

La investigación supone un trabajo teórico-conceptual mediante un abordaje cualitativo, en tanto se procura generar conocimiento a partir de los datos empíricos del trabajo de campo. Se procura focalizar en los aspectos más sustantivos del problema de investigación planteado (Sautú, 2003; Sirvent, 1995; Taylor y Bogdan, 1986), priorizando el estudio de sus dimensiones desde una mirada comparativa, aunque sin pretensión de generalización de las conclusiones a las que se arribe (Neiman y Quaranta, 2006).

Se incluye en el trabajo de campo entrevistas a docentes noveles del nivel primario y docentes de los profesorados de tres regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires. Éstas fueron seleccionadas por la diversidad contextual, económica y social de la provincia, a fin de obtener una muestra representativa.

Se procedió al relevamiento y recopilación de fuentes documentales relativas a la política educativa a nivel nacional y, específicamente, los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires, y de las circulares y comunicaciones elaboradas a propósito de su implementación. Estas tareas permitieron reconstruir el marco más amplio de las políticas educativas en las que se insertan las propuestas curriculares para la formación docente inicial y para la educación primaria en el contexto bonaerense.

Las entrevistas a docentes noveles que han vivido la transición entre diseños curriculares (promulgados en 2007 y en 2018, respectivamente), que deben trabajar con el nuevo Diseño Curricular para la educación primaria en el momento de su inserción profesional, tuvieron como objeto indagar si existen allí tensiones entre la formación que han recibido y las concepciones que propone la prescripción oficial con la cual desarrollan su tarea profesional, entre las cuales se encuentran las categorías “capacidades” y “educación emocional”.

En este sentido, resulta necesario señalar, en primer lugar, que la formación docente para el nivel primario en la provincia de Buenos Aires se encuentra a cargo de los Institutos Superiores de Formación Docente [ISFD]. Asimismo, en esta investigación, se define como docentes noveles a aquellos graduados recientes de dichas instituciones considerando un lapso menor a cinco años. De acuerdo con ello, uno de los criterios de selección de los participantes fue considerar el tiempo transcurrido desde el momento de la entrevista y la fecha de egreso de la institución formadora. Dado que las entrevistas se desarrollaron durante el año 2020, un principio excluyente fue que los entrevistados hubieran egresado del profesorado a partir del año

2016. En segundo lugar, un dato a considerar en la selección de las participantes es el género, ya que una de las particularidades de la docencia en Argentina, así como en Latinoamérica, es su carácter femenino. La feminización de la docencia ha sido una temática ampliamente estudiada desde la historia de la educación y los datos muestran que en la actualidad esa característica permanece. Según el último Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos [CENPE], realizado en el país en 2014, del total de docentes en actividad en la educación común -que incluye los niveles inicial, primario y secundario- el 76,5% son mujeres, el 21,9% son varones, sin registrarse datos en el 1,6% restante (CENPE, 2014).

De acuerdo con lo anterior, se realizaron nueve entrevistas semi estructuradas a docentes noveles para obtener información que permitiera realizar un análisis comparativo y denso respecto de algunos aspectos considerados centrales. De este modo, se entrevistó a tres docentes de la región educativa 1, que comprende entre sus distritos a la capital provincial, cuatro docentes la región educativa 4, compuesta por distritos pertenecientes a la zona sur del Gran Buenos Aires, y dos docentes de la región educativa 11, comprendida por cinco distritos de la zona noreste de la provincia, compuestos por zonas urbanas y semi - rurales).

Respecto del rango etario, la mayoría de las entrevistadas se encuentra entre los 23 y 30 años de edad. Sólo en uno caso, la entrevistada revela una edad mayor a los 30 años. Asimismo, todas las participantes se formaron en instituciones de gestión estatal y poseen una antigüedad en el trabajo docente que oscila entre uno y cuatro años. En algunos casos, además de la experiencia situada dentro de la formación inicial en el proceso de residencias en las escuelas primarias, las experiencias laborales se originaron durante el proceso de formación docente inicial.

Las entrevistas realizadas a docentes noveles se organizaron a partir de tres grandes ejes que permitieran conocer:

- Las trayectorias formativas: año de graduación del profesorado, antigüedad en la docencia en el nivel primario, formación continua (cursos o seminarios transitados luego del egreso de la formación inicial).
- La situación en la cual se encontraban al producirse la actualización curricular para el nivel primario (durante su formación en el profesorado, en los primeros años de inserción laboral).
- La valoración que realizaban sobre la correlación y/o discontinuidad entre los enfoques pedagógicos recibidos durante la formación propuesta por el plan de estudios del profesorado del año 2007, y los presentados por la actualización curricular para el nivel primario (2018).

Por otro lado, también se realizaron entrevistas a tres docentes de la asignatura "Campo de la Práctica Docente" del profesorado. La decisión de su incorporación

en el trabajo de campo fue relativa a que se trata de los docentes a cargo de las residencias que realizan los estudiantes del profesorado en las escuelas asociadas. El objetivo, en estos casos, se relacionó con obtener información relevante respecto del proceso de actualización curricular en el nivel primario (2018) y cómo ello repercutió en la formación docente, cuyo diseño curricular, implementado desde el año 2007 se orienta por enfoques pedagógicos y didácticos críticos, que no resultaban concordantes con los nuevos sentidos que organizan algunos ejes de la nueva política curricular.

En todos los casos, las entrevistas se realizaron mediante el consentimiento informado de los participantes estableciendo la garantía de anonimato. (Mainardes y Carvalho, 2019).

### **Configuración de la identidad profesional: formación docente inicial y posiciones docentes.**

La configuración de la identidad profesional docente es una temática ampliamente estudiada desde diversas perspectivas. Así se pueden encontrar los aportes de Bolívar (2006), Cattonar (2001), Veenman (1988), Pietro Parra (2004), entre otros. En este escrito, nos detendremos en la particular interpelación que, entendemos, se realiza desde el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires (DC, 2007) por entender, tal como lo hemos señalado, que el mismo puede leerse bajo la comprensión del curriculum desde la perspectiva posestructural, tanto por sus inscripciones teóricas y sus fundamentos, pero también, por las formas en las cuales se diseñó, estructuró y desarrolló (Boulan, 2019).

La política curricular de formación docente inicial bonaerense es producto del marco legislativo emplazado en la promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) y la Ley Provincial de Educación N° 13688 (2007). El DC despliega nociones acerca de la educación que procuran recuperar su carácter político, social y cultural, entendiéndola en el horizonte de la igualdad, en lugar de la equidad, significativa con el cual se había configurado el discurso educativo de la reforma noventista. La idea de educación se asocia con la restitución de derechos y la democratización de la sociedad desde una perspectiva que se orienta en una noción de justicia más amplia que la estrictamente jurídica, y donde el respeto a la diversidad cobra sentido desde la perspectiva de educación intercultural.

El DC del profesorado para el nivel de educación primaria (2007), explicita que, en la tarea docente, no alcanza con conocer los saberes a enseñar, sino reconocer a quién se le va a enseñar, “teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma, reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión” (p.18). La propuesta de pensar en “horizontes formativos” para la

formación docente inicial, que implica considerar la tensión entre el sujeto real y tendencial y un sujeto deseado (DC, 2007), enfatiza la construcción y producción de identidades sociales particulares, en un campo educativo complejo, cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y encuadres institucionales (Boulan, 2019). Aquí se imbrican las trayectorias sociales y educativas de tal forma que no puede pensarse lo educativo por fuera de lo social. Tampoco pueden quedar afuera los sujetos y los procesos de construcción de sus subjetividades, en el recorrido por estas trayectorias. Resulta indispensable considerar aquí la interpelación que se realiza a los docentes en formación bajo esta categoría, como noción que procura distanciarse de la prescripción de un rol cerrado, como una esencia universal a priori, sino que es el resultado de construcciones sociales en la historia de las comunidades (Buenfil Burgos, 2010). De este modo, los “horizontes formativos” se conforman mediante tres ejes que interpelan a los docentes en formación como “pedagogos”, como “profesionales de la enseñanza” y como “trabajadores culturales”. Los dos primeros ejes suponen atender a la dimensión política de la docencia, desde el conflicto propio del diálogo y desde la visibilización de las relaciones de poder ligadas al saber y a la intersubjetividad, mientras que el tercero, atiende a su dimensión social (Boulan, 2019). Se espera que los docentes produzcan un saber a partir de las situaciones que protagonizan, de problemas que abordan, de experiencias que transitan mientras desarrollan su práctica (Giroux, 1989; Southwell; 2008; Birgin, 2015).

Así, es posible observar algunas de estas ideas, plasmadas en las entrevistas a docentes del Campo de la Práctica respecto de los lineamientos curriculares del profesorado, promulgados en el año 2007. En este sentido, se evidencia la influencia positiva otorgada a la construcción de estos posicionamientos político-pedagógicos críticos, en clave latinoamericana, que el mismo proponía a los docentes en formación.

Lo más novedoso en este Diseño es la práctica docente como eje vertebrador de la formación; es algo que ya venía de los documentos de Nación y que viene incluso de la gestión de los años 90, de la mano del BID, de los documentos que se elaboraron en ese momento donde había financiamiento externo para hacer esos cambios. La diferencia es que acá, lo que se planteaba era una idea de práctica docente que no era solo lo estrictamente escolarizado, entonces se planteó la gran novedad que era que el primer año de práctica, era por fuera del sistema educativo y trabajar cuestiones desde Freire, en generación de educación, además de lo formal, educación popular y tratando de trabajar algo de eso” (Entrevista a Docente Campo de la Práctica, Región 11).

En efecto, en el DC la práctica docente se conforma como objeto de transformación, fundamentada en la praxis, recuperando el sentido freireano del término, apelando a la constitución de un *posicionamiento docente*, entendido como el acto

político que configura su función. Desde este lugar, se asume la relación entre educación y política considerándose necesarios estos análisis en función de favorecer el ejercicio de prácticas educativas fundadas en la praxis docente, como análisis crítico, situado, contextualizado, considerando las múltiples variables que atraviesan a la educación como proceso históricamente condicionado y determinado. Asimismo, es posible observar cómo ese posicionamiento político se promueve bajo la recuperación de diversas categorías teóricas, entre las cuales se retoman los aportes Giroux (1989) en su planteo respecto del docente como *intelectual transformativo*, inserta en la idea de *horizontes formativos* (DC, 2007, p. 29).

Tomando en consideración al maestro/a no sólo como *profesional de la enseñanza*, sino también como *pedagogo* y como *trabajador de la cultura*, el DC apela al necesario alejamiento de las concepciones tecnocráticas y a la consideración de los sujetos como “hacedores” de las prácticas. En este sentido, supone que “[...] el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos” (DC, 2007, p. 13). Asimismo, en la definición curricular, la práctica docente, no solo se asume desde una mirada meramente pedagógica, sino que se postulan las múltiples variables que atraviesan el proceso de enseñanza.

De acuerdo con ello, la práctica educativa supone, pues, una intervención. Según lo planteado por Remedí (2004), la *intervención educativa* siempre se ubica entre lo instituido y lo instituyente, es “meterse en”, “estar entre”, alude al campo de tensión entre estas dos tendencias. Por lo tanto, la práctica educativa es praxis e intervención. En síntesis, podemos afirmar que la política educativa plasmada en el DC para la formación de profesores (2007) plantea una noción acerca de la educación que supone proponer espacios democráticos, que profundicen la participación, en el diálogo fundado y propositivo, en la búsqueda de valores éticos, de verdad y justicia. Se piensa, de este modo, en propuestas educativas que permitan la resignificación de la escuela y la enseñanza, como espacio de recuperación de lo público, en la reconceptualización y circulación de saberes, representaciones y conocimientos. En este sentido, los docentes en formación son interpelados como actores claves para dicha reconfiguración.

Como hemos señalado, desde la perspectiva posestructural, el discurso supone una práctica articuladora, que posibilita la configuración de sentidos no solo a partir de lo que lo sujetos “dicen”, sino, de cómo “son hablados” y el modo en que ello se expresa en sus prácticas. El discurso es una práctica social de significación que, a la vez que constituye lo social, está socialmente constituido e inmerso en situaciones sociales, culturales e históricas (Laclau & Mouffe, 1985). Lo educativo, desde esta perspectiva, se entiende como un campo en el que se articulan diferentes y variadas

interpelaciones con reconocimientos e identificaciones subjetivas que posibilitan la construcción de lazos de pertenencia social e instancias de modificación de prácticas sociales, adhiriendo o impugnando a prácticas hegemónicas (Buenfil Burgos, 1991; Southwell, 2020). De acuerdo con ello, procuramos indagar la conformación de la identidad profesional, en tanto configuración abierta e inestable, a partir de las diversas posiciones que los docentes noveles construyen. En este orden de ideas, es interesante recuperar algunas respuestas respecto de dichas nociones por parte de las docentes noveles entrevistadas.

A mí la verdad que me marcó tanto mi formación, cada profesor o profesora que tuve en el instituto y cada texto que me daban, los atesoro como algo que vuelvo a visitar cuando necesito alguna cuestión porque la verdad que fue muy fuerte, no solo por el período de mi vida en sí o todo lo que transitaba sino por lo que me han dado. Cada vez que me llaman, cada tanto, me ofrecen ir a contar mi experiencia al instituto, voy con una felicidad y un agradecimiento porque la verdad que yo decido posicionarme en este lado, es una cuestión sumamente política la mía, que lo siento así, que quiero estar desde este lado transitándolo de la forma que lo fui planteando. Me lo ha dado un poco esa idea o esa forma de ver, mi formación en el instituto. (Entrevista a Y., docente novel, Región 1, graduada 2016)

A mí me sirve muchísimo acordarme lo que me decían los profesores en la residencia de cuarto año. Me acuerdo muchísimo de algunas palabras textuales de algunas profesoras y recordar el tránsito que tuve por las escuelas de residencia, eso me sirvió muchísimo para poder trabajar este año en el cargo que tengo. Eso, más la formación, la experiencia que tuvimos dentro del instituto y los comentarios y anécdotas que te van contando los profesores para mejorar tu trayectoria educativa es lo que rescato, por la poca experiencia que tengo, porque experiencia continua tengo este año, el año pasado hice suplencias y no fue siempre en un mismo grado. (Entrevista a L., Región 1, graduada en 2019)

Nosotros siempre seguimos el lineamiento de la escuela liberadora de Freire. Cuesta, porque venimos de una escuela tradicional y a veces a uno en su práctica misma le sale un poco el conductismo, pero la realidad es que siempre nos posicionamos de este lado, en el recorrido pedagógico del profesorado, que fue nuevo y nos resultó revolucionario, de intentar enseñar por este camino. Por otro lado, hemos aprendido nosotros, y en principio, obviamente costó llevarlo a la práctica. No en la residencia, en la residencia no me ha pasado, pero sí en la práctica diaria me costó un poco, sobre todo los primeros meses, del que el error es parte del aprendizaje, me costó mucho pero bueno, lo puse en práctica y resulta. Tarda un poco más porque no todos

los niños están en las mismas condiciones en una escuela como la que estoy trabajando, pero se logra. (Entrevista a E., Región 4, graduada en 2017).

Siguiendo a Vaillant (2007) la identidad profesional docente es un proceso que, si bien comienza en el proceso de la FDI, se produce a lo largo de todo el ejercicio profesional. Así, no puede pensarse con un comienzo automático a partir del momento de la titulación, sino que se asume como un proceso individual y colectivo, complejo y dinámico que configura representaciones subjetivas respecto del ser docente. Como se observa en los testimonios recabados, para el caso de docentes noveles, parece existir un fuerte influjo de las representaciones acerca de la docencia como acto político, a la vez que se evidencian los diversos “recuerdos” tanto de la formación durante el profesorado como de las propias trayectorias escolares, que se imbrican en la constitución de la identidad. En suma, la identidad, en tanto constructo abierto, inestable es producto de diversos procesos de adhesión o “puntos de sutura” (Hall, 1996), en el cual se retraducen en diversas “posiciones docentes” (Southwell, 2013; Southwell & Vassiliades, 2016). Así, es posible pensar las identidades docentes como formas de *identificación*, pero también como formas de *distinción*, de toma de distancia, de resistencia, frente a los discursos que intentan dotar de sentido al “ser docente” (Boulan, 2019).

### **Los procesos de desarrollo curricular como producción de saberes: retraducciones e identidades.**

En el apartado anterior describíamos el proceso de reformulación curricular para el profesorado de nivel primario en la provincia de Buenos Aires, señalando que el mismo se configuró en una potente política educativa que procuró organizar los sentidos en torno a la docencia desde la recuperación de las teorías pedagógicas críticas, la intencionalidad de promover un posicionamiento político pedagógico en el ejercicio de la función docente y una interpelación particular alrededor de la cual el eje se ancló en la centralidad de la enseñanza y en la producción de saberes tanto de los docentes formadores como de los docentes en formación. En trabajos anteriores (Boulan, 2019; Southwell & Boulan, 2020) señalábamos que esto se produjo en un escenario de promulgación de diversas legislaciones que respondían a un modelo de Estado particular, promovido a partir de la asunción de Néstor Kirchner a la presidencia del país en el año 2003. En esta instancia, las políticas educativas que comenzaron a delinearse y se desarrollaron durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015), configuraron un escenario donde pueden observarse nuevos elementos diferenciales en el discurso educativo, tales como la participación de diversos actores sociales para la implementación de políticas públicas como proceso de democratización en las decisiones, la idea de promover una “identidad nacional” cohesionada con las nociones de “justicia” e “igual de oportunidades”, la noción de la educación

como derecho, la comprensión de la “calidad educativa” como una responsabilidad sobre la cual el Estado debe resultar garante de su implementación y no sólo su “gestor”, entre otras. Estas ideas se encuentran plasmadas en la Ley Nacional de Educación (N°26.206), que establece el derecho social a la educación, repositando la principalidad del Estado en su cumplimiento.

En el año 2015, como síntoma del cambio en la gestión de gobierno, luego del triunfo de la Alianza Cambiemos en las elecciones presidenciales, se produce una reconfiguración del discurso educativo como el marco más amplio de las disputas por sus sentidos, es decir, en el orden de lo social y lo político. De acuerdo con ello, el macrismo logró conformar nuevas identificaciones colectivas no sólo conformadas por los núcleos que históricamente las habían constituido, sino a partir de la incorporación de otros sujetos que no se sentían interpelados por otros discursos. Bajo el mismo mecanismo, el discurso educativo, retoma elementos de configuraciones discursivas anteriores (entre las que se destaca el discurso neoliberal desplegado durante la década del '90) pero lo realiza incorporando también nuevos elementos que logran, de esta manera, una reconfiguración de los significantes otorgados a esas categorías. De este modo, la educación, continúa formulándose bajo los sentidos “derecho” e “inclusión”, pero reconfigurándose bajo los criterios de eficiencia y la eficacia, en pos de lograr “la incorporación de la Argentina al mundo”. (Boulan, 2019)

De manera similar, el diagnóstico realizado respecto de la formación docente, y el inevitable camino hacia su “mejoramiento”, se presenta desde programas verticalistas, basados en directrices de ejecutivos empresariales, así como permite la injerencia de “los nuevos negocios educativos”, en palabras de Ball (2014), al suponer, por ejemplo, la incorporación de nuevas tecnologías mediante la licitación y contratación de software y hardware educativos de empresas internacionales. Por último, dicha reconfiguración del discurso educativo, se produce por dos vías paralelas: el “diagnóstico” de la mala calidad educativa del sistema y la consecuente relevancia otorgada a la evaluación educativa, cuyos modelos se proponen, asimismo, desde los organismos internacionales sin considerar los procesos, contextos y posicionamientos diversos en los cuales se desarrollan las prácticas de enseñanza<sup>3</sup>. En este sentido, Birgin & Vassiliades (2018) examinan las políticas estudiantiles destinadas a la FDI de la región, comprendiéndolas como “procesos sociales de significación” (p. 4), señalando la existencia de al menos dos configuraciones discursivas: una ligada al derecho a la educación, que orienta, entre otras cuestiones, el ingreso irrestricto a la formación docente y otra relacionada a la meritocracia y que, en consecuencia, postula la selectividad en los ingresantes a las carreras del profesorado. Estas ideas también son planteadas por Honorato y da Silva Rodrigues (2020), al analizar las redes de sentidos discursivos de los currícula para la Educación Integral para Jóvenes en Cumplimiento de Medidas Socioeducativas en Privación de Libertad del estado de Paraíba. En ambos casos, los estudios revelan que los discursos que

se constituyen en torno de sentidos mercantilistas, que no en pocas ocasiones son producto de la injerencia de los organismos internacionales en las políticas educativas. De este modo, los autores, quienes también recuperan los planteos de Ball (2014), señalan que estas nociones se producen a partir de procesos de reconceptualización y recontextualización, resultado de reinterpretaciones políticas que se despliegan desde contextos y países diversos, con la consecuente producción de currículos híbridos (Casimiro Lopes, 2006).

Así, en análisis anteriores (Boulan, 2019, 2021) postulamos que, en el caso argentino, la “revolución educativa” se asoció a los significantes “evaluación”, “innovación”, “capacitación”, dentro de una configuración discursiva donde los docentes fueron interpelados, nuevamente, desde un lugar técnico; “facilitadores”, “conductores de prácticas educativas que permiten a los alumnos insertarse en un “mundo cambiante” son sentidos asociados a su rol y función, basado, asimismo, en una noción relativa al rol de “veedores” en el desempeño de los alumnos en la aplicación de evaluaciones estandarizadas, en contraposición a la interpelación de un docente crítico, propuesta en los “horizontes formativos” (DC, 2007) que anteriormente describimos. En este orden de ideas, la gestión de la provincia de Buenos Aires, a cargo de María Eugenia Vidal desde 2015 a 2019, produjo una actualización del Diseño Curricular para el Nivel Primario (2018), que posee características distintas a las líneas didácticas con las cuales habían sido formados los docentes. Introduce categorías tales como “capacidades” y “desarrollo emocional” y donde la evaluación de resultados y la eficacia cobran suma importancia. De acuerdo con ello, se pretende analizar la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles, comprendiendo que allí tensionan diversas interpelaciones, pero también diferentes recepciones de los sentidos educativos que organizan las prescripciones estatales (Boulan, 2021)

En este marco, trabajaremos con dos hipótesis emparentadas. Por un lado, analizamos la recepción de la actualización curricular para el Nivel Primario (2018) por parte de los profesores del Campo de la Práctica dentro de la FDI y de las docentes noveles entrevistadas. Creemos que allí es posible no sólo observar diversas *posiciones docentes*, sino que el proceso mismo de recepción y su aceptación o negación se establece como un proceso de producción y “traducción curricular” (Casimiro Lopes, Da Cunha y Costa, 2013; Morelli, 2021) en tanto *praxis político-pedagógica*<sup>4</sup>. Por otro lado, y al mismo tiempo, se configura en un proceso político dado que se establece un posicionamiento. Esta decisión implica, necesariamente, estudiar si existen puntos de sutura o adhesión a diversos discursos que interpelan la conformación identitaria de los docentes noveles en relación a esas interpelaciones.

De acuerdo con lo anterior, recuperamos los planteos que realizan Casimiro Lopes, Da Cunha y Costa (2013) desde los planteos laclausianos así como respecto de la noción derrideana de “traducción” para el análisis de las políticas curriculares. De

este modo, los autores suponen que el aporte de Derrida, permite comprender las políticas curriculares y los sujetos involucrados en dichos procesos. En sus palabras:

La noción de traducción, como posibilidad de relación entre el lenguaje y los objetos que nombra, cobra fuerza en el estudio de las políticas curriculares al permitir cuestionar la noción de representación plena defendida por los críticos de las políticas que exigen significados coherentes de las prácticas, por quienes trabajan (a cierto nivel) en la redacción de documentos firmados por los gobiernos y que, de alguna manera, creen que los textos expresan la correlación o correspondencia exacta entre lo escrito y sus demandas.

En este caso, la política también opera en un sentido diferente. La política ya no es el resultado de una profusión de significados procedentes de diferentes contextos, sino que se piensa como constituida por una gramática cuyas reglas están sujetas a cambios en el curso de su aplicación. La política puede pensarse a partir de la noción de juegos de lenguaje de Wittgenstein, ya que ‘las lógicas dependen del contexto’ y en el contexto de la política, lo que se quiere decir depende de las reglas de este contexto (LACLAU, 2011a, p. 283). En este marco se producen múltiples contextos, porque se desarrollan múltiples procesos de significación y en ellos opera incesantemente la traducción (p. 398)<sup>5</sup>

Consideramos que la noción de traducción/escritura que los autores destacan, resulta sustancial para el análisis de las diversas recepciones que realizan las docentes de la actualización curricular que se produjo en el año 2018 en la provincia. De este modo, recuperamos algunas sus expresiones que permiten dar cuenta no sólo de una supuesta recepción acrítica, sino, por el contrario, de un proceso de producción curricular. En este punto, amerita aclarar que entendemos que existe una relación entre las nociones de “estructuración curricular”, “determinación curricular” y “desarrollo curricular” propuestas por de Alba (1995), que permiten comprender a los docentes como productores de política curricular a partir de sus “traducciones”.

El último diseño curricular, el actualizado en 2018, lo he llegado a leer, pero muy poquito y lo que pude notar es que cambiaron mucho los ejes, ya no es tan amplio como el diseño curricular del 2008, se ponía en línea más que nada situaciones de problemáticas, situaciones de que tenían que pensar, formular preguntas y no sucede tanto en el último. Se ha acotado un poco eso que tanto nos han remarcado en el profesorado. Todos los profesores siempre nos marcaban eso, que cuando teníamos que diseñar una secuencia, siempre tenían que ser las preguntas las hipótesis, esto de generar un problema al niño, un problema cognitivo que tenga que pensar, que tenga que analizar, equivocarse y volver para atrás. Probar, como hacían en Matemática, probar, ensayar y sino volver para atrás. Eso ya no lo he notado en el último diseño

del 2018. Nosotros terminamos en el 2017 y todavía teníamos el diseño del 2008. Yo siempre me manejo con el de 2008. Cuando hay un contenido voy a ese diseño.

P: ¿Vas a ese Diseño por algo en particular?

R: Y sí, me parece más útil, no porque digo que este no sirva, sino porque como una ya lo conoce, ya lo hemos leído tantas veces, lo hemos trabajado muchísimo, no solamente en las residencias cuando teníamos que planificar, sino que lo hemos leído siempre. Siempre estuvimos con el diseño trabajándolo en todas las áreas didácticas, entonces, por lo menos tengo más conocimiento con este diseño, siempre voy a ese diseño de 2008. (Entrevista a E., docente novel, Región 4, graduada en 2017)

Fue un choque para todo nuestro grupo porque cuando estábamos en 2° año fue justo ese tránsito de cambio de diseño, yo estaba totalmente perdida. Apenas entendía el diseño del 2008 y recibimos el nuevo diseño del 2018. Eso fue un golpe muy fuerte para mí también porque no entendía al Diseño. No entendía al anterior, menos al nuevo. La única capacitación que recibimos para el trabajo con el Diseño nuevo fue por parte de nuestros profesores de las didácticas dentro del instituto, en tercer año. Ya en 4to año, todo el equipo docente de la práctica nos ayudó muchísimo a crecer profesionalmente. Entendí el Diseño, logré entender cómo ubicarme para poder planificar, pude hacer las planificaciones sola y también con compañera pedagógica, con mi paralela, y de esa manera fui aprendiendo. Lo disfruté totalmente. (Entrevista a L., región 1, graduada 2019)

Cuando se hizo el cambio de diseño, yo estaba en 4° año de la carrera y las profesoras de las didácticas nos comentaban la manera en que se cambiaron los contenidos, recuerdo que estaban muy enojadas por los recortes de contenidos, especialmente la profesora de Naturales. (Entrevista a S., región 11, graduada en 2017)

Con respecto a los materiales que fueron enviando, el diseño yo no creo que tuvo grandes modificaciones. Sí modificaciones muy claras en cuanto a temas que tenían que ver con las políticas de turno que no estaban a favor, por ejemplo, un gran cambio noté en lo que es la alfabetización en Prácticas del Lenguaje en la unidad pedagógica, que el enfoque, sin querer decirlo de manera explícita, se estaba corriendo un poco el foco en lo que es el constructivismo y estaban como queriendo volver a otro tipo de proceso de enseñanza con el que yo particularmente no estoy de acuerdo, entonces es algo que visualicé muy rápido. Me di cuenta rápido que iban un poco para ese lado. Se notaba esto en los materiales, la forma en la que se enseñaba y en las propuestas que tenían los materiales, que iban en desacuerdo con lo que planteaba el

diseño anterior. Yo, particularmente, no estaba de acuerdo entonces no me fueron de mucha ayuda y no los utilicé tampoco. Sí los utilicé para hacer esta mirada crítica y poder conversar con mis pares docentes, con los directivos de la institución y ver de qué manera justificaba yo mi trabajo a partir del diseño curricular, que es mi herramienta [...] Desde los enfoques teóricos, nosotros basamos siempre en el constructivismo, que quizás acá se mezcla mucho de lo que se habló de la neurociencia en un momento, la verdad es que no vamos por ese lado. Hablamos de las emociones y de aprender a reconocer sus emociones, porque creemos que hace a una convivencia mucho más fluida y más humana, pero no lo enfocamos tanto desde la neurociencia. (Entrevista a M., docente novel, Región 4, graduada en 2016)

Como se observa, las entrevistas a docentes noveles dan cuenta de distintos *posicionamientos* relativos a los sentidos con los cuales se organizó la actualización curricular para el nivel primario, con el cual debían desarrollar sus primeras inserciones laborales. A su vez, es posible visualizar la existencia de ciertos puntos de contacto entre el momento de la actualización y la trayectoria formativa en la cual se encontraban las docentes entrevistadas. Así, podemos pensar que si bien en todos los casos se evidencia un potente influjo de la formación docente inicial, también existen ciertos distanciamientos, construcciones propias, reformulaciones que se producen en el diálogo con pares en el proceso de socialización profesional, tales como en los casos de las docentes noveles graduadas en los años 2016 o 2017, que tenían un tránsito mayor y mayor antigüedad en el ejercicio de la docencia. En algunos casos, incluso, es factible observar tal distanciamiento con la propuesta curricular para el nivel primario de 2018 que ese proceso de *traducción curricular* permite a los docentes noveles utilizar el Diseño Curricular anterior para fundamentar sus *posiciones*.

Por otro lado, también resulta importante incorporar las voces de las docentes del profesorado, a cargo del Campo de la Práctica, en tanto consideramos que allí también se observan diversas posiciones y relecturas, dadas en contexto de actualización curricular desde su propia *praxis docente*. A continuación, presentamos algunas de sus reflexiones respecto de las diferentes propuestas curriculares que son objeto de este análisis:

Yo creo que el diseño de primaria del 2008 es un libro de Didáctica, porque es realmente un libro donde no solamente hay una enunciación de propósitos y contenidos de la enseñanza, sino que hay un desarrollo teórico con un sentido y una justificación de las propuestas de enseñanza que se desarrollaron a partir de los contenidos y un consecuente delineamiento estratégico para la constitución de esas propuestas de enseñanza. [...] Con respecto a la perspectiva epistemológica yo lo que considero es que este nuevo diseño, el último, la reactualización en realidad curricular, es un ajuste de contenidos,

estrategias, criterios o indicadores de evaluación. Como que hay un ajuste, una organización de la información que tenía el diseño anterior, por eso digo como una reducción. No observo en mi análisis que hice de este material, de este documento de la provincia, para mí no hubo ni siquiera la capacidad ni la intención de un planteo epistémico teórico metodológico de la enseñanza, sino que hubo un corte y pegue, reorganizo en unas estructuras legibles para los maestros una propuesta sí pedagógica político social que tenía el diseño del año 2007. (Entrevista a docente del Campo de la Práctica Docente, Región 4)

En relación a la actualización curricular del diseño de primaria de 2017 en realidad lo que a nosotros nos pareció es que fue una reducción del diseño del 2008 que, además se había producido en línea con el diseño del profesorado para el nivel primario y había tenido una gran participación de toda la comunidad educativa. De hecho, en este Instituto trabajamos mucho en la reformulación del Diseño Curricular para la formación docente de 2007. Entonces, más allá que en esta actualización no hubo ninguna consulta o, al menos, yo no me enteré, me parece que ahí hay una reducción importante de los contenidos, pero también de las líneas epistemológicas y políticas que tenía ese diseño curricular para primaria de 2008 con el cual nosotros en el profesorado trabajamos hasta el momento de la actualización. Por otro lado, también hay una mirada respecto de la educación emocional como un contenido novedoso cuando en realidad nosotros la veníamos trabajando pero desde la ESI<sup>6</sup>, no desde los enfoques de inteligencia emocional, de las capacidades o del control de las emociones. (Entrevista a docente del Campo de la Práctica, Región 1)

A partir de estos aportes, creemos que también allí existieron procesos de traducción curricular. En este orden de ideas, Morelli (2021) analiza las políticas educativas en clave de discurso, estudiando los procesos de traducción curricular en sus distintos niveles (supranacionales, nacionales, provinciales, incluyendo la escuela y el aula). Recuperando la teoría de la traducción que Derrida elabora en relación a escritura y la deconstrucción, entiende que la traducción como tal permite considerar la lectura que los sujetos del curriculum realizan de las políticas instalando la posibilidad de dotarlas de sentidos diversos. Así, la autora señala que existen múltiples traducciones y que ningún texto queda exento de ser traducido, en tanto alerta respecto que el nuevo texto, producto de la traducción no desvirtúe el sentido original del texto traducido. No obstante, dado que no es posible acceder a ese texto primigenio, que condesaría un único sentido, la traducción es una tarea imposible en tanto siempre existe una traición.

En la 'traición' radica la posibilidad de creación de un nuevo y único sentido del texto acorde a con unos sujetos del curriculum y su contexto [...] Puesto que todo texto traducido proviene de otra traducción, es pertinente reconocerlo

proveniente de un incesante proceso de traducciones. Acudir a la procedencia, habilitada por la genealogía, permite reconocer arbitrariamente al texto que se traduce como un primer texto. Y de ese modo cuidar que la traducción conserve la relación entre la letra y el sentido (pp.16-17).

De este modo, Morelli asume que toda traducción implica, en términos derrideanos, una deconstrucción y en tanto lo universal no la resiste, la deconstrucción solo tiene lugar en el acontecimiento. Así, la autora incorpora el análisis de la política y la construcción hegemónica para analizar las políticas curriculares en sus diversos niveles, incluido el áulico, sin por ello concluir que lo que ocurre en las aulas es decisión exclusiva de los docentes, considerando que “el desarrollo institucional del curriculum se presenta como una política oculta en el espacio de lo micro” (p.21). En este sentido, y recuperando la categoría “universal” en tanto “significante vacío” del análisis de Laclau, plantea la hipótesis según la cual las escuelas (y sus sujetos) deberían reconocerse como productoras de políticas curriculares que devienen de traducciones de los niveles más generales, sean provinciales o nacionales y ese autorreconocimiento debería crear “una traducción sobre las regulaciones para el desarrollo del curriculum con identidad, autonomía y particularidad” (p. 21).

En el caso particular que nos ocupa, entender el currículo como un acto político no sólo supone replantear posturas desde el ámbito estrictamente pedagógico. Comprender los currícula como configuradores de subjetividades a la vez que como campo de disputa por sus significantes supone, en términos de Alicia de Alba (1995), implicar a los sujetos sociales del curriculum. Ello procura, por tanto, comprender a los docentes no sólo como sujetos destinatarios de determinadas políticas sino como constructores de las mismas. Empezar ese camino requiere una habilitación y el reconocimiento de su poder de decisión en sus acciones. Desde estas consideraciones, creemos que los diversos posicionamientos que hemos encontrado en las docentes entrevistadas respecto de las interpelaciones de las políticas curriculares responden a que existe allí un *reconocimiento* de la interpelación que se produjo desde el Diseño Curricular para el Profesorado, en tanto los sentidos que procuraban organizar esa práctica discursiva las habilitó como sujetos de desarrollo, pero también como sujetos de determinación y estructuración del curriculum. Asimismo, creemos que la política curricular de formación docente que se orienta hacia la constitución de docentes críticos, intelectuales, “pedagogos”, “profesionales de la enseñanza”, también generó condiciones de posibilidad para la construcción de una cultura institucional que he dejado sedimentaciones que se reactualizan en las prácticas profesionales de los docentes noveles, generando puntos de adhesión a diversos discursos. Por ello, preferimos hablar de identificación y no de identidad, dado que entendemos que la misma no se constituye como un constructo cerrado/acabado ni esencial, sino que se desarrolla a través de diversos mecanismos. Entre ellos, se recuperan la interpelación, la subjetividad, las relaciones que se establecen

entre sujetos, el poder en tanto relación constitutiva de dichas subjetividades y, por supuesto, la decisión, como elemento insustituible en la conformación de las subjetividades. Retomando a Buenfil Burgos (2010), la decisión supone un eje articulador en la constitución del sujeto, en tanto integra toda acción política, ética y educativa.

### **Algunas líneas para concluir**

Comenzamos este escrito describiendo las características que posee el Diseño Curricular para la formación docente inicial del nivel primario (2007), que aún se encuentra en vigencia, señalando que el mismo fue producto de múltiples debates que involucraron directamente a los sujetos destinatarios de dicha política educativa. Asimismo, señalamos lo que creemos que resultó un punto de inflexión en las dinámicas de producción curricular, la noción de *horizontes formativos*, la cual procuraba interpelar a los docentes en formación desde nociones devenidas de perspectivas pedagógicas críticas que asumían la politicidad del acto educativo. Creemos que esa política curricular, fue producto, asimismo, de unas condiciones de posibilidad (Laclau & Mouffe, 2004) particulares, donde las políticas educativas a nivel nacional se promulgaron en un escenario que promovía el derecho social a la educación y el irrenunciable rol del Estado como garante de la misma. Así, es posible pensar que las interpelaciones a la docencia, tanto a los profesionales del profesorado como a los docentes en formación procuraron establecer sentidos que los posicionaban como productores de conocimiento pedagógico, distanciándose de lógicas de producción curricular verticalistas que suponen posiciones antagónicas entre intelectuales, expertos y/o gestores curriculares y la docencia. Paralelamente, en el mismo contexto histórico, se produjo la promulgación del Diseño Curricular para la Educación Primaria (2008), que contenía sentidos asociados a la propuesta formativa para el profesorado.

En ese marco, consideramos que la interpelación desde el espíritu crítico de Diseño Curricular para el profesorado ha logrado establecer ciertas *posiciones docentes* que han impactado tanto en la configuración profesional de los docentes del profesorado como en los docentes que han sido formados bajo estas perspectivas. Nos permitimos, en esta instancia, asumir que el Diseño Curricular para la formación docente del nivel primario (2007) y el Diseño Curricular para el nivel primario (2008) en tanto políticas curriculares asociadas en sus lineamientos, han logrado que la interpelación hacia los docentes como productores de saber resulte exitosa, consiguiendo algún tipo de identificación respecto del sentido de “ser docente”.

Al respecto, pensamos que es posible identificar al menos dos generaciones de docentes. La primera, conformada por los docentes del profesorado, que resultaron protagonistas y también productores de la reformulación curricular para el nivel superior, es decir, para la formación de docentes. Entendemos que allí también se

produjeron traducciones curriculares donde los sujetos imprimieron sus propios sentidos a la propuesta formativa, sea adhiriendo en forma total, parcial o nula a estas prescripciones. Por otro lado, la segunda generación es aquella conformada por los docentes noveles que fueron formados desde esta propuesta curricular. En este sentido, consideramos que es posible hipotetizar que se produjo una cultura escolar dentro de los profesorados, donde esa primera generación protagonista del cambio curricular, que se sintió habilitada como productora de saber, también transmitió, en algún modo, este posicionamiento a la segunda generación. Tal como postula Popkewitz (2007) pensamos que el proceso de transmisión excede los contenidos que se transmiten, implicando una empresa política y ética (Da Silva, 1998).

En esta dirección, consideramos que los docentes que han sido formados bajo estos currícula, han incorporado sentidos ligados a posicionamientos críticos que les permiten producir ciertos cuestionamientos a la actualización curricular para el nivel primario ocurrida en el año 2018. Las entrevistas realizadas permiten observar una mirada crítica a los sentidos mercantilistas que organizan la nueva propuesta curricular. No obstante, también entendemos que estos cuestionamientos se conforman en *traducciones curriculares que producen*, al mismo tiempo que *desarrollan el currículum* (de Alba, 1995) que organiza las propuestas de enseñanza en el nivel primario. Por otro lado, consideramos que esas traducciones que realizan los docentes noveles son posibles en tanto existen allí huellas, sedimentaciones, tanto de la formación recibida como de sus propias trayectorias escolares.

Asimismo, en un contexto que parece cerrar el horizonte de la igualdad y redoblar la apuesta tecnicista, aplicacionista y acrítica, merece la pena retomar lo planteado por Southwell (2013) respecto del protagonismo de quienes componen las instituciones. Para la autora, sin desconocer el rol de quienes administran o gobiernan, la perspectiva debe orientarse hacia la especificidad de las prácticas educativas, donde la selección de los valores y conocimientos que se transmiten no sólo dependen de la voluntad oficial, donde las instituciones lejos de convertirse en meras reproductoras de procesos se convierten en productoras de los mismos. De este modo, la enseñanza es un trabajo profesional, que posee diversas tradiciones que, en tanto no resultan inapelables permiten su constante revisión permite renovarla culturalmente y, de ese modo, “se autoriza” (p. 197).

Creemos que los planteos anteriores nos permiten fundamentar la idea respecto de las diversas traducciones que, como hemos sostenido, realizan los docentes (tanto formadores como noveles), como procesos de producción curricular. Una producción individual pero no por ello deslindada de ciertas condiciones de posibilidad, es decir, en el marco más amplio de negociaciones y disputas por los sentidos curriculares (Casimiro Lopes, 2015). Asimismo, consideramos que esas traducciones son producto de ciertas *posiciones docentes* (Southwell, 2013; Southwell & Vassiliades, 2016) desde

donde no sólo se producen puntos de adhesión temporaria a ciertas interpelaciones sino también resistencias, disputas en torno de aquello que “se invita a ser”. Así, las identidades docentes, comprendidas como inestables, incompletas, carentes de fundamento último, también se constituyen a partir de las particulares traducciones curriculares en tanto producciones de sentido.

## Referencias

- Ball, S. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Birgin, A. (2015). ¿Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. En A. Lopes, F. Pereira, M. Freitas y A. De Freitas (Eds.). *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp.105-119). Mais Leitura.
- Birgin, A. & Vassiliades, A. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26 (159), 1-18. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14014/pr.14014.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14014/pr.14014.pdf).
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe.
- Boulan, N. (2019). 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]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1676>.
- Boulan, N. (2021). El discurso neoliberal y la configuración de la identidad profesional en docentes noveles. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2) 11–36. <https://doi.org/10.15366/revps2021.6.2.001>.
- Buenfil Burgos, R. (1991) Análisis político del discurso y educación. En: *Estudios interculturales y educación. Bases teóricas*. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- Buenfil Burgos, R. (2010) Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (35) 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/134>.
- Casimiro Lopes, A. (2006) Discursos en políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2) 33-52. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm>.
- Casimiro Lopes, A. (2013). Teorías poscríticas, política y currículum. *Educación, sociedad y culturas*, (39), 7–23. <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>
- Casimiro Lopes, A. (2015) ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? en De Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (Coord.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. IISUE educación.
- Casimiro Lopes, A.; Rodrigues da Cunha, E. & Camilo Costa, H. (2013). De la recontextualización a la traducción: Investigando políticas de currículum. *Currículo sem Fronteiras* 13(3), 392-410. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.htm>.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse.

Cahier de Recherche du GIRSERF, 10.

Da Silva, T. (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación. En *Revista de Estudios del currículum*. 1 (1) 59-76.

de Alba, A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

de Alba, A. (2021) La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. 1 (1) 13-29. Disponible en: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/5>.

Dirección General de Cultura y Educación/Dirección de Educación Superior (2007). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. La Plata. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación/Dirección de Educación Primaria (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer y Segundo Ciclo*. La Plata. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación/Dirección de Educación Primaria (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer y Segundo Ciclo*. La Plata. Buenos Aires.

Giroux, H. (1989) *Los profesores como intelectuales transformativos*. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica.

Honorato, R. F. S., Albino, A. C. A. & Rodrigues, A. C. S. (2020). Educação integral no sistema socioeducativo: o currículo como redes de significações discursivas. *Revista Teias*, 20(59), 334-350.

<https://doi.org/10.12957/teias.2019.47463>.

Hall, S. (1996). ¿Quién necesita identidad? En: Hall, S. y Du Gay, P. (Eds.), *Cuestiones de Identidad*. Amorrortu.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985) *Hegemonía y estrategia socialista*. Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2000) Posiciones del sujeto y antagonismo: la plenitud imposible. En: Arditi, B. *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Nueva Sociedad.

Laclau, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Ariel.

Mainardes, J. & Carvalho, I. (2019). Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos. En *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação* (pp. 129-132). ANPED.

Ministerio de Educación Nacional (2014) *Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos*. Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/censo-nacional-del-personal-de-los-establecimientos-educativos-cenpe>.

Morelli, S. (2021) El porvenir de las políticas curriculares. En Morelli, S (Coord.) *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*. Homo Sapiens Editores.

Neiman, G & Quaranta, G (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis I *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.

Sautú, R. (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

Sirvent, M. (1995) *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Southwell, M. (2008) Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En: Cruz Pineda O. & Echevarría Canto, L. (Coords.) *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. Casa editorial Juan Pablos; PAPDI.

Southwell, M. (2013) Análisis Político del Discurso: posiciones y significaciones para la política educativa. En: Tello, C. (Comp.) *Epistemologías de la Política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Mercado de Letras.

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (Biblioteca Devenir Docente; 5). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007078.pdf>.

Southwell, M. & Vassiliades, A. (2016). Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa: una aproximación histórica, En: Brenner, G. y Galli, G. (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*, pp.33-52. Editorial Stella.

Southwell, M., & Boulan, N. (2020). CURRÍCULO, PRÁXIS E HORIZONTES DE FORMAÇÃO: política de formação de professores na província de Buenos Aires (2004-2007). *Currículo sem Fronteiras*. 20(2), 515-536.

Padierna, P. (2008) Interpelación y procesos educativos en movimientos sociales. En Saur, D. y Da Porta, E. (Comp.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Comunicarte.

Prieto Parra, M. (2004). *La construcción de la identidad profesional del docente*. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49.

Pinar, W. (2014). Prefacio. En: García Garduño, J. *La teoría del currículum*. Narcea S.A. de Ediciones.

Popkewitz, T. (2007). La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (3), 0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56711302>.

Remedí, E. (2004) "La intervención educativa". Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Vaillant, D. (2007) La identidad docente. La importancia del profesorado. [Ponencia] I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado", Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007.

<http://www.ub.edu/obipd/la-identidad-docente-la-importancia-del-profesorado/>.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villa Sánchez (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-68). Narcea

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP-CONICET). Becaria Posdoctoral CONICET en el marco del Programa de Posdoctorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Participa del Proyecto de Investigación “Tensiones y disputas en las políticas educativas en territorio bonaerense: expansión escolar, democratización, represión (1966-1983)” del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). E-mail: [noraliboulan@gmail.com](mailto:noraliboulan@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4600-0976>.

<sup>2</sup> Para una revisión en detalle de este proceso de consulta y diseño curricular puede consultarse: (Autora, 2019) Tesis de Doctorado.

<sup>3</sup> Para ampliar estos desarrollos puede consultarse el trabajo “XXX” en el que presentamos los primeros resultados parciales de la investigación posdoctoral. Autora, 2021.

<sup>4</sup> Recuperamos el concepto desde el pensamiento freireano.

<sup>5</sup> Traducción propia.

<sup>6</sup> Dentro de las diversas legislaciones que se promulgaron en materia educativa entre 2005 y 2010, se encuentra la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26150, 2006), la cual decreta que la misma se establece como un contenido obligatorio y transversal dentro de todos los niveles educativos, incluido el nivel superior.