

Lino Daniel Miranda*

La complejidad del trabajo docente en contextos de vulnerabilidad: experiencias de gestión pedagógica en UEGP de la provincia del Chaco; Argentina

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo principal describir cómo se desarrolla el trabajo docente en aquellos espacios educativos que atienden a poblaciones históricamente excluidas en la provincia del Chaco, Argentina. La investigación se llevó a cabo mediante estudio de casos múltiples y se realizaron entrevistas en profundidad a tres docentes que a su vez asumen el rol de referente y de coordinadores pedagógicos, uno por cada caso seleccionado. Debido a que, en estos espacios, el trabajo realizado por ellos se configura como un proceso de gestión pedagógica integral que excede la enseñanza áulica. Estos desarrollan estrategias creativas ante la precariedad y construyen saberes situados. Asumiendo que la inclusión socioeducativa se sostiene mediante un trabajo docente complejo y multidimensional que demanda competencias no contempladas en la formación inicial y que exceden por mucho la mera transmisión de saberes.

Palabras Clave

Inclusión educativa • vulnerabilidad social • gestión pedagógica • espacios educativos alternativos • unidades educativas de gestión privada

* Profesor de Educación Secundaria en Ciencias Políticas (IES Machagai, Chaco). Licenciado en Gestión Educativa y especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior (Untref). Tesista de la Maestría en Política y Administración de la Educación (Untref) y doctorando en Educación por la Universidad Nacional del Chaco Austral (Uncaus). Sus investigaciones se centran en las políticas educativas y los formatos escolares alternativos en contextos de vulnerabilidad. Filiación: Maestría en Política y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: linodanielmiranda@gmail.com

The Complexity of Teaching Work in Vulnerable Contexts: Experiences of Pedagogical Management in UEGPs in the Province of Chaco; Argentina

Abstract

The main objective of this article is to describe how teaching work is carried out in educational spaces that serve historically excluded populations in the province of Chaco, Argentina. The study was conducted through a multiple case study approach, with in-depth interviews carried out with three pedagogical coordinators or key educational figures, one for each selected case. In these spaces, teachers' work is configured as a comprehensive process of pedagogical management that goes beyond classroom teaching. They develop creative strategies in the face of precarious conditions and construct situated knowledge through institutional systematization. It is assumed that socio-educational inclusion is sustained through complex and multidimensional teaching practices that require competencies not considered in initial teacher training and that far exceed the mere transmission of knowledge.

Keywords

Educational inclusion • social vulnerability • pedagogical management • alternative educational spaces • private management educational unit

Introducción

En Argentina, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN) en 2006 marcó un punto de inflexión en las políticas educativas, desplazando el discurso de competitividad y mercado hacia una concepción de la educación como herramienta fundamental para la integración y cohesión social (Filmus y Kaplan, 2012). Esta transformación normativa buscó revertir las consecuencias excluyentes de las políticas neoliberales de los años noventa y dar respuesta a problemáticas educativas de carácter histórico y estructural.

Sin embargo, los propósitos inclusivos establecidos por la LEN se enfrentan a desafíos significativos al intentar integrar socioeducativamente a sectores poblacionales históricamente marginados. Surge entonces una interrogante fundamental: ¿cómo incluir a grupos históricamente excluidos del sistema educativo si no es mediante propuestas que se distancian de las formas organizativas y pedagógicas tradicionales? Esta pregunta adquiere especial relevancia en el marco del federalismo argentino, donde cada jurisdicción adapta y define sus propias estrategias educativas.

En este marco, desde hace al menos dos décadas se registra en Argentina un cuerpo creciente de investigaciones sobre alternativas pedagógicas y modificaciones del formato escolar orientadas a garantizar la inclusión de poblaciones históricamente marginadas. Un trabajo fundamental al respecto es el de Terigi (2008), quien analiza los cambios necesarios en el formato de la escuela secundaria argentina y las resistencias estructurales que los obstaculizan, identificando un “trípode de hierro” organizacional –currículum clasificado, designación por especialidad y trabajo docente por horas– que dificulta cualquier transformación pedagógica de fondo. Posteriormente, Terigi *et al.* (2013) documentaron la tensión entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala en la educación secundaria obligatoria argentina, señalando que las experiencias alternativas suelen operar en los márgenes del sistema sin lograr impacto sobre la organización escolar dominante.

En una línea complementaria, Krichesky (2014) estudió los formatos escolares alternativos en el nivel secundario, evidenciando que estas propuestas constituyen respuestas situadas ante las desigualdades, pero que su sustentabilidad depende en gran medida del trabajo comprometido de docentes, que excede sus funciones contractuales formales. Desde una perspectiva centrada en las trayectorias escolares, Briscioli (2016) mostró cómo las condiciones de escolarización inciden directamente en las trayectorias de los estudiantes, particularmente en contextos vulnerables. Más recientemente, Macchiarola *et al.* (2018) analizaron los Centros de Actividades Infantiles en Argentina como nuevos formatos escolares para la inclusión, identificando estrategias pedagógicas complementarias a la escuela formal que involucran una redefinición del rol docente hacia funciones de articulación comunitaria. Saforcada *et al.* (2024) amplían este debate al examinar la vinculación entre políticas de baja escala y precarización docente en contextos de desigualdad, advirtiendo

que la innovación pedagógica no debe naturalizarse como compensación individual ante la ausencia de condiciones institucionales adecuadas. El conjunto de estos antecedentes revela que, si bien existe un acuerdo generalizado sobre la necesidad de transformar los formatos escolares para atender a poblaciones excluidas, persiste una brecha significativa entre los marcos normativos progresivos y las condiciones reales en que se desarrolla el trabajo docente en estos espacios.

En la provincia del Chaco, esta problemática se manifiesta con particular intensidad. La jurisdicción enfrenta múltiples desafíos vinculados a la inclusión educativa de comunidades originarias, poblaciones rurales dispersas y sectores urbanos en situación de vulnerabilidad (Ailata, 2020; Sassera, 2022; Veiravé y Jara, 2014). En este escenario, la Ley de Educación Provincial N° 1887-E reconoce y legitima la existencia de espacios educativos alternativos (EEA) que aportan estrategias pedagógicas y organizativas flexibles orientadas a garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

Entre estas experiencias, destacan diversas Unidades Educativas de Gestión Privada (UEGP) de cuota cero, gestionadas por asociaciones civiles sin fines de lucro, que orientan sus propósitos institucionales hacia la inclusión socioeducativa de poblaciones históricamente postergadas. Estas instituciones funcionan como EEA mediante propuestas pedagógicas específicamente diferenciadas.

Lo que resulta particularmente significativo en estas experiencias es el modo en que los docentes asumen roles que exceden ampliamente la función tradicional de enseñanza áulica. En estos contextos, los docentes se convierten en gestores integrales del proceso educativo: diseñan propuestas pedagógicas contextualizadas, coordinan equipos de trabajo, articulan con las comunidades, adaptan materiales didácticos, desarrollan estrategias de seguimiento y evaluación diferenciadas, y sostienen vínculos con familias y organizaciones sociales. Estas tareas frecuentemente exceden los límites contractuales establecidos, configurando una forma de trabajo docente marcada por la complejidad, la multiplicidad de roles y un profundo compromiso con la comunidad educativa (Fernández, 1994; Frigerio, 2000 y 2004; Terigi, 2008).

El presente artículo analiza cómo se desarrolla el trabajo docente en UEGP configuradas como EEA que atienden a poblaciones históricamente excluidas en la provincia del Chaco. Específicamente, se busca comprender cómo los docentes, en su rol ampliado de gestores pedagógicos, diseñan, implementan y coordinan

propuestas educativas que responden a las particularidades contextuales de las comunidades a las que atienden.

Como lo señalamos, la provincia del Chaco presenta problemáticas socioeducativas profundamente arraigadas que se manifiestan en tres áreas geográfico-poblacionales: (i) las comunidades originarias; (ii) las zonas rurales con población dispersa; y (iii) los sectores urbanos periféricos en condiciones de alta vulnerabilidad socioeconómica. Cabe señalar que estas áreas no son mutuamente excluyentes, ya que una misma comunidad puede presentar características de más de una de ellas.

En cada uno de estos contextos, las UEGP analizadas han desarrollado propuestas educativas específicas que requieren de sus docentes un trabajo complejo y multidimensional. A diferencia del modelo escolar tradicional, donde las funciones docentes suelen estar más claramente delimitadas y circunscriptas al aula, en estos espacios los docentes asumen responsabilidades de gestión institucional, diseño curricular, coordinación pedagógica y articulación comunitaria de manera simultánea.

Este fenómeno plantea interrogantes relevantes: ¿Cuáles son las dimensiones que configuran la complejidad del trabajo docente en estos contextos? ¿Qué estrategias pedagógicas y organizativas desarrollan los docentes para responder a las necesidades específicas de las poblaciones que atienden? ¿Cómo perciben los propios docentes el alcance de su trabajo en relación con la inclusión socioeducativa?

El trabajo se justifica por su aporte a la comprensión de una dimensión poco explorada del campo educativo: el rol ampliado y complejo de los docentes que trabajan en contextos de alta vulnerabilidad en la provincia del Chaco. Estudiar estas experiencias permite visibilizar prácticas docentes que, aunque fundamentales para garantizar el derecho a la educación, permanecen invisibilizadas en los debates sobre política educativa y formación docente.

Marco teórico-conceptual

Como lo advertimos anteriormente, la provincia del Chaco enfrenta diversas problemáticas socioeducativas en tres áreas donde la exclusión educativa adquiere características específicas que demandan respuestas diferenciadas. Por ejemplo, las

comunidades originarias enfrentan múltiples obstáculos para la inclusión educativa de su población. Debido a que, a pesar de los avances normativos en materia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), persisten altas tasas de abandono escolar, baja inserción en niveles superiores y limitaciones en la participación real dentro del sistema educativo (Ailata, 2020; Almirón *et al.* 2022; Hecht, 2015; Nagy, 2013 y 2017).

A su vez, las zonas rurales presentan problemáticas vinculadas a la dispersión geográfica, la precariedad de recursos y la oferta educativa fragmentada. La mayoría de la población rural vive en parajes aislados donde el acceso a la educación secundaria es prácticamente inexistente. En contextos rurales, las escuelas primarias no suelen contar con una institución secundaria cercana (Lotito, 2020), lo que contribuye a la discontinuidad de las trayectorias escolares (Lotito, 2020, 2022; Veiravé y Jara, 2014).

Por último, los sectores urbanos periféricos en situación de vulnerabilidad enfrentan problemáticas relacionadas con la segregación educativa y la pobreza estructural. En la provincia del Chaco solo la mitad de los estudiantes que inician la primaria logra finalizar la secundaria en tiempo y forma (Acuña *et al.*, 2024; Sasserá, 2022).

Estas tres áreas evidencian que la exclusión educativa en Chaco no es homogénea, sino que adopta características específicas según territorios y poblaciones. Frente a este panorama, han surgido experiencias educativas alternativas que buscan dar respuestas situadas mediante modelos pedagógicos y organizativos flexibles, demandando formas de trabajo docente complejas que exceden la enseñanza bancaria tradicional.

Para comprender el rol que desempeñan las instituciones educativas en la materialización del derecho a la educación, resulta necesario enfocarnos en el concepto de gestión educativa (Casassus, 2000). Esta, entendida como práctica concreta, se presenta como herramienta de cambio y mejora escolar en sus dimensiones pedagógica, organizativa y democrática. Es un proceso que articula condiciones estructurales de una realidad social y cultural con el objetivo de producir transformaciones posibles (Carranza, 2005).

Pensar la gestión educativa implica asumir el carácter político de la educación, reconociendo las relaciones de poder presentes en el ámbito educativo y la necesidad de revisar los contratos fundacionales entre el Estado, la escuela y la sociedad (Frigerio, 2004).

Las instituciones educativas no son meros receptores pasivos de políticas externas; poseen dinámicas internas que les otorgan capacidad de acción e interpretación. Las unidades escolares resignifican las reformas, y son estas resignificaciones las que determinan la viabilidad y el alcance del cambio (Fernández, 1994; Frigerio, 2000).

Es en este contexto teórico y situado donde el trabajo docente, como gestión pedagógica, adquiere dimensiones particulares. En los casos analizados, los docentes no solo enseñan: diseñan propuestas pedagógicas contextualizadas, desarrollan materiales didácticos adaptados, coordinan equipos de trabajo, articulan con familias y organizaciones comunitarias, crean estrategias de seguimiento diferenciadas, gestionan recursos y sostienen vínculos permanentes con el entorno social. Esta multiplicidad de tareas configura un rol ampliado de gestor pedagógico que requiere competencias que trascienden la formación docente tradicional.

De este modo, la complejidad del trabajo docente puede comprenderse a partir de múltiples dimensiones interrelacionadas:

- *Dimensión pedagógica ampliada:* Los docentes diseñan, adaptan y recrean permanentemente propuestas curriculares en función de las particularidades de sus estudiantes, implicando un trabajo intelectual de interpretación curricular y diseño de estrategias didácticas contextualizadas.
- *Dimensión organizativa y de coordinación:* Los docentes asumen responsabilidades de coordinación pedagógica general, participan en decisiones institucionales, organizan equipos, gestionan recursos y articulan propuestas educativas con características contextuales específicas.
- *Dimensión comunitaria y territorial:* El trabajo trasciende el espacio áulico para incluir articulación permanente con familias, organizaciones sociales y actores comunitarios, construyendo vínculos de confianza y comprendiendo dinámicas socioculturales locales.
- *Dimensión política y ética:* En contextos de exclusión estructural, el trabajo docente adquiere un carácter político ineludible. Los docentes deben posicionarse frente a las desigualdades y asumir un compromiso ético con la inclusión socioeducativa.

- *Dimensión afectiva y de sostén:* Los docentes asumen roles de acompañamiento, contención y sostén que exceden lo estrictamente pedagógico, pero resultan indispensables para garantizar la permanencia y el aprendizaje.

Los Espacios Educativos Alternativos como respuesta situada

Como respuestas a la complejidad de los problemas de índole socioeducativos, desde hace tiempo se desarrollan experiencias educativas que buscan distinguirse de los formatos escolares tradicionales, orientadas a la inclusión de grupos poblacionales históricamente postergados. En estos espacios adquiere centralidad la noción de territorialidad, entendida como un estar siendo que demanda la resignificación social de la escuela (Cullen, 2017; Villa, 2020).

Son los docentes quienes, en su práctica cotidiana, materializan esta territorialización del acto educativo, a través de la resignificación de los saberes, lo cual, implica un giro epistemológico que logre integrar y legitimar las culturas populares, los saberes ancestrales y las cosmovisiones propias de cada cultura (Río, 2022).

Desde una perspectiva ética, en estos espacios acontece una relación de fuerte implicación donde los docentes asumen una responsabilidad ineludible hacia el otro (Lévinas, 2000). Este acto exige un compromiso político concreto con la transformación de las realidades injustas. En los espacios analizados, esta concepción del docente como intelectual transformador se materializa en prácticas concretas de diseño pedagógico, articulación comunitaria y gestión institucional (Giroux, 2013).

Metodología

La investigación se llevó a cabo mediante un estudio de casos múltiples (Archenti, 2007; Simons, 2009), en el que los sujetos entrevistados (Piovani, 2007) fueron docentes que ejercen funciones de coordinación y desarrollo pedagógico en las

instituciones seleccionadas. Se realizó una entrevista en profundidad por cada caso, totalizando tres. La elección de estos actores responde a su rol protagónico en la configuración y sostenimiento cotidiano de estos EEA, dado que sus prácticas diarias se encuentran atravesadas por las particularidades del contexto y de los sujetos con los que trabajan. En el primer caso, se entrevista a una docente que, además de ejercer como tal, cumple el rol, según sus palabras, de “asesora pedagógica”. En el caso 2, la entrevista fue realizada a un docente que cumple el rol de coordinador pedagógico; y en el tercer caso se entrevistó a una docente en ejercicio que, a su vez, cumple el rol de coordinadora de carreras del nivel superior.

El caso 1 se encuentra en el área del Gran Resistencia y promueve una propuesta educativa intercultural y bilingüe orientada a la inclusión de los pueblos originarios –específicamente la comunidad Qom– que residen en sectores urbanos de extrema vulnerabilidad. A su vez, el caso 2 se sitúa en un entorno rural del interior chaqueño. Es una institución de la modalidad Escuela de la Familia Agrícola (EFA) que desarrolla la propuesta de alternancia; y, el caso 3 se orienta a la formación de trabajadores estatales y para adultos de contextos urbanos periféricos.

Resultados

El análisis de las entrevistas realizadas a los tres docentes de las UEGP seleccionadas permite identificar múltiples dimensiones que configuran la complejidad de su trabajo cotidiano. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en torno a cinco dimensiones centrales que estructuran esta complejidad.

Dimensión pedagógica ampliada: diseño, adaptación y gestión curricular

Una de las dimensiones centrales de la complejidad del trabajo docente en estas UEGP es el rol ampliado de diseño y coordinación pedagógica que asumen los entrevistados. Lejos de limitarse a ejecutar propuestas curriculares preestablecidas,

estos docentes diseñan propuestas institucionales integrales, coordinan equipos, desarrollan proyectos transversales y adaptan sistemáticamente el currículo a las particularidades de sus contextos.

Los tres casos evidencian procesos sistemáticos de diseño curricular que articulan investigación territorial con planificación pedagógica. En el caso 1, el trabajo se estructura mediante un proyecto transversal donde los estudiantes investigan sus vínculos con la lengua y cultura Qom, organizando el currículum según ciclos. Esta organización evidencia un giro epistemológico que integra las culturas populares y los saberes ancestrales como núcleos estructurantes del currículum, invirtiendo la jerarquía tradicional donde los saberes locales aparecían subordinados.

En el caso 2, la modalidad de alternancia demanda que las actividades sean prácticas y aplicables en la vida cotidiana, orientando la formación para que los egresados puedan desarrollar microemprendimientos. Esta orientación refleja la propuesta de formación integral mediante la experiencia concreta en el territorio, característica de las EFA.

El caso 3 enfatiza la planificación desde el perfil profesional, cuestionando la estandarización curricular que reproduce contenidos sin considerar las especificidades de cada carrera. Los docentes coordinadores señalan que las resoluciones ministeriales suelen ser copias genéricas que pierden el perfil específico de cada formación. Proponen que los contenidos deben articularse al perfil profesional. Esta perfilación constituye un mecanismo concreto para fusionar conocimiento académico-científico con conocimiento popular y contextualizado.

Los tres docentes ejercen funciones explícitas de coordinación pedagógica que incluyen revisión sistemática de planificaciones y observación de clases. Este trabajo de supervisión busca garantizar que las actividades sean diversificadas y que las estrategias de enseñanza respondan a las particularidades estudiantiles. Los coordinadores pedagógicos entrevistados –quienes en los tres casos asumen simultáneamente roles de asesores, coordinadores y docentes– orientan especialmente a docentes novatos, señalándoles cuando sus planificaciones contienen exceso de contenidos y orientándolos hacia la focalización en objetivos prioritarios.

Un principio orientador compartido es que el objetivo educativo es el mismo para todos los estudiantes, pero las formas de lograrlo cambian según las particularidades de cada uno, evidenciando comprensión de equidad diferenciadora. La verificación combina revisión documental y observación áulica directa, seguida de retroalimentación individual con cada docente.

Los entrevistados reconocen que su intervención no siempre es bien recibida por los colegas, quienes en ocasiones la perciben como interrupción u objeción a sus métodos. Sin embargo, sostienen que el propósito es orientar desde el aporte externo para fortalecer las prácticas pedagógicas institucionales.

Las tres instituciones han desarrollado sistemas integrales de evaluación procesual que trascienden la calificación tradicional. En el caso 1, los docentes completan formularios digitales detallando ocho aspectos del proceso de aprendizaje por cada estudiante. Estos instrumentos permiten relevamientos comparativos grupales e individuales que, contrastados con observaciones directas, identifican estudiantes en situación de vulnerabilidad pedagógica.

En el caso 2, el énfasis institucional se coloca en la evaluación formativa cotidiana, distanciándose de la típica evaluación final. Sin embargo, los coordinadores reconocen que este enfoque genera resistencias docentes, constituyendo motivo de debate constante. La institución aplica además “trabajos de estadía”, expresiones específicas de la Pedagogía de la Alternancia, que buscan profundizar contenidos trabajados en la escuela y desarrollar capacidades de autonomía estudiantil durante los períodos en los hogares.

El caso 3 identifica la didáctica de la evaluación como prioridad institucional. Se han realizado esfuerzos por diversificar instrumentos evaluativos, combinando *múltiple choice*, preguntas a desarrollar, exposiciones orales y otros formatos. La docente enfatiza en la necesidad de que los estudiantes reciban devoluciones pertinentes en todos sus trabajos académicos para lograr aprendizajes significativos.

Estos procesos de diseño, coordinación, adaptación curricular y evaluación evidencian que el trabajo docente en estos contextos se constituye como gestión pedagógica integral, sino que asumen la responsabilidad de interpretar, adaptar y resignificar estas propuestas en función de las necesidades específicas de sus comunidades educativas.

Dimensión organizativa y de coordinación: gestión de equipos y recursos

Los docentes entrevistados asumen responsabilidades de coordinación pedagógica general, participan en la toma de decisiones institucionales, organizan equipos de trabajo, gestionan recursos y tiempos, y articulan las propuestas educativas con las características específicas de sus contextos.

Se prioriza el trabajo mediante proyectos articulados y la sistematización de las tareas desarrolladas. Esta sistematización garantiza que las propuestas socioeducativas no se desarrollen de manera aislada, sino que sean diseñadas con objetivos a corto y mediano plazo, permitiendo acumulación de saberes pedagógicos construidos colectivamente.

Un aspecto significativo es la construcción de acuerdos metodológicos compartidos: todos los docentes siguen rutas comunes que trascienden lo disciplinar, focalizándose en el “cómo” más que en el “qué”. Esta focalización en la metodología constituye comprensión sofisticada del trabajo colaborativo: si todos acuerdan el cómo, cada disciplina define autónomamente sus contenidos específicos.

A su vez, los docentes han construido diversos dispositivos que formalizan el trabajo colaborativo. En el caso 2, se elaboran devoluciones colectivas mediante hojas de comunicación completadas por todos los profesores, donde se informa a cada estudiante y su familia sobre el proceso educativo. Además, se utilizan “mapas áulicos”, planillas específicas que sistematizan los contenidos desarrollados durante el año y se completan al cierre de cada cuatrimestre. Estos dispositivos garantizan que todos los docentes conozcan qué contenidos se trabajaron en cada espacio curricular, facilitando la articulación y continuidad pedagógica.

Los tres casos evidencian condiciones de precariedad material que demandan creatividad docente. Contrariamente al estereotipo de que las instituciones privadas cuentan con abundantes recursos, estas UEGP enfrentan múltiples carencias estructurales. La escasez se agrava considerando que los estudiantes no cuentan con recursos económicos para adquirir materiales bibliográficos.

Frente a estas limitaciones, las instituciones desarrollan apropiaciones creativas de tecnologías digitales: creación de repositorios en Google Drive, el uso de celulares

y la habilitación de grupos de WhatsApp como mecanismos de soporte pedagógico. Estas estrategias compensatorias evidencian que la gestión de recursos no se limita a lo material disponible, sino que incluye apropiación creativa de tecnologías accesibles.

El caso 3 carece de sede propia, lo cual genera complicación al no tener donde archivar documentación institucional. Los niveles primario y secundario para adultos funcionan en sedes prestadas como casas de familia, iglesias y otras instituciones que no son específicamente educativas.

Asimismo, la autonomía para la contratación de docentes permite construir equipos alineados con los lineamientos pedagógicos institucionales. Durante los procesos de selección, se explican detalladamente las modalidades de trabajo, haciendo hincapié en cuestiones como la problemática del ausentismo docente, el deber de realizar informes semanales sobre situación estudiantil, la importancia de los repositorios digitales y los tiempos de carga de materiales, y las especificidades de cada modalidad educativa.

Las instituciones optimizan recursos mediante articulación con otros espacios y organizaciones, constituyendo redes de colaboración que fortalecen capacidades institucionales. Estas múltiples funciones organizativas y de coordinación configuran una dimensión fundamental de la complejidad del trabajo docente. Los docentes no solo enseñan: gestionan equipos, coordinan dispositivos de seguimiento, optimizan recursos escasos, articulan redes institucionales y sostienen estrategias compensatorias frente a la precariedad material y tecnologías digitales disponibles –sin acceso a red wifi, sin acceso a laboratorios y equipo de computación; con niveles distanciados debido al uso de distintos espacios edilicios, etc.–.

Dimensión comunitaria y territorial: articulación escuela-comunidad

Una dimensión distintiva del trabajo docente en estas UEGP es la articulación permanente con las familias, las comunidades y el territorio. Esta articulación no es ocasional ni complementaria, sino constitutiva del proceso educativo, lo que requiere estrategias específicas que los docentes diseñan, coordinan e implementan.

Las instituciones analizadas desarrollan convocatorias a las familias con propósitos y tareas específicas, evitando llamados vacíos de contenido. La comunicación explícita claramente las metas y proyectos institucionales, garantizando participación efectiva. Esta estrategia reconoce que las familias deben comprender el sentido de su convocatoria para involucrarse significativamente.

Ante trayectorias educativas en riesgo, sea por situaciones de violencia o traslados debido a situaciones laborales, las escuelas activan protocolos propios basados en diálogo constante con las familias. Los coordinadores señalan que los protocolos ministeriales frecuentemente no comprenden estas situaciones particulares, por lo que las instituciones desarrollan abordajes propios que ejercen autonomía interpretando posibles márgenes de cambio.

Durante el ciclo escolar, las instituciones realizan visitas a las familias como característica institucional distintiva. Las visitas tienen múltiples propósitos: observar el contexto en que viven los estudiantes, identificar necesidades particulares, comunicar la situación del estudiante, y establecer conexión directa con las familias. Se utilizan fichas con puntos pedagógicos y de convivencia a trabajar, formalizando estos encuentros.

Estas visitas constituyen mecanismos concretos de articulación entre saberes escolares y experiencias familiares y territoriales, entendiendo a las familias como agentes corresponsables del proceso educativo. Los docentes reconocen que esta disponibilidad para visitas domiciliarias constituye un compromiso extraordinario que excede las responsabilidades contractuales formales.

Las instituciones desarrollan proyectos donde los estudiantes investigan sus vínculos con lenguas y culturas locales, la fundación de sus barrios, y las historias comunitarias. La aspiración institucional es continuar trabajando en la producción de saberes locales mediante proyectos de investigación donde tanto estudiantes como docentes actúan como investigadores, generando conocimientos propios. En la modalidad de alternancia, la territorialización curricular se materializa integrando saberes del ámbito productivo local, articulando formación educativa con desarrollo comunitario.

Los coordinadores caracterizan la relación con estudiantes como “hospitalaria”, basada en devolución constante y comunicación permanente que se produce

tanto cuando los estudiantes están en la escuela como cuando están en sus casas. Esta comunicación incluye devoluciones semanales que valoran el desempeño estudiantil y se extienden también a las familias mediante la articulación tripartita escuela-estudiantes-familias.

Esta articulación comunitaria y territorial demanda de los docentes competencias que exceden la formación pedagógica tradicional: capacidad de construir vínculos de confianza con familias, comprensión de dinámicas socioculturales locales, disposición para realizar visitas domiciliarias, habilidad para coordinar con actores territoriales y sensibilidad para integrar saberes comunitarios. Estas competencias no son complementarias sino constitutivas del trabajo docente en contextos de vulnerabilidad. Cabe señalar que, a diferencia de otras dimensiones analizadas, en este caso los tres espacios educativos comparten estrategias análogas de articulación comunitaria, por lo que el análisis se presenta de manera integrada.

Dimensión política y ética: posicionamiento y compromiso transformador

En contextos de exclusión estructural, el trabajo docente adquiere un carácter político ineludible. Los docentes deben posicionarse frente a las desigualdades, tomar decisiones que promuevan la justicia educativa y asumir un compromiso ético con la inclusión socioeducativa de sus estudiantes (Frigerio y Diker, 2005).

Los tres docentes coinciden en que su incorporación y permanencia trasciende motivaciones estrictamente laborales, fundándose en compromisos éticos y políticos con la inclusión. En el caso 1 se señala que su motivación está vinculada al trabajo comunitario al articular lineamientos ministeriales con particularidades territoriales. En el caso 2 se destaca la dinámica colaborativa con compañeros como elemento motivacional central. Relata haber estudiado autónomamente cómo enseñar a leer y escribir, reconociendo que los profesores de secundaria no están formados para alfabetización inicial, pero asume esta responsabilidad por compromiso.

Asimismo, el caso 3 describe su experiencia como personalmente transformadora, fundamentando su motivación en el encuentro con la alteridad y la satisfacción

de trabajar con personas de círculos diferentes a los propios. Afirma que la educación humaniza profundamente, y que trabajar en estos espacios saca lo mejor y más humano de cada persona. Aunque señala que no todo es positivo –experimentó episodios difíciles–, destaca el carácter dignificante del trabajo.

Los tres docentes reconocen que su trabajo excede ampliamente los límites contractuales establecidos. Este trabajo necesita compromiso extra desarrollado durante fines de semana y momentos personales, lo que demanda reflexión seria sobre la labor docente. Estos señalan que el trabajo docente no ofrece condiciones económicas óptimas, por lo que no es posible trabajar pensando únicamente en la retribución salarial. El compromiso debe fundarse en dimensiones ético-políticas orientadas al mejoramiento de la calidad de la vida humana, que se materializa en disposiciones que trascienden motivaciones económicas.

A la vez, los entrevistados señalan que las instituciones no podrían haber logrado sus vínculos comunitarios respondiendo exclusivamente a lineamientos ministeriales. Expresan que el Estado diseña e implementa políticas públicas que atienden mayorías, pero las comunidades educativas de estas instituciones frecuentemente no forman parte de esas mayorías. Entonces, el trabajo realizado en estos EEA constituye una propuesta alternativa que se rige por lineamientos ministeriales, pero también brinda proyectos vinculados con particularidades contextuales.

Los docentes reconocen que el tipo de gestión les otorga una autonomía normativa –entendida como la capacidad de establecer sus propias reglas de convivencia, organización institucional y criterios pedagógicos sin sujeción estricta al régimen académico estatal–, lo que constituye una ventaja significativa en las decisiones pedagógicas cotidianas. La selección del equipo docente permite construir desde antes de la contratación lineamientos institucionales a los que adherir y sobre los que trabajar, garantizando coherencia entre proyectos pedagógicos y equipos humanos.

Los entrevistados asumen posicionamientos que reflejan la concepción del docente como intelectual transformador (Giroux, 1990). Se enfatiza la articulación teoría-práctica: contar con marcos teóricos, pero no quedarse exclusivamente con ellos, tratando de llevarlos a la realidad concreta.

Estos espacios definen el perfil docente necesario como el de un profesional comprometido con su formación continua. Se aspira a continuar trabajando en la

producción de saberes locales mediante proyectos de investigación en los que docentes y estudiantes actúen como investigadores, generando conocimientos propios.

Estos posicionamientos subjetivos reflejan que los educadores se asumen como intelectuales comprometidos con la transformación de realidades injustas y reconocen que su función trasciende la mera transmisión de contenidos para constituirse en apuesta ético-política por la inclusión.

Dimensión afectiva y de sostén: acompañamiento integral

En territorios atravesados por múltiples formas de vulnerabilidad, los docentes asumen roles de acompañamiento, contención y sostén que exceden lo estrictamente pedagógico, pero que resultan indispensables para garantizar la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes. Destacan el carácter humanizante del trabajo educativo, señalando que estos espacios extraen lo mejor y más humano de cada persona. La motivación se fundamenta en el encuentro con la alteridad, en la satisfacción de trabajar con personas de círculos distintos, conociendo realidades nuevas. Esta apertura evidencia disposición a cuestionar las propias certezas mediante el encuentro genuino con el otro.

La experiencia transforma perspectivas vitales: permite conocer múltiples realidades y ver la vida desde los ojos de colegas y estudiantes. Esta apertura desmonta la idea de que la diversidad requiere desplazamientos geográficos, evidenciando que la segmentación social produce mundos paralelos incluso en el mismo espacio urbano.

La relación con estudiantes se caracteriza explícitamente como “hospitalaria”, basada en la devolución constante que se produce personalmente tanto cuando los estudiantes están en la escuela como cuando están en sus casas. A su vez, los docentes entrevistados aseguran estar profundamente interiorizadas sobre la situación de sus estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela y conocer múltiples dimensiones de sus vidas como alumnos y de su entorno familiar.

La disponibilidad para atender situaciones imprevistas excede horarios laborales establecidos. Esta disponibilidad evidencia responsabilidad ética y trasciende

lo laboral-contractual, lo que constituye un compromiso extra que demanda mucha responsabilidad propia.

Se reconocen tensiones emocionales producidas por el trabajo en estos contextos. Además, se identifican desafíos contextuales vinculados a la situación económica crítica general y al aumento de situaciones de discriminación cotidiana. Estas tensiones generan choques emocionales al constatar que toda la sociedad atraviesa dificultades similares sin lograr reconocerse mutuamente en la vulnerabilidad compartida.

Estas expresiones evidencian que la dimensión afectiva y de sostén no es unidireccional, sino que implica también tensiones, desgastes y demandas emocionales que los propios docentes deben procesar. La sostenibilidad de estas prácticas depende tanto del compromiso individual como de condiciones institucionales que reconozcan y acompañen esta complejidad.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten establecer un diálogo crítico con los debates contemporáneos sobre gestión educativa, trabajo docente y políticas de inclusión. El análisis evidencia que, en contextos de vulnerabilidad y exclusión estructural, el trabajo docente adquiere dimensiones de complejidad que desafían las categorías tradicionales con las que se ha conceptualizado la profesión.

La literatura sobre gestión educativa ha señalado la necesidad de superar enfoques tecnocráticos para comprenderla como práctica política, social y situada (Casassus, 2000; Carranza, 2005; Frigerio, 2004). Sin embargo, estos enfoques han tendido a reservar la gestión como responsabilidad exclusiva de los equipos directivos. Los hallazgos de este estudio desafían esta distinción, evidenciando que, en los casos analizados, los docentes se constituyen en gestores pedagógicos integrales cuyo trabajo excede la enseñanza áulica para incluir diseño curricular, coordinación de equipos, articulación comunitaria y toma de decisiones institucionales.

Esta ampliación del rol docente no constituye únicamente una sobrecarga arbitraria ni una consecuencia de la precarización laboral, sino que responde a las

características específicas de los contextos de vulnerabilidad. Como sostienen Ezpeleta y Furlán (1992), la escuela enfrenta situaciones cotidianas que escapan al alcance de las normativas preestablecidas, exigiendo respuestas contextualizadas. En los casos analizados, son los docentes quienes construyen estas respuestas mediante procesos complejos de interpretación y resignificación de políticas educativas.

Uno de los aportes centrales es la evidencia empírica de cómo los docentes materializan la territorialización del acto educativo mediante prácticas concretas de diseño pedagógico. Así, la noción de *territorialidad* (Cullen, 2017; Villa, 2020) adquiere concreción en las experiencias analizadas: los proyectos de investigación sobre la cultura Qom (caso 1), la integración de saberes productivos locales mediante la alternancia (caso 2), y la perfilación curricular según contextos profesionales específicos (caso 3) constituyen expresiones de un currículum que se desarrolla en diálogo permanente con el territorio.

Este hallazgo resulta significativo frente a los debates sobre el giro epistemológico necesario para integrar saberes populares, ancestrales y territoriales en la educación formal (Río, 2022). Los casos analizados demuestran que este giro no se produce automáticamente por la existencia de marcos normativos progresivos, sino que requiere del trabajo activo de docentes que asuman roles de gestión pedagógica que incluyan investigación territorial, diseño curricular contextualizado y articulación con actores comunitarios.

Los hallazgos revelan una tensión significativa respecto a la autonomía institucional que caracteriza a estos casos, dado que esta se sostiene, en parte, mediante un trabajo docente que excede ampliamente los límites contractuales. Los tres docentes entrevistados reconocen dedicar tiempo personal fuera de los horarios laborales, asumir responsabilidades no contempladas formalmente en sus contratos y sostener disponibilidad permanente para atender situaciones imprevistas.

Esta situación configura un escenario de intensificación del trabajo docente que, si bien resulta funcional para la inclusión socioeducativa, plantea interrogantes sobre la sostenibilidad de estas prácticas y el reconocimiento profesional de esta complejidad. Como señala Sander (2004), la gestión educativa debe subordinarse a un compromiso político con el mejoramiento de la calidad de la vida humana. Los docentes entrevistados materializan este compromiso mediante prácticas que

trascienden motivaciones exclusivamente económicas. Sin embargo, el reconocimiento de esta dimensión ético-política no debe invisibilizar las condiciones materiales en las que se desarrollan las prácticas ni naturalizar la precarización como condición necesaria para la inclusión.

Otro aspecto identificado tiene que ver con la coincidencia de los entrevistados en señalar brechas significativas entre su formación inicial y las demandas concretas del trabajo en contextos de vulnerabilidad (Davini, 2005; Terigi, 2008). No obstante, lo significativo no es únicamente la constatación de estas brechas, sino los procesos mediante los cuales los docentes las abordan: apropiación de enfoques específicos para contextos de vulnerabilidad, aprendizaje mediante la práctica y construcción colectiva de saberes pedagógicos mediante sistematización institucional. Estos procesos evidencian que el desarrollo profesional docente en contextos de vulnerabilidad requiere estrategias institucionales específicas de acompañamiento, formación en servicio y construcción colectiva de saberes situados.

Otro hallazgo valorable es la tensión existente entre los mecanismos de evaluación formativa y las resistencias que estos generan en algunos docentes. Los tres casos evidencian esfuerzos institucionales por promover comprensiones de la evaluación como herramienta formativa orientada al seguimiento de trayectorias, distanciándose de concepciones tradicionales centradas en calificación y acreditación. Sin embargo, se reconocen resistencias. Esta tensión evidencia la persistencia de un modelo escolar hegemónico que opera como barrera (Terigi, 2008; Viñao, 2004).

La literatura sobre los EEA enfatiza la importancia de la articulación con las comunidades y los territorios (Aguirre, 2021; Garagarza *et al.*, 2020; Krichesky, 2014; Miranda, 2019). Los hallazgos aportan evidencia sobre cómo esta articulación se materializa en prácticas docentes concretas: visitas domiciliarias programadas, construcción de protocolos de comunicación con familias, desarrollo de proyectos de investigación territorial con participación estudiantil, y diseño de estrategias pedagógicas que involucran saberes comunitarios.

Otro hallazgo que merece discusión es la precariedad material en la que operan estas instituciones. Los tres casos evidencian carencias significativas. Frente a esta precariedad, los docentes desarrollan estrategias compensatorias creativas: apropiación de tecnologías digitales, priorización de continuidad pedagógica y articulación

en redes con otras instituciones. Si bien estas estrategias evidencian compromiso y creatividad docente, resulta fundamental no romantizar la precariedad ni naturalizar la compensación mediante sobrecarga de trabajo como condición aceptable para la inclusión educativa.

Reflexiones finales

Esta investigación evidencia que la inclusión socioeducativa de poblaciones históricamente excluidas en la provincia del Chaco no se logra únicamente mediante la sanción de marcos normativos progresivos, sino fundamentalmente mediante el trabajo cotidiano de docentes que asumen roles ampliados de gestión pedagógica integral. Estos docentes diseñan, coordinan, articulan, gestionan y sostienen propuestas educativas complejas que requieren competencias que exceden la formación inicial y demandan compromisos que trascienden los límites contractuales convencionales.

Reconocer y valorar esta complejidad no implica romantizar la precarización ni naturalizar la sobrecarga, sino visibilizar una dimensión del trabajo docente contemporáneo que permanece invisibilizada en los debates sobre política educativa y formación docente. Como señala Giroux (2013), los educadores deben reconocerse como intelectuales cuya función trasciende la mera transmisión de contenidos. Los docentes entrevistados en este estudio materializan esta concepción mediante prácticas concretas de transformación orientadas a la inclusión.

Como se pudo observar en los casos analizados, el logro alcanzado con relación a la inclusión socioeducativa de estos grupos poblacionales históricamente marginados no depende tanto de las características intrínsecas del tipo de gestión ni de las supuestas bondades de la autonomía institucional *per se*, sino de la construcción de proyectos institucionales coherentes, comprometidos y situados, sostenidos fundamentalmente por el trabajo complejo y multidimensional de docentes que se asumen como gestores pedagógicos integrales (García, 2017 y 2020). Esta es, quizás, la principal contribución de este estudio: evidenciar empíricamente que detrás de toda experiencia educativa inclusiva exitosa hay docentes cuyo trabajo

excede ampliamente lo que tradicionalmente se ha entendido por enseñanza, lo que los constituye en verdaderos gestores del cambio educativo.

Referencias

- Acuña, M. M., Grinberg, S. M. y Rivas-Flores, J. I. (2024). Hacer es reinventar: el suelo escolar en contextos de pobreza urbana. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 74-95. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13442>
- Aguirre, E. (2021). *Gobernar a través de las comunidades: transversalidad estatal, gubernamentalidad neoliberal y luchas por la escolarización de los movimientos sociales. Las Escuelas Públicas de Gestión Social en Chaco, Argentina*. Untref.
- Ailata, S. (2020). Panorama sociohistórico y educación intercultural bilingüe en el centro chaqueño. *De prácticas y discursos*, 9(13), 1-23.
- Almirón, V. S., Palma, R. M. y Barboza, T. S. (2022). Educación indígena en el Chaco (Argentina). Identidad étnica, participación e interculturalidad. De la historia reciente a la actualidad. *Runa*, 43(1), 153-170.
- Archenti, N. (2007). “Estudio de caso/s”. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 237–245). Emecé Editores.
- Briscoli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, 38(154), 134-153.
- Carranza, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 7, (5), 87-104.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: O la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B*. Unesco.
- Cullen, C. (2017). *Reflexiones desde nuestra América*. Las Cuarenta.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Unesco/Orealc.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. UNLP.

- Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman la escuela o las escuelas reforman las reformas?* Unesco-Orealc.
- Frigerio, G. (2004, marzo). *De la gestión al gobierno de lo escolar* (S. Itkin, entrevistador).
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación, ese acto político*. Del Estante Editorial.
- Garagarza, A., Alonso, I. y Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa, antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Boletín Redipe*, 9(1), 40-54.
- García, P. D. (2017). El desafío de educar en contextos de desigualdad. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (6), 39-48.
- García, P. D. (2020). Políticas para el andamiaje de trayectorias de estudiantes en la escuela secundaria en Latinoamérica: Estrategias para garantizar el derecho a la educación en sociedades desiguales. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(15), 84-92.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós/MEC.
- Giroux, H. (2013). *La pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Praxis educativa.
- Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: El caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 129-144.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales: Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De prácticas y discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.30972/dpd.33787>
- Lévinas, E. (2000). "Educación y hospitalidad". En F. Bárcena y J.-C. Melich (eds.), *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad* (pp. 125-142). Paidós.
- Lotito, O. (2020). Secundarias rurales mediadas por tecnologías: Derecho a la educación secundaria en comunidades rurales. Unicef-Flacso.
- Lotito, O. (2022). *El derecho a la educación: Secundarias rurales mediadas por tecnologías*. Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco. <https://educacion.chaco.gov.ar/el-derecho-a-la-educacion-secundarias-rurales-mediadas-por-tecnologias>
- Macchiarola, V., Mancini, A., Meza, C., Montebelli, C. y Ruiz, M. (2018). Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en Argentina. Los

- centros de actividades infantiles. *Sinéctica*, (50), 1-20. <https://redalyc.org/journal/1794/179462762010/html/>
- Miranda, L. D. (2019). *Educación para adultos: El desafío de volver a estudiar* [trabajo final de licenciatura]. Untref.
- Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino: Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Revista Espacios en Blanco*, (23), 187-223.
- Nagy, M. (2017). Educación y pueblos indígenas: Ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 55-78.
- Piovani, J. I. (2007). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti, & J. Piovani (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 215–226). Emecé Editores.
- Río, J. G. (2022). *Pedagogía del encuentro: El pensamiento educativo de Rodolfo Kusch*. Las Cuarenta.
- Saforcada, F., Briscioli, B. y Schoo, S. (2024). Escuela secundaria en contextos de desigualdad: Políticas de baja escala y precarización docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 143-163. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.008>
- Sander, B. (2004). *Gestión educativa y calidad de vida*. Unesco/Orealc.
- Sassera, J. S. (2022). *Desigualdades educativas y socioespaciales en la educación secundaria en Argentina: Aportes para la identificación de circuitos educativos en los departamentos de la provincia del Chaco*. Itinerarios Educativos.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46. <https://ri.conicet.gov.ar>
- Veiravé, M. D. y Jara, J. M. (2014). Escuela media y familias en contexto rural: Tensiones y discusiones en torno a la nueva escuela secundaria. En *I Congreso de la Asociación Argentina de Sociología "Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe"* (pp. 1-12). UNNE.

Villa, A. (2020). Educación formal alternativa: Jóvenes, adultxs y territorios. *Confluencia de saberes*, (23), 31-52.

Viñao, A. (2004). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Untref Virtual.

Recepción: 10/11/2025

Aceptación: 20/04/2026

