

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

Dossier Trabajo docente

Proceso de trabajo docente e inteligencia artificial | Prácticas docentes y resignificación de políticas públicas | Trabajo docente interdisciplinario | Enseñar a escribir en la universidad | Gestión pedagógica en contextos de vulnerabilidad | Condiciones del trabajo docente |

Artículos

Reflexión sobre las prácticas en contextos institucionales | Intercambios en las aulas y conceptualización | Problemas en torno a la regulación del uso de la tecnología en la aulas | Formación de traductores español-LSU |

••• Entrevista

José “Pepe” Svarzman - “Lo que yo hice fue acompañar, incentivar y generar recursos”. Entrevistan Mariela Helman y Patricia Sadovsky

Comentarios bibliográficos

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente



ARGENTINA

Carlos G.A. Rodríguez, rector de la UNIPe
Ana Pereyra, vicerrectora de la UNIPe
Adrián Cannellotto, secretario de Investigación, Posgrado y
Relaciones Internacionales de la UNIPe

Directora: Patricia Sadovsky (UNIPe)
Secretaría Editorial: Mariana Frechtel (UNIPe-UBA)

**Comité
Editorial**

Karina Benchimol (UNGS-ISPEI “Sara Eccleston”)
Mariela Helman (UBA-UNIPe)
Ana Pereyra (UNIPe)
Patricia Sadovsky (UNIPe)
Carolina Scavino (UNIPe-UNGS)
José A. Castorina (UNIPe-UBA-CONICET)

**Consejo
Asesor**

Alejandra Birgin (UBA-UNIPe)
Paula Carlino (UNIPe-UBA)
Carmen Delgadillo (ENS N° 7 CABA)
Miguel Duhalde (CTERA)
Gloria Edelstein (UNC)
Rodrigo Fuentealba (Universidad Autónoma de Chile)
Delia Lerner (UBA)
Patricia Moscato (UNIPe)
Thierry Philippot (Inspé-Francia)
Analia Segal (UNIPe)
Flavia Terigi (UNGS/UBA)
Oscar Trinidad (UNIPe)

**Secretaría
Técnica**

Virginia E. Verdugo (UNIPe)

**Staff de
Producción
Editorial**

Diego Herrera, edición y corrección
Diana Cricelli, diseño original
Oscar Bejarano, diagramación



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir
bajo la misma licencia) excepto cuando se especifique lo contrario

Revista Análisis de las Prácticas
Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional
Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina
Teléfonos: +54 11 4307 7500
Correo-e: analisisdelaspracticas@unipe.edu.ar
<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/revistaanalispracticas>
Hecho con OJS Open Journal system
Propietario: UNIPe
ISSN: 2796-9835

Sumario

Revista Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

número 5.1 • Junio de 2026 • ISSN 2796-9835

Editorial Número 5.1 **7**

Dossier El trabajo docente

Proceso de trabajo docente, inteligencia artificial, proletarización
Ricardo Donaire **21**

Condiciones institucionales para la construcción de saberes
prácticos en los inicios de la docencia
Maite Guiamet **47**

Apropiaciones docentes en la puesta en acto del nuevo
Régimen Académico para la Escuela Secundaria Bonaerense
Nadina Poliak **79**

El trabajo docente colaborativo:
¿cogestión o congestión en las clases interdisciplinarias?
Daniel Rey **111**

El taller interareal TecnoMat. Una experiencia de trabajo
interdisciplinario en el nivel secundario
Ayelén Mariel Gándara **133**

El capital decisonal y el capital social en el trabajo docente, por qué es tan necesario, por qué es tan difícil <i>Agustín Nicolás Gotelli</i>	153
Entre retórica y realidad: percepciones docentes sobre formación en liderazgo en CABA <i>Ulises León Azcuy</i>	181
Enseñar a escribir en la universidad: la literacidad académica como trabajo docente situado <i>Victoria Yolanda Villaseñor López</i>	209
Desafíos pedagógicos de docentes principiantes de educación especial en el abordaje de la ESI en la cordillera de Chubut <i>José Luis Gómez Chamorro</i>	229
La complejidad del trabajo docente en contextos de vulnerabilidad: experiencias de gestión pedagógica en UEGP de la provincia del Chaco; Argentina <i>Lino Daniel Miranda</i>	259

Artículos

Espacios colaborativos para la reflexividad: análisis sobre situaciones profesionales de acompañamiento en institutos de formación docente <i>Patricia Moscato, Mariana Gizirian, Laura Biazzi y María Sol Gaudiano</i>	287
Reflexiones y conceptualizaciones de una docente a partir de las devoluciones a estudiantes de prácticas de enseñanza <i>Natalia Romina Velasquez y Adriana Casamajor</i>	313
Sobre teoría y práctica a propósito de los procesos reflexivos en el trabajo de enseñar <i>Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina</i>	343

As discussões coletivas nas aulas de matemática: um espaço para as conceitualizações. Reflexões de uma investigação didática <i>Fernanda Basualdo, Leonardo Colombero, Maria Clara de Almeida P. Galvão y Simone Azevedo</i>	365

La porosidad de la regulación de la tecnología. Entre la prohibición, el sentido pedagógico y las necesidades materiales en escuelas secundarias del Partido de San Martín <i>Jonathan Andrés, Julieta Armella y Eduardo Langer</i>	393

La construcción teórica de un Espacio de Formación Integral para la formación de traductores español-LSU <i>María Eugenia Rodino y Cecilia Torres Rippa</i>	419

Entrevista

Diálogo con José “Pepe” Svarzman. “Lo que yo hice fue acompañar, incentivar y generar recursos” <i>Mariela Helman y Patricia Sadovsky</i>	445

Comentario bibliográfico

Anne-Marie Chartier y Andrea Brito (2024). <i>Tras los gestos de la enseñanza: un andar posible para la investigación y la formación</i> <i>Ana Paula Piretro</i>	459

Mercedes Etchemendy, Mariela Helman y Alejandra Rossano (coords.) (2024). <i>Hacer escuela: sobre desafíos y alternativas para diversificar la enseñanza. Aportes para la producción de un saber pedagógico a partir de la experiencia del Programa de Aceleración</i> <i>Patricia Sadovsky</i>	465

Convocatoria 473

Editorial

¿De qué trabaja un docente? fue la pregunta que iniciaba el texto de la convocatoria al dossier temático del número 5, “El Trabajo Docente”. Dentro de la diversidad de dimensiones de análisis posibles, estábamos interesados en recibir contribuciones que problematizaran algún aspecto como resultado de considerar el trabajo docente como objeto de estudio y reflexión. Hemos recibido con alegría una gran cantidad de artículos que nos llevaron a tomar la decisión de desdoblar el dossier en dos volúmenes consecutivos (5.1 y 5.2) que serán publicados, ambos, este año 2026.

Las relaciones entre la incorporación de la inteligencia artificial y el control del proceso de trabajo docente, los obstáculos que atraviesan las maestras noveles al ingresar a trabajar en la escuela, los modos en que son resignificadas las políticas públicas en el marco de las instituciones, los procesos a través de los cuales los docentes toman en las instituciones decisiones colectivamente frente a problemas complejos, las percepciones de maestras y maestros frente al avance de las lógicas empresariales para conceptualizar el trabajo en las escuelas, la complejidad que implica asumir la enseñanza de la escritura académica entramada con un campo disciplinar, los desafíos que están en juego al abordar la Educación Sexual Integral en el contexto de la educación especial y los que comporta la gestión de dispositivos específicos para poblaciones históricamente excluidas son los temas de este dossier. Presentamos a continuación una breve síntesis de los artículos que lo conforman.

En “Proceso de trabajo docente, inteligencia artificial y proletarización”, Ricardo Donaire se pregunta en qué sentidos la incorporación de la IA transforma el control del proceso de trabajo docente. El autor explica que la teoría de la proletarización del trabajo intelectual permite interrogar de qué formas –diversas– la tecnología media

en determinadas relaciones sociales en el marco del proceso de trabajo docente y en qué sentidos este proceso arbitra la relación entre quienes lo ejecutan y quienes lo dirigen. Las preguntas por el potencial desplazamiento de los trabajadores docentes, por la disolución de la clase grupal, por la subsistencia de un funcionamiento cooperativo en los equipos directivos atraviesan el artículo abriendo modos de analizarlas y advirtiendo sobre la imposibilidad de anticipar respuestas certeras. Se señala asimismo que los mecanismos de producción de la IA son genéricos y desconocen la especificidad de las disciplinas sobre las cuales responden; como consecuencia de esto el conocimiento adquiere un valor meramente instrumental cercenando así la posibilidad de construir pensamiento crítico en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué saberes son contruidos en los primeros años de trabajo en relación con la enseñanza? ¿Cómo se relaciona el contexto de inserción laboral con esa construcción? Estas preguntas organizan el artículo de Maite Guimet, “Condiciones institucionales para la construcción de saberes prácticos en los inicios de la docencia”. La autora analiza el proceso de dos maestras que trabajan en paralelo en el mismo grado de una escuela que atiende una población en condiciones de alta vulnerabilidad. Debido a esta realidad se enfrentan problemas –por ejemplo, dificultades para lograr que las y los chicos progresen en el camino de la alfabetización– que requerirían ineludiblemente un abordaje institucional. Sin embargo, las orientaciones que provienen del equipo directivo se basan en la experiencia personal de la directora, como si esa fuera la “llave” para llevar adelante una buena enseñanza. Desde estas miradas no se alcanza a dimensionar la necesidad de búsquedas colectivas para problemas pedagógico-didácticos inéditos frente a los cuales de alguna manera todos los actores se convierten en principiantes.

A través de observaciones, entrevistas y grupos focales, Nadina Poliak se pregunta cómo es recreado e interpretado por docentes de escuela secundaria de una región de la Provincia de Buenos Aires el nuevo régimen académico de la jurisdicción. Lejos de una lógica lineal entre diseño e implementación, el trabajo *propone una concepción relacional, contingente y performativa de las políticas*. Del análisis de las miradas de las profesoras y los profesores en los grupos focales se recortan tres ejes problemáticos: las percepciones heterogéneas sobre la comunicación y la participación de los docentes en el diseño de la política, el papel de los equipos directivos en

el acompañamiento de la puesta en marcha de la política y la intensificación de las condiciones del trabajo docente. El análisis de las voces de los profesores da cuenta de la heterogeneidad de sentidos atribuidos a la nueva norma. El trabajo cierra con una interesante reflexión sobre las condiciones institucionales para la implementación de una política pública que surge con una clara intención de superar la antigua matriz selectiva de la escuela secundaria. La lectora o el lector encontrarán este trabajo bajo el título “Apropiaciones docentes en la puesta en acto del nuevo Régimen Académico para la escuela secundaria bonaerense”.

“El trabajo docente colaborativo: ¿cogestión o congestión en las clases interdisciplinarias?”, es el título del artículo de Daniel Rey. En el marco de los cambios en la organización de la escuela secundaria que se vienen implementando desde el año 2013 en la Ciudad de Buenos Aires, este autor analiza las modificaciones en el trabajo docente frente a la exigencia que implica el accionar colectivo entre profesores de diferentes disciplinas que realizan colaborativamente en sala de clase proyectos de carácter interdisciplinario. Desde el discurso de las políticas públicas este formato intenta superar la organización exclusivamente disciplinar centrada en un único profesor. Rey se pregunta cómo asumen los docentes este modelo de trabajo, qué obstáculos encuentran y cómo los resuelven. Sobre la base de numerosas observaciones de clases y entrevistas a docentes se realiza un análisis de diferentes dimensiones del trabajo profesional que quedan afectadas por las transformaciones propuestas. La colaboración entre los profesores que comparten un proyecto es señalada como un aspecto nodal que no siempre logra conformarse. Aunque las percepciones de los docentes respecto de esta política son disímiles, de manera convergente con los resultados que presentan otros estudios de este número de la RAP, las y los profesores ponen en cuestión la capacidad de los nuevos formatos de modificar las prácticas de enseñanza si no se transforman al mismo tiempo ciertos rasgos históricos de la organización de la escuela secundaria.

Muy en línea con el trabajo de Rey, desde un enfoque que reconoce en la actividad colectiva docente una complejidad y al mismo tiempo una posibilidad para transformar la enseñanza, en “El taller interareal TecnoMat. Una experiencia de trabajo interdisciplinario en el nivel secundario”, Ayelén Mariel Gándara presenta un análisis pormenorizado acerca del proceso de construcción de un equipo de docentes de Matemática y de Tecnología de la Representación. Se abordó en esa instancia

de manera conjunta el desarrollo de un taller dirigido a alumnas y alumnos de primer año de la escuela secundaria. La autora da cuenta del trabajo de planificación conjunto realizado con una colega, de los aportes de otros actores de la institución, de la intervención de instituciones externas a la escuela, del modo en que el trabajo sobre una problemática llamó a revisar la fragmentación que produce la organización disciplinar. Sin desconocer los obstáculos que se encuentran debido al modo de organización institucional, Gándara se pronuncia por la opción de ampliar todo lo posible los márgenes de maniobra y aceptar lo que no se puede modificar. En ese juego que tensiona al máximo lo posible, se sostiene en este artículo que se encuentra una oportunidad para enriquecerse y enriquecer la enseñanza.

Queremos hacer notar que los artículos de Rey y Gándara estudian, de diferentes maneras, el funcionamiento de los talleres interdisciplinarios que propone la reforma de la escuela secundaria en CABA. Analizándolos en conjunto se desprende que la problematización de la colaboración no está contemplada en estas políticas y que la posibilidad de arribar a un trabajo genuinamente colaborativo reside centralmente en la voluntad de los docentes de construirlo sorteando diferentes dificultades.

Agustín Nicolás Gotelli se aproxima a la conceptualización del trabajo docente a través de la noción de *capital profesional* que, siguiendo a diferentes autores, considera configurado por tres tipos de capitales: humano, social y decisional. Su enfoque enfatiza la importancia de las interacciones en el trabajo y la producción de conocimientos entre pares para enfrentar situaciones complejas. El autor analiza en su artículo, “El capital decisional y el capital social en el trabajo docente, por qué es tan necesario, por qué es tan difícil”, el proceso de toma de decisiones y la producción de saberes entre diferentes actores de una escuela secundaria bonaerense, frente a la necesidad de tratar dos casos especialmente complejos, relativos a situaciones de alumnos. Se detallan los espacios y prácticas habilitados a raíz de estos dos casos y, finalmente, se examinan las dificultades que existen en las instituciones para el desarrollo de un saber colectivo que, en términos del autor del trabajo, incrementaría el capital profesional de los trabajadores.

¿Cómo reciben maestras y maestros de escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires programas y políticas que ubican el liderazgo como factor clave de la transformación y la mejora escolar? Esta pregunta estructura el trabajo de Ulises

León Azcuy, “Entre retórica y realidad: percepciones docentes sobre formación en liderazgo en CABA”. Luego de ofrecer un marco conceptual en el que se exponen las bases del modelo de gestión centrado en habilidades blandas y comunicación, se analizan en este artículo las interpretaciones de los docentes sobre las políticas de formación en la Ciudad de Buenos Aires. Las miradas de los maestros se organizan en tres ejes –desconexión estructural entre las políticas diseñadas y la realidad de las aulas, rechazo explícito al vocabulario y a la gramática empresarial del liderazgo, valoración de prácticas de gestión democrática y colaborativa–, cuyo despliegue da lugar a una visión compleja y diversa de los contextos escolares.

Victoria Yolanda Villaseñor López, en su trabajo “Enseñar a escribir en la universidad: la literacidad académica como trabajo docente situado”, toma como punto de partida la necesidad de acompañar a los estudiantes universitarios en la apropiación de los géneros discursivos que sostienen el pensamiento académico. En su artículo busca hacer visible la diversidad de dimensiones que se ponen en juego en el trabajo docente cuando se asume la enseñanza de la escritura entramada con la de un campo disciplinar específico que forma parte de una formación universitaria. La autora da cuenta de la minuciosidad de las intervenciones docentes, así como de los procesos –y progresos– de los estudiantes. Asimismo, muestra la inseparabilidad de la escritura académica y de la lectura analítica que busca comprender la lógica interna de los textos.

“Desafíos pedagógicos de docentes principiantes de educación especial en el abordaje de la ESI en la cordillera de Chubut” es el artículo de José Luis Gómez Chamorro. El trabajo nos introduce en la problemática de los desafíos que enfrentan los docentes principiantes de educación especial que atienden a alumnos con discapacidad intelectual frente a la enseñanza de la ESI. A través de entrevistas a docentes el autor problematiza las relaciones entre *inclusión*, *discapacidad* y *ESI*. Chamorro analiza que estas relaciones emergen a través de episodios que interrumpen la cotidianeidad de las aulas y cuyo abordaje queda librado a las decisiones de docentes singulares que reclaman un tratamiento institucional. Los prejuicios con relación a la sexualidad de los alumnos con discapacidad intelectual, la desconsideración de la diversidad de identidades, la centración en enfoques biomédicos, entre otros aspectos, funcionan como obstáculos para que los docentes puedan asumir la enseñanza de la ESI desde la perspectiva de derechos.

Finalmente, el dossier cierra con el artículo de Lino Daniel Miranda, “La complejidad del trabajo docente en contextos de vulnerabilidad: experiencias de gestión pedagógica en UEGP de la provincia del Chaco; Argentina”. En este artículo se analizan las múltiples dimensiones del trabajo de docentes que se desenvuelven en espacios alternativos, que suponen la puesta en juego de estrategias pedagógicas novedosas y modos organizacionales flexibles y que se han creado desde la jurisdicción como una respuesta a la necesidad de atender poblaciones históricamente excluidas. Sobre la base del análisis de entrevistas en profundidad a tres docentes que se desempeñan en distintos contextos –comunidades originarias, zonas rurales con población dispersa, sectores urbanos de alta vulnerabilidad socioeconómica–, se señala el rol ampliado de diseño y coordinación pedagógica que asumen los docentes. Se mencionan: tareas de diseño curricular, gestión institucional, coordinación pedagógica, articulación comunitaria, creación de sistemas de evaluación procesual. El autor enfatiza el imprescindible trabajo activo y creativo de los docentes para resignificar y dar sentido a los propósitos que subyacen a los marcos normativos elaborados para ofrecer respuestas a las demandas del trabajo educativo en contextos de alta vulnerabilidad.

Sección general

La sección general incluye seis contribuciones que, desde diversos ángulos, analizan la complejidad de las prácticas docentes. Los presentamos a continuación.

En “Espacios colaborativos para la reflexividad: análisis sobre situaciones profesionales de acompañamiento en institutos de formación docente”, Patricia Moscato, Mariana Gizirian, Laura Biazzi y María Sol Gaudiano comparten los resultados de una investigación en la que toman como objeto de estudio las conceptualizaciones que se van produciendo progresivamente de manera colaborativa entre profesoras de un instituto de formación docente e integrantes del equipo de investigación, acerca de los sentidos y alcances de las prácticas de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. El estudio se realiza sobre la base de los intercambios que tienen lugar en el marco de un taller creado intencionalmente con

el propósito de reflexionar sobre dichas prácticas. Asimismo, el estudio se propone examinar la potencia formativa del dispositivo de taller creado con el propósito de generar un espacio de reflexión. Los resultados muestran que a través del proceso reflexivo se hace visible la centralidad que tiene para los profesores el vínculo pedagógico como estructurante del acompañamiento, se concibe un lazo inescindible entre acompañamiento y enseñanza, se interpreta el acompañamiento como práctica situada y artesanal, se identifica la necesidad de superar la fragmentación curricular y el individualismo y de mediar en la interpretación de las políticas educativas. Se subraya la potencia formativa del dispositivo toda vez que se pudieron transformar las experiencias de las profesoras en objetos de pensamiento e interrogar los supuestos que orientan su accionar.

Desde la perspectiva de la Didáctica Profesional y de la Clínica de la Actividad, Natalia Romina Velasquez y Adriana Casamajor analizan, en términos de esquemas y reglas de acción, las devoluciones de una docente de prácticas de enseñanza a sus estudiantes, a quienes observó en las prácticas llevadas a cabo en sala de clase. El trabajo “Reflexiones y conceptualizaciones de una docente a partir de las devoluciones a estudiantes de prácticas de enseñanza” da cuenta de las transformaciones que tienen lugar en las interpretaciones que hace la docente respecto del desempeño de sus estudiantes a lo largo de las distintas instancias de reflexión que tuvieron lugar en la interacción con una investigadora. Estas instancias, concebidas como espacios de diálogo, escucha activa e interés sobre lo acontecido, potenciaron la reconstrucción conceptual de su trabajo. Las autoras destacan que el alcance de las conceptualizaciones elaboradas por la docente en el marco de los procesos reflexivos desborda la situación particular de las devoluciones a estas estudiantes para dar lugar a una revisión de su accionar en términos de esquemas, según la conceptualización de Vergnaud sobre esta noción.

En “Sobre teoría y práctica a propósito de los procesos reflexivos en el trabajo de enseñar”, Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina retoman los postulados de la Didáctica Profesional y se preguntan por la inclusión de los contextos sociales e institucionales en los procesos reflexivos que realizan los docentes, en el marco de los dispositivos que se proponen para la reconstrucción conceptual de sus prácticas. En ese sentido analizan, por una parte, las resistencias de las y los estudiantes para

implicarse en algunas propuestas de sus profesores y, por otra, ciertos problemas profesionales cuyo origen incluye una dimensión social e institucional y no pueden explicarse completamente por las decisiones específicas que el docente toma en el aula. Se presenta así, consideran los autores, el desafío para los equipos de investigación de tomar en cuenta estos fenómenos e incluirlos en las elaboraciones conjuntas sobre las escenas del aula. Resulta ineludible la consideración de las condiciones de contexto en la interpretación de los límites al poder de acción que encuentran los docentes, así como la búsqueda colectiva de estrategias que contribuyan a superar los obstáculos en las situaciones de clase. Desde el punto de vista de los autores, estos aspectos hacen visible la necesidad de un debate sobre las prácticas investigativas que habilite transformaciones conceptuales y metodológicas que permitan incluir nuevas dimensiones en el trabajo conjunto con los docentes. Bajo ese encuadre se problematiza en el artículo la participación de los investigadores en el trabajo conjunto con los docentes, el modo en que hacen intervenir la teoría, las resignificaciones que admiten ciertos conceptos como resultado de análisis específicos y las maneras en que incorporan genuinamente los puntos de vista de los docentes. Finalmente, el trabajo propone un análisis sobre el alcance y la validez de los resultados de una investigación en Didáctica Profesional.

Un grupo de profesores y coordinadores de una escuela de San Pablo, Brasil, que atiende principalmente una población de alumnos que habita un barrio de condiciones de alta vulnerabilidad –*favela*– se propuso indagar el papel en los procesos de conceptualización matemática de las discusiones colectivas en sala de clase sobre las tareas realizadas. Son ellos Fernanda Basualdo, Leonardo Colombero, Maria Clara de Almeida P. Galvão y Simone Azevedo, y el artículo que presentan se titula “As discussões coletivas nas aulas de matemática: um espaço para as conceitualizações”. La pregunta que estructuró el estudio fue formulada de la siguiente manera: *qué transformaciones se producen en las ideas iniciales puestas en juego por las y los alumnos al enfrentar un problema, cuando se les propone que comuniquen sus procedimientos al conjunto de la clase y se analizan y se comparan las estrategias de los diferentes grupos de trabajo*. Desde la perspectiva de los autores, esta pregunta permitió articular el estudio de los procedimientos de los estudiantes con las reflexiones sobre el papel de los docentes en la organización y su mediación en las discusiones colectivas. Las

clases fueron videograbadas y analizadas por los profesores de las aulas involucradas y las coordinadoras de la escuela. Las propuestas de trabajo para los alumnos fueron realizadas por los profesores. Apoyados en el análisis de los registros de clase y de las producciones de los alumnos, los autores dan cuenta de los progresos de los estudiantes y de las revisiones y reconfiguraciones que tuvieron lugar a partir de las discusiones colectivas.

¿Cómo se expresan en la cotidianeidad escolar las regulaciones sobre el uso del teléfono celular cuando este dispositivo, simultáneamente, es objeto de control y recurso pedagógico frente a las limitaciones materiales institucionales? es la pregunta que organiza el trabajo de Jonathan Andrés, Julieta Armella y Eduardo Langer, “La porosidad de la regulación de la tecnología. Entre la prohibición, el sentido pedagógico y las necesidades materiales en escuelas secundarias del Partido de San Martín”. Se sostiene la hipótesis de que la regulación del uso de los celulares en clase es porosa y opera en permanente tensión. El estudio se ubica en una perspectiva posdigital que problematiza las distinciones binarias entre lo digital y lo analógico y lo tecnológico y lo humano y en la que se postula que lo digital ya no es un dominio separado sino un sustrato imbricado en la vida cotidiana. En ese sentido las regulaciones operan en un contexto difícil de regular. Los autores subrayan que la materialidad concreta de los dispositivos, las condiciones de conectividad, los recursos institucionales y las decisiones pedagógicas configuran regulaciones que se redefinen constantemente. En la escuela secundaria técnica en la que se realizó el trabajo de campo tuvo lugar una jornada en la que, a través de un acuerdo de convivencia, se trató de definir qué es un uso pedagógico del celular y se establecieron habilitaciones y prohibiciones. Sin embargo, a través de diferentes situaciones de aula, los autores muestran cómo en una clase el celular se retira, pero luego, por razones pedagógicas –por ejemplo la necesidad de recurrir al Classroom– se vuelve a habilitar en esa misma clase. Desde la perspectiva de los autores, esto no alude a una debilidad, sino que es una condición constitutiva de toda regulación. Como en tantos otros casos, la norma adquiere sentido en relación con el contexto y alrededor de esa idea trabajan los autores del artículo.

Finalmente, cierra la sección general el artículo de María Eugenia Rodino y Cecilia Torres Rippa que refiere a la problemática de la formación de traductores

de Lengua de Señas Uruguay (LSU) en el marco de la carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-Español, de la Universidad de la República. A partir de una experiencia educativa centrada en la traducción de noticias, las autoras reflexionan sobre las decisiones que toman los traductores al pasar textos escritos en español a LSU y sobre el papel cultural y social que cumple esa tarea. El trabajo analiza las dificultades que tienen las personas sordas para acceder a noticias escritas en español, ya que esta lengua funciona para ellas como una segunda lengua. Por eso, traducir noticias a LSU implica adaptar contenidos culturales y garantizar el acceso a la información.

Como es habitual en la RAP, el número incluye una *entrevista*. Mariela Helman y Patricia Sadosky conversaron en esta ocasión con José “Pepe” Svarzman, quien fue supervisor de escuelas de gestión estatal en el distrito 20 de la Ciudad de Buenos Aires, entre 1997 y 2010. En un número dedicado al trabajo docente, el comité editorial consideró que la experiencia de Pepe como supervisor –centrada en la formación de maestros y directivos, en promover el diálogo entre docentes, familias y gremios como modalidad para la resolución de conflictos, en lograr que la enseñanza en las aulas llegara a todas y todos los alumnos, pero a la vez consciente de la problematización de ese propósito– resultaría muy valiosa para quienes piensan la complejidad del trabajo docente. Las estrategias pedagógico-didácticas que, junto con las y los actores de las escuelas, fue explorando en su recorrido constituyeron la base de muchas políticas inclusivas implementadas en la Ciudad. “Fui feliz como supervisor”, nos dijo al iniciar el diálogo. La lectura de la entrevista permitirá conocer, en alguna medida, de qué estuvo hecha esa felicidad.

Finalmente, contamos en este número con dos comentarios bibliográficos.

Ana Paula Piretro nos introduce en la lectura de *Tras los gestos de la enseñanza: un andar posible para la investigación y la formación*, una obra a dos voces: la de Anne-Marie Chartier y la de Andrea Brito, publicada por Tornasol-Flacso. Piretro nos presenta el libro como búsqueda de las autoras, pero también de sus lectores, una búsqueda que se plasma en un recorrido *posible para estudiar y proyectar cruces entre investigación y formación docente*. El comentario nos acerca las preguntas de las

autoras y las problemáticas que reconocen, siempre formuladas desde la escuela. Y en ese gesto nos abre la puerta y nos invita a leer y a estudiar.

“Hacer escuela: sobre desafíos y alternativas para diversificar la enseñanza. Aportes para la producción de un saber pedagógico a partir de la experiencia del Programa de Aceleración”, coordinado por Mercedes Etchemendy, Mariela Helman y Alejandra Rossano e incluido en la colección Cuadernos del IIICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, es comentado por Patricia Sadovsky. Encontramos en esta reseña algunas claves que orientan la lectura: las preguntas que estructuraron el proyecto de Aceleración, el accionar concurrente y coordinado de una diversidad de actores que lo sostuvieron, los diversos espacios habilitados y las relaciones entre una política pública y la creación de condiciones para hacerla posible.

Difundir experiencias, análisis, reflexiones que contribuyan a comprender más profundamente el campo de las prácticas docentes es nuestro propósito. Los artículos que componen este número dialogan con problemas fundamentales que atraviesan hoy el campo educativo. Esperamos que los trabajos incluidos puedan ser retomados por las y los lectores y resulten un aporte para las cuestiones que las y los movilizan.

Dossier

El trabajo docente

Ricardo Donaire*

Proceso de trabajo docente, inteligencia artificial, proletarización

Resumen

El artículo tiene por objetivo analizar cómo la incorporación de la inteligencia artificial (IA) transforma el control del proceso de trabajo docente desde la teoría de la proletarización del trabajo intelectual. A partir de una revisión teórico-conceptual y de evidencias recientes, principalmente de organismos internacionales y otros estudios que promueven su difusión, se examina la ubicación de la IA entre las modalidades de cooperación, división técnica y automatización. Los resultados construyen interrogantes sobre el modo en que la IA podría sentar las condiciones para modificar la base técnica del proceso educativo y alterar (o no) el grado mismo de proletarización de los trabajadores docentes.

Palabras Clave

Trabajo docente • inteligencia artificial • proletarización • automatización • proceso de trabajo

Teachers' labor process, artificial intelligence, proletarianization

* Doctor en Ciencias Sociales. Investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con asiento en el Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ricdonaire@gmail.com

Abstract

The article aims to analyse how the incorporation of artificial intelligence (AI) transforms control over the teaching labour process from the standpoint of the theory of intellectual work proletarianization. Based on a theoretical-conceptual review and recent evidence, mainly from international organizations and studies promoting its dissemination, it examines the position of AI within the modalities of cooperation, technical division, and automation. The findings raise questions about how AI could lay the groundwork for modifying the technical basis of the educational process and for altering (or not) the very degree of teachers' proletarianization.

Keywords

Teachers' work • artificial intelligence • proletarianization • automation • labor process

Proceso de trabajo docente

“Así es Iris, la primera profesora-robot, que da clases en un colegio de secundario de la India”, publicaba la prensa hace aproximadamente un año (Slotnisky, 2024). La perspectiva de introducción de robots que aparentemente reemplazarían a los docentes no era nueva. Quince años antes, otro periódico nos advertía que “un robot ya da clases en Tokio” bajo el nombre de Saya (Infobae, 2009). Finalmente, la novedad, ahora bajo la forma de un avatar, parece haber llegado a la Argentina: hace unos meses nos informamos sobre “Zoe, una IA que dará una clase en Santa Fe” (Bravo, 2025). Más allá de los titulares impactantes se suele aclarar luego que funcionarán más bien como un apoyo antes que como un reemplazo.

Estrictamente, los denominados “robots sociales” son solamente uno de los formatos que adopta la aplicación de la inteligencia artificial (IA) y no la más desarrollada. La Federación Internacional de Robótica había reportado ya en 2022 unas 104 mil unidades de robots vendidas para educación (IFR, 2023). Esto no implica que todas las unidades tengan como destino el uso escolar y, de tenerlo, que su uso se desarrolle en clases regulares o en establecimientos de enseñanza obligatoria.

Y lo más importante, la mayoría no son humanoides sino dispositivos móviles y programables que facilitan el aprendizaje de determinadas disciplinas, como matemáticas, ciencias y programación, y cuya interacción se reduce más bien a luces, sonidos o movimientos simples. La mayor parte de las experiencias en los niveles primario y secundario con robots sociales se realiza con muestras pequeñas y de corto plazo (Ružić y Balaban, 2024). Su implementación masiva está aún limitada por su alto costo. Otras aplicaciones de IA sí parecen más preparadas para superar este escollo. Por ejemplo, los programas informáticos conocidos como *chatbots*, que simulan una conversación humana mediante texto o voz, con el fin de responder preguntas, guiar procesos o realizar tareas automatizadas. Pero el asedio es tan fuerte que incluso Bill Gates es convocado para aventar fantasmas y enfatizar que aunque “la IA cambiará totalmente las reglas de juego” en la educación, debe ser considerada como una herramienta de apoyo: no solo “al final del día, los maestros saben más”, sino que su trabajo “siempre sobrevivirá a la inteligencia artificial” (Cronista, 2025).

Entre estos márgenes se mueve la propagandización de la IA. Su aplicación vuelve a actualizar una cuestión cara a la teoría de la proletarización del trabajo intelectual: la potencial automatización del proceso de trabajo en la enseñanza. Repasemos por un instante a que refiere esta teoría.

Sostiene que el régimen de producción capitalista, en su búsqueda constante de reducir costos y maximizar ganancias, necesita aumentar la productividad de los trabajadores asalariados y, para ello, dominar su proceso de trabajo mediante la descomposición de los oficios y su reducción a tareas simples. Se trata de procesos aplicados en el trabajo manual pero que avanzan sobre el trabajo intelectual. Desde el lado de los trabajadores, esto se presenta como una pérdida de control (Braverman, 1987; Derber, 1982). Sus diferentes vertientes han discutido si la docencia supone un oficio que tiene componentes irreductibles que lo mantienen relativamente refractario a esa tendencia (proletarización ideológica) o si se ya viene sufriendo un proceso de desglose en tareas rutinarias (descalificación) (Apple, 1994; Contreras Domingo, 1997; Jiménez Jaen, 1988; Lawn y Ozga, 1988). Tratan de dar respuesta así al problema de hasta qué punto se encuentran o no proletarizados en términos del grado en que el control del proceso de trabajo ha pasado a un mando externo al propio trabajador.

Ambas vertientes son tributarias de la teoría según la cual el dominio del capital sobre el proceso de trabajo atraviesa una serie de modalidades: cooperación simple, división manufacturera (o técnica) y gran industria (automatización) (Marx, 1986). La denominación puede llevar a confusión respecto de su aplicación exclusiva a procesos industriales. En efecto, el capitalismo avanza más fácil y prematuramente en aquellas ramas que producen mercancías industriales; en ellas, se impone en la práctica de manera más inmediata la relación entre insumos y resultados.

En determinadas condiciones de producción, se sabe exactamente cuántos obreros son necesarios para hacer una mesa, cual debe ser la cantidad de determinado trabajo para crear determinado producto. No ocurre esto [, en cambio,] con muchos “productos inmateriales”. La cantidad de trabajo necesario para obtener determinado resultado es algo tan hipotético como el resultado mismo. Tal vez entre veinte sacerdotes juntos logren una conversión en que fracasaría uno solo; seis médicos, llamados a consulta, pueden tal vez descubrir el medio curativo que uno solo no encontraría. Y es posible que un tribunal judicial produzca más justicia que un juez solo, encomendado a sus propios medios (Marx, 1974, p. 246).

Con problemas similares se encuentra aún hoy el capital en el campo de la educación. Así, de un recordado documento del Banco Mundial, *Profesores Excelentes*, que ha quedado como indicador de la ansiedad del capital por establecer esta relación de productividad, partió la caracterización del trabajo docente como “magia”.¹ Por eso el capital busca la forma de avanzar y de allí que hoy se debata hasta qué punto los docentes pueden ser reemplazados por máquinas.

1. “La magia de la educación (la transformación de los insumos escolares en productos de aprendizaje) se produce en el aula. Todos los componentes del gasto de un sistema educativo (desde el diseño de los planes de estudio hasta la construcción de las escuelas, la compra de libros y los salarios docentes) se conjugan en el momento en que el profesor interactúa con sus alumnos en el aula. La intensidad con que se aprovecha este momento de instrucción es un determinante clave de la productividad del gasto en educación” (Bruns y Luque, 2014, p.11). Para descifrar esa magia y volverla cálculo se observaron más de 15 mil clases en más de 3 mil escuelas de siete países entre 2009 y 2013.

No se trata simplemente de la introducción de tecnología, sino de cómo ella media determinadas relaciones sociales, específicamente entre capital y trabajo. Lo que la teoría intenta observar es hasta qué punto el proceso de trabajo se caracteriza por un conjunto de trabajadores que cooperan para realizar su actividad original sin otra modificación que estar enlazados y coordinados bajo un mando externo, si se introducen cambios que producen una división técnica que asigna a cada trabajador una tarea parcial de lo que previamente era un oficio integral y la unidad del proceso colectivo se basa en la articulación de esos fragmentos, o si finalmente ese principio integrador ha pasado a estar asentado en la base objetiva de subordinación a un mecanismo automático del cual el trabajador es un apéndice. Cada una de estas modalidades (cooperación, división técnica, automatización) puede permitir al capital encarnar sucesivamente la voluntad del proceso, la unidad del obrero colectivo o la aplicación objetivada y consciente de la ciencia. El problema al que apunta esta conceptualización es la forma en que el proceso de trabajo media la relación entre quienes lo ejecutan y quienes lo dirigen, puesto que la dirección de ese proceso permite introducir formas específicas que funcionen como asiento para la producción de plusvalor.

Esto es de particular importancia en procesos de trabajo que todavía no adoptan masiva e inmediatamente una forma capitalista: la enseñanza obligatoria se ofrece gratuitamente a la mayoría de la población como un servicio público y sus formas pagas privadas, o bien subsidiadas, o bien onerosas, se reducen a un ámbito acotado. La teoría de la proletarización ideológica resalta el carácter profesional de los docentes y su condición relativamente impermeable a las transformaciones arriba señaladas, a las cuales subestima. Ubica el problema en la capacidad que tiene quien paga al docente de comprar su consciencia, es decir, en el intercambio y no en la producción. Por el contrario, la teoría de la descalificación plantea que la introducción de manuales y evaluaciones estandarizadas ya supone la imposición de la división técnica. Equipara así en forma forzada esos elementos con la parcelación del oficio docente. Sin embargo, la organización del proceso de trabajo no ha conducido a un desglose en tareas simples y su reparto entre distintos trabajadores, unos que preparen las clases, otros los ejercicios, estos que califiquen, aquellos que hagan las devoluciones, unos más que se relacionen con las familias y así. Sobreestima el grado de desarrollo de las tendencias señaladas. Claro que la organización escolar puede

incorporar todo tipo de nuevos puestos de auxilio, tutoría y acompañamiento, pero surgen yuxtapuestos a los existentes, más que como un desglose. Tampoco se trata de desestimar las funciones de diseño y planificación curricular encarnadas en un cuerpo de especialistas, pero su desarrollo se presenta como una hipertrofia de las funciones de mando sobre el trabajo docente y nuevamente yuxtapuestas a este. Antes que de las transformaciones internas del proceso de trabajo parecen ser expresión de las limitaciones a su introducción y, por ende, de la necesidad de refuerzo del dominio a través de un cuerpo superior de vigilancia y supervisión y sus auxiliares.

Todos estos rasgos acercan la caracterización del proceso de trabajo desarrollado en la escuela a la cooperación. Llamativamente, tanto la teoría de la proletarización ideológica como la de la descalificación tienden a omitir en su argumentación a esta modalidad específica de control del proceso de trabajo. Cada una a su manera, pintan a cada docente como una unidad aislada, como profesional, la primera, como trabajador fragmentario, la segunda. Cada una omite la importancia de la organización escolar y sus lentas modificaciones como grados en que avanza la cooperación, la cual supone el desarrollo de la coordinación y enlace de las funciones de mando para garantizarlas. Finalmente, si existe algún grado de división técnica entre los docentes es muy bajo en comparación al que ha alcanzado en otras ramas de la producción. Ciertamente que hay docentes de distintos niveles, años de estudio y disciplinas. Pero también que todos ejercen el oficio de enseñar. Aunque esto aparezca como una división técnica desarrollada, en realidad, no presenta su característica central: la descomposición del oficio en tareas parciales. Más bien, aparecen asentadas las condiciones para su desarrollo, pero, en el mejor de los casos, hasta ahora podemos hablar a lo sumo de cooperación simple con algunos rasgos de división técnica (Donaire, 2016).

Con todo, hay un elemento superador en la teoría de la descalificación respecto de la teoría de la proletarización ideológica. Al enfocar en la producción y no en el intercambio, permite ubicar las transformaciones al interior del proceso de trabajo en la perspectiva de las tendencias en la disputa por su control. En esta vertiente, la introducción de la informática fue prematuramente avizorada como un hito: “en la memoria de la máquina puede cargarse la experiencia de muchos años de enseñanza, que a continuación puede reproducirse a voluntad [...] podría abocar a la sustitución del profesor” (Lawn y Ozga, 1988, p. 210).

Saya, Iris y Zoe aparecen como una advertencia siempre renovada del desembarco masivo de la automatización de la enseñanza y el potencial desplazamiento de trabajadores docentes. ¿Qué elementos novedosos trae la IA en términos de pérdida de control y proletarización? Sus aplicaciones van desde tecnologías de procesamiento de lenguaje natural y reconocimiento de voz, pasando por analítica de aprendizaje y minería de datos, reconocimiento y procesamiento de imágenes hasta agentes autónomos (como los avatares y robots inteligentes con los que comenzamos este texto). Dada su diversidad, nos centraremos en su aplicación en los niveles de enseñanza obligatorios, especialmente en la secundaria, y a través de ChatGPT, tal vez su plataforma más difundida. La evidencia empírica disponible sobre la incorporación de la IA en educación proviene en gran medida de organismos internacionales e instituciones frecuentemente involucradas en su promoción. Este trabajo recurre principalmente a esas fuentes para identificar tendencias globales e ideas dominantes, sin desconocer la existencia de estudios locales y enfoques alternativos cuyo análisis sistemático excede el alcance de este artículo.

Inteligencia artificial

La cuestión de las tecnologías de la información en la enseñanza no es nueva. Podemos tomar como punto de partida aquí un estudio que revisa su impacto potencial en el aprendizaje. Ese impacto se clasificó en las siguientes categorías: impacto negativo, poco impacto, impacto positivo, aceleración de aprendizaje y aceleración significativa. Muy pocas fueron consideradas como de impacto negativo: televisión, teléfonos móviles, videollamadas y redes sociales. Otras dos, de poco impacto: educación a distancia y computadora portátil personal. Llamativamente, el grueso tenía un impacto positivo o de aceleración de aprendizaje: desde calculadoras hasta videojuegos, simuladores, videos interactivos, herramientas en línea y digitales, pasando por la aplicación específica para asignaturas, grupos y niveles. El entusiasmo de los propios autores se agotaba al aclarar que ninguna lograba superar el impacto de alternativas que un docente podía implementar sin uso de tecnología. Solo una rebasaba esa posibilidad y era considerada como de aceleración significativa: la

grabación de lecciones para su posterior evaluación por el propio docente, sus pares y superiores. Una tecnología más cercana a la vigilancia y el control (y su normalización) antes que a la automatización (Hamilton y Hattie, 2021).

No estaba presente allí la IA, aunque la cuestión de su aplicación ya se venía planteando. Un estudio, unos años antes, especulaba sobre las tareas sobre las que podía tener un impacto potencial (Tuomi, 2018). Tomaba como referencia el trabajo del docente de escuela media. Entre doce tareas listadas, en diez estimaba un impacto medio y alto. Solo en una, un impacto bajo: consultar con familias, colegas y directivos para resolver los problemas de conducta y aprendizaje; y, en otra restante, no definía evaluación: definir y hacer cumplir normas de convivencia escolar. El propio autor se asombraba de la cantidad de tareas en las que podía repercutir la IA. ¿Las computadoras se habían desarrollado hasta poder realizar actividades cognitivas tan exigentes como ajustar métodos y materiales a las necesidades de los alumnos y brindar apoyo mediante tutorías o refuerzos? ¿O los docentes estaban sobrecargados por tareas rutinarias más estrictamente ligadas a rendir cuentas ante el aparato de gestión escolar, como mantener registros precisos de los alumnos acordes a normativa, asignar y corregir deberes o evaluar y calificar el progreso de los alumnos? ¿O simplemente todas ellas son tareas susceptibles de ser vigiladas y controladas automáticamente? La respuesta puede ser una combinación de todas las posibilidades, pero ya el desglose de tareas y su análisis nos remite a un intento de articular el proceso de trabajo sobre una división técnica más profunda, donde algunas tareas puedan ser delegadas en maquinaria.

¿De qué hablamos estrictamente cuando nos referimos a la IA? Aunque su definición es aún objeto de discusión y dista de ser unánime su caracterización meramente instrumental, a los fines operativos de nuestro análisis podemos partir de definirla provisoriamente como un campo de la informática que desarrolla herramientas que procesan y analizan datos en volúmenes y velocidad mayores a las humanas, imitando un comportamiento inteligente. Se trata de una simulación de inteligencia en tanto carece de conciencia, comprensión real, sensibilidad, pensamiento complejo y captación de matices. Su puesta a disponibilidad pública, resultante de la competencia entre empresas tecnológicas, ha sido considerada prematura y, de hecho, cuesta creer que al momento de escribir estas líneas hayan

pasado apenas dos años y medio desde aquel manifiesto que pedía a los laboratorios una pausa en el entrenamiento de sistemas de IA para poder planificar y gestionar su aplicación.² Parecía entonces algo todavía lejano en el cotidiano, pero incluso en nuestro país ya hoy es común su uso en varias aplicaciones, principalmente *chat-bots*.³ Lo cierto es que, aunque con desarrollo hace más de medio siglo, la velocidad alcanzada por los procesadores informáticos y el enorme volumen de datos generados vía internet han implicado un salto en su desarrollo. La digitalización, y su impulso, con la cuarentena mundial de 2020, ha posibilitado la divulgación amplia de herramientas que no implican un conocimiento técnico especializado para su uso, la recopilación y centralización de datos antes dispersos y en pequeña escala, y con ellas, la posibilidad de generación de mecanismos de vigilancia y control a través del monitoreo constante por sobre la privacidad de la población.

¿Cuán difundido está su uso? Una encuesta a maestros y profesores desde primario hasta secundario en EE.UU. señala con entusiasmo que uno de cada tres ahorra seis semanas al año mediante el uso semanal de IA (Ash, 2025). Observados con más atención los datos, su utilización es aún acotada. Una de las tareas en que previsiblemente es más aplicada es el trabajo administrativo (documentación, correos, informes, etc.): un 17% de los docentes la usan en forma diaria o semanal. Solo es superada, llamativamente, por la planificación (preparación de clases y revisión de materiales): un 20% la usan con la misma periodicidad. Especialmente enfocada en esta última tarea, un estudio similar en Reino Unido (Roy *et al.*, 2024) también se entusiasma con un ahorro de 81 a 56 minutos por semana (un 31%) en

2. Firmada por investigadores y empresarios, diagnosticaba que “en los últimos meses se ha visto a los laboratorios de IA enzarzados en una carrera fuera de control para desarrollar y desplegar mentes digitales cada vez más poderosas que nadie —ni siquiera sus creadores— puede entender, predecir o controlar de forma fiable” (Future of Life Institute, 2023).

3. Según una encuesta en Argentina, un 54% de la población dice haber utilizado conscientemente alguna herramienta o aplicación impulsada por IA. Entre la población de 16 a 34 años, supera el 75% y en la población con educación superior, el 60%. La más utilizada, la IA generativa para texto (como ChatGPT o Gemini): 67%. El propósito más mencionado: aprendizaje e investigación, como encontrar información o comprender temas complejos (55%). Estos resultados deben ser matizados: solo 24% utiliza IA en su vida cotidiana varias veces por semana o diariamente. Llamativamente, el 75% no confía, confía muy poco o solo algo en ella y hay extrema preocupación por su impacto potencial en promover desinformación (63%), la vigilancia gubernamental (61%) y la violación de la privacidad (52%) (Atlas Intel, 2025).

la planificación de clases de ciencias en los primeros años de secundaria, principalmente para elaborar preguntas y cuestionarios, encontrar nuevas ideas para actividades y, en menor grado, adaptar materiales. Este resultado se habría producido a pesar de un uso modesto: la mitad de los docentes utilizó la herramienta en alrededor de un tercio de las lecciones y solo para una o dos actividades de cada una de ellas antes que para toda una lección. El resultado además no habría afectado los materiales producidos, cuya calidad también fue evaluada. Sin embargo, la mayor parte de los docentes trabajaban con materiales ya prepreparados (por ellos mismos para cursos previos o puestos a disposición por la escuela) y la mayor utilidad que le dieron a la IA fue para preparar las clases para un suplente y no para el trabajo propio. Complementariamente, OpenIA, la empresa desarrolladora de ChatGPT, ha difundido un informe con base en datos propios donde afirma que las tres tareas principales para las que es usada laboralmente entre profesionales de la educación son, en primer lugar, “documentar/registrar información”, luego, “tomar decisiones y resolver problemas” y, tercero, “pensar creativamente” (Chatterji *et al.*, 2025). El informe no describe su contenido (ni porcentajes de utilización), pero en el primer grupo podría estar más vinculado a tareas administrativas; en el segundo, a evaluación y orientación pedagógica; y en el tercero, a planificación y diseño. Por otro lado, ubica a la “tutoría y educación” como uno de los usos generales más importantes entre los usuarios mayores de 18 años en la plataforma (10,2% de los mensajes), solo superado por “editar o revisar un texto proporcionado” (10,6%) y “búsqueda de información específica” (18,3%).

Un informe más amplio sobre más de cincuenta países parece confirmar esto (OCDE, 2025). Indica que, en promedio, alrededor de un tercio de los docentes de educación básica secundaria manifestó haber usado IA en el transcurso del año, con variaciones que van desde poco más del 10% (como en Francia y Japón) hasta 70% o más (como Emiratos Árabes Unidos, Singapur o Nueva Zelanda), aunque no señala con qué frecuencia. Nuevamente, los profesores que la utilizaron la emplean principalmente para aprender o resumir un tema de manera eficiente (68%) y para generar planes de lecciones o actividades (64%). Las tareas menos frecuentes son la revisión de datos sobre la participación o el rendimiento de los estudiantes (25%) y la evaluación o calificación (26%). Sin embargo, cerca del 40% considera que la IA puede

amplificar sesgos, dos tercios están preocupados por que haga sugerencias erróneas y siete de cada diez, por que facilite el plagio. Llamativamente, tres de cada cuatro consideran que no tiene los conocimientos o habilidades necesarios para enseñar utilizando IA y la mitad no cree que la IA debería ser utilizada en la enseñanza.

A pesar del optimismo que parece predominar entre los promotores de esta tecnología, las estimaciones sobre el tiempo automatizable indican que la docencia no se encuentra entre las ocupaciones con mayor potencial de sustitución. Considerando las aplicaciones basadas en grandes modelos de lenguaje –capaces de escribir, responder, resumir, traducir o conversar–, se calcula que entre un 16% y un 18% del tiempo de trabajo de docentes de nivel primario, secundario y superior sería reemplazable (WEF, 2023). Además, en otro 18% del tiempo la IA podría ser incorporada como herramienta, pero no desplazaría trabajo. En los restantes casi dos tercios del tiempo tendría bajo o ningún impacto.

Para ponerlos en contexto, tomemos como parámetro aquella ocupación con los índices más altos, los asistentes crediticios: un 81% de su tiempo de trabajo sería reemplazable. Se trata de un trabajo de revisión de documentación, registro de datos en sistemas informáticos, evaluaciones de casos según parámetros, seguimiento de trámites, atención de consultas y preparación de informes y reportes. Es decir, con buena carga de tareas administrativas. No sorprende entonces, que, según el mismo informe, dentro del sistema educativo las ocupaciones con mayor porcentaje de tiempo reemplazable sean las de carga burocrática: entre administrativos, 46%, y entre secretarios, 34%. En el otro extremo, el 94% del tiempo del personal de portería y maestranza no estaría afectado.⁴

La amplia variedad de aplicaciones que se dispersan en diversos y heterogéneos usos es difícil de evaluar en conjunto. La aplicación de IA parecería tener menos impacto en la planificación y evaluación de la enseñanza que en la gestión del aparato escolar. Dentro del primer grupo, además de los mencionados, existen detectores

4. Esto confirma análisis previos que caracterizaban al trabajo docente como de bajo potencial de automatización (Frey y Osborne, 2013; Manyika, 2017; Banco Mundial, 2016). Más recientemente, con la implementación de IA generativa, los docentes desde el nivel inicial al secundario fueron considerados como ocupaciones no expuestas (Gmyrek *et al.*, 2025).

de plagio, generadores automáticos de correcciones, sistemas de selección de contenidos y secuencias, etc. Entre los segundos, sistemas de alerta temprana, análisis de patrones de rendimiento, informes a familias en tiempo real, asignación automática de grupos y horarios, etc. Pero existe también un tercer grupo, que podría denominarse de interacción didáctica directa: programas de conversación automatizada, sistema de tutorías inteligentes, plataformas adaptativas de aprendizaje, asistentes virtuales de escritura, etc. (desde perspectivas contrapuestas, esta clasificación se encuentra en Holmes, 2023; Banco Mundial, 2024). Lo que varía en cada grupo es qué parte del proceso de trabajo estaría mediando la aplicación de IA: si la relación entre el aparato escolar y la enseñanza, entre el docente y la enseñanza o entre los estudiantes y la enseñanza. Son estas últimas tal vez las más pretenciosas en términos del intento de automatizar funciones que se desplazarían del docente al estudiante. Claro que eso supone ciertas condiciones.

No debe olvidarse que la difusión de este tipo de tecnología se da en un contexto mundial donde la eficacia del uso por parte de los estudiantes de los propios dispositivos digitales está en cuestión. Crece el número de países en los que se prohíbe el uso de celulares en clase, los cuales en 2024 habrían subido a un 40% desde un 30% el año anterior (Unesco, 2025). A la par, se venía reduciendo la cifra de aquellos con políticas de provisión de equipos informáticos a estudiantes o sus familias, las cuales habían llegado a alcanzar a un 30% y en 2023 se habían reducido a la mitad. Solo en los países de ingresos altos habría crecido, pero a una proporción limitada, de 18 a 25% (Unesco, 2023). Se responsabiliza a los dispositivos móviles de producir mayor distracción y menos concentración en la escuela y a los equipos informáticos individuales de su alto costo para finalmente no rebasar su uso para el entretenimiento o la navegación básica. Esto sin mencionar que no todas las escuelas en el mundo cuentan con la infraestructura necesaria. En 2020, solo el 40% de las primarias tenía internet para fines pedagógicos, 50% de las secundarias básicas y 65% de las secundarias superior (Unesco, 2023). Aquí estamos omitiendo estos problemas de disponibilidad e infraestructura, puesto que lo que tratamos de analizar es la manera en que la presencia de una determinada tecnología afecta al proceso de trabajo. Esto no significa que en todos los países ni en todas las escuelas estén presentes. Su ausencia en todo caso permite observar si el proceso se ajusta a un

determinado estándar. Si ese estándar finalmente se impone como el demandado, se constituye en un indicador mismo del grado en que se presenta como necesario para el proceso de trabajo. De la misma forma que, así como hace cuarenta años los dispositivos informáticos eran vistos como los portadores de la descalificación, hoy son reclamados cuando escasean.

Aunque los dispositivos digitales pueden usarse de diversas formas (en la escuela o en el hogar, de forma centralizada, en grupos o individualmente, a través de dispositivos particulares o escolares, con distintos tipos de restricciones, etc.) lo que buscamos destacar es que no están exentos de problemas. Aparecen en los países que integran la OCDE, la mayor parte de altos ingresos, y donde el 98% de los estudiantes de 15 años tienen un teléfono inteligente propio. En las evaluaciones PISA de 2022 el 31% declaró usar dispositivos digitales hasta una hora diaria para actividades de aprendizaje en la escuela y un 35% hasta una hora para actividades de ocio. El uso hasta una hora diaria para aprendizajes mejoraría los resultados en las pruebas de calidad, pero el sobreuso no reportaría ventajas: especialmente navegar en redes sociales, en internet por diversión y compartir contenido digital sería contraproducente. Además, uno de cada tres estudiantes afirma distraerse con el uso de dispositivos (OECD, 2024).⁵

No contamos con estimaciones globales, pero en este marco la difusión de IA entre estudiantes parece creciente: en EE.UU., la proporción de adolescentes de 13 a 17 años que ha declarado utilizar ChatGPT para su tarea escolar pasó de 13% en 2023 a 26% en 2024 (Sidoti *et al.*, 2025). En comparación, en Argentina un 38% de niños y adolescentes de 9 y 17 años de centros urbanos señala haber utilizado ChatGPT, específicamente, para resolver algún trabajo escolar (Unicef, 2025).

Parece insuficiente la cantidad de evidencia sólida sobre la efectividad de los diversos usos de la IA en contextos educativos reales. Las tecnologías englobadas son heterogéneas y también las tareas, contenidos y objetivos a los que pueden ser

5. En un marco más amplio referido al bienestar y la salud de niños y adolescentes, pero que no deja de estar relacionado con el uso abusivo de redes digitales, Australia recientemente ha sancionado una serie de prohibiciones al acceso para menores de 16 años considerada como una de las legislaciones más restrictiva del mundo (Ritchie, 2024).

aplicados. Al ser entrenadas sobre un determinado conjunto de datos, siempre parciales, aunque amplios, eso limita su replicabilidad en otros contextos. Además, la adaptabilidad de los algoritmos depende de que sean accesibles para ser examinados y comprendidos y de que sean transparentes para verificar su calidad y controlar posibles sesgos (OCDE, 2021). Esto sin mencionar otros problemas como la vulneración de la privacidad, la generación de dependencia o el supuesto subyacente de la reducción de la enseñanza a una concepción meramente instrumental.

Vayamos entonces a las aplicaciones más avanzadas: los sistemas de tutoría inteligentes. Se trata de programas informáticos que funcionan como un tutor individual para cada estudiante. Detectan lo que el estudiante sabe (o no sabe) y adaptan automáticamente el contenido y los ejercicios a sus necesidades específicas.

El Banco Mundial se muestra entusiasmado con una experiencia piloto reciente en escuelas de Benín, Nigeria. Consistió en un programa extraescolar en lengua para alumnos de 15 años de nueve escuelas, quienes mediante uso de un *chatbot* habrían en seis semanas avanzado el equivalente a 1,5 años de escolaridad con el sistema de clase grupal tradicional. Se ubicaría así “entre las soluciones más rentables para abordar las crisis de aprendizaje” en países de ingresos bajos y medio bajos (De Simone *et al.*, 2025: 16; traducción propia). Resolvería problemas de escalabilidad, puesto que reduciría costos de enseñanza y aumentaría la productividad de los docentes mediante una reducción sustancial de los tiempos de aprendizaje por alumno con una calidad de aprendizaje aproximadamente similar. La prueba con estas alternativas se enmarca en la preocupación por la dotación futura de docentes, en un contexto de altas tasas de abandono. A nivel mundial, se estimaba que para 2030 sería necesario incorporar un 25% más de docentes en primaria y secundaria para nuevos puestos, y otro 35% para reemplazar los existentes en 2022, debido a una rotación constante (jubilación, enfermedad, fallecimiento o renuncia) superior al 5% recomendado (Unesco, 2024).

El entusiasmo se refleja en el título del documento: “From chalkboards to chatbots”: el juego de palabras es difícil de traducir, pero transmite la ansiedad de pasar de una enseñanza considerada obsoleta basada en pizarrones a las novedosas herramientas digitales de la IA. ¿Qué transformaciones suponía el experimento sobre el trabajo docente? Las sesiones iniciaban con una consigna (*prompt*, según la jerga) proporcionada por el docente, seguida de interacción libre entre los estudiantes y la IA.

Los docentes supervisaban que dichas interacciones fueran pertinentes y centradas en la tarea. Además de la capacitación previa, contaban con guías de *prompts* iniciales y posibles preguntas de seguimiento para los estudiantes. Los autores señalan que, para evaluar con precisión el impacto de la tecnología, la comparación debería hacerse con una tutoría personalizada tradicional y no con una clase grupal, considerando también la diversidad de escuelas, la duración de la experiencia, la durabilidad de los resultados y su aplicación durante la jornada escolar, etc.

Esto remite al problema inicial: la tecnología aún debe demostrar que puede igualar los resultados humanos. Así como en su momento la enseñanza grupal representó un avance económico para la escolarización masiva por sobre la educación individual, hoy la tecnología promete una nueva base técnica: la enseñanza personalizada digital, a menor costo y con potencial escalabilidad. La cuarentena de 2020 ya mostró que no es fácil reemplazar el aparato escolar y sus funciones de contención y disciplina social (Donaire, 2020); ¿permitirá la tecnología introducir una organización del trabajo docente de forma distinta a la escuela tradicional?

Proletarización

Aun ponderando que el desempeño de la tutoría automatizada, al menos en asignaturas como ciencias naturales y matemáticas, superaría en resultados a la clase grupal tradicional y equipararía a la tutoría humana individual, un análisis de las posibilidades de introducción de la automatización en el proceso de enseñanza se muestra más cauteloso (Molenaar, 2021).

El análisis propone niveles sucesivos de automatización en la enseñanza. En la base, el docente controla totalmente la clase y el aprendizaje, sin intervención tecnológica. En el nivel 1, la tecnología asiste con información o materiales, como tableros de progreso, pero el docente mantiene control total. En el siguiente nivel, la tecnología toma algunas tareas específicas –selección de problemas o devoluciones básicas– que el docente continúa controlado y supervisa, marcando una automatización parcial. A partir de este estadio se liberaría tiempo de trabajo. En el nivel 3, de automatización condicional, la tecnología amplía su control (como en tutorías

inteligentes), ajustando problemas y devoluciones y notificando al docente si se requiere que retome el control. En el nivel 4, de alta automatización, la tecnología controlaría la mayoría de las tareas en un área específica, con mínima supervisión docente, lo que implicaría un aprendizaje extremadamente autónomo. El último nivel, automatización plena, reemplazaría totalmente al docente, pero se considera altamente improbable en la educación formal.

Esta clasificación no implica que los niveles se hayan implementado en la práctica educativa. El estudio los propone como una escala para ubicar las tecnologías disponibles y establecer la distancia existente con la realidad cotidiana. La mayoría de las experiencias comentadas se ubicarían en el primer y segundo nivel, y excepcionalmente en el tercero, como la experiencia de Nigeria. Con todo, aunque precavidos, estos parámetros de niveles son replicados de los existentes en la industria automotriz para la implementación de vehículos sin chofer.⁶ Las categorías de *división manufacturera* y *gran industria* de repente se vuelven más palpables en el intangible servicio educativo. ¿La introducción de la IA en la educación posibilita la producción de una alteración cualitativa en el grado de subordinación del proceso de trabajo?

En principio, aunque a primera vista se presenta la aplicación objetivada y consciente de la ciencia bajo la forma de tecnología informática, esto aparecía ya desde la introducción de las primeras computadoras en el trabajo docente. ¿Cuál es el cambio entonces? Señalamos al comienzo que la teoría de la proletarización intenta observar a través del proceso de trabajo la forma en que su organización media entre quienes lo ejecutan y quienes lo dirigen, en términos de las posibilidades de introducción de formas específicamente capitalistas de producción de plusvalor. Si la forma tradicional de organización del proceso de trabajo en la enseñanza puede ser caracterizada como cooperación, la introducción de dispositivos informáticos, incluso bajo formas de entornos virtuales de aprendizaje o tableros de control previos a la IA, no revoluciona por sí misma el proceso de trabajo ni descompone las

6. "Aunque se prevé que los autos autónomos eventualmente sustituyan a los conductores humanos, actualmente solo asisten a los conductores, [...] se acepta en general que, incluso en el caso de los autos autónomos, es muy poco probable que alguna vez se logre una automatización total para todos los caminos y en todas las condiciones" (Molenaar: 2021, pp. 58 y 61; traducción propia). Lo mismo valdría para la enseñanza.

tareas del oficio para adjudicarlas a diferentes grupos; por el contrario, cada docente retiene el control de su tarea y el dispositivo se presenta como herramienta. Puede potenciar al aparato de dirección como mando independiente otorgando mayor estandarización y sistematicidad a sus funciones. Pero, si refuerza estas funciones como mando externo y no bajo la transformación de tareas intrínsecas al proceso de trabajo, expresa entonces un límite a la subordinación real. Desarrolla en grado la cooperación, pero no supone un pasaje a la forma de división técnica. En términos de la escala citada más arriba podría equipararse al nivel de “asistencia al docente”.

La introducción de la IA posibilitaría mayores modificaciones: determinadas tareas pueden ser delegadas en la máquina, la cual puede describir el progreso del estudiante, diagnosticar sus dificultades, aconsejar al docente o al alumno, y ejecutar propuestas de acciones pedagógicas correctivas de forma autónoma. Pero esas tareas parciales no aparecen (hasta ahora) distribuidas entre distintos conjuntos de trabajadores sino absorbidas por la tecnología, que toma un control autónomo de una parte del proceso. El rumbo hacia una enseñanza personalizada automatizada, en desmedro de la “clase tradicional”, parece indicar que la enseñanza podría saltar de las manos del docente hacia un instrumento de la máquina sin necesidad de la clase grupal como unidad productiva. Un mecanismo múltiple donde un mismo docente podría enseñar a un conjunto de alumnos, no por estar reunidos en espacio y tiempo de forma simultánea adaptando su clase a los términos del grupo (conocimiento teórico previsto, ritmo medio de aprendizaje, dinámica de la sección), sino porque contaría con una herramienta tecnológica estandarizada, pero de aplicación adaptable a cada individuo. Desde una perspectiva meramente técnica, plantearía la posibilidad de la desaparición de la clase grupal como base. Esta orientación se anticipa en el segundo nivel de la escala (automatización parcial) y se desplegaría ya con el tercero (automatización condicional) y, en perspectiva, más aún con los sucesivos.⁷ Se trata de la aplicación objetivada y consciente de la ciencia, pero aquí

7. Esos niveles de la escala son más bien especulativos, ya que la función de la escuela excede la enseñanza de asignaturas y abarca la socialización, la contención y la disciplina. A mayor automatización, más se presupone un sujeto autónomo de aprendizaje como punto de partida y no como meta, que es justamente el propósito de la enseñanza formal.

se pretende al docente desplazado como apéndice al rol de supervisión y vigilancia de la máquina. También hemos observado su impacto en las tareas de gestión del sistema escolar: el aparato de dirección, propio de la cooperación, resulta afectado, ya que gran parte de sus funciones son asumidas por la tecnología. Una porción de la dirección del proceso aparece así como mera aplicación de la ciencia informática, con el control incorporado a la máquina. Todo esto supondría una pérdida de control sobre contenidos y organización del aprendizaje. Y no solo en el sentido habitual postulado por la teoría de la descalificación, en tanto diseñados, desarrollados y administrados (y ahora con una acumulación de datos a gran escala) por quienes se arrogan la dirección del proceso, sean gobiernos, organizaciones no gubernamentales o empresas. Aquí apuntamos a un fenómeno más profundo.

Aunque existe toda una taxonomía de aplicaciones de IA, la insensibilidad de los algoritmos predictivos hace que puedan ser aplicados a una gama de asignaturas con indiferencia de sus contenidos, de ahí que parezca como relativamente innecesario el pasaje por la división técnica, el trabajo parcelario, la diferenciación entre obreros especializados y sus instrumentos. Operan a un nivel de abstracción superior, no “saben” historia, física o idioma. Lo que “saben” es procesar datos, identificar patrones, anticipar respuestas y optimizar secuencias para alcanzar un objetivo (por ejemplo, la solución correcta). El mecanismo de detectar, diagnosticar y actuar es genérico. Y los docentes de historia, física o idioma supervisan un proceso similar. A menos que se produzca un reparto de las distintas tareas según su especificidad (quienes gestionen las aplicaciones de diagnóstico, quienes administren las que adaptan materiales, quienes manejen las que evalúan, etc.), más que a una diferenciación y jerarquía entre trabajadores, tiende a una simplificación y nivelación. En este sentido se presenta entonces como una fase anticipatoria que posibilitaría el salto hacia la gran industria directamente desde la cooperación.

Decimos *anticipatoria* porque el sistema educativo no se ha reorganizado aún sobre una nueva base. El impedimento no es solo la incertidumbre sobre la posibilidad de garantizar la calidad del aprendizaje, sino también la improbabilidad de sesgar el papel del docente a la guía en la incorporación de conocimiento meramente instrumental, cercenando el conocimiento crítico inherente al proceso de individuación

aun bajo su forma capitalista. Además, de la imposibilidad de reducir el conjunto de funciones de socialización, contención y disciplina del sistema educativo a un conjunto automático. Aun cuando se vaya tanteando la posibilidad de que la IA avance aquí o allí, otra cosa es la organización del establecimiento escolar y del conjunto de procesos que la conforman. En esta previsión es que los promotores de estas tecnologías se preocupan de afirmar que las tareas rutinarias se descargarán en la máquina y los docentes no serán desplazados sino liberados para el trabajo más complejo.

“Se ahorrará tiempo”, dicen, pero no aclaran adónde irá a parar ese ahorro. Sea el supuesto que cualitativamente los docentes tal como los conocemos se volverán innecesarios o sea que cuantitativamente producirán “más enseñanza” en menos tiempo, ¿cómo se organizará el trabajo colectivo sobre estas bases? ¿Serán los mismos docentes los que dividirán su tiempo entre trabajo simple y complejo? ¿O cada una de esas tareas será encarnada por colectivos diferentes (unos monitores y facilitadores, otros analistas y gestores de situaciones complejas)? ¿Se introducirá una parcelación según cada aplicación específica y una distribución de los trabajadores especializados entre las tareas (diagnóstico, planificación, seguimiento, evaluación, etc.)? ¿O todo el proceso se basará en la sucesión de tareas relativamente simples indiferenciadas con un pequeño cuerpo de técnicos y profesionales adosado? ¿O permitirá introducir una diferenciación entre una educación más sofisticada y de calidad (con un docente tradicional) y otra más barata y simplificada (sostenida en algoritmos estandarizados)?

Todas estas alternativas siguen siendo nebulosas. Vivimos en un mundo donde los algoritmos pueden difundir información reaccionaria, y no necesariamente por sesgos no detectados o alucinaciones, como lo demuestra la reivindicación reciente del racismo, el antisemitismo o la islamofobia por parte de un *chatbot* norteamericano (Mendizábal, 2025). Después de todo, el control sigue basado en métodos tan artesanales de censura como la prohibición de libros. En EE.UU. se triplicó la cantidad de textos prohibidos en escuelas en solo un año (Gigena, 2024) y nada impide que pueda automatizarse. ¿Qué margen de maniobra tendrá el docente ante estas situaciones si necesita justificar su desviación respecto de lo prescripto en el algoritmo? Tal vez los perjuicios en términos de calidad sean tan altos que la organización tradicional de la escuela logrará resistir e imponerse y la

IA se reduzca a una herramienta más con sus propias potencialidades (como antes lo fueron las computadoras o Internet y antes los manuales),⁸ pero subordinada al docente. Aunque las aplicaciones se presenten sorprendentes, tal vez sencillamente tengan razón quienes insisten en las bajas posibilidades de automatización de la enseñanza.⁹

Con todo, la posibilidad de transformar la educación en mercancía es un campo de experimentación demasiado tentador como para que el capital no ensaye con ella. No ya bajo la forma de establecimientos privados, que funcionan bajo una forma de organización del trabajo similar a los públicos y que o bien necesitan subvención estatal, o bien ofrecen un servicio caro para una población restringida (cuando no mediante ambas). Ahora más bien bajo la posibilidad de comercialización a través de la introducción de una forma de producción específicamente capitalista que logre una disminución del costo de la fuerza de trabajo por la descomposición efectiva del oficio docente y su reducción a trabajo simple, a la par del aumento de la producción de enseñanza. Esto a su vez conllevaría no solo una potencial reducción del presupuesto público necesario para financiarla, sino la posibilidad de producir plusvalor en forma inmediata y de manera masiva en la educación como rama.¹⁰ De

8. Sin ir más lejos, hace unos meses Unicef lanzó una campaña para combatir la desinformación entre adolescentes, luego de que un estudio confirmara que seis de cada diez consideran que el primer enlace que aparece en su búsqueda es el más adecuado (La Nación, 20 de agosto 2025). Una vez más, la incorporación de herramientas digitales por sí mismas no asegura la calidad del proceso educativo.

9. La experiencia de la cuarentena mundial de 2020/2021 también supuso un campo de experimentación para la digitalización y sus limitaciones. Previa a la difusión masiva de la IA con una virtualización forzosa abrupta, incluso en los países con mayores recursos, las plataformas en línea tuvieron que ser complementadas con recursos tradicionales, como radio, televisión y materiales impresos domiciliarios. Y fue en ellos donde se procedió más rápidamente al regreso a la presencialidad (Donaire, 2022).

10. En su forma generalizada actual, de educación pública y gratuita, el Estado paga salarios para que docentes produzcan un servicio que es ofrecido sin cargo para la población destinataria. No hay producción de plusvalor, entre otras razones, porque no se produce el ciclo que culmina con una venta de una mercancía que permite realizar una ganancia para el capital, para el cual este problema no es menor. Esto es lo que hace que para el capital la educación sea un gasto y no una inversión productiva. Las implicancias de las alternativas planteadas en este artículo son múltiples no solo en términos de trabajo concreto sino en relación con la reducción del trabajo docente a trabajo abstracto y, por ende, de producción de valor, plusvalor y plusvalor relativo específicamente. Las dificultades que ha encontrado el capital para transformar el proceso de trabajo confluyen con las que se le plantean para convertir la educación en un proceso inmediato de valorización. Lamentablemente no hay espacio para desarrollar esas implicancias aquí.

allí, la preocupación en la calidad del proceso: finalmente la posibilidad que la educación tenga algún valor como mercancía se asienta en que continúe conservando algún valor de uso.

Conceptualmente, esto implicaría una refutación de la teoría de la proletarización ideológica y una confirmación de la teoría de la descalificación, en cuanto a las potencialidades de explotación capitalista sobre un proceso de trabajo tan peculiar como el docente. Representaría un salto cualitativo en el grado de proletarización alcanzado, con consecuencias también para los propios docentes como trabajadores. Se trata de una ocupación masiva y en crecimiento. Los docentes primarios han aumentado en el último medio siglo desde 14,3 millones a 33 millones y los secundarios, de 11,8 a 37,5 millones (Unesco, 2022). Ha crecido su lugar en el movimiento obrero internacional, incluso llegando a comparar su peso en las huelgas con el de los trabajadores textiles en el siglo XIX y los automotrices a mitad del siglo XX. A esto se suma su despliegue alrededor del mundo: en todo lugar en que haya un sistema educativo más o menos desarrollado existen docentes y huelgas de docentes (Silver, 2021). No deja de llamar la atención que la misma autora señala como fuente de fortaleza de ese movimiento el hecho de que: “a diferencia de la mayoría de las actividades manufactureras [...] la ‘industria de la educación’ parece resistir a la automatización (reemplazar a los docentes por robots no es algo que aparezca en el horizonte)” (p.115). En contraste, tres años más tarde y en relación con los reclamos salariales de los maestros en Estados Unidos, el empresario tecnológico Elon Musk “confirmó que los sindicatos de docentes serán los primeros en entrar en tensión política con la IA”, y señaló que esta, en un futuro no muy lejano, podría funcionar “como una especie de ‘Einstein’ digital capaz de reemplazar a los docentes humanos” (La Nación, 3 de febrero 2025).

La sobreestimación de las potencialidades de la IA, incluso en sus formas optimistas pero cautelosas, proviene de quienes se proponen adecuar el mundo a las necesidades del capital. Su subestimación es adoptada con frecuencia por quienes buscan reivindicar la defensa del trabajo docente como oficio. La contraposición es parte de la lucha de clases misma. Es necesario tener un diagnóstico más preciso sobre sus posibilidades desde la perspectiva de los trabajadores y de la apropiación colectiva de su fuerza productiva.

Conviene recordar aquí que

la maquinaria no actúa solamente como competidor invencible e implacable, siempre al acecho para “quitar de en medio” al obrero asalariado. Como potencia hostil al obrero, la maquinaria es implantada y manejada de un modo tendencioso y ostentoso por el capital. Las máquinas se convierten en el arma poderosa para reprimir las sublevaciones obreras periódicas, las huelgas y demás movimientos desatados contra la autocracia del capital [...] Se podría escribir, arrancando del año 1830, toda una historia de los inventos creados, como otras tantas armas del capital contra las revueltas obreras (Marx, 1986: 361).

Es lo que en otras palabras se encargan de advertirnos las noticias cuando, respecto de la primera profesora robot de la India, destacan que “en todos los casos [...] Iris proporcionó respuestas detalladas y ejemplos relevantes. Por supuesto, nunca se enoja ni se irrita” (Slotnisky, 2024).

Referencias

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Paidós/MEC.
- Ash, A. M. (2025, 24 de junio). *Three in 10 teachers use AI weekly, saving six weeks a year*. Gallup. <https://news.gallup.com/poll/691967/three-teachers-weekly-saving-six-weeks-year.aspx>
- Atlas Intel (2025, julio). *LATAM Pulse Argentina*. <https://atlasintel.org/polls/latam-pulse>
- Banco Mundial (2016). *Digital dividends*. Washington DC.
- Banco Mundial (2024). *La revolución de la IA en Educación: lo que hay que saber*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/0993355206192434920/pdf/IDU18a4e03161fc3d14a691a4dc13642bc9e086a.pdf>
- Braverman, H. (1987). *Trabajo y capital monopolista*. Nuestro Tiempo.
- Bravo, J. M. (2025, 7 de agosto). Zoe, una IA que dará una clase en Santa Fe. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/846068-zoe-una-ia-que-dara-una-clase-en-santa-fe>

- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Chatterji, A., Cunningham, T., Deming, D., Hitzig, Z., Ong, C., Shan, C. y Wadman, K. (2025). *How people use ChatGPT*. OpenAI.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Cronista (2024, 7 de abril). La profecía de Bill Gates: ¿Cuál es el único trabajo que siempre sobrevivirá a la inteligencia artificial?
- Derber, C. (1982). *Professionals as workers: Mental labor in advanced capitalism*. G. K. Hall and Co. <https://www.cronista.com/usa/trending/la-profeca-de-bill-gates-que-anuncio-cual-es-el-unico-trabajo-que-siempre-sobrevivira-a-la-inteligencia-artificial/>
- De Simone, M., Tiberti, F., Barron Rodríguez, M., Manolio, F., Mosuro, W. y Dikoru, E. J. (2025, mayo). From chalkboards to chatbots: Evaluating the impact of generative AI on learning outcomes in Nigeria. *World Bank Policy Research Working*, paper n° 11.125. Banco Mundial.
- Donaire, R. (2016). *Elementos teóricos sobre o processo de proletarização dos professores a partir de uma pesquisa empírica / Theoretical elements about the proletarianization process of teachers from an empirical research*. *Educere et Educare*, 11(23), jul./dic., pp. 1-11.
- Donaire, R. (2020). Cuarentena escolar y automatización del trabajo docente. *Revista OLHARES*, 8(2), pp.147-157.
- Donaire, R. (2022). Digitalización y proceso de trabajo docente: Apuntes y preguntas en la post-cuarentena. *Tramas de la Formación Docente*. *Miradas desde el Sur*, 1(1), 49-64.
- Frey, C. B. y Osborne, M. (2013). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?* University of Oxford.
- Future of Life Institute (2023, 22 de marzo). *Pause giant AI experiments: An open letter*. <https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/>
- Gigena, D. (2024, 4 de diciembre). Se triplicó la cantidad de libros prohibidos en escuelas de Estados Unidos. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/se-triplico-la-cantidad-de-libros-prohibidos-en-escuelas-de-estados-unidos-nid04122024/>

- Gmyrek, P., Berg, J., Kamiński, K., Konopczyński, F., Ładna, A., Nafradi, B., Roślaniec, K. y Troszyński, M. (2025). *Generative AI and jobs: A refined global index of occupational exposure* (ILO Working Paper n° 140). International Labour Organization. <https://doi.org/10.54394/HETP0387>
- Hamilton, A. y Hattie, J. (2021). *“Not all that glitter is gold”: Can education technology finally deliver?* Corwin/Cognition Education Group.
- Holmes, W. (2023). *The Unintended Consequences of Artificial Intelligence*. Education International.
- International Federation of Robotics (IFR) (2023, 12 de octubre). *Staff shortage boosts service robots – Sales up 48%*. <https://ifr.org/ifr-press-releases/news/staff-shortage-boosts-service-robots-sales-up-48>
- Infobae (2009, 12 de mayo). Un robot ya da clases en Tokio. <https://www.infobae.com/2009/05/12/447801-un-robot-ya-da-clases-tokio/>
- Jiménez Jaen, M. (1988). Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación: Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización. *Revista de Educación*, (285), 231-245.
- La Nación (2025, 3 de febrero). Para Musk, la IA golpeará a los docentes, p. 6.
- La Nación (2025, 20 de agosto). Unicef y los principales medios del país lanzan una campaña para combatir la desinformación entre los jóvenes. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/unicef-y-los-principales-medios-del-pais-lanzan-una-campana-para-combatir-la-desinformacion-entre-nid20082025/>
- Lawn, M. y Ozga, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, (285), 191-215.
- Manyika, J. (2017). *Jobs lost, jobs gained: Workforce transitions in a time of automation*. McKinsey Global Institute.
- Marx, K. (1974). *Historia crítica de la teoría de la plusvalía* (vol. I). Ediciones Brumario.
- Marx, K. (1986). *El capital. Crítica de la economía política*. Fondo de Cultura Económica.
- Mendizábal, V. (2025, 15 de julio). “Mecha-Hitler”: Por qué la inteligencia artificial de Elon Musk hace declaraciones antisemitas. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/economia/IA/mecha-hitler-por-que-la-inteligencia-artificial-de-elon-musk-ha-ce-declaraciones-antisemitas-nid15072025/>
- Molenaar, I. (2021). Personalisation of learning: Towards hybrid human-AI learning

- technologies. En S. Vincent-Lancrin (ed.), *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain, and robots* (pp. 57-78). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- OCDE (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- OCDE (2024). *Managing screen time: Students' use of digital devices for learning and leisure* (PISA in Focus, No. 2024/05). OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/05/managing-screen-time_023f2390/7c225af4-en.pdf
- OCDE (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Ritchie, H. (2024, 29 de noviembre). Australia prohíbe el uso de las redes sociales a menores de 16 años con la legislación de internet más estricta del mundo. BBC Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/articles/cq52v666vl3o>
- Roy, P., Poet, H., Staunton, R., Aston, K. y Thomas, D. (2024). *ChatGPT in lesson preparation: A teacher choices trial*. Education Endowment Foundation.
- Ružić, I. y Balaban, I. (2024). The use of social robots as teaching assistants in schools: Implications for research and practice. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 24(78). <http://dx.doi.org/10.6018/red.600771>
- Sidoti, O., Park, E. y Gottfried, J. (2025, 15 de enero). About a quarter of U.S. teens have used ChatGPT for schoolwork – Double the share in 2023. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2025/01/15/about-a-quarter-of-us-teens-have-used-chatgpt-for-schoolwork-double-the-share-in-2023/>
- Silver, B. (2021). La (re)formación de la clase obrera. *Jacobin América Latina*, 112-116.
- Slotnisky, D. (2024, 5 de agosto). Así es Iris, la primera profesora-robot, que da clases en un colegio secundario de la India. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/tecnologia/asi-es-iris-la-primera-profesora-robot-que-da-clases-en-un-colegio-secundario-de-la-india-nid05082024/>
- Tuomi, I. (2018). *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education*. Luxembourg: European Union.
- Unesco (2022, octubre). UIS Data Browser. <http://data.uis.unesco.org/>

- Unesco (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Unesco (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Unesco.
- Unesco (2025, 24 de enero). *To ban or not to ban? Monitoring countries' regulations on smartphone use in school*. <https://www.unesco.org/en/articles/smartphones-school-only-when-they-clearly-support-learning>
- Unicef (2025), *Niños, niñas y adolescentes conectados*. Informe general de Resultados. Encuesta Kids Online Argentina.
- World Economic Forum (WEF) (2023). *Jobs of tomorrow: Large language models and jobs*.

Recepción: 28/10/2025

Aceptación: 11/02/2026

*Maite Guiamet**

Condiciones institucionales para la construcción de saberes prácticos en los inicios de la docencia

Resumen

Los primeros años de la docencia constituyen un período clave en la construcción de saberes profesionales, en el que las instituciones de inserción desempeñan un papel central. Este trabajo se propone describir las condiciones institucionales de iniciación a la docencia de dos maestras de escuela primaria y analizar cómo ese contexto se articula con la construcción de saberes prácticos. Entendemos por saberes prácticos aquellos conocimientos que se elaboran a partir de la experiencia y del ejercicio cotidiano de la enseñanza, en escenarios atravesados por situaciones complejas y múltiples condicionantes. A partir de entrevistas, conversaciones informales y observaciones de clase, analizamos el contexto en que dos maestras que trabajan en paralelo construyen saberes sobre la enseñanza en sus primeros años de ejercicio profesional.

Palabras Clave

Saberes prácticos • enseñanza • docentes noveles • institución

Institutional conditions for the construction of practical knowledge in the early stages of teaching

*Maestra y profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Cursó la Maestría en Escritura y Alfabetización (FaHCE, UNLP) y actualmente es doctoranda en Ciencias de la Educación (tesis en curso). Fue becaria doctoral del Conicet. Se desempeñó como docente en escuelas primarias y actualmente trabaja en formación docente en asignaturas de práctica. Filiación: IDIHCS-FaHCE, UNLP, La Plata, Argentina. Correo electrónico: maiteguiamet@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0494-5312>

Abstract

The early years of teaching constitute a key period in the construction of professional knowledge, in which the institutions where teachers begin their careers play a central role. This study aims to describe the institutional conditions of entry into the profession for two primary school teachers and to analyze how this context is articulated with the construction of practical knowledge. We understand practical knowledge as the knowledge developed through experience and the everyday practice of teaching, in contexts shaped by complex situations and multiple constraints. Based on interviews, informal conversations, and classroom observations, we analyze the context in which two teachers working in parallel construct knowledge about teaching during their first years of professional practice.

Keywords

Practical knowledge • teaching • novel teachers • institution

Introducción

Los primeros años de trabajo docente son considerados como un momento de construcción de una gran variedad de saberes profesionales. Es en esta etapa que los y las docentes noveles tienen la doble tarea de enseñar y aprender a enseñar en contextos reales y con todas las responsabilidades que se adjudican al cargo (Marcelo, 2009). En este sentido, en los primeros años de ejercicio profesional comienzan a construirse los saberes prácticos, en tanto son saberes que se vinculan con la experiencia y el ejercicio laboral en contextos concretos. En palabras de Tardif (2004): “los primeros años de práctica profesional son decisivos en la adquisición del sentimiento de competencia y en el establecimiento de las rutinas de trabajo, es decir, en la estructuración de la práctica profesional” (p. 193). Lo señalado anteriormente plantea, al menos, dos preguntas: ¿qué saberes son construidos en los primeros años de trabajo en relación con la enseñanza? y ¿cómo se relaciona el contexto de inserción laboral en esa construcción? En el marco de una

investigación en curso¹ que aborda la primera pregunta, en este trabajo nos dedicaremos a analizar las condiciones institucionales en que se da la construcción de saberes sobre la enseñanza de dos maestras paralelas,² Celeste y Camila,³ en sus primeros años de trabajo. Se realizó un estudio de caso múltiple (Stake, 1998), en que los casos se seleccionaron por su potencialidad explicativa del proceso a analizar. Celeste y Camila eran dos maestras de alrededor de treinta años, que habían empezado a trabajar en primaria en 2020 (Celeste) y en 2021 (Camila). Celeste había estudiado Antropología algunos años (sin finalizar), luego Profesorado de Educación Inicial, y se había desempeñado como maestra en un jardín maternal, antes de recibirse de maestra y comenzar a trabajar en primaria. Camila había finalizado el Profesorado de Educación Primaria en 2022, y estaba estudiando Bibliotecaria Escolar. Ambas tenían segundo grado en el mismo turno de esta escuela, tenían estabilidad durante el año en los cargos que desempeñaban y tenían menos de tres años de experiencia en el nivel primario para el momento del trabajo de campo. Por otra parte, mostraron disposición para participar de la investigación. El trabajo de campo sucedió fundamentalmente en el año 2023. Se realizaron entrevistas iniciales a las dos maestras de segundo grado (a continuación serán referenciadas con el nombre de la entrevistada y la sigla EI). Luego se realizaron observaciones de clase durante alrededor de un mes (serán referenciadas con el nombre de la observada y OBS), una entrevista a la directora (será referenciada como EE) y conversaciones informales con la directora, vicedirectora y algunas maestras de la escuela. A principios del año 2025 se realizaron nuevas entrevistas con cada maestra que recuperaron aspectos de lo observado en 2023 y consultaron sobre continuidades y cambios en ese tiempo (serán referenciadas con el nombre de la entrevistada y la sigla EPO).

1. Esta investigación se lleva adelante para la elaboración de una tesis doctoral titulada “Construcción de saberes prácticos sobre la enseñanza por parte de docentes en sus primeros años de ejercicio profesional”, para la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Para su desarrollo, la autora recibió una beca doctoral del Conicet.

2. Se llama *maestras paralelas* a quienes tienen el mismo grado, pero distinta sección, en la misma escuela. En este caso, una de las maestras estaba a cargo de 2°C y la otra de 2°D.

3. Se utilizan nombres de ficción para preservar la identidad de las personas involucradas.

En el marco de la investigación en curso y este trabajo, utilizamos la categoría *saberes prácticos* –abordados por diferentes autores/as, por ejemplo: Perrenoud (1994), Schön (1992), Shulman (2005), Tamir (2005)– para referirnos a aquellos saberes que son contruidos a partir del ejercicio y experiencia docente. Estos tienen su origen en la práctica cuando quienes enseñan resuelven a diario situaciones complejas de enseñanza con múltiples interacciones y condicionantes. Guevara (2017) señala que “se trata de saberes que están encarnados –porque resultan de la práctica sostenida en el tiempo–, se construyen y legitiman en situación y sirven para afrontar los problemas cotidianos del hacer” (p. 129). En este sentido es que resultan esenciales para la tarea de enseñanza en tanto se constituyen en herramientas para la práctica docente (Alliaud, 2017).

En palabras de Alliaud y Suárez (2011): “consideramos que en la enseñanza y en los procesos de transmisión cultural, los docentes producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar en las variadas situaciones que enfrentan en el mundo escolar” (p. 13). Este tipo de saber, sostienen los/as autores/as, se produce en contextos de gran presión, cargados de la incertidumbre propia de la interacción entre sujetos, en los que se deben tomar decisiones de manera inmediata, articulando sus perspectivas sobre la situación con alternativas poco probadas. Por este motivo es que Tardif (2004) dice que “el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo” (p. 14) refiriendo a la situacionalidad de los saberes que construyen los/as docentes.

Entre esas marcas indudablemente estarán marcas de las instituciones educativas en las que los/as docentes trabajan. En particular, para los/as maestros/as noveles, estos espacios son los primeros contextos en los que inician su construcción de saberes prácticos, por lo tanto este proceso estará marcado por las características de la institución, los/as compañeros/as de trabajo, el equipo directivo, la comunidad que atiende la escuela, las condiciones materiales, entre otras. En este sentido es que Serra (2015) enuncia que

Las investigaciones dan cuenta de las vivencias de los docentes noveles, sus sentimientos de inseguridad y temores, sus dificultades en la tarea pedagógica, para luego remitir a las características de las instituciones como factores de relevancia para explicar sus vivencias, especialmente por la carencia de dispositivos explícitos de inserción. (p. 43)

Pensar la institución escolar implica considerar una multiplicidad de elementos que moldean, conforman, condicionan y posibilitan la enseñanza. En los primeros años de trabajo las características de la institución apoyarán la construcción de los saberes docentes, que irán moldeando el modo en que cada docente realice el trabajo de enseñar. Podemos aventurar que condiciones institucionales diversas favorecerán la construcción de saberes muy disímiles.

En la institución analizada destacan algunos aspectos, que serán profundizados en los apartados venideros. Primeramente analizaremos las condiciones materiales y la comunidad que asiste a la escuela. El segundo apartado se dedica a analizar la dimensión pedagógico-didáctica de la institución, recuperando las voces de ambas maestras y la directora. Por último, se analizan las condiciones para el trabajo en equipo que presenta esta escuela. En cada apartado puede visualizarse cómo esta institución no está conformada solo por una multiplicidad de elementos “objetivos” o “materiales”, sino que también involucra una diversidad de miradas y posiciones alrededor de cada dimensión. Así es como en algunos puntos nuestras informantes coinciden en sus miradas, pero en otros puntos (la mayoría) parecieran hablar de instituciones distintas. En este sentido parecieran convivir varias instituciones dentro de una misma.

Condiciones materiales y comunidad

La escuela primaria⁴ se encuentra en la zona sur de la ciudad de La Plata, unas cuadras por fuera del cuadrado fundacional. Funciona en una construcción antigua, edificada hace casi un siglo,⁵ que ocupa la mitad de la manzana y en el que funcionan también un instituto de formación técnica y una escuela de estética. Esta construcción histórica tiene escaso mantenimiento, como sucede con muchas otras escuelas de estas características. Durante el año 2023 se suspendieron o se

4. Dado que en la investigación en curso los casos son las maestras, se seleccionaron dos que cumplieran con los criterios y se realizó trabajo de campo en las escuelas en las que trabajaban.

5. Según personal de la institución consultado (conversación informal mantenida con auxiliar en diciembre de 2025).

interrumpió la jornada escolar temprano por pérdida de gas (hubo dos evacuaciones durante la primera semana de clases), falta de agua, cortes de luz y obstrucción en las cañerías de los baños. En algunas ocasiones las familias decidían no enviar a sus niños/as a la escuela cuando eran advertidas de algún problema edilicio que se sostenía durante unos días y que reducía la jornada escolar. Además, la escuela no cuenta con sala de docentes y los baños para adultos/as estaban en malas condiciones.

En el momento del trabajo de campo, la escuela contaba con 26 secciones, organizadas en turno mañana y tarde, de 7 a 12 hs y de 13 a 18 hs, con una matrícula de alrededor de 800 estudiantes. En general, asistían niños/as de la zona sur de la ciudad. Con relación a la comunidad que atendía la escuela, las personas consultadas parecían compartir una misma mirada y la caracterizaban en su complejidad:

Muy diversa, pero muy, muy, muy compleja, o sea, familias. Hay familias muy, muy, muy pobres, muy pobres en muchos sentidos. Muchas de las familias no saben leer ni escribir. No, no entienden la importancia de ir todos los días a la escuela. Eh... Nada, tienen otras prioridades, otras necesidades que atender que son más importantes, como comer. O sea, no tienen agua caliente, no tienen... Se les prenden fuego las casas en invierno. (Celeste EI)

Las comunidades son que vienen con problemas de alimentación, quizás les cuesta concentrarse, no tienen ayuda en la casa. (Camila EI)

Un problema generalizado que se visualizaba en la escuela durante ese año (2023) era el alto grado de ausentismo. De una matrícula de 25/26 estudiantes en los grados observados, diariamente asistían alrededor de 15/20 niños/as. Celeste, una de las maestras, lo vinculaba con la pérdida de sentido que había sufrido la escuela: “Los padres mismos les mienten a los nenes y le dicen ‘no, no tenés clase’” (Celeste EI). A su vez manifestaba que el problema era que se erosionó el vínculo entre escuela y familia. Esta percepción coincide con la de Baquero (2004), quien, entre otros autores que señalan la cuestión, plantea que “La razón de ser de las instituciones modernas parece desfondada y con ella la escuela, claro está, preparada para la producción de una ciudadanía agotada como forma de subjetividad (p. 166).

En relación con este problema de magnitud no parecía haber una respuesta institucional unificada. Esto dejaba a las maestras principiantes en la situación de buscar algunas respuestas aisladamente. Serra (2015) advierte sobre ello: “Si lo que está operando en las instituciones es una transformación profunda, al docente principiante le toca enfrentar una doble novedad, la propia y la de la situación” (p. 50). Más allá de la voluntad de quienes dirigían la institución por abordar este problema, se encontraban ellas también en situación de principiantes ante esta situación novedosa. Las maestras, con nula orientación, tomaban distintas decisiones. Camila optaba por, luego de varias inasistencias de algún estudiante, llamar a la familia. Sin embargo, si no recibía respuesta, derivaba la cuestión al Equipo de Orientación Escolar:

Es como que nada, yo sé que si yo ya no puedo comunicarme y veo que eso continua, ya lo derivo al equipo y el equipo se encarga como de averiguar. Y la social se supone que debería hacer una visita al domicilio, que no es lo que sucede. (Camila EI)

Camila recurría a otros actores institucionales que, entendía, debían intervenir en esta situación, sin embargo, no encontraba apoyo en ellos. Esto era coincidente con el relato de otra maestra:⁶ “Me señala una nena y me dice que ella no venía desde hacía un mes y nadie del Equipo de Orientación hizo algo, finalmente tuvo que ir ella misma hasta la casa de la nena” (OBS).

La otra maestra, Celeste, además de hablar con las familias sobre la importancia de que los/as estudiantes vayan todos los días a la escuela, tomaba algunas decisiones respecto a la enseñanza para intentar subsanar esta problemática:

Como esto, de que es importante que si no están que vean lo que se hizo por-
que mañana vamos a ver algo en base a eso que hicimos antes y si no no vas a

6. Maestra que no fue parte del estudio, pero conversó informalmente con la investigadora durante un recreo escolar.

entender nada. Pero bueno, hay que empezar a hacer cosas más repetitivas, o sea, como que sean varias veces lo mismo. [...] De alguna forma, si no lo viste hoy, si venís en tres días te engancho. Pero acá están perdiendo más posibilidades los que están más enganchados. (Celeste EI)

Advertimos que, si bien esta maestra intentaba encontrar una respuesta desde la enseñanza y en absoluta soledad, una consecuencia de esta “solución” podría ser mayor pérdida de sentido en la institución escolar, tal como señala Baquero (2004): “La ineficacia en la operatoria sobre lo real, por la intervención en un campo, reforzaría este enquistamiento; generaría, en lugar de nuevos efectos de discurso y producción de pensamiento, lazos establecidos a partir de un conjunto de rutinas determinadas” (p. 169).

Retomando la percepción de Celeste de que las familias deciden no enviar a sus hijos/as a la escuela porque no encuentran sentido en ello, es importante considerar que la pérdida de sentido de la institución escuela es un asunto de una magnitud tal que no puede ser resuelta por cada maestra individualmente. Incluso podemos pensar que no puede ser resuelta por cada institución aisladamente, en tanto se trata de una transformación de la relación del sistema educativo con la sociedad. Sin embargo, puede haber aproximaciones institucionales para dotar de sentido a la escuela. Celeste advierte que esta escuela se alejaba de ello: “No se sostienen los acuerdos. Ninguna, ningún acuerdo se sostiene. No hay fundamentos para nada” (Celeste EI). A su vez, en distintos momentos del período de observación Celeste mencionaba situaciones recreativas que se proponían en la escuela, pero que perdían sentido cuando no se generaban propuestas pedagógicas para los/as alumnos/as. Al respecto se da una conversación entre maestras y la vicedirectora que permite ver la posición de las autoridades:

En el recreo charlan algunas maestras con la vicedirectora. Hablan de un picnic que van a hacer el viernes en la última hora. [...] alguna maestra dice que estaría bueno plantear un juego o algo para hacer en ese tiempo. La vice directora dice: “y en la quinta [hora] pintamos mandalas si es necesario”, otra maestra responde: “sí, porque si no no los bajás después”, refiriéndose a después del picnic. La vice directora contesta: “24 años al frente de un grado, ¿qué querés que te diga?

Ya estoy como muy acostumbrada a darles mandalas, a darles palitos chinos”, un poco entre risas lo dice. (OBS)

Estas condiciones institucionales perjudicaban la tarea de enseñanza, sobre todo para los/as docentes que recién se inician, según advierte Serra (2015):

Cuando los profesores ingresan a la docencia en instituciones desorganizadas, con equipos de conducción de escaso liderazgo, estudiantes de sectores desfavorecidos con bajas expectativas respecto de su permanencia en la escuela y alto ausentismo, docentes con baja pertenencia institucional y alto ausentismo también y escasa participación de los padres entre otros rasgos, la tarea de enseñar, compleja de por sí para cualquier docente, se torna muy difícil de abordar para aquellos que recién se inician. (p. 44)

Se visualiza que ante un contexto complejo y novedoso para todos/as los/as actores institucionales, aun para los/más experimentados, estas maestras nóveles construyen, en soledad, algunos saberes para atender la situación. En particular, construyen algunas estrategias de enseñanza, relativas a la repetición de actividades, para garantizar que todos/as pasen por estas, sea cuando sea que asistan a la escuela. Sin embargo, también pareciera que construyen algunos saberes relativos a las responsabilidades en la institución, a quién le tocarían qué tareas y cuál es el límite de sus posibilidades de intervención.

Lo pedagógico-didáctico a nivel institucional

En este apartado presentamos a la institución desde su dimensión pedagógico-didáctica. En lo relativo al trabajo de enseñanza es donde encontramos mayores diferencias entre las visiones de las maestras y la directora de la escuela. Sobre este aspecto, central para la institución escolar, parecieran visualizarse *tres escuelas distintas*. Presentamos a continuación, entonces, cada una de esas escuelas, visualizadas en las preocupaciones sobre la enseñanza y la institución del equipo de

conducción, con especial preponderancia de las opiniones de la directora, Estela, y las de cada maestra, Celeste y Camila.

Yo me pongo mucho como ejemplo: Estela

Esta escuela primaria, en el momento del trabajo de campo, tenía como directora a Estela, una docente ya al final de su carrera, en espera de la jubilación. Hacía cinco años estaba en la institución ocupando cargos en el equipo de conducción. Si bien al comienzo del trabajo de investigación mostró resistencias al ingreso a la escuela,⁷ hacia el final de la permanencia en la institución accedió a ser entrevistada. Durante esta conversación pudo desplegar su posición con relación a los problemas de la escuela, la enseñanza y la tarea escolar, el equipo de docentes del turno tarde, los/as maestros/as que se inician y su intervención pedagógica como directora de la institución.

En lo referido al trabajo de los/as docentes, visualizaba que es muy diferente el plantel en cada turno y, por lo tanto, las posibilidades de trabajo:

Son como dos escuelas. [...] a la tarde es como que uno tiene que ir permanentemente acompañando, viendo, estando, se hacen más reuniones a la tarde con los docentes que en el turno mañana, por una cuestión de que el plantel es inestable, el plantel es ausentista. (EE)

Además, señalaba que a la tarde había más maestros/as recién recibidos o todavía estudiando. Sin embargo, esta era una situación que no se comunicaba o informaba cuando estos/as docentes empezaban a trabajar: “Yo pensé que estaban todos

7. Resistencias que se manifestaron de distintos modos: no respondía mails ni mensajes enviados; prohibió el ingreso de la investigadora a la escuela hasta tanto ella no lo organizara, a pesar de que este había sido acordado con la vicedirectora; presentó cuestionamientos al diseño de trabajo de campo aduciendo que eran demasiados días y horas de observación en los grados, entre otras. Sin embargo, finalizado el período de permanencia y observación en la escuela, la directora accedió de buen modo a una entrevista en la que compartió con escasas reservas sus críticas al equipo docente.

recibidos. Ni bien empecé la reunión muchos dijeron ‘no, yo no... estamos terminando’. Y yo dije ‘Ay, dios’...” (EE). En las investigaciones sobre docentes noveles esta es una cuestión recurrente, que se asocia con las dificultades de los directivos de acompañar los inicios en la docencia, tal como lo señala Menghini (2015):

Los directivos desconocen si en sus escuelas hay docentes principiantes, al mismo tiempo que no generan ninguna estrategia de recepción y contención de ellos [...] Dan por sentado que los docentes que se inician están preparados en todos los aspectos, que fueron formados, por lo tanto no creen que sea su tarea formarlos y orientarlos en los comienzos laborales. (p. 23)

Desde la mirada de la directora, la falta de titulación de los/as maestros/as de la escuela a su cargo no era un tema meramente formal o administrativo, sino que lo vinculaba con la escasa experiencia en el rol y con mayores dificultades para llevar adelante propuestas de enseñanza:

Entonces como que no se puede llegar a trabajar con la propuesta, porque son docentes que todavía, en la mayoría en el turno tarde, no están recibidos... Pero porque son chicos que, vuelvo a decirte, que [...] no en la mayoría no están, no han terminado la carrera y vienen con muchos derechos y pocas responsabilidades. Eso es lo que observo, vienen con el estatuto, pero con esto de muy poca práctica. (EE)

Lo que la directora esperaba de los/as docentes de la institución que conducía era, principalmente, vocación y dedicación a los/as estudiantes. Valoraba que cada docente lograra la organización de su grupo de estudiantes; esto suponía que estuvieran ordenados y haciendo algo adecuado a sus posibilidades y saberes. Lo que esperaba de los/as maestros/as de primer y segundo grado particularmente era vocación, paciencia, conocimientos, dedicación en la preparación de las tareas y que consultaran al equipo directivo si tenían dudas. Consideraba positivamente a las maestras que ese año estaban en primer grado porque habían logrado grupos organizados y ordenados, elaboraban materiales y portadores de información

individuales y grupales y actividades particulares “desglosadas para aquellos que realmente necesitan” (EE). La directora enunciaba como importante que los/as docentes generaran tareas diversificadas para sus grupos de estudiantes, sin embargo veía que sucedía poco entre el equipo docente. En particular, lo señalaba como un problema en las maestras de segundo grado: “cosas que no observás en los 2º, que las actividades particulares ¿no? [...] Vos tenés una tarea unificada, no tenés diversidad” (EE). Estela planteaba que al ir a un grado ella podía diagnosticar rápidamente los saberes del grupo y adaptar las tareas a las posibilidades de cada uno, sin embargo los y las docentes nuevos carecían de estos saberes: “eso le falta, eso a la gente, a los que vienen” (EE).

La directora tenía una gran preocupación en relación con el abordaje de la diversidad en el aula, cuestión que consideraba que los/as maestros/as no incluían en sus propuestas:

Y ellos dicen que no pueden trabajar en la diversidad, que es un gran problema, porque los chicos no tienen comida en la casa y seguimos tirando la pelota afuera, como siempre digo, porque nosotros no vamos a cambiar que los chicos no tienen la comida, nosotros tenemos que cambiar nuestras estrategias. (EE)

En relación con este punto ella mencionaba: “yo me pongo mucho como ejemplo” (EE) y recuperaba sus experiencias en aula para explicar el trabajo que esperaba del equipo docente a su cargo. Sin embargo, advertía que la falla no estaba solo en los/as maestros/as, su voluntad de instalar otras prácticas y sus saberes. Estela observaba que, en el contexto de trabajo con una comunidad muy vulnerable, había otras cuestiones para atender que postergaban lo pedagógico:

tampoco puede estar pidiendo tanto a los maestros porque en realidad... Es cierto que hay chicos que se te duermen, tenés chicos que tienen la verdad, eh... una alteración en la conducta que también a veces es difícil. [...] Se pierde toda la parte pedagógica. A veces no sé, es difícil. Mmm. Hay un montón de cuestiones, no solamente que el maestro no sabe, no, hay otros. (EE)

Otra de las preocupaciones de la directora era en relación con la posición que adoptaban los/as maestros/as y el clima de clase que se generaba. Entre las interrupciones varias que sucedían en la escuela (auxiliares que ingresaban a las aulas, otras interrupciones a las clases y la atención a la conducta de los niños/as eran señaladas como distractores) y la falta de carisma de los docentes para leer un texto o llevar adelante las clases, era muy difícil involucrar a los/as estudiantes: “porque vos le presentabas la tapa y se perdió esto de también, de teatro, de posicionarnos como lectores modelo. [...] No se crea el clima, no se trabaja de la manera que debiera trabajar los textos, no son todos iguales” (EE).

A Estela le preocupaba que los/as maestros/as a su cargo no pensarán sus propias intervenciones o actividades alrededor de las orientaciones de enseñanza que llegaban desde los niveles jerárquicos,⁸ y que a veces no podían tomarlas porque no sabían cómo trabajar con secuencias. Sin embargo, advertía que, desde su perspectiva, algunos de los materiales enviados no eran buenos, en particular algunas versiones de cuentos.

La directora estaba preocupada por lo que sucedía en la escuela y por ello “al empezar este año se puso todo, como digo yo, ‘al asador’” (EE). Esto significó para ella comenzar el año trabajando sobre contenidos y, fundamentalmente, hábitos: “No había que salir cada cinco minutos al patio a buscar, eso [el pasillo de la escuela] era un corredero, salían, los chicos abrían la puerta y se iban. No había hábito de trabajo” (EE). Cuando se la observó dar la bienvenida a los niños y niñas al inicio de la jornada, su mensaje tuvo que ver con no correr ni pelearse en la escuela.

En relación con las maestras de segundo grado, la directora había ubicado a Celeste y Camila en esos grados con la intención de realizar un acompañamiento:

8. Durante el año 2023, la Dirección de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires inició una política de elaboración de orientaciones de enseñanza para las cuatro áreas (Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) de desarrollo obligatorio en las escuelas del nivel. La estrategia fue enunciada por el nivel del siguiente modo: “El propósito de las propuestas obligatorias [...] es asegurar en ambos ciclos los contenidos que se espera que se enseñen”. Las maestras empezaron a trabajar no solo con las prescripciones de contenidos y enfoques de enseñanza de los Diseños Curriculares, sino que además recibían prescripciones sobre las estrategias de enseñanza, los materiales y actividades específicas en cada propuesta, en un intento, podemos suponer, por realizar una mayor regulación sobre la práctica docente.

las dos personas que estaban con dificultad pero como digamos podíamos fortalecerlas, pero bueno a veces se puede acompañar, a veces no se puede acompañar por la dinámica institucional. Pero estamos atentas, estamos trabajando y mucho en esos segundos, es más se ha puesto maestra de apoyo también. (EE)

Cabe aclarar que Celeste trabajaba en esta escuela desde el año 2020 y Camila desde el 2022. Si bien Estela señalaba que ambas maestras tenían dificultades, luego las caracteriza de modo muy distinto, señalando diferentes problemas y fortalezas.

En relación con Celeste,⁹ la directora reconocía que tenía muchos conocimientos y valoraba su modo de trabajo con los/as estudiantes, en el que se constituían como protagonistas: “era una chica que tenía innovación y podía llevar a los chicos y buscaba la manera de trabajar desde la construcción” (EE). Resaltó el trabajo que la maestra hizo durante la pandemia, elaborando distintos videos que le permitían alfabetizar. Sin embargo, plantea que en los grupos que ha tenido, en la vuelta a la presencialidad, no se visualizaban avances significativos en la apropiación del sistema de escritura. Vinculaba esto con los/as alumnos/as que había tenido Celeste, que fueron grupos complejos con familias que no acompañaban: “muy abierta a las sugerencias, todo lo que se podía decir, pero no la ayudaba el grupo de padres” (EE). La directora, sin embargo, valoraba el trabajo que la maestra había hecho por unir el grupo de familias y vincularlos a la escuela. El problema mayor que Estela señalaba era que a Celeste “administrativamente le costaba hacer una planificación” (EE). La pregunta que surge de esta declaración es qué sentidos tenía la planificación de la enseñanza para Estela y qué constituía lo administrativo de la planificación.

Para el caso de Camila la directora tenía una caracterización más detallada sobre su práctica de enseñanza, y consideraba que, a pesar de haber recibido muchas orientaciones, la maestra sostenía las mismas prácticas que resultaban ineficaces:

Se ha orientado mucho, ha estado dando clases expositivas, ha estado el equipo trabajando y seguimos en la misma situación. Entonces ella es una chica que

9. En el momento de la entrevista con Estela, Celeste ya no trabajaba en la institución.

tiene posibilidades, porque tiene conocimiento, yo no sé si no puede recibir lo que uno trata de decir o el resto sigue igual. (EE)

En la voz de la directora puede escucharse cierta desconfianza hacia las posibilidades formativas de Camila. Continuaba la caracterización expresando que las clases de esta maestra giraban en torno a ella y que le resultaba difícil trabajar para el conjunto de estudiantes:

¿qué puedo decirte? Que no está recibida, que todavía le cuesta recepcionar esto de trabajar para todos. Es ella la que es protagonista, [...] Camila pregunta, indaga y de repente si no hay respuesta termina trabajando o respondiendo o resolviendo ella, las observaciones que yo he hecho. No sé si a vos te pasó lo mismo... (EE)

Dejaremos de lado un momento la presentación de la perspectiva de Estela para introducir algunos datos relevantes para interpretar su voz. Por un lado, resulta necesario decir que Camila manifestó en consultas estar recibida al comenzar a trabajar en esta escuela. Por otro lado, es curioso el lugar que la directora le otorgó a la investigadora en distintos momentos del trabajo de campo. Hemos mencionado la resistencia que se produjo al inicio de la investigación, que contrasta significativamente con el lugar de colega e interlocutora para compartir parte de sus preocupaciones sobre lo que observa de las maestras, que se evidencia en la apertura sobre los problemas que visualiza en Celeste y Camila y la consulta a la investigadora relativa a si comparte su visión sobre ellas.

Retomando la mirada de Estela, ella explica que al inicio del año los/as chicos/as de este segundo “no tenían conocimientos de nada del abecedario” (EE) y que las intervenciones de Camila en alfabetización no eran las adecuadas. Sobre una clase que observó comentaba que:

entre todos tenían que escribir qué oficios eran. Y ella hacía el descifrado, entonces no tenía sentido el descifrado, porque llegaba un momento que era fonoaudióloga, no docente. (EE)

En esta clase, la directora aprecia que se perdió el propósito a partir de las intervenciones de Camila. Por otro lado, Estela sostenía que si bien a la maestra se la había orientado sobre el uso de silabarios y portadores de texto y ella empezó a usar estos materiales, después “lo deja ahí, inconcluso, no lo sigue trabajando para seguir generando escrituras nuevas para aquellos que en verdad lo necesitan” (EE). La directora además visualizaba que el trabajo era homogéneo y rutinario, lo que provocaba que fuera poco pertinente para algunos grupos de estudiantes con saberes más avanzados en relación con la alfabetización:

Entonces como que pierde el sentido porque no todos necesitan seguir trabajando con el silabario, ya hay algunos que están alfabetizados. Entonces hay que profundizar desde otro lugar a esos alumnos, fortalecerlo con un otro, por ejemplo, en la escritura o trabajar recomendaciones, digo por decir algo. En cambio otros no, hay que trabajar con listas de palabras, con reconocimiento de imagen y palabra, y eso es algo que se debe hacer por escrito. (EE)

A partir de este diagnóstico que realizaba de la situación escolar y del equipo de docentes, Estela enunciaba que tomaba la tarea de acompañar a los/as docentes que recién se iniciaban:

Entonces estamos trabajando y acompañando a ellos en esta transición de estar frente a los niños. Si bien tendrían que tener, que es lo que hablábamos la vez pasada, más métodos y más estrategias que el resto, no lo pueden plasmar, no pueden llevar a cabo. (EE)

Este acompañamiento consistía en distintas acciones. Algunas de ellas podríamos vincularlas con lo *administrativo*, otras con la *observación y orientación en aula* y otras con la *demonstración de la tarea docente*.

En relación con la respuesta *administrativa*, Estela explicaba que

este año nosotros nos pusimos con el legajo docente de cada uno y a escribir, porque si no nos encontramos siempre con esto de que, que el alumno sigue

pasando y en 6º año todavía están sin alfabetizar. Y cuando uno le pide respuesta... porque las planificaciones, se las fue devolviendo con correcciones y demás, no saben qué responder. (EE)

Entendemos que la directora encontraba una relación entre el registro del actuar docente en el legajo y la mejora de las prácticas de enseñanza, aunque no explicitaba de qué modos esos escritos eran comunicados a los/as docentes ni qué recepción tenían.¹⁰

El segundo grupo de acciones que implementaba eran la *observación y orientación*. Estela consideraba que ella es una directora que ingresaba mucho a las aulas. Incluso, una de sus objeciones al ingreso de la investigadora tenía que ver con que ellas (refiriéndose a la directora y vicedirectora) ingresaban permanentemente a las aulas. Esas observaciones tenían que ver, acorde a lo enunciado por Estela, con acompañar a los/as docentes en su tarea de enseñanza. Luego de esas observaciones ella manifestó que realizaba devoluciones:

Yo al principio se las fui haciendo en forma oral, pero al ver que no modificaban ya así, después de la observación donde se observa todo el trabajo que han tenido se les marca cómo podría haber sido y cómo se puede seguir trabajando en lo sucesivo. (EE)

En relación con la *demonstración*, la directora explicaba que en algunas ocasiones ella se ponía a trabajar a la par del maestro/a en el aula. Eso permitiría a los/as docentes ver en acción las prácticas que la directora esperaba pudieran desarrollar y conocer alternativas que no hubieran considerado:

Una de las cosas que hacemos cuando vemos que el maestro está trabado o como que está muy nervioso, me pongo a la par a trabajar. Entonces ahí, “ah, qué

10. Incluso una de las maestras manifestó que nunca recibió ninguna devolución escrita luego de ser observada.

bueno”, que esto, que lo otro... “che, tal cosa, hubiese hecho tal cosa”, “¿tenés una ficha así pueden pasar a escribir?”. Y entonces te dicen “¡Ah, no se me hubiese ocurrido”, “por qué no hacen un portafolio así pueden trabajar después en borradores”... “Ah, sí”. Entonces cómo desde ese lugar uno acompaña. (EE)

En términos generales, podemos considerar que la estrategia general de acompañamiento y orientación estaba dada por Estela poniéndose de modelo de las prácticas y el modo de ser docente. Tanto en su posición como figura de autoridad en la escuela –“cuando les digo toca el timbre me ven parada ahí, es otra escuela” (EE)– o por su experiencia en el aula, ella orientaba desde su propio modo de ser: “cuando uno pone en práctica esto del trabajo de la diversidad... entonces empiezan ‘¡pero ey!, ¿cómo vamos a trabajar la diversidad?’ Yo siempre me pongo de ejemplo” (EE).

Otra línea de trabajo con los/as maestros/as fue la construcción de un proyecto de alfabetización en el que se daban “tips” para el trabajo en el aula:

Ahí [en el proyecto] se le da los tips a los maestros de cómo trabajar la comprensión. Se fue dando los distintos tips para la alfabetización inicial y la avanzada. Desde la comprensión de texto. Y ahí fui poniendo diferentes tips para trabajar, para que se pueda lograr la alfabetización en primer ciclo y el segundo ciclo, esto del trabajo... No, eh, la formación del estudiante que es la comprensión. (EE)

En términos generales es importante destacar que una buena parte de la tarea de Estela estaba relacionada con gestionar los múltiples problemas edilicios que tenía esta construcción tan antigua y deteriorada. En ese sentido, coincidimos con Díaz y Menghini (2015) cuando sostienen que “la función de los directores se ha ido complejizando y recargando de tareas en las últimas décadas, y es posible que la atención a los docentes principiantes no figure entre sus prioridades” (p. 113). Porque, más allá de todo el acompañamiento e intervención que enunciaba la directora con relación a los segundos grados, las maestras de estos cursos tenían una perspectiva distinta sobre el acompañamiento pedagógico en esta institución.

Es una persona que tiene conocimiento y si ella me dice que eso funciona, lo puedo intentar: Camila

Camila es una maestra recibida en el año 2022 que había empezado a trabajar en 2021, durante la pandemia, como maestra de profundización de los aprendizajes. Tenía alrededor de treinta años y estaba estudiando Bibliotecaria Escolar. Este era el segundo año que trabajaba en esta escuela: en el año 2022 había estado unos meses a cargo de tercer grado, en 2023 (el año del trabajo de campo) en segundo grado, en 2024 estuvo en las tres secciones de cuarto grado de la escuela a cargo del área de Prácticas del Lenguaje y en 2025 estuvo a cargo de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales en un cuarto y un quinto grado. Ella percibía que, dado que ella no era provisional, el equipo de conducción de la escuela la iba moviendo año a año a distintos grados que no eran elegidos por los/as maestros/as con mayor antigüedad. Esto le generaba una situación de “primera vez” todos los años, desarticulando sus posibilidades de construir saberes de un año a otro en el mismo grado y con las mismas propuestas de enseñanza.

Mientras estaba en segundo grado, Camila mostraba una gran preocupación por la alfabetización de su grupo de estudiantes, por ello casi todas las situaciones de enseñanza observadas, en todas las áreas, culminaban con situaciones de escritura.

Con relación a los aspectos pedagógico-didácticos en la institución, la maestra mencionó que para algunos casos y situaciones no había recibido orientaciones o acompañamiento, sin embargo para otros casos sí. Sobre las planificaciones, por ejemplo, manifestó que si bien las enviaba, no consideraba que hubieran sido leídas ni había recibido comentarios sobre estas:

Desde lo institucional nos piden las planificaciones cada quince días o lo podemos mandar mensual y se supone que debería haber una devolución, cosa que no hay. Que estaría bueno que nos digan, nos den más propuestas o más ideas pero que es como que las mandamos y no está. Supuestamente está por si nos ausentamos y alguien nos tiene que cubrir. (Camila EI)

Pareciera que enviar las planificaciones respondía a un requerimiento administrativo, pero no había revisión desde el equipo de conducción. Tampoco había momentos

organizados para que los/as maestros/as con preguntas pudieran formularlas y conversar sobre sus preocupaciones y problemas. Se evidencia en esa situación la ausencia de “figuras significativas a quienes puedan recurrir o plantear dudas y temores” (Serra, 2015, p. 44), aspecto coincidente con los hallazgos de otras investigaciones sobre docentes principiantes.

Sin embargo, durante los primeros meses de 2023 Camila había sido observada por la directora, quien le brindó orientaciones sobre el modo de alfabetizar en función de la caracterización que realizaba del grupo. Como el grupo tenía pocos conocimientos sobre el sistema de escritura, Camila debía alfabetizar de modo “tradicional”:

Y en cuanto a lo tradicional me dijo ella que iba a seguir pasando y lo que ella quería ver es esto, que trabajemos primero con todas las vocales y después empecemos con la “m”, después con la “p”, después con la “s”, con las primeras que empezaría a trabajar y que ellos a medida iban a tomar, a relacionar las demás consonantes con las vocales y luego a trabajar con silabario. [...] Quedó mi planificación así y me hizo hacerla de un día para el otro y fue una cosa así. (Camila EI)

Pareciera que a partir de un diagnóstico del grupo como “bajo” y malnutrido, la directora proponía un enfoque de alfabetización distinto al sostenido por el diseño curricular que consistía en la alfabetización a partir de la presentación de las letras, primero, y luego la composición de palabras a partir de las sílabas:

Nos dijo en un principio, antes que nada que esto le parecía como una forma porque teníamos poco tiempo, porque ella trabajaba con el “ma, me, mi, mo, mu”, me dijo, porque de esa forma como las comunidades, son que vienen [*sic*] con problemas de alimentación, quizás les cuesta concentrarse, no tienen ayuda en la casa y como que lo teníamos que hacer lo antes posible. Básicamente esas fueron las indicaciones de ella. (Camila EPO)

Se lee que pareciera que hay enfoques de enseñanza que son más rápidos y más efectivos para ciertos grupos de estudiantes, y que otros enfoques estarían reservados

para cuando se dispone de más tiempo y un grupo con otros saberes sobre el sistema de escritura. Para este grupo en particular el camino es la repetición y memorización: “fue lo que me dijo Estela, que ellos de tanto repetirlo y verlo, que puedan relacionar el sonido con la sílaba que están mirando” (Camila EPO).

Por otro lado, Camila recepcionó esta propuesta como una indicación que fue dada a todas las maestras de segundo grado, especialmente a aquellas que se estaban iniciando: “como que ella quería que en los dos grados quería que trabajemos de esta forma. Más que nada las que estábamos empezando” (Camila EPO).

De estas orientaciones y la apropiación particular que realizó Camila resultó una propuesta de alfabetización que consistía en la escritura de palabras (que se desprendían de la actividad previa, por ejemplo: palabras del cuento que acababan de leer) a partir de una *sopa de sílabas*,¹¹ esto es: la maestra escribía en el pizarrón todas las sílabas que eran requeridas para escribir las palabras solicitadas (si las palabras a escribir eran *mesa*, *silla* y *plato*, hubiera escrito ma, me, mi, mo, mu, sa, se, si, so, su, lla, lle, lli, llo, llu, pla, ple, pli, plo, plu y ta, te, ti, to, tu) y los/as niños/as debían unir con flechas las distintas sílabas para formar las palabras. Luego escribían las palabras completas debajo de la sopa de sílabas. Sus intervenciones en estos momentos consistían en sonorizar lentamente la palabra acentuando la letra que tenían que encontrar y escribir.

A su vez, la alfabetización era el contenido primordial, dejando de lado otros contenidos de enseñanza: “porque la consigna de ella era que, dijo ‘la ciencia quizás no es tan importante’ como que hay que alfabetizar” (Camila EPO). Esto se visualizaba en las prácticas de Camila, quien proponía situaciones de escritura de palabras y oraciones (según los conocimientos de cada niño/a) luego de todas las situaciones de enseñanza independientemente del área en que hubieran trabajado (por ejemplo, escribir nombres de animales luego de una clase de ciencias naturales, escribir los trabajos de Sarmiento, luego de una clase sobre el día del maestro, entre otras situaciones).

11. Esta es una denominación que no utiliza la maestra sino que fue construida en el marco del análisis para la investigación.

Camila, en coherencia con lo dicho por la directora, recibió asesoramiento con dos modalidades: fue observada y luego observó una demostración en su aula por parte de Estela.

Sobre las observaciones, Camila manifestó que la directora le pidió las planificaciones de las clases que iba a observar, que se sentaba y redactaba todo lo que iba sucediendo. En una de esas primeras observaciones fue que la directora le indicó oralmente el modo de alfabetización que pretendía ver en el aula, aunque nunca le hizo una devolución por escrito: “nunca me dio la devolución, es como eso lo hizo al principio y hasta ahora no me dio una devolución de lo que observó” (Camila EI).

Además de observar y escribir, también hizo una demostración en el aula de Camila:

Como que nos daba consejos y esto, bueno, en sí lo implementó ella básicamente. Yo lo seguí, más o menos creo que funcionó algo. Pero ella vino un día y, qué sé yo, porque viste que ella iba a observar las clases. [...] Y ella dio una clase también así, y a ella le parecía que trabajemos de esa forma.

Investigadora: ¿esto de anotar las sílabas y armar la palabra, ella fue a tu grado y lo hizo con los chicos y vos viste eso y lo tomaste?

Camila: Sí, me dijo que para ella sigamos así, que iba a ser como más sencillo para ellos, por lo que ella conocía de la comunidad. (Camila EPO)

Esta práctica parece que se repetía en varios grados en los que había maestros/as principiantes: “las que eran nuevas la directora, que sé yo, decía que si tenés alguna duda no sé, ‘te digo, te explico’, que le han planteado dudas y ella ha ido al salón y ha hecho una clase ella como ejemplo para las otras” (Camila EPO).

Camila consideraba que había tenido un escaso recorrido en temas de alfabetización en su formación inicial, refería que no tuvo buena “base”. Esta falta formativa sumada a la variedad y diversidad de materiales disponibles sobre alfabetización y su propia inexperiencia en el cargo le generaba inseguridad a la hora de enseñar. En ese marco, las orientaciones de la directora le resolvieron un problema de la práctica. El lugar de experiencia de la directora, para

Camila, era un respaldo importante y le otorgaba autoridad en relación con la enseñanza, sobre todo cuando pensaba en su situación de principiante con poca experiencia:

porque viste como que cuando no sabes o no estás segura de un contenido y te dan el ejemplo, la directora y funciona, vos decís “bueno, lo hago porque me está como avalando, es una persona que tiene conocimiento y, si ella me dice que eso funciona, lo puedo intentar. (Camila EPO)

Pareciera que cuando la formación inicial no se percibe como suficiente, empieza a pesar más la autoridad jerárquica y la experiencia de los distintos actores institucionales. Al respecto planteaba que si bien Estela a veces tenía malos modos para decir las cosas, si le planteaban alguna duda ella ayudaba (orientando o yendo al salón a ejemplificar) y eso, desde la mirada de Camila, para quienes se iniciaban, era positivo: “eso estaba bueno, estas desorientada y no sabés, que vaya y te muestre más o menos una forma, está bueno” (Camila EPO).

De todos modos, esta maestra tuvo que hacer adecuaciones con relación a este modelo que fue ofrecido por la directora, sin contar con materiales de consulta fiables en los que apoyarse: “después yo a esto lo relacioné con los contenidos” (Camila EPO). De ello resulta, probablemente, que todas las situaciones de casi todas las áreas terminaran en este tipo de escritura: el pizarrón lleno de sílabas que los y las estudiantes tenían que unir para escribir algunas palabras vinculadas al tema visto anteriormente.

A mí nadie me dijo cómo tengo que hacer las cosas: Celeste

Celeste estudió algunos años de antropología en la Universidad Nacional de La Plata, después el Profesorado de Educación Inicial y, más adelante, el Profesorado de Educación Primaria. Había trabajado cuatro años en un jardín maternal

perteneciente a una institución privada católica,¹² cuando en 2020 tomó su primer cargo en escuela primaria, un primer grado en la escuela en cuestión, dos semanas antes de que se decretara en nuestro país el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio a causa de la pandemia del Covid-19. Previo a ello, su experiencia en primaria se reducía a una suplencia de seis meses en una Escuela Primaria privada mientras empezaba a estudiar el Profesorado de Primaria, varios años atrás. Durante ese tiempo, ella consideraba que aprendió “que uno adentro del salón puede hacer lo que quiere realmente” (Celeste EI). Celeste continuó trabajando hasta agosto de 2023 en la escuela en la que inició en marzo de 2020. En septiembre del 2023 renunció para trabajar en una escuela privada.

Esta maestra tenía fuertes críticas en relación con los sentidos que se le otorgaban a esta escuela y con los modos de gestionarla. Previamente mencionamos que esta maestra sostenía que muchas situaciones escolares no tenían sentido, además pensaba que “no hay equipo, no hay equipo. Es, es un sálvese quien pueda, peor en el turno tarde. No sé por qué siempre es peor el turno tarde, no se sostienen los acuerdos. Ninguna, ningún acuerdo se sostiene. No hay fundamentos para nada” (Celeste EI).

Otros de los cuestionamientos de Celeste en relación con la gestión institucional tenían que ver con los pedidos que las directoras realizaban. Ella cuestionaba los fundamentos (para Celeste, sin fundamentos) y motivos por los que les solicitaban ciertos materiales y documentos:

Ayer a las nueve de la noche, la directora me avisa de que si, cuando pueda que le mande lo que vamos a hacer para el 24 de marzo, pero no porque le parece que es importante saberlo antes, sino porque se lo pide la inspectora. (Celeste EI)

12. A los efectos de esta investigación, se considera a Celeste como maestra novel en tanto su experiencia en el nivel primario era, al momento del trabajo de campo, de menos de cinco años (tiempo en que un docente dejaría de ser considerado principiante por la literatura específica). Si bien ella tenía experiencia en el nivel maternal, consideramos que las diferencias relativas a la edad de los sujetos y los contenidos de enseñanza generan una distancia suficiente para que vuelva a ser principiante en este nuevo nivel y tenga que construir saberes específicos en relación con la enseñanza en el nivel primario.

La crítica más importante de Celeste hacia la dirección tenía que ver con que, desde su mirada, no “iban a lo pedagógico”. Esto retoma lo expuesto previamente con relación al sentido de la escuela y sus advertencias sobre las situaciones recreativas sin otro propósito vinculado a las funciones de la institución.

En tal sentido, esta maestra sentía una gran responsabilidad y soledad para enfrentar la tarea que le adjudicaba a la escuela: “No, no. Es terrible. Sentía como que todo estaba en mí hacer algo. Era toda la carga ¿viste?” (Celeste EPO). Lo que le pasaba a Celeste no es un problema aislado, como decíamos previamente; la ruptura entre la escuela y la sociedad es una crisis que atraviesa al sistema educativo en su conjunto, que no puede ser abordada por cada docente de manera individual. Compartimos lo dicho por Serra (2015):

en este sentido hay una fuerte tensión, que en principio recae sobre los docentes. Hay una distancia, una brecha, entre lo que un docente está en capacidad de hacer por sí mismo y las condiciones institucionales que se generan para la enseñanza, responsabilidad tanto de las instituciones particulares como de las políticas públicas (p. 55).

En relación con la alfabetización a partir de la enseñanza de las sílabas, si bien parecía ser una indicación institucional para todas las maestras, Celeste dice no haber recibido orientaciones de ningún tipo y no adoptó esta estrategia de alfabetización:

[Celeste] me comenta que la habían observado una vez y que solo le habían señalado que no entregaba las planificaciones. Les pregunto por las REEB [Reunión de equipo escolar básico]. Me dicen que de las dos que tendrían que haberse hecho solo se hizo una. [...] Me dijeron [Celeste y Camila] que sobre todo se hablan cuestiones estadísticas: presentismo, cuántos están alfabetizados, situaciones problemáticas. (OBS)

Sobre las planificaciones, en sintonía con lo expresado por Camila, esta maestra señalaba que solicitaban que sean enviadas, pero nunca recibían devoluciones: “te exigen que las mandes. O sea, llegan nada más a anotar si las mandaste o no, para

decirte si no la mandaste. Si las leen o no realmente desconozco. Dudo que las lean” (Celeste EI). Aquí, a diferencia de lo que sucede con Camila, Celeste parecía sentir el lugar del equipo directivo en un rol “sancionador” (Serra, 2015), que la dejaba con sentimiento de soledad en relación con sus preocupaciones sobre la enseñanza.

Sin embargo, para Celeste el problema no era solo recibir o no orientaciones, sino el tipo o calidad de estas. Ella suponía que las directoras “no tenían nada para decirme. Y si tenían algo para decirme, no servía” (Celeste EPO). Se generaba en este punto cierta tensión en la posición que adoptaba esta maestra: demandar la orientación aun cuando no consideraba al equipo de conducción como referente o autoridad pedagógica. Esta dificultad es coincidente con lo que sucede con otros/as docentes noveles:

Estaríamos frente a la contradicción de requerir ser orientados y, por otra parte, creer que nadie les puede observar nada en relación con su desempeño docente, sea en temas más sustantivos relativos a la enseñanza como en temas más superficiales (Díaz y Menghini, 2015, p. 112).

La ausencia de orientaciones, la falta de confianza de Celeste en el criterio pedagógico del equipo directivo escolar y sus propias resistencias le generaban una gran soledad en la construcción de sus saberes como maestra: “Y qué sé yo, a mí nadie me dijo cómo tengo que hacer las cosas, siento. No sé, es como que voy a hacer lo que me parece, no sé. A veces dudo mucho” (Celeste EI).

Trabajo entre colegas

Hay una última característica de la institución que nos parece importante mencionar y tiene que ver con las posibilidades de trabajo entre maestros/as que tanto Celeste como Camila mencionan. El equipo directivo no planteaba espacios de intercambio y trabajo en conjunto entre colegas, sin embargo, tampoco los obstaculizaba. En este espacio no normado aparecía un intersticio para el trabajo con otros/as compañeros/as que ambas maestras mencionaban.

Celeste había podido trabajar casi en pareja pedagógica con otra maestra con quien compartía muchos criterios en relación con la enseñanza. Habían sido maestras paralelas durante 2022, por lo tanto compartían planificaciones, conversaciones y, los días que tenían pocos estudiantes, juntaban los grados y daban clases juntas.

Camila se apoyó mucho en otras maestras de primero y segundo grado con quienes tenía más confianza para consultar cuestiones de alfabetización e incluso observar sus clases cuando su propio grupo estaba en hora especial.

Esta posibilidad de trabajar con y aprender de maestras afines no era algo organizado institucionalmente, sin embargo funcionaba institucionalmente en tanto era una práctica común y no había obstrucciones desde el equipo directivo. Estos diálogos y compartires son un aporte para quienes se inician en la docencia dado que “la consulta y el intercambio con los pares aporta seguridad y confianza en el propio quehacer” (Aiello y Fernández Coria, 2015, p. 92)

Sin embargo, se presentaban ciertas dificultades para sostener el trabajo con otros/as. Celeste había podido trabajar con una compañera durante 2022, pero luego ella se fue a otra escuela. No creía que fuera fácil encontrar otra persona con la que coincidiera del modo en que habían coincidido:

Trabajamos muy bien. Muy bien. Pero pasa es que uno tiene que tener una ¿visite? Tiene que laburar muy parecido [...] Yo no tenía ni idea de lo que ella iba hacer yo, ella no tenía ni idea, pero bueno. Una de las dos arrancaba y la otra intervenía y buena esto, dale y fluía todo de una manera increíble que es muy difícil que eso, es muy raro que eso pase. (Celeste EI)

Por su parte, Camila intentaba sostener diálogos con sus compañeras en los mismos grados, pero a veces la organización institucional no lo facilitaba: “Con la que más me hablaba quizás era mi paralela pero igual estábamos en una punta y otra, y quizás no hablábamos mucho” (Camila EPO).

Es posible aventurar que estos espacios compartidos de trabajo eran, para estas maestras noveles, espacios de construcción de saberes sobre la enseñanza, junto con colegas con quienes compartían miradas pedagógicas y didácticas.

Conclusiones

En este artículo analizamos las condiciones institucionales en que se da la construcción de saberes prácticos sobre la enseñanza por parte de dos maestras en sus primeros años de trabajo docente en primaria, para intentar responder a la pregunta de cómo se relaciona el contexto de inserción laboral con dicha construcción de saberes. Nos aproximamos a una respuesta a partir del análisis del caso de una escuela en particular y de dos maestras paralelas que están en sus primeros años de trabajo docente. Para ello, realizamos un desarrollo en torno al sentido de las acciones en esta escuela, el lugar de lo pedagógico-didáctico y las posibilidades de trabajo en equipo que se despliegan en esta escuela, para analizar el contexto en que construyen saberes sobre la enseñanza las maestras que están iniciándose en el trabajo. En todos los aspectos presentados hay acuerdos y desacuerdos entre las personas consultadas. Pareciera que el acuerdo más grande tiene que ver con las dificultades que implica trabajar con la comunidad vulnerada que asiste a la escuela, aunque Estela, Celeste y Camila tenían tres modos distintos de trabajar a partir de ese diagnóstico.

En relación con la mirada pedagógico-didáctica y el acompañamiento a las docentes noveles encontramos mayores disidencias. Mientras que la directora presenta una institución que acompaña a sus nuevos/as maestros/as (y en particular a Celeste y Camila), a partir de solicitar las planificaciones, observar clases, brindar orientaciones y modelizar la práctica, ambas maestras consultadas sienten soledad en el trabajo.

La mirada de la directora y sus orientaciones constituyen una primera mediación de las políticas curriculares, que luego cada maestra debe reinterpretar y reelaborar. Interesa reflexionar sobre las particulares restricciones que introduce esta mediación de Estela en relación con la enseñanza y, por lo tanto, con respecto a la construcción de saberes sobre la enseñanza que realiza cada maestra. En las indicaciones de la directora, pareciera que operan no tanto la política curricular, sino “otras fuentes legitimadas *que incluyen su propio juicio profesional, grupos de referencia profesionales, sistemas informales de colegas e instituciones de educación superior*”, en consonancia con lo expuesto por Coscarelli y Orellano (2012, p. 2). En la lectura particular del Diseño Curricular que realiza la directora, realiza transformaciones para el contexto de la escuela que, desde nuestra percepción, desvirtúan los enfoques de

enseñanza propuestos por dicho documento. Justifica estas modificaciones (posiblemente no advertidas) con años de experiencia y su trabajo en contextos con distintos grados de complejidad. Estas son las orientaciones institucionales con las que se encuentran Celeste y Camila a pocos años de iniciada su carrera docente, quienes perciben ausencias en su formación docente inicial e intentan encontrar terreno seguro sobre el que avanzar en decisiones sobre la enseñanza.

Ante esta situación, sin embargo, cada una de las maestras noveles toma decisiones distintas y vive la presencia de la directora de modos particulares: mientras que Celeste niega haber recibido indicaciones y se apoya en su formación y posición docente, Camila intenta tomar las orientaciones recibidas, sin mucha claridad ni fuentes fiables a las que acudir. Recuperando lo planteado anteriormente sobre los saberes prácticos, que se construyen en la resolución de problemas inéditos articulando sus perspectivas sobre la situación con alternativas poco probadas, pareciera que Camila intenta responder a los acontecimientos con estrategias que cuentan con el respaldo de la experiencia de la directora.

Se visualiza que, en el marco de determinados lineamientos institucionales, cada maestra va configurando su modo de actuar como base para la construcción de sus saberes sobre la enseñanza. Podemos arriesgar algunas hipótesis que intentan dar cuenta de las singularidades que las caracterizan. Si bien ambas maestras están transitando sus primeros años de trabajo en la escuela primaria, no están en igualdad de condiciones con relación al trabajo en instituciones. Celeste había trabajado ya varios años como maestra de jardín maternal. Tal vez esa experiencia puede explicar su posición ante las demandas institucionales, dado que algunas construcciones de saberes sobre lo institucional podrían haber sucedido en esa primera experiencia de trabajo. Por otro lado, Camila manifestó inseguridad vinculada a su formación inicial referida a temas de alfabetización, aspecto que podría explicar su adhesión casi inmediata (y con dudas) a las sugerencias de la directora. Por último, nos interesa señalar que se visualizaron cuestiones vinculadas a la personalidad de cada maestra que también podrían intervenir en los modos en que cada una se relaciona con el rol, con sus propios saberes y con los saberes de la institución. Esto no se aleja de lo que sucede en otros casos de maestros/as principiantes ante la falta de dispositivos institucionales de iniciación docente, como es señalado en investigaciones como la de Serra

(2015): “La personalidad del profesor pasa a reemplazar en gran medida el soporte que daba el programa institucional para la construcción de la subjetividad” (p. 53).

Para finalizar, nos interesa advertir que hay condiciones institucionales novedosas que de algún modo convierten en principiantes a todos/as los actores. Como se señaló previamente, la crisis institucional, la pérdida de sentido de la escuela, la debilitación del vínculo entre la escuela y la familia son fenómenos que quienes tienen experiencia enfrentan por primera vez, tal como señala Menghini (2015): “algunos de los problemas que encuentran los principiantes también los encuentran los ‘expertos’ o docentes con cierta antigüedad en el oficio” (p. 21). Nos preguntamos: ante estos problemas inéditos, ¿qué posibilidades de acompañar a los/as docentes principiantes tienen los equipos de conducción? ¿Qué dispositivos para la construcción de soluciones colectivas podrían imaginarse? ¿Qué condiciones institucionales son necesarias para acompañar la construcción de saberes sobre la enseñanza de los/as maestros/as noveles?

Referencias

- Aiello, B. y Fernández Coria, C. (2015). “Experiencias de iniciación en la docencia”. En R. Menghini y M. Negrin (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 83-104). Noveduc.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (2011). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Baquero, R. (2004). “Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar”. En AAVV, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 165-174). Novedades Educativas.
- Coscarelli, R. y Orellano, V. (2012). *Intermediaciones entre las políticas curriculares y los procesos de enseñanza* [ponencia presentada en el Congreso de comunicación/educación: Desafíos en tiempos de restitución de lo público]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

- Díaz, N. y Menghini, R. (2015). “Los principiantes y la tensión con las instituciones educativas”. En R. Menghini y M. Negrin (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 107-124). Noveduc.
- Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: Modos de transmisión del oficio. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(2), 127-145.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos a la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Menghini, R. (2015). “La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional”. En R. Menghini y M. Negrin (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 17-38). Noveduc.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: Una oposición discutible. *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, 25-31.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Serra, J. (2015). “¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria”. En R. Menghini y M. Negrin (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 39-62). Noveduc.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Recepción: 4/2/2026

Aceptación: 20/4/2026

Nadina Poliak*

Apropiaciones docentes en la puesta en acto del nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria Bonaerense

Resumen

Este artículo es un avance de mi tesis doctoral: *Cambios y continuidades en las trayectorias de las políticas para la escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires (2006-2025). Tensiones, interpretaciones y apropiaciones*. Sus objetivos son: 1) analizar y comprender las políticas para la educación secundaria obligatoria en la Provincia de Buenos Aires desde el año 2006 al 2025; 2) analizar sus modos de apropiación por parte de directivxs y docentes.

El foco aquí es conocer las percepciones de docentes que trabajan en escuelas secundarias de la Región IX acerca de la puesta en acto del nuevo Régimen Académico (RA) de la jurisdicción y sus implicancias en el trabajo de enseñar. Metodológicamente, la investigación se inscribe en una lógica cualitativa; a través de observaciones, entrevistas y grupos focales.

La discusión se centra en los modos heterogéneos en que el nuevo RA es recibido por los profesores en las instituciones. Así, se presentan algunas tensiones y una tipología con base en diferentes modos de apropiación de la política.

* Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso-Argentina). Candidata doctoral en Educación (Unahur). Jefa de trabajos prácticos regular en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), docente del Profesorado de Teatro (EMAD), investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y docente en la Universidad Nacional de Hurlingham. Dirige el proyecto de investigación "Perspectivas sobre el derecho a la educación en los inicios del nivel superior: Viejos y nuevos sentidos en tensión", con sede en el IDH-UNGS. Filiación: Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: nadinapoliak@gmail.com. Orcid: 0009-0000-6275-3583

Palabras Clave

Régimen académico • escuela secundaria • trabajo docente • políticas educativas • puesta en acto

Teacher appropriations in the enactment of the new Academic Regime for Secondary Education in the Province of Buenos Aires

Abstract

This article is a preview of my doctoral thesis: “Changes and Continuities in the Trajectories of Policies for Secondary Education in the Province of Buenos Aires (2006-2025): Tensions, Interpretations, and Appropriations.” Its objectives are: 1) To analyze and understand the policies for compulsory secondary education in the Province of Buenos Aires from 2006 to 2025; 2) To analyze how these policies have been appropriated by school administrators and teachers. The focus here is on understanding the perceptions of teachers working in secondary schools in Region IX regarding the enactment of the new Academic Regime in the jurisdiction and their implications for teaching. Methodologically, the research follows a qualitative approach, employing observations, interviews, and focus groups. The discussion centers on the heterogeneous ways in which the new Academic Regulations are received by teachers in their institutions. Thus, a typology has been developed based on the degree of appropriation of the policy.

Keywords

Academic regime • secondary education • teaching work • educational policies • enactment

Introducción

El presente artículo es un avance de mi tesis doctoral titulada: *Cambios y continuidades en las trayectorias de las políticas para la escuela secundaria obligatoria en la provincia de*

Buenos Aires (2003-2025). *Tensiones, interpretaciones y apropiaciones*. Específicamente me centraré en una política en curso: la actualización del Régimen Académico (en adelante RA) llevada adelante por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires, aprobado por la Resolución N° 1.650 en junio 2024 y con entrada en vigencia en el ciclo lectivo 2025. Se trata de una investigación en proceso que sigue la trayectoria de esta política educativa, actualmente en su fase inicial. En este caso nos preguntaremos por las apropiaciones docentes con las que se asume dicha norma.

El RA se concibe como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de lxs¹ estudiantes, y sobre las exigencias a las que deben responder. Aspectos concretos de la experiencia de ser (y de dejar de ser) alumnx en la escuela secundaria quedan normados por los diferentes instrumentos formalizados y por las regulaciones en estado práctico, que inciden en las trayectorias. Baquero *et al.* (2009) analizan el RA de la escuela secundaria y sus componentes: los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido (las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación); los referidos a las reglas institucionales; y los referidos a la particularidad de la organización institucional. Esta definición amplia incluye tanto las normas explícitas como las implícitas. Para este estudio, nos remitimos al RA en tanto norma escrita.

En los últimos años, varias jurisdicciones de Argentina han realizado modificaciones en algún aspecto o en la totalidad de sus RA.² Al mismo tiempo, las investigaciones sobre la temática también han aumentado: para la escuela secundaria es uno de los temas que la investigación más ha desarrollado (Almada y Villagrán, 2022). Como se señala en un relevamiento sobre las producciones en la temática,

1. En este texto se opta por el criterio de utilizar la x como recurso de lenguaje inclusivo. Esta elección busca romper con el binarismo lingüístico tradicional y garantizar la visibilización de todas las identidades dentro del análisis aquí desarrollado.

2. Es a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, que establece la obligatoriedad del nivel secundario, que se han dictado un conjunto de resoluciones del Consejo Federal de Educación para definir acciones en pos de garantizar el efectivo acceso a la educación de todos los jóvenes, en un marco de ampliación de derechos. Estas normas del período 2003-2015 apuntan a distintos aspectos de la escuela secundaria obligatoria: su organización general, la inclusión digital, el afianzamiento de las trayectorias educativas, entre otras. Puntualmente la Resolución (CFE) N° 93/2009 señala en uno de sus lineamientos que las provincias deberán promover la iniciación de la aplicación de nuevos *regímenes académicos*. La sistematización de estas modificaciones ha sido ampliamente estudiada y excede lo presentado en este artículo.

las elaboraciones teóricas sobre el Régimen Académico cobran fuerza ante un problema político: la necesidad de garantizar el cumplimiento al derecho a la educación de todos los jóvenes y la evidencia de que, a pesar de la sanción de la obligatoriedad escolar para el nivel secundario, persisten algunos de los problemas como el abandono, la repitencia y la sobreedad (Arroyo y Litichever, 2019, p. 166).

Puntualmente, la cuestión del formato y el RA ha sido examinada en numerosos trabajos (entre otros: Terigi, 2011; Pinkasz, 2019; Arroyo y Poliak, 2010; Nobile y Tobeña, 2020; Krichesky *et al.*, 2020; Sassera, 2022; Briscioli y Zysman, 2024). Se trata de una problemática que no es novedosa y que ha sido descripta para diferentes jurisdicciones de nuestro país.

En este estudio nos interesa el RA en tanto *analizador* de la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria, que permite indagar diferentes aspectos del trabajo de enseñar³ y la práctica educativa (Guyot, 2011). En el RA confluyen múltiples aspectos, entre ellos, la organización de la tarea docente. Así, al enfocar en los procesos de resignificación de las políticas por parte de los actores en las jurisdicciones –se toma la Provincia de Buenos Aires– y las instituciones educativas, se intenta

reconstruir los significados a partir de los cuales los sujetos transforman y reproducen el mundo escolar, en el entendido de que la escuela no es un mero reverso de las políticas o que la brecha entre los cometidos de las formulaciones políticas y los logros de la ejecución constituyen “errores de aplicación” (Almandoz y Vitar, 2008, p. 1).

El artículo se inicia con una escena escolar que permite abrir una serie de interrogantes acerca de las condiciones institucionales del trabajo docente. Luego de unas breves consideraciones metodológicas se caracteriza el nuevo RA, se analizan las voces de profesores respecto a la nueva norma y se finaliza con unas reflexiones preliminares.

3. Optamos por esta categoría, siguiendo a Birgin (1999), dado que recupera la complejidad del trabajo de enseñar desde una mirada genealógica de la docencia, inscribiéndola en el nudo de las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales.

Una escena, múltiples interrogantes para el análisis

Quisiera comenzar este artículo con un relato del registro de trabajo de campo. La escena transcurre en una escuela de la Región Educativa IX,⁴ en julio de 2024, cuando se daba inicio a la difusión de la nueva norma: el nuevo RA –Resolución N° 1.650/2024 y sus anexos–, que entra en plena vigencia en el inicio del ciclo lectivo 2025. Como parte del trabajo de divulgación y de la Resolución, y tras diferentes reuniones provinciales y regionales, se llevan adelante una serie de Jornadas, en cada institución, con todo el personal, dirigidas a los estudiantes.

Conurbano. Llego a la escuela en una tarde fría. La directora me recibe cordialmente, ya nos habían presentado en una Jornada de trabajo con directivos. Yo conocía la escuela, pero su incorporación al cargo es reciente. Le consulto en donde se desarrollarán las Jornadas, pensando en un espacio amplio para toda la comunidad. Son aproximadamente 600 alumnos y 150 docentes.

–Vos conoces el edificio, no hay espacio para reunirnos todos. Por eso lo hacemos en las aulas. Cada docente preparó una propuesta. Podes pasar a un curso sin problema. Primero cuarta, turno tarde. 12 chicos y chicas. Hay varias sillas vacías. La profesora de matemática suplente explica con afiches la nueva modalidad de evaluación. Hay 2 afiches de colores en el frente, con gráficos y flechas. Pregunta si hay dudas. Los chicos no responden. Algunxs están al fondo mirando sus celulares. Me pregunta si yo sé bien cuando se recursa y cuando se intensifica, y cómo se decide, en relación con el Anexo 2 de la Resolución.

La profe se me acerca y me dice que, como son de primer año, no saben las diferencias con el sistema anterior. Y que ella leyó bien el documento, armó los afiches pero tiene algunas dudas.

4. Desde el año 2003 (mediante la Resolución N° 6.017/2003), la provincia de Buenos Aires se organiza en 25 regiones educativas, que abarcan 137 Municipios, con 137 jefaturas distritales. Cada región tiene un Jefe/a Regional para cada sector de gestión –estatal o privado–, lo que totaliza 50 Inspectores Jefes Regionales (IJR). En esta estructura descentralizada, cada región educativa tiene su propia estructura administrativa.

Luego, finalizada la actividad, propone un ejercicio sobre las emociones. Distribuye tarjetitas, y a cada grupo le asigna una emoción (furia/tristeza/enojo/apatía), con la consigna oral: Sobre la película *Intensamente 2*, elegir una emoción y responder: ¿cómo actuamos frente a un compañero que expresa esa emoción? Pongan en el centro de la hoja la emoción y luego saquen flechitas para ir poniendo en distintos globitos que le ofrecerían a ese amigo.

Repite varias veces la consiga, e insiste para que escriban. Cuando los chicos están reunidos en grupos, se acerca y me dice: la semana pasada hubo una situación con cuchillos entre chicos de esta escuela y la otra (nombra a la escuela de 2 cuadras, en el mismo barrio). Por suerte no pasó nada grave, pero yo creo que los chicos necesitan trabajar estos temas, poder expresarse. Por eso armé esta actividad.

Ponen en común; los chicos leen lo que anotaron, cuestiones bastante generales. Algunas divertidas: “si está triste le compro un pancho”; “si está enojado le digo que ya va a pasar”. La docente les lee la emoción que le toco a ella y lo que puso; destaca que hay que ser empáticos. Quedan 20 minutos para que termine la hora. Les reparte chupetines por el Día del niño y esperan que toque el timbre. ¿No sería más conveniente abordar en forma directa el incidente pasado? Solo pienso en que hace mucho frío en el aula y que sería bárbaro que la profe explique funciones trigonométricas.

La escena relatada habilita preguntas sobre varias cuestiones, entre ellas: la heterogeneidad del territorio bonaerense; la infraestructura edilicia y otras condiciones reales de las escuelas; los saberes docentes; los sentidos a los que asocian las normas; las decisiones y acciones del equipo de conducción en la puesta en acto en cada escuela en particular.

No abriremos todas las preguntas planteadas, pero sí algunas reflexiones preliminares en torno a esta escena. Para comenzar, la docente se encuentra sola en el aula en una Jornada Institucional. En mi imaginario, pienso al conjunto de la comunidad educativa de la escuela en un SUM o patio, con una presentación general y trabajo en grupos; con autoridades, preceptores, aclarando dudas entre todos. Pero no. El edificio escolar no cuenta con un espacio amplio, y no se piensa en otra alternativa de agrupamiento.

La profesora tiene dudas, y su explicación se agota, prefiere tomar otros temas: la educación emocional, en lo que seguramente se siente más segura. El trabajo de enseñar, en un día de Jornada, sigue siendo un trabajo solitario. Si en el curso hay pocos chicos, ¿por qué no juntarlo con otros? ¿Por qué no habilitar a los de los últimos cursos a “explicar” el nuevo RA a los más pequeños? Claramente esto excede a lo que puede organizar una profesora suplente, pero sería interesante pensar en cómo y desde qué actores se podrían activar formas diferentes de divulgación que no confinen al docente al trabajo solitario y que promuevan la apropiación por parte de los estudiantes.

La escena nos permite ver cómo la apropiación de la norma, en contexto real, es dispar y heterogénea. Surgen dificultades en la implementación de la política educativa, que no pueden ser interpretadas como “fallas”. El equipo directivo, frente a las restricciones espaciales, acciona del modo que le es habitual, el que conoce. Entonces vuelve la pregunta: ¿con qué condiciones efectivas cuentan las escuelas secundarias? Más allá de las condiciones materiales o técnicas, en términos pedagógicos: ¿cuáles son los saberes con los que cuentan los docentes para implementar esta propuesta de mayor inclusión? Surge claramente la necesidad de trabajar con los distintos actores institucionales de modo que las propuestas puedan ser apropiadas y llevadas adelante.

Consideraciones metodológicas y enfoque conceptual

Este trabajo se enmarca en la perspectiva de Stephen Ball, conceptual y metodológicamente. Siguiendo al autor, entendemos las políticas como textos y como discursos, como procesos y conflictos que se materializan tanto en prácticas de los sujetos sociales como en marcos institucionales. Esto requiere de un análisis transversal desde su formulación hasta la puesta en acto, en tanto “arenas de acción”, lo que permite reconstruir las trayectorias de las políticas (Ball, 2005), que nunca son lineales.

La puesta en acto es siempre local, situada, frágil y contingente. Nos centraremos en el contexto de la práctica (Ball, 2005; Ball y Bowe, 1992), en el cual el texto político es recreado e interpretado por estos actores. Por tanto, el estudio hace el seguimiento de la trayectoria de la política –en su fase de inicio–, lo cual implica tomar las percepciones de diferentes actores.

En este enfoque, la puesta en acto –lo que usualmente se denomina “implementación”– no se trata de desviaciones de la ley o de las normas, sino que, las mismas políticas contienen, más que prohibiciones o impedimentos, habilitaciones a las más variadas formas de interpretación y materialización. Se desplaza el eje desde el análisis de implementación hacia un enfoque contextualizado, que considera las políticas como prácticas en constante reformulación. En lugar de asumir una lógica lineal entre diseño y ejecución, este trabajo propone una concepción relacional, contingente y performativa de las políticas.

La investigación se inscribe en una lógica cualitativa, en tanto se

busca comprender [...] el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones, que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las luchas sociales, las fuerzas contradictorias económicas, políticas y sociales que se entraman y se procesan en las historias de vida individual y social (Sirvent, 1998, p. 8).

Como técnica de construcción de datos se han realizado entrevistas semiestructuradas en profundidad y observaciones. El corpus empírico en que se basa este artículo son observaciones de Reuniones Plenarias, encuentros del programa Conversaciones pedagógicas (con directivos y con profesores) y Jornadas Institucionales de Convivencia. Se suman tres grupos focales⁵ en los que participaron en total catorce docentes. Estos se realizaron en julio de 2025, con la entrada en vigencia del nuevo RA y en una de las semanas –previo al receso invernal– del período de intensificación de los aprendizajes. Para estos *focus* se conformaron grupos mixtos (entre las diferentes escuelas), en los que participaron entre cuatro y cinco docentes en cada uno.

El trabajo de campo se inicia en 2023, en los meses previos a la elaboración del nuevo marco normativo. En ese momento se realizaron entrevistas a funcionarixs

5. La elección de la técnica de grupo focal –como una de las técnicas destacadas en la lógica cualitativa– está asociada a la necesidad de captar la complejidad que presenta la reconstrucción de las conceptualizaciones de los docentes. Esta técnica propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes; el énfasis está puesto en la interacción entre ellos y no en una comunicación unidireccional con el coordinador o moderador (Petracci, 2004).

de la Dirección General de Cultura y Educación (DGE) que anticipaban la nueva política. En 2024 y 2025 se realizaron las observaciones y entrevistas en escuelas, ya con la implementación de la nueva norma. Para este escrito, centrado en las prácticas docentes, se recorta este último período.

Puntualmente se indagó en escuelas de la Región IX de la PBA,⁶ situadas en el Distrito de San Miguel. Son seis escuelas de gestión estatal con características diversas. Para su selección se tomaron como criterios de muestreo: escuelas de reciente formación o no; modalidad; instituciones de baja y de alta matrícula; céntricas y periféricas, con equipos de conducción recientes o más consolidados; con poca o mucha rotación de personal; con índices de repitencia disímiles. Se las identifica como escuelas A, B, C, D, E y F en resguardo de su identidad.

Principales características del nuevo RA

En junio de 2024 se aprueba una actualización del RA de la jurisdicción, que, entre otros cambios, elimina la figura de la repitencia. Por ello, a partir del ciclo lectivo 2025, las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires implementan el nuevo RA –Resolución N° 1.650/2024 y sus anexos–, impulsado por la Dirección General de Cultura y Educación. Constituye una de las acciones que en un marco más amplio la Provincia lleva adelante para el cambio integral de la escuela secundaria.⁷

Si bien la norma incluye cuestiones ligadas con la actualización de los diseños curriculares, el regreso a la calificación numérica, el fortalecimiento de los acuerdos de convivencia y un plan para la estabilización de cargos directivos y docentes,

6. La Región IX del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires abarca los partidos de José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel. Es la segunda en tamaño de la Provincia y presenta indicadores educativos que dan cuenta de las dificultades para que su población vea cumplidos sus derechos educativos. La región presenta grandes heterogeneidades y fuertes desigualdades.

7. La Dirección de Secundaria lleva adelante actualmente (a diciembre 2025) siete líneas de trabajo. El RA, entonces, es una de ellas. Este cambio comprende, además, la elaboración de nuevos diseños curriculares con menos materias; el llamado a concurso de titularización de cargos directivos y la implementación de una propuesta de concentración horaria y/o cargos de base; dimensiones sobre las que se avanzará a lo largo de la gestión de gobierno hasta 2027.

entre otras cuestiones, la razón que renueva la polémica en la agenda pública es la decisión de dejar atrás la repitencia. En particular, su Anexo 5 sobre evaluación y acreditación es el que elimina esta figura, y el que ha concentrado fuertes críticas en medios de comunicación hegemónicos⁸ y entre diferentes actores políticos.

Esta nueva norma se orienta a garantizar el derecho a la educación de lxs adolescentes bonaerenses, buscando superar los modelos tradicionales de organización escolar. En ese marco se ha repensado la repitencia, porque preserva la monocronía grupal del aprendizaje y no ofrece una estrategia diferente sino la misma como respuesta al “fracaso escolar” (Terigi, 2013). Como es sabido, el régimen académico de la escuela secundaria tradicional no contempla la posibilidad de acreditar parcialmente un año escolar y cursar las materias no acreditadas; repetir es, precisamente, volver a realizar la cursada completa, sin consideración de aquellas materias que durante el año merecieron calificaciones suficientes como para ser aprobadas.

Entre sus principales lineamientos, el nuevo régimen incorpora criterios pedagógicos más flexibles y contextualizados para la evaluación, acreditación y promoción, reconociendo los ritmos, procesos y realidades diversas de los estudiantes. Se reemplazan las lógicas punitivas por instancias de acompañamiento continuo, intensificación de la enseñanza y fortalecimiento del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Se plantea: i) más acompañamiento a los y las estudiantes a través de la ampliación del tiempo de escuela y de enseñanza; de la conformación de un Equipo de Definición de las Trayectorias Educativas (EDTE) integrado por docentes, directivos, un/a preceptor/a y un/a docente “coordinador/a de trayectorias” que orientará a estudiantes y familias en las decisiones; y de la incorporación de la nueva Libreta Digital de Estudiante de Nivel Secundario para el acceso directo a las calificaciones; ii) propuestas formativas para estudiantes de 6° año para la articulación con el nivel superior y la construcción de vocaciones; iii) nueva forma de

8. El viernes 10 de febrero de 2023, la tapa del diario *Clarín* anunciaba: “Secundarios bonaerenses. Postergaron el polémico proyecto para que los estudiantes no repitan el año”. Otros periódicos también se hicieron eco del tema. Al respecto, pueden consultarse los artículos “Alberto Sileoni insistió en que la repitencia ‘no es eficaz’ y dio detalles del modelo que propone” (*La Nación*, 10/2/2023), “Sin repetir y sin gritar” (*Página/12*, 19/2/2023) y “Alberto Sileoni: ‘Repitencia, el problema es cómo apoyamos al que no llega’” (*Perfil*, 10/2/2023).

acreditación por materia con valoraciones cualitativas del proceso y calificaciones numéricas cuatrimestrales, evitando la repitencia de las asignaturas aprobadas; iv) más posibilidades de organización institucional de las escuelas, generando autonomía y participación en la toma de decisiones; v) más períodos de intensificación y profundización de la enseñanza y el estudio acompañado durante el cuatrimestre; vi) inclusión de Jornadas Escolares y Acuerdos Institucionales de Convivencia.

Las voces de los profesores

Nos ubicamos aquí específicamente en la puesta en acto de la política (*enactment*) (Ball y Bowe, 1992), que reconoce un proceso creativo donde lo que surge es a menudo diferente de lo que está escrito en el plexo normativo (la dimensión textual de la política). Nos ubicamos en cómo lxs docentes “hacen” política educativa reinterpretando y, en algunos casos, reescribiendo las normas y documentos. Es en este “contexto de la práctica” donde se acumulan, acoplan, sedimentan y conviven las nuevas con las viejas políticas.

Algunas tensiones en la puesta en acto de la política

En este apartado se analizarán tres tensiones que hemos construido a partir de los grupos focales, a saber: a) percepciones heterogéneas sobre la comunicación y participación en el diseño de la política; b) el acompañamiento directivo/rol institucional; c) las condiciones de trabajo docente/intensificación.

a) Comunicación y participación

Uno de los puntos iniciales de nuestras preguntas y un indicador clave de la fase de interpretación de la política es la manera en que cada docente se enteró de la reforma y la claridad de la información a la que tuvo acceso a la hora de comenzar a comprender sus modificaciones. En general, coinciden en que la información recibida

oportunamente fue poco competente o ambigua. Para algunos, la información disponible en su escuela no fue ni suficiente ni clara (en parte porque los propios directivos tenían dudas sobre ciertos puntos del nuevo régimen); para otros la información nunca es suficiente debido a la magnitud del cambio; en tanto que para otros depende de cómo cada escuela la aplique y del modo en que los directivos “la bajen”.

En algunos casos se percibe cierto enojo por la falta de consulta en la implementación del nuevo RA.

Yo no participé en ningún encuentro ni me enteré si es que estaba convocado. Siempre es lo mismo: dicen que se hizo con participación de los docentes, que hubo consultas y eso, pero no es así, ya está todo cocinado y hay que implementarlo como dicen; y de un día para el otro, además. (Gustavo, Cs. Naturales, escuela E, Focus 2)

Es interesante retomar que, si bien hubo diferentes espacios formales de discusión y divulgación⁹ destinados a diferentes actores de la comunidad educativa (talleres de los CIIE;¹⁰ Jornadas Institucionales; cursos *on line*), durante la segunda parte del año 2024 y comienzos del 2025 su impacto fue heterogéneo. Incluso el dispositivo de formación continua que origina la revisión del RA –conversaciones pedagógicas con directivos y con profesores– no fue mencionado por lxs entrevistados.

En algunos casos, lxs entrevistadxs señalan que estos encuentros no buscaban discutir o analizar la reforma sino “intentar entender la información que ya había llegado desde la provincia” y que fueron espacios que venían “demasiaaaado cerrados” (Martín, escuela F).

Encontramos una tendencia generalizada a señalar la velocidad con la que es recibida la modificación del RA. En efecto, para la mayor parte de lxs entrevistadxs, se trata de un cambio muy radical y abrupto, una reforma que no puede realizarse en un plazo inmediato y que además va a necesitar un tiempo para ser “masticado” y efectivamente implementado.

9. En varios de los cuales he participado observando, como parte del trabajo de campo de la tesis.

10. Centros de Investigación e Innovación Educativa.

El logro de consensos y la participación de los directivos y profesores en el diseño de la política –que había sido planteado desde la cartera educativa– no estarían siendo reconocidos por la mayor parte de quienes llevan adelante cotidianamente la tarea de enseñar en las escuelas secundarias de la región. En síntesis, en el camino de la implementación, coincidiendo con otros análisis sobre políticas educativas (Alucín, 2025; Falconi y Pirone, 2022), algunos profesores indican que estas políticas son transformaciones pensadas desde “arriba”, alejadas de las realidades escolares, a un nivel macro-político distanciado del micro-político (Ball, 1989).

b) El acompañamiento/no acompañamiento del equipo de conducción y el peso absoluto sobre el profesorado

Resulta paradójico señalar que, al tiempo que se dice que la reforma fue “bajada”, los docentes señalan que el rol directivo es fundamental para la implementación. Coexiste la idea de que el cambio de RA “viene cocinado” con la de “depende de cada directivo”.

El acompañamiento de los directores es percibido de manera dispar. El siguiente testimonio, en referencia a una escuela del Distrito, es muy elocuente:

¿Puedo acotar algo? ¿Cómo es? A mí lo que me sucede es que... es que, por ejemplo, yo trabajo en una escuela, bueno, ya nombré las dos, de acá de San Miguel, pero que el directivo no está... No acompaña. No, no acompaña, no quiere hacerse cargo del nuevo régimen académico, *parece que no le gusta, entonces él en una reunión plenaria, que fue a principio de año, dijo, acá en el XX...* bueno, ya lo digo, “ acá en la XX se hace lo que yo digo y nada más, y como que acá no va a ser”... Así que él dijo que el nuevo régimen académico no servía, entonces eso también influye, me parece, en que el alumnado no sepa de estas cuestiones del nuevo régimen académico, entonces ahí yo creo que estamos complicados. (Mariela, Matemática, escuela, integra EDTE en escuela de otro distrito, Focus 3)

La puesta en acto de la política resulta en este testimonio la expresión de su no-implementación. La profesora relata, con enojo y a modo de denuncia, que

en una de las escuelas que trabaja el director ha decidido no poner en marcha lo que la nueva norma proclama.

En el proceso de puesta en acto de la política, contextualizar territorialmente cada escuela resulta fundamental:

Claro, a mí me pasa lo mismo que decían sobre las distintas escuelas. Yo trabajo en cuatro ahora. Cuando hay escuelas superpobladas y no hay personal que alcance, ¿no? Porque las familias no se ocupan; los chicos no vienen y ¿quién se ocupa? Los preceptores no dan abasto. Y obvio recae sobre nosotros los docentes (Gustavo, Cs. Naturales, escuela E, Focus 2).

La situación laboral de cada docente en cada escuela también genera situaciones diversas y redundante en un compromiso diferente. El “tamaño” de la escuela parece ser un factor importante para llevar a cabo esta nueva propuesta:

A mí me pasa a la mañana en la otra escuela, en el XX me pasa que por ahí yo voy las tres horas que estoy y no tengo mucho contacto, o sea, no tengo ese vínculo que tengo en la otra escuela donde yo ya soy parte del EDTE... porque tengo una carga horaria más y siento que hay más acompañamiento del equipo de conducción, es como más familiar. En cambio, al ser un monstruo en el XX es como que te cuesta la vinculación con otros, vos vas y cumplís tu horario, lo mismo les debe pasar en el XX, porque nosotros *somos tipo golondrinas, vamos, estamos un ratito, tratamos de meternos y nos vamos, nunca terminamos*.

En síntesis, las diferentes condiciones institucionales pueden viabilizar la implementación del nuevo RA o dificultarlo, incluso obstaculizarlo de modo explícito.

c) Las condiciones de trabajo docente: intensificación de tareas

En el campo de la sociología de la educación distintos autores han abordado los procesos de intensificación (Hargreaves, 1995), proletarización y descualificación

(Apple, 1997; Sacristán Gimeno, 1988). La literatura al respecto es extensa y se ha consolidado en las últimas tres décadas. Se trata de procesos que marcan el deterioro del trabajo docente en las sociedades capitalistas y que se acentúan durante el modelo neoliberal. En los últimos años, la lógica del control técnico –originada en el taylorismo– se introduce en las escuelas de la mano de nuevas exigencias para el profesorado, modificando la forma en que se organiza lo que se enseña. Se agregan al trabajo cotidiano nuevas actividades, nuevas responsabilidades, nuevas exigencias o presiones junto con un contexto social que provoca cambios en las familias y los estudiantes, que los profesores atienden. Para los docentes de nivel secundario, la intensificación se manifiesta en la cantidad de alumnos, divisiones e instituciones que atienden (Birgin, 1999).

En efecto, a las nuevas tareas al interior de cada escuela y de cada curso, al incremento del trabajo administrativo-burocrático (característica compartida con los maestros de enseñanza básica), se suma el pluriempleo como especificidad del profesorado de enseñanza en este nivel (ya sea en otras escuelas medias, en otro nivel del sistema o en trabajos fuera de la docencia), que se engloba en la conocida figura de “profesor taxi”.¹¹ Hace ya unos años la investigación ha dado cuenta de que no es solo el traslado entre varias escuelas lo que caracteriza las condiciones de trabajo de los profesores; sino también los traslados internos, entre distintos cursos o turnos. Aun en el mismo establecimiento, dictar clases en un número elevado de divisiones (y corregir evaluaciones) implica un desgaste importante y dificulta la posibilidad de llevar a cabo un seguimiento de los estudiantes (Poliak, 2009).

Los cambios de RA en general modifican –explícita o implícitamente– el trabajo del docente dentro y fuera del aula, redefiniendo su tarea y también la de otros actores institucionales (Briscioli y Zysman, 2024). Las reformas educativas, en sí mismas, suelen generar tareas nuevas e impactar en las formas en que se organiza la enseñanza. La intensificación es un aspecto que este nuevo RA provincial estaría generando en la percepción de lxs docentes.

11. Si bien por cuestiones de espacio no remitimos aquí a todos los instrumentos, en la encuesta administrada (61 respuestas) la mayor parte declara trabajar en más de cuatro establecimientos, lo que da cuenta de la persistencia de la figura de “profesor/a taxi”. Más del 65% lo hace en cuatro o más escuelas.

Es decir, es tan grande la farsa, es *tan grande la sobrecarga de trabajo que tenemos*, y es tan grande la bronca, y la bronca más grande es que con el discurso de la inclusión están generando la propia ignorancia que termina votando lo que va a terminar de destruir al sistema educativo. ¿Entendés lo que te digo? [...] entonces un día típico tenés que tomar examen, tenés pibes para intensificar, tenés los chicos especiales que vienen con su acompañante terapéutico, tenés a los que están cursando en forma normal, es decir que uno tiene que dividirse la cabeza en cuatro cosas al mismo tiempo, todo *eso hace una sobrecarga de trabajo infernal que nadie te la paga, que nadie te la reconoce si todavía querés seguir enseñando algo*, ah no hay que darle el gusto a los inspectores tenés muchos desaprobados, ¿qué estrategias utilizaste?, ¿ningún chico quiere hacer nada? (Mirta, Historia, escuela C, Focus 1)

A mí lo que me preocupa es que estamos con un proceso en el cual creo que los profes estamos *abordando como una sobrecarga*, aparte que ya veníamos con un tema de que, viste, siempre se está pidiendo algo nuevo, con una sobrecarga en, *ya no solo somos educadores*, sino que tenemos otras funciones que siempre las tuvimos, pero hoy se ven más que nunca. (Claudia, Geografía, escuela A, Focus 3)

En los intercambios surge de manera reiterada la percepción y la traducción de la política como una sobrecarga laboral: no solo por el “doble registro de asistencia”,¹² sino porque los períodos de intensificación requieren planificaciones personalizadas, lo que a su vez se traduce en más tiempo y complejización del trabajo, no remunerado.

Marta: Bueno, igual lo que los compañeros dicen, yo le voy a agregar algo que para los docentes es *un trabajo, me parece súper extra*, que cada escuela se maneja de manera distinta, o sea, en el nuevo régimen académico le dieron la posibilidad, ¿no es cierto?, de que cada escuela como que busque su camino, ¿no es cierto?, le dieron esa libertad, pero bueno, *los docentes enloquecemos porque cada*

12. La nueva norma exige una asistencia institucional diaria y otra en cada espacio curricular. El propósito es lograr un seguimiento más personalizado de la trayectoria de cada estudiante.

colegio nos pide algo distinto, y es, no sé, es enloquecedor, porque, bueno, eso también, o no estamos acostumbrados, o eso nos demanda mucho tiempo.

Entrevistadora: Claro, claro, ¿ahí vos Sabrina coincidís con esto?

Sabrina: Sí, sí, sí, sí, porque cada escuela tiene la libertad de armar, y es bastante amplio el régimen académico, *y te da muchas libertades para adaptarlo institucionalmente a lo que conviene, entonces es una realidad esto de que antes hacíamos todos lo mismo, ahora no, depende de la escuela, te tenés que adaptar y ver en esta escuela cómo es*, ya el simple hecho del cierre de notas, algunas escuelas cierran el cuatrimestre ahora, otras lo cierran cuando finaliza julio, entonces ya no sabés si cierro planillas, cierro notas, depende, te tenés que ir adaptando en esta escuela qué hacía, es verdad eso. (Sabrina y Marta, diálogo Focus 2)

No, no, no, no. Y bueno, eso de que, como decía acá la compañera, *de la sobrecarga por ahí del profesor*, en cuanto, *a mí me hacen tomar en un colegio, yo tomo lista para mí, tomo lista para la escuela, tengo una planilla para la escuela, después viene el prece, tomamos como tres veces lista para dos horas.* Entonces es bastante tedioso, porque yo en mi lista, por ahí tengo la lista de la primera vez que los conocí, porque no me había pasado, entonces yo lo pasé a mi agenda como la primera vez y fui agregando abajo los que me faltaban. Y de repente después tengo la planilla de la escuela, que es totalmente diferente, y es, no sé, tenés por fecha, por horas, por módulo. Y yo mi lista tengo una sola vez, y vos tenés que poner PP dos veces. Ah, ah, no, dos veces, porque podés por hora. *Entonces, nada, es medio tedioso eso, pero se va llevando, digamos. Como yo digo, se va llevando porque ya asumimos, yo al menos asumí que es parte de mi tarea como docente.* (Mariela, Matemática, escuela B, integra EDTE en escuela de otro distrito, Focus 3)

La sensación de carga laboral “extra” es compartida por todxs los entrevistadxs. A esto se suma la confusión de que en cada escuela se tomen decisiones distintas sobre cómo pasar lista y cómo organizar las mesas de examen. Sin embargo, la diferencia en las posturas radica en si es considerado “parte” del trabajo docente o es vivido como algo administrativo que “quita” tiempo para la tarea docente, vinculada a la enseñanza. En el primer caso, se suma a las planificaciones, correcciones, reuniones y otras actividades

que forman parte de la tarea de los profesores de nivel secundario aunque no estén reconocidas en la conformación del salario. Esto se debe a una modalidad de contratación que, en la Provincia de Buenos Aires, continúa siendo por hora cátedra y no por cargo.

En los casos en que el seguimiento y el control de asistencia no se conciben como parte de la tarea, sino como una carga administrativa nueva, para algunos docentes el período de intensificación misma no se considera como período de enseñanza. En otros, si bien es enseñanza, no permite “avanzar” con contenidos, y por lo tanto repercute indirectamente en la enseñanza:

Yo entiendo esto que vienen diciendo, pero me pregunto: Con tantos períodos de intensificación que hay ahora, que me digan cuando enseñamos... (Gustavo, Cs. Naturales, escuela E, Focus 2)

Yo lo que noto en mi caso es que *uno se ve forzado, uno tenemos que ser realista, a, bueno, a privilegiar cierto aspecto administrativo, que antes no te exigía tanto*. Entonces, como que uno, al planificar el dictado de la materia, uno dice bueno, esta semana, en realidad, este módulo entero me tengo que dedicar a revisar el tema de las notas, a ver quién intensifica, quién no, quién puede recuperar, y así, es como que inevitablemente *tenés que poner un freno al avance de los contenidos*, que además es lo que te baja el nuevo régimen, digamos. *Llega un momento del año en que, supuestamente, no podés seguir avanzando, tenés que frenar*, y de alguna manera volver a profundizar con los que están aprobando, e intensificar con los que no lo hicieron. Entonces, es como que uno ahí se complica de estar en el mismo aula con gente que tiene que profundizar y gente que tiene que intensificar, ¿no? (Martín, Cs. Jurídicas, escuela F, Focus 2)

La intensificación de los aprendizajes, según la norma,¹³ se puede sintetizar en la idea de “volver a enseñar” aquello que no fue aprendido. Es, por tanto, un período

13. Al respecto puede verse en los documentos de la DGE al respecto y los materiales diversos producidos explicando su sentido pedagógico: abc.gob.ar

de enseñanza, que busca retomar los contenidos que según las evaluaciones no alcanzaron un nivel satisfactorio.¹⁴ No implica en sí nuevos contenidos; pero sí precisa nuevos abordajes para explicar y enseñar, lo cual docentes perciben como un “parate” a la enseñanza. Caben aquí dos interpretaciones, o más. Una sería considerar que estos docentes “no comprenden” la normativa, “no entienden” que los períodos de intensificación son períodos de enseñanza, aunque diferentes. Otra, en el mismo sentido, es que los docentes siempre “resisten” a los cambios, cualquiera sea su orientación. Pero también es posible pensar que los documentos producidos por la cartera educativa y los cursos/espacios de formación no han sido suficientes y/o no han alcanzado al conjunto de profesores de la provincia. Y que, además, en el mismo sentido, no se han producido los saberes necesarios para enseñar, al mismo tiempo, en un mismo espacio áulico, a estudiantes que se encuentran en diferentes niveles. ¿Qué sucede, entonces, no cuando hay estudiantes que en un aula “común” con una sola grupalidad tienen saberes diferentes (lo que podría argumentarse que siempre es así en cualquier aula), sino cuando, explícitamente, la norma reúne a estudiantes en tres niveles distintos?

En esta línea interpretativa, retomamos la idea de Terigi (2011) sobre la responsabilidad de las políticas de producir y acumular los saberes pedagógicos y didácticos necesarios para trabajar en estas –nuevas– condiciones de enseñanza. La autora afirma que “los profesores de enseñanza secundaria cuentan con una formación pedagógico-didáctica que los ha preparado para trabajar en un modelo organizacional preciso: el aula monogrado. Eso significa que sus saberes pedagógicos, sus saberes didácticos, los facultan para desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un mismo grupo de adolescentes durante un ciclo lectivo” (p. 10). No se estarían produciendo los saberes necesarios para las condiciones de enseñanza que la misma reforma propone. Y si se producen, se discuten y problematizan.

14. La noción de intensificación viene desde las resoluciones de la pandemia, y el nuevo RA las incorpora, pero estableciendo seis períodos a lo largo del año. Según el modelo adoptado por cada institución, en esos períodos conviven en el aula con un solo docente estudiantes que intensifican, profundizan o recorren contenidos de una asignatura.

Por otro lado, la sobrecarga de tareas, además, puede ser solitaria; lo que remite también a otro elemento del modelo de aula “estándar”: un solo docente frente a cada curso.

[en referencia a otra escuela en la que trabaja] *Te tenés que arreglar solo.* Y vos tenés, cuando te arreglas solo, que vos pretendés que hagan dos o tres trabajos prácticos y el otro que les dice, a ver niño, porque literales, “a ver niño, dígame, historia se escribe con *h* o sin *h*”, “con *h*, profe”, “muy bien, 4, 5, te felicito, listo, te recibiste” y te sacaste el problema de encima. Es decir, todo esto va para un facilismo, un facilismo en la aprobación. (Mirta, Historia, escuela C, Focus 1)

Las tareas administrativas, en los testimonios, van en desmedro de lo pedagógico: la enseñanza de nuevos contenidos y la evaluación de los aprendizajes.

Es un poco lo que te venía diciendo, me surge una gran contradicción. Por un lado, adhiero totalmente al sentido de este nuevo régimen, totalmente. Pero como trabajador de la educación me genera contradicciones. Lo digo como parte del sindicato también. Es más trabajo, sin ningún tipo de reconocimiento. ¿Se entiende? Se nos pide un informe cualitativo de cada estudiante, y la verdad que por la cantidad de cursos que tengo es imposible, no da el tiempo. ¿Qué terminamos haciendo? Lo estandarizamos. Ya tenemos frases para el que tiene 9, 8, 7 y así. Lo que podría ser muy rico se termina estandarizando. (Pedro, Historia y Cs. Sociales, escuela D, Focus 1)

A su vez, la participación en nuevos dispositivos institucionales para el acompañamiento de las trayectorias (el EDTE) recibe valoraciones dispares en función de cómo es implementado en cada una de las escuelas. Cabe preguntarse por qué, además de crear figuras o roles nuevos (para el EDTE sin recursos adicionales; para el CITE sí con horas rentadas), no se prevén condiciones para evitar la sobrecarga laboral docente.

Esta sensación de “sobrecarga” se suma a la idea de cierta confusión o desconocimiento de qué acciones se deben tomar en relación con lxs estudiantes, en los

distintos períodos que especifica el nuevo RA. La sensación de “desorientación” es compartida por la mayor parte de lxs entrevistados.¹⁵

Una tipología posible en la puesta en acto

Se avanza en este apartado en el análisis de las voces de los docentes a través de una tipología, que da cuenta de la heterogeneidad de sentidos atribuidos a la nueva norma y sus modos de implementación. Organizamos tres grupos de respuestas que toman categorías nativas, según su grado de apropiación¹⁶ del RA:

1. *La justicia necesaria*: Acuerdo con el sentido del RA y su implementación.
2. *Tiempo al tiempo*: Acuerdo con el sentido del RA, pero desacuerdos en relación con su implementación.
3. *Lo viejo sirve*: Desacuerdo con el sentido general y la necesidad del NRA, y con su implementación.

Se busca asimismo relacionar el análisis previo sobre las “tensiones en la implementación” de la política con las posiciones en torno a ella.

Grupo 1: La justicia necesaria

Las respuestas agrupadas aquí pertenecen a profesores que valoran positivamente la política e incluso la identifican como un cambio de paradigma pedagógico. Aprecian

15. Recordamos que los grupos focales se llevaron a cabo en una etapa incipiente de la implementación del nuevo RA: al finalizar su primer cuatrimestre de puesta en marcha plena, en julio de 2025.

16. El concepto de apropiación, etimológicamente, no solo hace referencia a tomar la decisión sobre algo para apropiarlo, sino a usarlo, ajustarlo, acomodarlo. En la acepción que toma Castro Valderrama (2016): “el acto o acción de apropiarse de algo, no solo significa conocerlo, estar informado o conocer el discurso, sino usarlo o hacerlo propio; es decir, decidir de modo autónomo tomarlo, adoptarlo e incorporarlo a la práctica, que, para este caso específico, significa que los docentes lo hayan incorporado a su práctica pedagógica” (p. 73).

el espíritu del nuevo RA, especialmente lo relativo al acompañamiento a las trayectorias; y, en algunos casos, lo identifican como una política más “justa”. Para los docentes que hemos incorporado en este grupo, esta nueva norma es vivida como una reparación a situaciones previas que caracterizan como expulsoras o injustas. Asimismo, hacen referencias explícitas al modo en que la nueva norma contribuye al derecho a la educación de los jóvenes.

La verdad, para mí, es como una reparación. *Es una cuestión de justicia, de justicia necesaria.* No está bien que un chico o una chica que ya aprobó, ponele, 7 materias de 10 tenga que volver a hacerlas. Eso era lo injusto. Y es algo que tenemos que seguir trabajando en cada escuela, para que todos los profes, y los chicos y las familias reconozcan esta situación. (Roberto, Matemática, escuela C, Focus 2)

Y yo pienso que es *que el alumno esté más dentro de la escuela.* Es necesario que el pibe y la piba estén habitando la escuela y que no estén en la calle, que no, no sé, que terminen la secundaria, que puedan habitar espacios de sociabilización. *Para mí es súper importante, entonces una de las propuestas me parece del nuevo régimen académico, por eso se dice que se van a contemplar las faltas, es que el pibe y la piba estén adentro de la sala como corresponde. Eso me parece que está muy bien, digamos así.* (Mariela, Matemática, escuela B, integra EDTE en escuela de otro distrito, Focus 3)

El discurso oficial es incorporado y pasa a formar parte de sus propios sentidos y vocabulario. Hacen un uso de las instancias de intensificación y profundización con propuestas diversas, planteando un desafío a su tarea.

Creo que esto del nuevo cambio de los diferentes momentos en el año para intensificar o profundizar y que vengan estudiantes de otros años *es como el aula diferente, como que se siente diferente y es un nuevo desafío para nosotros los profes el pensar de manera diferente y eso está bueno porque en mi caso yo este año empecé a implementar grupos de estudio,* entonces ahí como que pude llevar adelante esta propuesta y hacerlo desde este sentido para que en esos momentos puedan ir conociéndose, porque por ahí vienen, justo tengo tercero, vienen chicos de

cuarto, entonces ahí se integran con los chicos de tercero y se arma un lindo debate y está bueno, como que miran la matemática de otra forma y es interesante. (Camila, Matemática, escuela F, Focus 1)

Docentes que, sin desconocer las tensiones, las ponen en el lugar de “desafíos”. La convergencia de estudiantes con distintos niveles de apropiación de los contenidos en una misma aula es un reto para el que es necesario formarse y, de algún modo, reinventarse.

En general, y en relación con las tensiones planteadas en los apartados anteriores, son docentes que perciben acompañamiento de parte de sus equipos directivos y que no explicitan la sobrecarga de tareas como una dificultad para la enseñanza.

En síntesis, este grupo de profesores, si bien no es el más numeroso, marca de modo contundente su adhesión a la nueva norma; y señala también su acuerdo con las modalidades que se han adoptado para su implementación, tomándolas como retos. En otras palabras, su apropiación –en términos filosóficos y políticos– a la política estudiada es plena.

Grupo 2: tiempo al tiempo

En este grupo se encuentran aquellos docentes que si bien sostienen un acuerdo general con el nuevo RA, especialmente vinculado a la no-repitencia, señalan inconvenientes variados para su implementación y dudan de una apropiación genuina por parte de distintos actores, especialmente lxs chicxs y sus familias. Coinciden en reconocer que la eliminación de la repitencia y su reemplazo por sistemas de intensificación y recuperación de contenidos tienen el objetivo de ofrecer “más tiempo de escuela y más acompañamiento en enseñanza y aprendizaje”. Sin embargo, también señalan críticamente que los estudiantes “se relajan” al saber que no repetirán el año completo y que la reforma carece de claridad en su implementación.

Claro, si no acompañan, yo tengo chicos que me aparecieron a recurrar hace 15 días porque los padres no habían firmado el acta para recurrar a la tarde, que eran de la mañana. Entonces, desde marzo que se los convocó. *Entonces, me parece que*

la idea está buena, que los acompañemos un poco, que no vengan a rendir como era antes las previas y demás, pero, si no hay colaboración de las otras dos partes, uno como que no puede hacer demasiado. (Analía, Historia y Cs. Sociales, escuela C- Focus 1)

Yo pienso que por ahí desde la política curricular, *desde la política pública que hicieron todo bien con eso de poner la centralidad en la enseñanza, poner al estudiante para que aprenda y todo lo demás, pienso que fue el objetivo de la política pública. Pero no favorece el cambio.* No favorece tampoco la contribución a lo que estábamos hablando hace un rato. Porque como dice la profe, como dice Sofía, como dijo Vivi, como dije yo, les falta motivación. No están motivados a aprender, no están motivados a continuar o a reponer lo que les falta para probar. *Es un “como sí”.* (Débora, Literatura, escuela D, Focus 3)

De algún modo, al hablar del nuevo RA refieren a sus sentidos sobre la autoridad docente; a la necesidad de reglas claras; a la falta de implicancia de las familias en las trayectorias de los estudiantes.

Yo también lo veo, eso lo veo positivo, como en la universidad, cuando uno aprobó esa, quedó aprobada y bueno, las otras que no se recursan. *Eso me parece bien; pero como se está llevando adelante lo veo como un lío...* Por ahí hay que darle más tiempo, recién estamos en la mitad del primer año, no sé... (Sofía, Comunicación, escuela A - Focus 3)

Tal como se plantea en la cita, la idea de “lío” nos permite pensar cómo los docentes entienden y reinterpretan la política. Dan cuenta de una confusión importante; no es resistencia *a*, sino que la política misma no estaría construyendo las condiciones para su entendimiento cabal.

En relación con las tensiones planteadas anteriormente, expresan cierto malestar con la falta de participación en la toma de decisiones sobre la nueva norma y recalcan la idea de la intensificación de tareas que la nueva propuesta genera.

En síntesis, en este grupo *la apropiación de la política es parcial*, en tanto se marcan señalamientos o cuestionamientos a algunos aspectos de su implementación: el

reconocimiento de las familias; los tiempos previstos y la celeridad de la implementación; la confusión que se genera en la primera etapa, entre otras.

Grupo 3: lo viejo sirve

Agrupamos aquí aquellos testimonios que, de un modo u otro, volverían al RA anterior (Resolución N° 587/2011); incluso algunos testimonios pareciera que desearan volver a una escuela secundaria no obligatoria. Se lee en los testimonios una añoranza de la escuela secundaria tradicional, una postura que conserva el *statu quo*. Si bien no son la mayoría, dan cuenta de una resistencia, desacuerdo o incluso rechazo a la nueva política.

Su desacuerdo se explicita mayormente en relación con la evaluación. En este grupo, algunos docentes perciben la evaluación cualitativa como “regalar notas”; y las oportunidades de intensificar o recurrir como un “como si” se aprendiera. El llamado “facilismo” (que en realidad, para algunos entrevistados no es nuevo si no que viene arrastrándose hace algunos años) gana lugar y ahora “es ley”. Incluso sostienen que las reformas que amplían derechos lo que terminan haciendo es “entregar el título secundario”.

Me desahugué, ¿viste? Y *te digo como es la frase del Eternauta “lo viejo sirve”*... porque para mí es como que descartó todo lo viejo pero bueno, algunas cosas no creo que sean tan tan malas. Yo, como te decía, me parece que hay que valorar el esfuerzo y que sean claros los premios y castigos, porque si no es como regalar la nota. *Yo eso es lo que me gustaba de la escuela de antes, ¿viste?* (Marta, Geografía, escuela B, Focus 2)

Mira con respecto a todo eso soy absolutamente crítica [...] La verdad es que los pibes salen cada vez peor preparados, peor desde que empezó todo este tema de la inclusión a los docentes nos han sacado toda posibilidad de disciplina [...] yo te voy a hablar de la actualidad del régimen académico actual. Empecemos porque con el tema de la intensificación de la intensificación, el recuperatorio el contrarrecuperatorio y después recuperarse otra vez por si acaso te dignaste

poner un ojo en un papel bueno, se pierden dos meses de clases, son dos meses de clases perdidos, aprovechan de 20 pibes que tenés para intensificar habrá uno o dos que aprovechan, nada más, la cantidad de contenidos que estamos enseñando es infinitamente mucho menos. (Mirta, Historia, escuela C, Focus 1)

Son docentes que consideran la repitencia como un elemento “justo”, que garantizaba que los jóvenes se esforzaran a fin de no repetir el año. Para ellos, era un incentivo que, al dejar de existir (aunque en algunos casos sí existe la posibilidad de repetir el ciclo completo), promueve el denominado “facilismo”.

En las percepciones de los profesores de este grupo puede leerse un creciente cuestionamiento a la política, a las políticas educativas y, de algún modo, a la ampliación del derecho a la educación que marca el horizonte o la finalidad de la política educativa nacional desde su normativa (Ley de Educación Nacional, 2006). En estos testimonios, si bien no son mayoritarios, notamos un rechazo hacia la política en sí misma como horizonte de transformación, y hacia las reformas educativas como su materialización. Se pueden enmarcar en un clima de época de descontento social y político generalizado. En efecto, investigaciones recientes dan cuenta del proceso que atraviesa la región,¹⁷ caracterizado por el descontento, la frustración ciudadana y el hartazgo (Kessler y Vommaro, 2025).

En relación con las tensiones planteadas, en general este grupo de docentes coincide con aquellxs que expresan mayor malestar frente a los procesos de comunicación y participación y sobre la sobrecarga de tareas.

En síntesis, los profesores de este grupo añoran la disciplina, la autoridad y las supuestas reglas claras de una escuela que –afortunadamente– ya no existe. Rescatan el valor de la repitencia; reniegan del nuevo RA porque lo asocian con el facilismo y la multiplicación de oportunidades para los alumnos, que además no las aprovechan. Se trata de una apropiación disconforme de la política.

17. Los autores realizan una compilación en la que a través de una metodología comparada analizan la situación política de los países de la región entre 2021 y 2024 marcados por conflictos diversos, tras el fin de ciclo de los gobiernos del “giro a la izquierda”. El caso argentino es caracterizado como de “polarización ideológica con compromisos afectivos”. Para este comentario, tomaremos la idea más general del texto, marcada por el hartazgo social.

Reflexiones finales: Nuevas demandas, viejos problemas y condiciones de siempre

En la actualidad, a contrapelo de las políticas educativas nacionales de ultraderecha que, desde una perspectiva anarcocapitalista, promueven la disolución del Estado (Gluz *et al.*, 2024), la provincia de Buenos Aires pone en marcha una reforma ambiciosa de la escuela secundaria, que interpela la gramática escolar del nivel.

En estos tiempos difíciles e inciertos, el régimen académico está redefiniendo el trabajo de enseñar. Pero, a la vez, sabemos que su modificación en sí misma no resuelve la complejidad de la práctica educativa entendida justamente como una práctica social compleja, atravesada por una multiplicidad de factores (Guyot, 2011). Como práctica social específica que se realiza en determinados espacios institucionales, organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento, con diferentes grados de contextualización. La transformación de una práctica social no depende de un solo cambio. El RA por sí mismo no cambia la escuela secundaria: es necesario reconocer la centralidad de la enseñanza y los saberes a transmitir.

Con la dificultad de analizar políticas al mismo tiempo que se van desarrollando, en este artículo nos hemos acercado al nivel micro: la cotidianeidad escolar y la tarea docente. En la puesta en acto de una nueva política educativa se percibe una apropiación claramente diferenciada de esta (Castro Valderrama, 2016) que genera controversias y tensiones en las dinámicas cotidianas de las escuelas. A unos meses de su implementación plena, encontramos actores institucionales que consideran que los cambios están generando aspectos significativos en las trayectorias de los estudiantes y hay quienes consideran lo opuesto. Conviven en las escuelas secundarias del conurbano visiones contrapuestas entre quienes gestionan cotidianamente el RA: espacios donde la apropiación es total y otras instituciones donde, a pesar de la nueva norma, continúan vigentes estrategias institucionales ligadas a la matriz selectiva de la escuela secundaria, lo cual de algún modo conserva el *statu quo*.

En efecto, en las entrevistas y grupos focales se percibe cómo se enfrentan posturas ideológico-pedagógicas diferentes en torno a la evaluación, la asistencia, la organización escolar y demás aspectos que el RA abarca. Para algunos, las condiciones existentes (la falta de tiempo y de recursos) terminan obturando la potencialidad de la reforma;

para otros, es una reforma que “corrompe” el esfuerzo de lxs alumnxs y les permite pasar sin aprender. Efectivamente, los diferentes posicionamientos, que hemos agrupado en una tipología de tres grandes grupos, no se limitan a valorar el régimen académico en sí mismo sino que expresan, en esa valoración, ideologías políticas que se contraponen.

Percibimos –una vez más– las consecuencias de implementar políticas educativas sin modificar estructuralmente la organización del puesto de trabajo, lo cual reproduce la fragmentación de la tarea docente y la intensifica. Así, como ya viene señalando la literatura específica, la reestructuración del puesto de trabajo (que reconozca las horas que no son frente a curso) parece condición necesaria para poder transformar la escuela secundaria. Valga como ejemplo la individualización de la enseñanza para promover mejores trayectorias, que se torna difícil con profesores que trabajan en hasta seis escuelas.

Toda nueva política precisa un tiempo para asentarse; y esta no es una excepción. Los estudios sobre reformas dan cuenta de la dificultad para modificar aquellos elementos más rígidos de las escuelas, que aquí se corrobora. Como ejemplo, los nuevos agrupamientos que se producen en los períodos de intensificación de la enseñanza y que quiebran los cursos completamente fijos no son de apropiación sencilla. Pero allí también encontramos posiciones y usos diferentes; dando cuenta de efectos que podrían llamarse “inesperados”.

Retomando la escena que abre este escrito, en donde difieren los propósitos de la política y la realidad institucional, coincidimos en que

frente a la pregunta por lo “fallido”, por los desajustes entre un supuesto “sentido original” y las interpretaciones “divergentes”, es posible advertir los efectos sobre la práctica escolar que afecta tanto a docentes como a estudiantes y a familias que, al tiempo que buscan solucionar algunos problemas históricos (como la repitencia), plantean nuevas complicaciones que por ahora no parecieran tener solución (Briscoli y Zysman, 2024, p. 15).

Como cierre reiteramos la pregunta por las condiciones efectivas con las que cuentan las escuelas secundarias para llevar adelante una reforma de esta magnitud. Particularmente tiempos y recursos: tiempos para poder hacer un seguimiento

personalizado de las trayectorias y también tiempo para enseñar los contenidos establecidos oficialmente; recursos concretos que contribuyan a sostener trayectorias; pero también a conocer cuáles son los saberes con los que cuentan los docentes para implementar esta propuesta de mayor inclusión. Resurge la preocupación por la enseñanza y la necesidad de ponerla en el centro de la escena educativa.

Referencias

- Almada, M. y Villagrán, C. (2022). Régimen Académico en educación secundaria: materializaciones en la vida escolar. *Revista de Educación*, 28(1). https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6795/6881
- Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2008). *Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas*. <http://www.saece.org.ar/docs/congreso3/Almandoz.doc>
- Alucín, S. (2025). Política educativa vivenciada: régimen académico y praxis docente en el nivel secundario. *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 48-73. <https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2025.74745>
- Apple, M. (1997). "El curriculum y el proceso de trabajo. La lógica del control técnico". En M. Apple, *Teoría crítica y educación*, Miño y Dávila.
- Arroyo, M. y Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte. *Propuesta Educativa*, año 28, (52), 165-179.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2010). "Tensiones entre fragmentación e inclusión. El trabajo de enseñar en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires". *Revista Diversia. Educación y Sociedad*, año 2, (2), 155-185.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M. Norez y M. Andrada (eds.), *Nuevas tendencias en política educativa: Estado, mercado y escuela*. Granica
- Ball, S. (2005). *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica*. Escuela de educación. UNC.

- Ball, S. J. y Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires”. *REICE*, 7(4), 292-319.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Troquel.
- Briscioli, B. y Zysman A. (2024) “Discusiones en torno a las transformaciones de los regímenes académicos en la educación secundaria obligatoria”. En *Pública. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación*, (3). <https://revistas.filo.uba.ar/index.php/publica/article/view/4410>
- Castro Valderrama, H. (2016). *Apropiación en la práctica docente, del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia. 2002-2010* [Tesis]. Universidad de Manizales.
- Falconi, O. y Pirone, F. (2022). *El desarrollo de la forma escolar. Estudio de dispositivos educativos y didáctico-pedagógicos contemporáneos en Argentina y en Francia. Proyectos ECOS- Sud*. En prensa.
- Gluz, N., Karolinski, M. y Kesler, A. (2024). *El anarcocapitalismo y la mercantilización de la vida. Extremas derechas en la educación argentina a partir del gobierno de Javier Milei*. Mimeo.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Kessler, G. y Vommaro, G. (2025). *La era del hartazgo. Líderes disruptivos, polarización y antipolítica en América Latina*. Siglo Veintiuno.
- Krichesky, M. D., Lucas, J. y Giangreco, S. (2020). Régimen Académico y Educación Secundaria: Procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(1), 20-33. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp20-33>
- Mas Rocha, S. M. y Knobel, F. (2025). “De la emergencia a la consolidación: el nuevo régimen académico para la escuela secundaria bonaerense”. En S. M. Mas Rocha

- (coord.), *De la escuela secundaria a la universidad. Políticas institucionales, literacidades y experiencias estudiantiles* (pp. 13-30). Entreideas.
- Nobile, M. y Tobeña, V. (2020). "Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina". *Revista del IICE*, (46), 21-38.
- Petracci, M. (2004). "La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal". En A. Kornblit (comp.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 77-89). Biblos.
- Pinkasz, D. (2019). *Revisiones a los regímenes académicos en los últimos diez años: una aproximación a la normativa y a sus aplicaciones en siete provincias*. Flacso-Argentina.
- Poliak, N. (2009). "Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires". *Revista Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (19), 267-298.
- Sacristán Gimeno, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Sassera, J. (2022). Reformas de la educación secundaria y técnica en las provincias de Argentina: una exploración de las transformaciones curriculares e institucionales recientes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 23-36. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=384568494002>
- Sirvent, T. (1998). *Lecturas de investigación cualitativa I. "El descubrimiento de la teoría de base"*. Ficha *El método comparativo constante*, FFyL, Universidad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Pasar la palabra*, (4), 2-7.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (33), 27-45. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>

Recepción: 15/02/2026

Aceptación: 20/04/2026

Daniel Rey*

El trabajo docente colaborativo: ¿cogestión o congestión en las clases interdisciplinarias?

Resumen

El presente artículo forma parte de la tesis doctoral *Las prácticas de enseñanza durante las Clases Interdisciplinarias y sus implicancias en la inclusión educativa de los alumnos ingresantes a la escuela secundaria*. El texto retoma una serie de reflexiones teóricas en torno al análisis de la cotidianeidad escolar del trabajo docente en la *Profundización de la Nueva Escuela Secundaria*. De esta manera, se busca problematizar los procesos de gestión escolar considerando la aparición del *Trabajo Docente Colaborativo* en el contexto de las *Clases Interdisciplinarias* (CI). En esta línea, nos preguntamos: ¿cómo asumen los profesores la gestión escolar de la clase considerando el nuevo formato pedagógico que conlleva al trabajo colegiado? La teoría fundamentada es la estrategia metodológica elegida en el proceso de investigación. En el trabajo de campo se observaron 38 CI y fueron entrevistados 30 profesores. Desde este enfoque, buscamos comprender el impacto que tienen las políticas educativas en las aulas utilizando dos categorías: *Cogestión* o *Congestión de la práctica docente*.

* Doctorando en Educación (2026) (Untref-Unsam-UNLa) con tesis en proceso de evaluación. Magíster en Políticas y Administración de la Educación. Licenciado en Ciencias de la Educación (Untref). Profesor en diversos niveles del sistema educativo con una antigüedad de 23 años. Codirector de un equipo de investigación en la Universidad CAECE, que indaga temas vinculados a la Nueva Escuela Secundaria. Filiación: Dirección de Educación Técnica, Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: daniel.rey@bue.edu.ar. Orcid: 0009-0005-2322-954X

Palabras Clave

Trabajo docente colaborativo • clases interdisciplinarias • cogestión • congestión • escuela secundaria

Collaborative teaching work: co-management or congestion in interdisciplinary classes?

Abstract

This article forms part of the doctoral thesis “Teaching Practices During Interdisciplinary Classes and Their Implications for the Educational Inclusion of Students Entering Secondary School”. The text revisits a series of theoretical reflections on the analysis of the daily school life of teachers in the New Secondary School curriculum. In this way, it seeks to problematize school management processes considering the emergence of Collaborative Teaching within the context of Interdisciplinary Classes (IC). Along these lines, we ask: how do teachers approach classroom management considering the new pedagogical format that entails collegial work? Grounded Theory is the methodological strategy chosen for the research process. In the fieldwork, 38 ICs were observed, and 30 teachers were interviewed. From this perspective, we seek to understand the impact of educational policies in the classroom using two categories: Co-management or Congestion of teaching practice.

Keywords

Collaborative teaching work • interdisciplinary classes • co-management • Congestion • secondary school

Introducción

En la República Argentina, la aparición de nuevos marcos jurídicos en el nivel secundario durante los últimos años ha generado un conjunto de transformaciones

a nivel nacional y jurisdiccional en el sistema educativo. En este sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada por el Congreso de la Nación en el año 2006 determinó la obligatoriedad de la educación secundaria y dio inicio a reformas conocidas con el nombre de Escuela Secundaria Obligatoria (ESO).

En relación con esta renovación educativa, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) el período comprendido entre los años 2013 y 2024 resulta de especial interés para el campo de la investigación educativa, ya que se encuentra atravesado por la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES) y, posteriormente, por el surgimiento de la Secundaria del Futuro (SF) - Profundización de la Nueva Escuela Secundaria (PNES). En este lapso, aparecieron modificaciones en la enseñanza que estuvieron fundamentadas principalmente en la interdisciplinariedad. Para Boix Mansilla (2017), la interdisciplina involucra considerables interacciones, lo cual puede resultar en un proceso de dar y tomar entre dos o más disciplinas. No obstante, reteniendo sus enfoques disciplinarios respectivos, habría una convergencia de metodologías.

A su vez, estas variaciones llevaron a un cambio organizacional de la tarea docente con el propósito de transformar el modelo escolar tradicional que estuvo enmarcado en la enseñanza docente unipersonal, y en torno a una organización académica estructurada en asignaturas disciplinarias. Siguiendo a Sánchez (2023), la interdisciplinariedad se revela esencial a la hora de estudiar un objeto “escurridizo”, en tanto su especificidad radica en parte en su pretensión de ruptura con distintos límites naturalizados del funcionamiento escolar: la organización de los contenidos, de los tiempos y espacios, de los agrupamientos entre estudiantes, del trabajo docente y del liderazgo pedagógico, por solo mencionar algunos. En esta línea, Brener (2019) expresa que la limitación del trabajo solitario es parte de la genética escolar moderna del diseño histórico de la escuela.

Como hemos mencionado, a partir del año 2018, los cambios en el formato escolar con la incorporación de las Clases Interdisciplinarias (CI), resignificaron la impronta habitual de las clases centradas en un solo profesor, impulsando así la transformación de las prácticas de enseñanza mediante el *trabajo colaborativo e interdisciplinario, la planificación interdisciplinaria y el seguimiento y evaluación conjunta entre profesores*. En efecto, devinieron nuevas concepciones pedagógicas a través del agrupamiento de docentes de diferentes asignaturas.

Aquí, cuando utilizamos el término CI nos estamos refiriendo a un nuevo espacio de trabajo docente que no figura en los planes de estudio. Sin embargo, queda sistematizado en el horario escolar de 1° y 2° año de todas las escuelas secundarias de la jurisdicción. A modo de ejemplo, la Tabla 1 ilustra la conformación del trabajo colegiado entre profesores en la modalidad Técnico Profesional.

Tabla 1. Modelo de un horario escolar correspondiente a 1° año de una Escuela Técnica

Hora / Día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1°	Inglés	Historia / Geografía / Biología / Educación Ciudadana	Biología	Historia	Matemática
2°	Inglés / Lengua y Literatura / Educación Artística	Educación Ciudadana	Biología	Historia / Geografía	Matemática
3°	Educación Artística	Tecnología de la Rep.	Lengua y Literatura	Tecnología de la Rep.	Lengua y Literatura
4°	Educación Artística	Tecnología de la Rep.	Lengua y Literatura	Tecnología de la Rep. / Matemática	Lengua y Literatura / Inglés
5°	Inglés	Matemática	Educación Ciudadana	Matemática / Tecnología de la Rep.	Geografía
6°	Historia	Matemática		Matemática	Geografía

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información publicada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

A continuación, la Tabla 2 muestra la asociación de las unidades curriculares en áreas de conocimiento para la conformación de las CI en 1° año de la escuela secundaria, teniendo en cuenta el plan de estudios correspondiente al nivel.

Tabla 2. Distribución de las unidades curriculares del 1° año del Primer Ciclo en áreas de conocimiento con base en la conformación de las CI según la modalidad del plan de estudios

Áreas de conocimiento	Asignaturas del plan de estudios correspondiente a 1° año del Ciclo Básico	
	Escuela Técnica	Bachiller
Ciencias Sociales	Ed. Ciudadana – Historia – Geografía – Biología	Formación Ética y Ciudadana Geografía – Historia – Geografía
Comunicación y Expresión	Inglés – Teatro – Lengua y Literatura	Arte (Música y Artes Visuales) – Lengua – Lengua Adicional (Inglés, Italiano y Francés)
Ciencias Exactas y Naturales o Tecnología	Matemática – Tecnología de la Representación	Matemática – Biología

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información publicada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

De esta manera, las CI nos permiten acceder a los nuevos formatos pedagógicos que se suscitan en el interior de los establecimientos educativos en relación con el Trabajo Colaborativo Interdisciplinario (TCI). En este sentido, resulta crucial formular el siguiente interrogante: ¿cómo asumen los profesores el nuevo modelo de gestión escolar a partir del trabajo colegiado?

En consecuencia, nos proponemos analizar el sentido actual que adquiere la educación secundaria en tiempos de reforma, especialmente en los aspectos referidos a las nuevas prácticas docentes a partir de las voces de los profesores.

Metodología

La Teoría Fundamentada fue la estrategia metodológica elegida en el proceso de investigación. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias de gestión estatal de CABA, en este caso, una escuela técnica y un colegio con bachillerato.

Desde este enfoque, usamos las siguientes técnicas y procedimientos para obtener datos empíricos:

- a) La observación participante en las CI de 1º año.
- b) Las entrevistas semiestructuradas con los profesores de 1º año que participaron en las CI. Aquí fueron entrevistados los profesores que formaron parte del registro de las observaciones de clase.
- c) El memorando de la investigación, focalizado principalmente en las experiencias vividas por el tesista.

Resulta importante destacar que se observaron 38 CI, incluyendo un total de 65 horas cátedra. Al mismo tiempo, fueron entrevistados los 30 profesores que formaron parte de las CI. Como puede advertirse, esta perspectiva de investigación favoreció la construcción de conocimientos situados a partir de las acciones y voces de sus protagonistas.

Siguiendo los aportes de la Teoría Fundamentada, en el análisis de la codificación de los datos empíricos se recurrió al método de la comparación constante. El primer paso consistió en la transcripción de los materiales: a) las observaciones de clases, y b) las entrevistas con los profesores. Posteriormente, la codificación abierta y axial permitió identificar y ordenar los conceptos, especificando las propiedades y dimensiones de las CI. Este microanálisis de los datos generó categorías iniciales sobre los fenómenos educativos mediante “códigos *in vivo*”. En el proceso analítico, la codificación selectiva y la matriz condicional permitió establecer relaciones entre las condiciones/consecuencias, definiendo las prácticas de enseñanza que realizaron los profesores en las CI.

La gestión de las CI desde la perspectiva normativa

En el transcurso de los últimos años, los cambios estructurales que promueve la Secundaria del Futuro (SF) - Profundización de la Nueva Escuela Secundaria (PNES) resignifican su impronta histórica buscando alcanzar una transformación en la

gestión escolar de la clase a partir del Trabajo Colaborativo Interdisciplinario (TCI). Lo expresado anteriormente nos lleva al análisis de la cotidianeidad escolar de las prácticas pedagógicas, problematizando especialmente aquellas referidas a la gestión educativa desde un enfoque normativo.

En este caso, podemos advertir que la reforma de la educación secundaria propuso modificaciones en las prácticas docentes aplicando un modelo técnico instrumental. Desde este enfoque, los docentes son agentes pasivos en el proceso educativo: implementan los cambios impuestos por las autoridades sin ningún tipo de injerencia en las decisiones didáctico-pedagógicas (Davini, 2008).

El Ministerio de Educación de CABA a través de la Resolución N° 655 de 2018 aprobó los “Criterios para la Conformación del Trabajo Colaborativo Interdisciplinario y la Planificación Interdisciplinaria, Seguimiento y Evaluación Continua”. La integración de los espacios curriculares y el agrupamiento de los profesores en áreas de conocimiento produjo un acontecimiento pedagógico que originó funciones más complejas en los procesos escolares y en el ejercicio de la docencia. Tal como puede leerse en la Resolución N° 970 (2022) emitida por el Ministerio de Educación de CABA: “El régimen académico representa una actualización de las regulaciones académicas de la escuela secundaria, enfatiza las prácticas docentes colaborativas y la evaluación colegiada como ejes para el seguimiento de las trayectorias escolares y promueve el desarrollo de propuestas de enseñanza innovadoras” (p. 4).

Desde los inicios del sistema educativo en nuestro país, el modelo de gestión estuvo caracterizado por instaurar fines educativos uniformes, trayectorias escolares lineales y formatos institucionales orientados a homogeneizar los procesos y las prácticas institucionales (Asprella, 2020). Así, el enfoque clásico de la tradición técnico-racionalista determinó una direccionalidad en las políticas educativas mediante regulaciones normativas taxativas. A su vez, en esta perspectiva teórica, la relación entre política y gestión escolar predominantemente quedó formulada en forma dicotómica.

Siguiendo a Andretich (2008), este modelo de gestión se ha caracterizado por la aparición de expertos que terminan definiendo las actividades que deben realizar los docentes en las escuelas con escasa o nula participación de la comunidad educativa. En consecuencia, podemos suponer que el contenido de

las últimas actualizaciones del Régimen Académico (RA) desconocería una parte importante del recorrido histórico, sociológico, antropológico y político del sistema educativo en su conjunto.

Si bien reconocemos que las normas jurídicas son instrumentos de la política educativa que regulan la práctica escolar (Arroyo, 2012), sabemos que los reglamentos escolares definen en cierta medida una parte del funcionamiento de las escuelas. En efecto, la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas terminaría tensionando los niveles macropolíticos y micropolíticos en el interior de las aulas.

De ahí que enfatizamos que la escuela es una organización social regulada por un conjunto de leyes y normas oficiales, a la vez, sabemos que los profesores condicionan la vida social que transcurre en las instituciones. En este caso, podemos inferir que en la vida cotidiana de las escuelas conviven reglamentos, emotividades individuales y colectivas, representaciones simbólicas y una historicidad que producen ciertas tensiones en el sentido actual del trabajo docente.

De esta manera, si solo definimos la gestión escolar como la administración racional del trabajo docente lograremos una perspectiva alejada de la realidad social. Por este motivo, decimos que el sentido instrumental carece de aspectos subjetivos y políticos que permitan comprender el gestionando en la vida cotidiana de la escuela. Aquí, utilizamos la concepción de Tello (2015) en torno a la gestión educativa, entendiéndola como un continuo de decisiones que implican hacer y no hacer, conversaciones y silencios en un gestionando dentro de la organización escolar.

Para Ball (1994), la micropolítica constituye otra esencia de la vida organizativa y se desarrolla en muchas ocasiones en espacios no académicos mediante relaciones informales de simpatía, ideología o conocimientos, que se terminan constituyendo en la cultura institucional. En este contexto, el análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder (Bardisa Ruiz, 1997). Por lo tanto, desde este enfoque teórico nos proponemos interpretar los sentidos, formas, dinámicas y procedimientos que realizan los profesores con relación al TCI.

En esta línea de pensamiento, Bardisa Ruiz (1997) dice: “considerar a la escuela como un sistema político nos permite entenderla como una institución menos racional y burocrática de lo que tradicionalmente se ha creído que era” (p. 19). Por

su parte, Blase (2002) afirma: “La micropolítica es una dimensión fundamental del cambio escolar en general y, más específicamente, un núcleo central de la mayoría de enfoques de la reestructuración” (p. 1).

Finalmente, siguiendo los estudios de Tello (2015) con relación al *swarming*¹ como modelo analítico para pensar la gestión escolar, menciona que para gestionar una organización educativa hay que sentirpensar, y para sentirpensar es necesario comprender, habitar, escuchar y percibir la vibración de cada escuela.

Desde esta perspectiva conceptual creemos conveniente analizar el modelo pedagógico de las CI. Por otra parte, buscamos conocer las particularidades del TCI en la escuela cotidiana mediante la *cogestión o congestión de la práctica docente*.

Una nueva organización escolar: la cogestión en la práctica docente

Como se ha expresado, la implementación de las CI exigiría revisar las nuevas modalidades de organización institucional para acompañar el trabajo colegiado entre docentes. El documento publicado por el MEGCBA “Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza” refiere que el trabajo compartido puede implicar importantes desafíos tanto en relación con la intervención didáctica, como con las formas de organización de tiempos, espacios y tareas institucionales.

Si se quiere una escuela convocante e inclusiva es necesario que se diversifiquen las formas de transmisión del saber. Se deben propiciar experiencias de enseñanza y de aprendizaje múltiples, en las que se combinen propuestas que respeten la lógica disciplinar con otras areales, propuestas que involucren diversos niveles de ayuda y autonomía, individuales y colectivas, a fin de habilitar y favorecer distintas modalidades y formas de acceso a los saberes y conocimientos y la mayor inclusión de los estudiantes (MEGCBA, 2018, p. 17).

1. Según Tello (2021) el *swarming* son las abejas en movimiento (enjambramento) en búsqueda de un sitio donde construir el panal. Casi sin poder identificar la tradicional jerarquía que esta tienen, la búsqueda del sitio para la construcción del panal no está circunscripta a la decisión de la abeja reina.

Al mismo tiempo, la Resolución N° 970 (2022) insta que la política de profundización y mejora de la Nueva Escuela Secundaria es una propuesta que impulsa y favorece esos cambios para todas las escuelas del nivel en sus modalidades desde su comienzo en el año 2018. Al respecto, esta normativa menciona que las modificaciones implementadas en la organización y en la gestión institucional, como también en la planificación y la organización de las propuestas de enseñanza, favorecen el trabajo docente colaborativo.

El modelo organizacional de la escuela secundaria tradicional, basado en un currículum clasificado, con docentes formados por disciplina y designación por hora cátedra, promueve experiencias fragmentadas de los/as estudiantes en relación con el conocimiento y los/as responsabiliza en términos individuales de su éxito o de su fracaso (MEGCBA, 2022, p. 3).

Estas modificaciones en la estructura académica se proponen transformar los espacios y tiempos escolares, como así también las prácticas docentes unipersonales. Como vimos en el apartado anterior, este nuevo formato escolar plantea una nueva organización curricular agrupando las asignaturas en áreas de conocimiento con el objetivo de resignificar las prácticas docentes mediante proyectos interdisciplinarios.

En el marco de estos cambios estructurales que atraviesa la educación secundaria, el RA organiza las clases escolares y el trabajo docente en propuestas disciplinares, interdisciplinarias, areales e interareales. La combinación de los diversos formatos de clases escolares permite la organización de distintas propuestas de enseñanza y diversos agrupamientos de los estudiantes. De esta manera, la intencionalidad didáctico-pedagógica de la CI pretende que el trabajo colaborativo entre profesores integre miradas y habilidades entre disciplinas para la interpretación y el análisis de problemas complejos en formatos pedagógicos flexibles.

Según lo establece el Título II del RA sobre los principios generales de la organización y gestión institucional, los espacios de trabajo institucional deben constituir una oportunidad para la reflexión y el diseño de acciones conjuntas relacionadas con los aspectos centrales de la propuesta escolar, a saber:

- Análisis de problemas institucionales y acuerdo de estrategias de abordaje;
- planificación de la enseñanza;

- articulación horizontal y vertical del currículo, articulando las unidades curriculares de los distintos espacios en cuanto a contenidos, metodologías y criterios de evaluación;
- análisis y reflexión sobre prácticas de enseñanza, intercambio de buenas prácticas de enseñanza y evaluación;
- seguimiento del desempeño y de la dinámica de los cursos y acuerdos sobre estrategias de intervención;
- seguimiento de la trayectoria educativa de los/as estudiantes y planificación de acciones de apoyo y acompañamiento;
- evaluación colegiada e intervención en decisiones de promoción.

Por otro lado, en el documento publicado por el MEGCBA “Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza”, podemos ver este proceso de cambio que impulsa la SF - PNES. En este caso, las propuestas de trabajo areales suponen la participación de más de un docente en la toma de decisiones, tanto acerca de la enseñanza como de la planificación y la evaluación.

La variedad de formatos pedagógicos implicaría una alternancia entre enfoques disciplinares, areales e interareales. En consecuencia, el abordaje de problemas interdisciplinarios complejos ofrecería a los estudiantes una variedad de oportunidades para desarrollar y practicar un pensamiento crítico, construir y poner en juego distintos tipos de argumentos, recurriendo a conceptos provenientes de diversas disciplinas, y participar en situaciones y actividades del campo específico de conocimiento. A continuación, se explicitan tres modelos posibles en el TCI:

- **Correlación:** es el menor grado de relación entre asignaturas, en tanto una hace de referencia a contenidos, temas o destrezas que los estudiantes aprendieron en otra asignatura. La relación entre materias es tan baja que no modifica la secuencia de contenidos ni la metodología de enseñanza en ninguna de ellas.
- **Concentración:** consiste en tomar una materia como centro, que conserva su programa, su secuencia y su metodología. Las otras materias se ponen al servicio de ella para contribuir a la resolución de la enseñanza de esa materia central que servirá de nodo para la integración de los conocimientos.

- Globalización: el estudiante tiene que resolver una cuestión, por ejemplo un problema central, y todas las materias se ponen al servicio de la tarea de resolución. Hay un centro que puede ser un problema o un proyecto que constituirá el eje del trabajo. En este caso, la transformación de contenidos, secuencias y metodologías se efectúa en todas las disciplinas.

De esta forma, cuando analizamos la *cogestión en la práctica docente* nos preguntamos: a) ¿de qué manera se desarrollan los actos pedagógicos entre los profesores que conforman el espacio de trabajo colaborativo?; b) ¿es posible establecer un diálogo simétrico entre los docentes de diferentes disciplinas?; c) ¿cómo resuelven los profesores los problemas, obstáculos y tensiones que pueden generarse entre ellos durante las CI?

Con relación a estos interrogantes, las interpretaciones que van realizando los sujetos involucrados en las situaciones de trabajo colaborativo permiten construir nuevas subjetividades en el colectivo docente. En efecto, surgen pensamientos coincidentes y otros divergentes en torno a las situaciones vividas.

Desde un punto de vista general, podemos suponer que la brecha entre las innovaciones pedagógicas y las prácticas docentes “tradicionales”, en algunos casos, generaría una sensación de escepticismo o rechazo entre los profesores. No obstante, aquí se plantea una serie de contradicciones entre los saberes históricos de los profesores y las nuevas exigencias del sistema educativo. En esta línea, los nuevos dispositivos institucionales para que los profesores realicen un trabajo colaborativo terminan desplazando la centralidad individual de la tarea docente. Por esta cuestión, aparece la imperiosa necesidad de encontrar un nuevo sentido pedagógico a las actividades que desarrollan los profesores en su vida cotidiana dentro de las escuelas secundarias.

Desde la perspectiva micropolítica, comprendemos que la interacción entre los integrantes de la comunidad educativa, la planificación, los intereses e ideologías, los recursos didácticos, entre otros, pueden producir una serie de conflictos. Siguiendo los aportes de Asprella (2020), buscamos estudiar a las organizaciones escolares en su totalidad partiendo de las relaciones que ocurren en su interior desde un enfoque interactivo. Al mismo tiempo, Blase (2002) sostiene que un área de investigación sería la de los estudios micropolíticos de los procesos de reestructuración de las escuelas, tales como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la influencia, la

colaboración, la resolución de problemas, la comunicación, el consenso, la solución de conflictos, la planificación, el establecimiento de metas, la resistencia, la predisposición, el fracaso, la confrontación, etc.

TCI: cogestión o congestión educativa

Hemos mencionado que las CI transforman la organización escolar, principalmente, en los aspectos referidos a las prácticas de enseñanza que realizan los profesores en las aulas. A su vez, implica nuevos procesos de gestión en las prácticas docentes.

La actual reforma educativa exige que los profesores y las escuelas asuman funciones más complejas en los procesos escolares. Según Tello (2016), en ciertas ocasiones estas no consideran las condiciones materiales y formativas necesarias. En algunos casos, el análisis del TCI nos llevaría a utilizar el concepto de *congestión educativa*. Este estaría tensionando algunos aspectos del proyecto educativo que proponen las CI.

La aplicación de este concepto en torno a las prácticas de enseñanza colegiadas nos llevaría a pensar las siguientes situaciones: a) la aparición de un obstáculo que puede inmovilizar la tarea de los profesores; b) la sensación de malestar docente y c) un problema que requiere de una solución inmediata por parte de los profesores de manera colectiva.

Otro punto para destacar se refiere a que las CI implican una reflexión sobre diversos aspectos de la cotidianidad escolar:

- Las relaciones vinculares entre diferentes actores institucionales, profesores, equipo de conducción, coordinadores de área, preceptores, integrantes del Departamento de Orientación Escolar, estudiantes y familias.
- La arquitectura del edificio escolar, entre ellos, los espacios físicos y materiales de la clase.
- El modelo organizativo escolar, el agrupamiento de las asignaturas, la distribución de los horarios de clase, las características del plan de estudio y el currículum.
- El acceso y financiamiento del trabajo que realizan los profesores.

Retomamos la pregunta: ¿de qué manera los profesores asumen en su cotidianeidad los nuevos procesos de gestión educativa que propone el TCI? Aquí podemos decir que el trabajo colegiado estaría produciendo cambios en la práctica docente. Por ello, Asprella (2013) utiliza el concepto de *esquizofrenia sistémica* para definir las propuestas curriculares que ignoran las peculiaridades y contradicciones de la experiencia arraigada en la escuela.

Como ya se mencionó, el propósito de este enfoque teórico sería comprender los hechos que ocurren en la vida cotidiana de las escuelas, tomando las interrelaciones de los profesores en el interior del aula. Frente a esta complejidad que presentan las prácticas de enseñanza colegiadas y la nueva gestión escolar, tomamos las ideas de Bardisa Ruiz (1997): “Las relaciones de poder a menudo no se juegan en la arena política observable, son invisibles y por eso ha sido difícil conseguir una fundamentación empírica de las políticas educativas desde una perspectiva crítica” (p. 34). Según Blase (2002), durante los períodos de cambio escolar, la interacción micro-política tiende a intensificarse y se vuelve más visible tanto en los ámbitos formales como informales de la vida escolar.

Esto último, nos lleva a preguntarnos: ¿qué ocurre realmente en los quehaceres cotidianos de las escuelas secundarias? En palabras de Sverdlick (2006):

Se trata de aproximarnos a lo que ocurre en el interior de las escuelas, en sus vidas cotidianas, con una mirada que comprende tanto los factores que inciden en la gestión desde afuera de las escuelas, como la propia acción dentro de la institución escolar. (p. 20)

Como dijimos, la reforma de la SF-PNES se propuso modificar algunos aspectos de las prácticas docentes sin transformar la organización institucional en su totalidad. Es decir, los profesores continúan formando parte de una estructura por disciplinas, las materias tienen determinadas horas cátedra, etc. A su vez, la implementación de los cambios no es uniforme, por ejemplo, en 1° y 2° año los profesores tienen CI, sin embargo, a partir de 3° año siguen trabajando exclusivamente por disciplinas. Por este motivo, tal vez podamos presumir que estamos ante la presencia de una *congestión educativa*.

Según Tello (2016), los discursos educativos ponen a los profesores en el centro de los procesos de reforma educativa, lo cual podría percibirse como un logro para el colectivo docente, pero muy a menudo lo hacen para culpabilizar a los docentes de los principales problemas que afrontan los sistemas educativos. Esto nos lleva a replantear las políticas académicas a partir de las voces de los protagonistas del escenario escolar.

En cierta medida, las políticas educativas actuales nos llevan a una revisión del trabajo docente comprendiendo los posicionamientos políticos que impulsan las reformas. A partir de estos planteos, cuando proponemos el concepto de *congestión educativa*, buscamos analizar las prácticas colegiadas que realizan los profesores con relación a los cambios que se están implementando en la educación secundaria.

Las voces de los profesores entrevistados

En este apartado, analizamos las CI desde un enfoque micropolítico, problematizando especialmente el tipo de gestión educativa que llevan a cabo los profesores en las aulas. Es decir, nos preguntamos: ¿de qué manera los profesores asumen en sus actividades cotidianas los nuevos procesos de gestión que proponen las prácticas de enseñanza colegiadas? Las voces de los protagonistas del escenario escolar hacen referencia a sus vivencias en los quehaceres diarios:

Generalmente cuando entro a un grupo de compañeros formado hace varios años que vienen trabajando con actividades preestablecidas, yo me apego a ellos, obviamente, puedo acotar y sugerir cosas que traigo de otros colegios. No me gusta cambiar el programa que están trabajando porque respeto a los colegas. (Profesora 5 - CI 1 - comunicación personal - 25/03/24)

He tenido buenos compañeros y eso me parece un aspecto fundamental, creo que tiene que haber una mirada similar de trabajo en equipo, no todo el mundo sabe, quiere o puede trabajar con otros. Yo tuve la suerte de encontrarme en esta escuela con buenos equipos, en este caso, ponemos el eje en los estudiantes para

que ellos la pasen bien y desarrollar el proyecto del área. (Profesora 6 - CI 1 - comunicación personal - 26/03/24)

En la clase, necesitás tener muy buena onda con el docente que estás trabajando. En la otra escuela, fueron muy difíciles los primeros meses, nos sentamos a planificar pero ellos ya tenían armado su proyecto del año anterior, entonces, yo les proponía algunas ideas pero como era nuevo me miraban con desconfianza. Después de 1º año nos vamos conociendo y podemos armar algo. (Profesor 1 - CI 2 - comunicación personal - 15-03-24)

Recuerdo una experiencia muy difícil donde tuve que congeniar con mis colegas. Una de las docentes tomaba las riendas de la clase y estaba muy direccionada hacia su disciplina el horario del taller interareal. Tuvimos un par de cortocircuitos, yo trato de priorizar la armonía laboral con el colega, también, me parece que no está bueno que los chicos vean estos conflictos. Recuerdo que con la otra profesora habíamos comenzado la actividad del taller y cuando entró esta profesora más tarde al aula empezó con su propia actividad ignorando nuestro trabajo. Los chicos se quedaron sorprendidos... lamentablemente mi respuesta no fue muy simpática en ese momento... (Profesora 11 - CI 8 - comunicación personal - 22-04-24)

Respecto a la gestión escolar, en las expresiones de los entrevistados aparece un énfasis en los vínculos que se producen entre los profesores al compartir las CI. Recordemos que los procesos de gestión entre profesores siempre estuvieron fuera del aula. En consecuencia, la posibilidad de compartir el espacio de trabajo conlleva la construcción de nuevas subjetividades colectivas.

De hecho, Bardisa Ruiz (1991) comenta en sus publicaciones acerca del aislamiento del trabajo docente que históricamente, los profesores se atrincheran en sus aulas y rechazan todo tipo de incursión, aun colaborativa, porque el papel que desempeñan en ella está definido con anterioridad por un conjunto de tradiciones. Siguiendo a Ball (1994) es posible afirmar que las propias experiencias de los profesores, su formación docente inicial y más específicamente su socialización

dentro de una subcultura de asignaturas, así como sus preferencias políticas, contribuyen a una diversidad de metas. Este señalamiento se pone en juego en las palabras de los entrevistados:

A mí no me resultó chocante este nuevo formato escolar aunque sentís de alguna manera cierta intrusión de otra persona en la clase. (Profesor 17 - CI 10 - comunicación personal - 06-05-24)

Para mí resulta difícil comprender estas nuevas metodologías de trabajo, yo fui formada hace más de 20 años... quizás las próximas generaciones de docentes puedan ir incorporando gradualmente este formato escolar. (Profesora 25 - CI 11 - comunicación personal - 21-05-24)

Desde un punto de vista general, podemos suponer que la brecha existente entre las innovaciones pedagógicas y las prácticas docentes “tradicionales”, en algunos casos, generaría una sensación de escepticismo o rechazo hacia los nuevos modelos de enseñanza interdisciplinarios; en cambio, otros podrían ser aceptados. No obstante, aquí se plantean una serie de contradicciones entre los saberes históricos de los profesores y las nuevas exigencias del sistema educativo. En esta línea, los nuevos dispositivos institucionales para que los profesores realicen un trabajo colaborativo terminan desplazando la centralidad individual de la tarea docente. Es decir, las nuevas reglas de convivencia en las CI terminarían modificando una parte de la identidad del docente.

En línea con este planteo, las CI llevan a experiencias variadas en torno a la cogestión o congestión escolar. En este punto, Bardisa Ruiz (1997) dice que, en los últimos años, en casi todos los sistemas educativos se han ampliado las atribuciones y responsabilidades concedidas a los profesores: integrar alumnos con necesidades educativas especiales, trabajar con alumnos de distintas lenguas, hacer frente a una cantidad creciente de trabajo social y ocuparse de toda la preparación de documentación y trámites burocráticos que entraña la nueva perspectiva curricular. Refiriéndose a las nuevas demandas que reciben los profesores en sus acciones educativas, estos comentan:

Hoy las instituciones educativas obligatorias están saturadas de demandas y necesidades, cada vez más, se les pide a los docentes muchas cosas pero sin transformar la matriz de la escuela... Bienvenida la interdisciplinariedad, bienvenida la inclusión, bienvenida la obligatoriedad del nivel, bienvenidas las miles de problemáticas sociales, llega un momento que esto requiere modificar el soporte de la escuela secundaria. (Profesor 3 - CI 2 - comunicación personal - 21-03-24)

Quiero agregar los aspectos burocráticos que siguen exigiendo mucha demanda en el trabajo diario, planillas, libros, plataforma digital. (Profesor 10 - CI 3 - comunicación personal - 16-04-24)

Ahora bien, la SF-PNES propone modificar algunos aspectos de las prácticas docentes sin transformar la organización institucional en su totalidad. Es decir, los profesores continúan formando parte de una estructura por disciplinas, las materias tienen determinadas horas cátedra, etc. Entre los relatos de los profesores entrevistados aparecen expresiones vinculadas al modelo de la secundaria tradicional:

Con el tiempo, esto va camino a transformar la educación para evitar que las materias sean islas separadas, sino, por el contrario, lograr que podamos trabajar con un proyecto integral. (Profesor 7 - CI 4 - comunicación personal - 03-04-24)

Me parece que si quisiéramos un cambio real las aulas tendrían que ser diferentes, los bancos, la estructura del tiempo. (Profesora 15 - CI 6 - comunicación personal - 30-04-24)

Las descripciones que los profesores realizan para dar cuenta de los cambios originados en los últimos años ponen en tensión la capacidad transformadora de la reforma respecto al formato de la educación tradicional. Retomando las expresiones de Dussel (2003), el estudio de la vida cotidiana escolar no consiste en una descripción detallada de los acontecimientos visibles de la jornada escolar, sino en la comprensión de una realidad inasible empíricamente.

Conclusiones

En este artículo desarrollamos algunas reflexiones teóricas que permiten analizar la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas, problematizando especialmente algunos aspectos referidos a los modelos de gestión educativa. En relación con el TCI, entendemos que los conceptos de *cogestión* y *congestión escolar* ofrecen la posibilidad de comprender dos situaciones opuestas que pueden presentarse en la práctica docente colegiada.

De esta forma, las CI fueron interpretadas desde una dimensión subjetiva considerando los aspectos históricos y simbólicos que acontecen en la vida cotidiana de los profesores. Para Tenti Fanfani (2019), “Quienes están en la escuela ven, y no solo ven, sino que muchas veces sienten, cosas que nunca podrán ver ni sentir los investigadores que miran a la escuela como un objeto de estudio” (p. 17).

Nos encontramos en presencia de nuevas formas de gestión escolar que pondrían en tensión los aspectos macropolíticos y micropolíticos del acto educativo. Al mismo tiempo, surgen nuevos interrogantes cuando analizamos las relaciones entre las innovaciones pedagógicas y las prácticas docentes tradicionales. Para Cazas (2019), “a la hora de analizar una clase escolar, no se trata solo de observar los procedimientos técnicos aplicados por el docente, sino de hacer una mirada más amplia que incluye cuestiones subjetivas, grupales, institucionales, sociales e históricas” (p. 44).

En función de lo expuesto hasta aquí, quisiera resaltar dos premisas relacionadas con la nueva modalidad de trabajo docente:

- 1) Si bien reconocemos la existencia de marcos normativos y una nueva organización institucional que posibilita la concreción de las CI, podemos afirmar que el trabajo colaborativo entre profesores a priori no estaría asegurado.

Como vimos, el trabajo colegiado implica coordinar metas comunes, tener cierta paridad en los roles y disponer de una actitud colaborativa para el trabajo en equipo. En los testimonios de los profesores podemos advertir que la mayoría estarían dispuestos a trabajar agrupados. Sin embargo, algunos docentes no aceptan la actividad colegiada debido a motivos personales o profesionales. En definitiva,

consideramos que las relaciones humanas son un elemento primordial para comprender los sucesos que tienen lugar en las aulas.

2) La cogestión o congestión de la clase escolar es un elemento decisivo para alcanzar el trabajo colegiado o reforzar la persistencia de la enseñanza individual en el aula.

Tal como se expresó, las CI introducen nuevas actividades colectivas en las aulas. Al respecto, observamos que la mayoría de los entrevistados se encuentran dispuestos a incorporar el trabajo colegiado y compartir las prácticas de enseñanza con sus colegas. No obstante, algunos ofrecen resistencias a aceptar los nuevos modelos pedagógicos. Aquí, señalamos que la congestión de la clase escolar lleva a un trabajo solitario por parte de los profesores.

Finalmente, podemos decir que los saberes cotidianos de los profesores abren nuevos interrogantes en torno a las relaciones interpersonales y pedagógicas que se suscitan en el interior de las CI. En consecuencia, creemos que este análisis de las prácticas puede ser un aporte valioso para el campo de la gestión educativa.

Referencias

- Andretich, G. (2008). El planeamiento educativo como herramienta de democratización: una mirada desde lo epistemológico. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XIX(37), 109-135.
- Arroyo, M. (2012). *La performatividad de los procesos de regulación normativa: La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario* [ponencia]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre.
- Asprella, G. (2013). "La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (Políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana)". En C. Tello (coord. y comp.), *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 10-20). Mercado de Letras.

- Asprella, G. (2020). "Modelos de gestión en las instituciones educativas". En G. Asprella, M. E. Vicente y C. Tello, *Administración de la educación: modelos y racionalidades de gestión* (pp. 28-51). Cuadernos de Cátedra. FAHCE-UNLP.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bardisa Ruiz, T. (1991). *Nuevos enfoques en la administración de la educación. Documento de estudio de la asignatura Gestión y Dirección de Centros Escolares de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Mimeo.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 13-52.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Boix Mansilla, V. (2017). *Aprendizajes interdisciplinarios de calidad. Una respuesta responsable al mundo cambiante de hoy* [conferencia]. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Brener, G. (2019). "La insoportable levedad de la autoridad o dirigir una escuela en el siglo XXI, del pasado indefinido al presente imperfecto". En L. Pitluk (2009), *La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien* (pp. 189-198). Homo Sapiens.
- Cazas, F. (2019). *Los modos de enseñar. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2010)*. Teseo.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Dussel, I. (2015). "Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo". En J. Tedesco, *La Educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo* (pp. 279-318). Siglo Veintiuno.
- Ministerio de Educación (2018). *Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza: documento N° 1*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://static.buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/07/10/7005101dc920ba803af42a8651a72e1f403fd359.pdf>
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (MEGCBA) (2018). Resolución N° 655. MEGCBA <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/402243>

- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (MEGCBA) (2022). Resolución N° 970. MEGCBA. <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/588370>
- Sánchez, M. (2023). En busca de un objeto escurridizo: la enseñanza interdisciplinaria en la escuela secundaria desde la perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (92), 119-135. <https://rieoei.org/RIE/article/view/5749>
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 65-84.
- Tello, C. (2015). Gestionando el *swarming*. El *swarming* como modelo analítico para pensar la gestión educativa. *Olhares. Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 3(2), 15-33.
- Tello, C. (2016). Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education* (Jospoe), (4). <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.4.002>
- Tenti Fanfani, E. (2019). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo Veintiuno.

Ayelén Mariel Gándara*

El taller interareal TecnoMat. Una experiencia de trabajo interdisciplinario en el nivel secundario

Resumen

En este escrito se presenta una experiencia de trabajo interdisciplinario con pareja pedagógica llevado adelante entre docentes de una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El equipo estuvo conformado, en principio, por dos docentes de las materias Matemática y Tecnología de la Representación de primer año. La formulación de este taller implicaba un trabajo en el que ambas docentes planificaban una propuesta para llevar al aula en forma conjunta, abordando contenidos de sus respectivas materias. La dinámica de trabajo permitió trazar vínculos con otros actores institucionales y ampliar el equipo incluyendo las voces y la participación de otros docentes y de especialistas de diversas áreas.

Palabras Clave

Equipos de trabajo docente • pareja pedagógica • propuestas interdisciplinarias

The TecnoMat Inter-Area Workshop. An Interdisciplinary Work Experience in Secondary Education

* Profesora de Matemática egresada del ISP Joaquín V. González, licenciada en Gestión Educativa (Unlam), especialista en Tecnología Educativa (UBA) y tesista de la Maestría en Tecnología Educativa: “Usos de TIC en clases de matemática de nivel secundario” (UBA). Actualmente se desempeña como profesora de Matemática en la Escuela Técnica N° 6 DE 12 de la Ciudad de Buenos Aires y desarrolla proyectos de trabajo interdisciplinario. Filiación: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ayelenmarielg@gmail.com

Abstract

This paper presents an interdisciplinary teaching experience conducted through a co-teaching partnership between teachers at a technical school in the City of Buenos Aires. The team was initially composed of two teachers responsible for the subjects Mathematics and Technical Drawing and Design in the first year of secondary school. The design of this workshop involved a collaborative process in which both teachers jointly planned and implemented a classroom proposal that integrated content from their correspondent disciplines. The dynamics of this work made it possible to establish connections with other institutional actors and to broaden the team by incorporating the voices and participation of additional teachers and specialists from various fields.

Keywords

Teaching teams • co-teaching • interdisciplinary projects

Introducción

La experiencia que presentamos tuvo lugar en una escuela técnica de gestión estatal ubicada en la ciudad Autónoma de Buenos Aires a la que, en el año 2023, nos convocaron a los docentes, a raíz de la implementación de una reforma educativa, a trabajar en la conformación de equipos para el desarrollo de talleres interareales. Esta situación nos permitió constituir un grupo de trabajo desde el cual gestionamos proyectos y promovimos la reflexión sobre las propias prácticas.

En este escrito buscamos describir y analizar el proceso de gestación del equipo que se formó como consecuencia de la aplicación de esta política educativa a nivel institucional. A partir de la oportunidad de compartir un mismo espacio con colegas de otras materias, tomamos el desafío de construir propuestas integradoras, plurales y abiertas. Así se consolidó un espacio de trabajo denominado TecnoMat, en el que propusimos diversas actividades que tuvieron como eje articulador el concepto de *medida*. Partiendo de un recorrido histórico, presentamos desde actividades que

nos permitieron abordar medidas corporales hasta propuestas que traían al aula nociones sobre la habitabilidad de los espacios.

Para dar cuenta de la conformación de este entramado de docentes que nos sumamos a la convocatoria, partimos de una contextualización en la que describimos la institución en la que tuvo lugar la experiencia, así como la situación particular en la que se encontraban las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de cambios relacionados con la aplicación de la reforma educativa nombrada. Posteriormente, relatamos la dinámica de trabajo que desplegamos hacia el interior del grupo de profesores, que se sostuvo en el respeto a las diferentes opiniones de cada integrante. Esto generó que se multiplicaran aportes en función de una mirada común que no eliminó las discrepancias, sino que las convirtió en posibilidad. Incluimos aquellas decisiones que fuimos tomando, las cuales nos condujeron a explicar de qué manera tuvo lugar la planificación del espacio de trabajo en forma conjunta. En otro apartado, explicitamos las formas de organización del ambiente de aprendizaje de los estudiantes, con quienes conformamos un aula taller con características singulares que responden también a ciertas limitaciones institucionales. Y, por último, narramos aquellos sentires que nos convocaron a diseñar esta propuesta, que describen cómo confluimos, dentro del grupo de docentes, en una misma manera de concebir las prácticas de enseñanza con una mirada compartida respecto a la forma en que puede tener lugar un encuentro educativo.

Finalmente, corriéndonos del plano descriptivo, proponemos una articulación entre ciertas categorías que surgen del marco teórico elegido, puestas en diálogo con el registro del desarrollo del proyecto TecnoMat.

Contextualización. Desde dónde partimos

La escuela de gestión estatal presenta particularidades respecto a la conformación del cuerpo docente. Los equipos de trabajo se arman sin posibilidad de que la institución tenga injerencia en la toma de posesión de los cargos que conforman el plantel docente. Como todo lo que acontece en las escuelas, esto puede ser un problema o una posibilidad. Desde nuestro lugar, elegimos pensar en las maneras en que estos fortuitos

encuentros nos enriquecen. Y esto nos condujo, a partir del año 2023, cuando la institución ingresó en el Plan *Secundaria del Futuro*,¹ a fortalecer esos vínculos entre colegas. Lo necesitábamos porque sentíamos la presión del trabajo en solitario y las demandas crecientes que pesan sobre nosotros. Como lo expresan Brito *et al.* (2007), “a la par de enseñar los saberes clásicos, se les pide hoy a los docentes que contengan, asistan, hablen de cuestiones centrales de la vida, estimulen, interesen y apasionen. Los docentes se sienten muchas veces desbordados frente a estas demandas” (p. 36).

Cada día se les piden más respuestas a la escuela y a los docentes, que nos encontramos convocados a atender situaciones que resultan sumamente complejas. El trabajo en colaboración con otros nos permite abordar esos acontecimientos de otra manera, pensando y reflexionando en conjunto.

Esas demandas que pesan sobre los actores institucionales tienen lugar en un contexto más amplio en el que se enmarca nuestra labor. Describimos, a continuación, los cambios que estaban sucediendo en las escuelas secundarias y que afectaban directamente nuestra tarea.

En el año 2018 comenzó, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la implementación de la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria, también conocida como Secundaria del Futuro. Esta política, que estaba fundamentada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 y en la Resolución N° 93/2009 del Consejo Federal de Educación, tuvo entre sus objetivos transformar la matriz escolar en el nivel secundario, promoviendo el trabajo interdisciplinario y colaborativo y el uso de tecnologías, sin modificar el Diseño Curricular vigente.

Como expresa el documento *Secundaria del futuro. Una mirada sobre los aprendizajes* (2024), los cambios se implementaron:

Propiciando que cada institución organice la enseñanza tanto en espacios disciplinares, como de articulación por áreas, y también de forma “interareal”. A través de una organización curricular en cuatro áreas de conocimiento se

1. Para mayor información acerca de esta reforma educativa se puede consultar: <https://buenosaires.gov.ar/educacion/secundaria-del-futuro>

resignifican las prácticas docentes a partir de un trabajo colaborativo y planificado conjuntamente. (p. 8)

Esa posibilidad de que cada institución tomara decisiones sobre cierta organización de los espacios disciplinares y la convocatoria a realizar un trabajo colaborativo, con momentos de planificación conjunta, nos permitió encontrar escenarios de construcción, intercambio y formación que delimitaron una manera de vincularnos desde un hacer compartido.

Excede la finalidad de este escrito el análisis de esa reforma educativa. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que encontramos, en las políticas implementadas, una posibilidad de reconfigurar nuestras prácticas. Un sistema que suele imponer limitaciones, por la propia organización en unidades curriculares separadas unas de otras, en este caso, nos proporcionó una puerta abierta a la creación. Tomamos esa posibilidad como un desafío que nos movió hacia una búsqueda para construir propuestas con sentido pedagógico que articularan contenidos de espacios curriculares de diferentes áreas, que fueron, en este caso: Ciencias Exactas y Naturales y Tecnologías.

Sabemos que el proceso que desarrollamos no tuvo relación directa con la aplicación de la Secundaria del Futuro, cuya implementación tampoco fue igual en todos los colegios, porque la organización institucional y las decisiones de los docentes impactan directamente en las formas en que esas acciones llegan a las aulas. Nosotras, sin embargo, encontramos que la política implementada nos habilitaba a construir un entorno de creación común, entre varias asignaturas, compartiendo momentos de planificación y también encuentros con estudiantes en las aulas. Así es que, cuando comenzamos a delinear este recorrido, partimos de preguntarnos ¿cómo podemos hacer de este espacio de trabajo compartido un lugar en el que se resignifique nuestra tarea?, ¿De qué manera generar un trabajo colaborativo entre docentes alrededor de un proyecto común?

Dinámica de trabajo

Retomando los interrogantes anteriores, comenzamos a diseñar lo que sería nuestro espacio de taller interareal TecnoMat. Un nombre que nació en los encuentros

con los estudiantes, pensando junto a ellos una manera de identificarnos que luego hicimos propia.

Una de las definiciones que la Secundaria del Futuro establecía era que la implementación de esta política implicaba el trabajo en pareja pedagógica. Esto no era nuevo para nosotras: ya en otras ocasiones nos habíamos desempeñado de esa manera. Pero, en este caso, entendimos que teníamos que ir más allá, que había surgido una posibilidad de diseñar otras formas de comprender esta tarea que se proponía como compartida. Al respecto Austral *et al.* (2013) nombran dos configuraciones en cuanto a los roles desplegados por los docentes en una dupla en pareja pedagógica, uno de ellos son los *roles compartidos*, en los que “ambos integrantes asumen responsabilidades similares en las distintas instancias de trabajo pedagógico: planifican juntos las secuencias didácticas, coprotagonizan la conducción de las clases y, en algunos casos, hasta evalúan en forma conjunta” (p. 7).

Elegimos distribuir nuestros roles de esa manera, posicionándonos en igualdad de condiciones. Pero, por otra parte, convocamos a otros docentes de la escuela y profesionales que se desempeñaban fuera de la institución, porque creemos en la potencialidad de los proyectos colectivos que trascienden fronteras. Esos intercambios nutrieron el diseño de nuestra iniciativa. Así, “la enseñanza deja de ser un asunto estrictamente individual, instaurándose un “nosotros” a la hora de pensar y repensar el trabajo en clase” (Austral *et al.*, 2013, p. 8).

Éramos dos docentes compartiendo el espacio en el aula, pero no estábamos solas. Hubo una gestión escolar abierta a la implementación de nuevas estrategias de trabajo y compañeros que aportaron y ayudaron a llevar adelante el proyecto. Por otra parte, nos contactamos con artistas, diseñadores, arquitectos, generando fructíferos intercambios que nutrieron, aún más, nuestra tarea.

En ese encuentro con otros docentes, también aprendimos a habitar las propias contradicciones. Porque el trabajo en pareja pedagógica es una estrategia que

Implica la implementación intencional y voluntaria de dos profesores vinculados en todos los aspectos curriculares y/o extracurriculares, donde se facilita la labor áulica y se generan acciones conjuntas, mediante espacios de encuentros participativos, reflexivos y críticos (De Andrea y Piancazzo, 2019, p. 3).

También es verdad este trabajo que conlleva la necesidad de llegar a acuerdos que permitan representar las voces de todos los integrantes y que rompan con la tradición de la escuela secundaria, que muchas veces ha sostenido el trabajo de cada docente en solitario. De esta manera, como afirman De Andrea y Piancazzo (2019), se plantearon numerosos desafíos para nosotras como docentes, que permitieron el desarrollo de habilidades comunicativas y favorecieron la construcción en conjunto de herramientas que contribuyeron a la mejora en la práctica diaria.

El planteo de un trabajo en pareja pedagógica actúa solo como una invitación para construir prácticas que sean significativas y poder generar encuentros pedagógicamente valiosos. Sin embargo, depende de los docentes que intervienen que esos espacios puedan realmente convertirse en experiencias significativas y relevantes para quienes participan en ellas.

Por otra parte, en tanto los docentes puedan revisar esas prácticas con una mirada crítica y constructiva, podemos afirmar que el trabajo en pareja pedagógica “Permite la reflexión sobre la práctica: esta experiencia permite a los docentes un diálogo intersubjetivo, tratando de encontrar fortalezas y debilidades en el ejercicio de la práctica” (De Andrea y Piancazzo, 2019, p. 5).

Como afirman Austral *et al.* (2013), más allá de estas diversas configuraciones en las que se da el funcionamiento en pareja pedagógica, es una oportunidad de que la enseñanza se convierta en una tarea compartida, ya que es innegable que la copresencia de dos docentes en el aula sienta condiciones para algún tipo de intercambio y reflexión sobre las prácticas. Esos procesos de intercambio comenzaron en los espacios de planificación.

La planificación del proyecto

Al comenzar a pensar cómo íbamos a diseñar esta propuesta, nos preguntamos qué queríamos que sucediera en las clases. Desde el inicio, acordamos que deseábamos desarrollar un proyecto inmersivo, en el que llevar adelante acciones situadas en el contexto particular de la escuela y los estudiantes. Esto nos condujo, cada año, a renovar las situaciones presentadas, basándonos en los mismos contenidos, pero

ideando distintas actividades en las que pudieran ser puestos en juego esos saberes que tenían un anclaje en el trabajo con objetos geométricos.

Así se inició un proceso de discusión con colegas y de investigación situada, para enmarcar conceptualmente nuestra propuesta inicial. Y, desde ese punto de partida, elaboramos recorridos posibles que se vieron interpelados y modificados en el intercambio con los estudiantes. La planificación, considerada en continua revisión, nos permitió trazar posibles caminos sobre los que ir andando y desandando.

Entre las decisiones que tomamos, acordamos que, en las clases, no abordaríamos solo contenidos de las materias que nos convocaban, porque creemos que no es posible separar la construcción de saberes del contexto en el que tienen lugar las prácticas y que es una falencia que aún conserva la escuela de nivel secundario esa separación en espacios disciplinares sin conexión directa entre unos y otros. Por esto, las clases no se centraron en la enseñanza de un contenido específico, sino que se enmarcaron en el desarrollo de un proyecto que tuvo como eje central el concepto de medida, pero que conjugó saberes de diversas disciplinas como manera de “enriquecer desde las propuestas pedagógicas de nuestras escuelas, la mente de los estudiantes” (Litwin, 2009, p. 15). Concebimos que ese trabajo interdisciplinario era enriquecedor porque

La interdisciplinariedad en educación, y particularmente en el estudio de las ciencias, favorece la percepción global de los problemas, estimula la capacidad de detectar las interacciones entre campos diversos, permite el análisis crítico de situaciones y ayuda en mayor medida a los estudiantes a asimilar aquellos conocimientos que adquieren fuera de la sala de clases (Infante-Malachias y Araya-Crisóstomo, 2023, p. 7).

Para determinar un marco sobre el que se sustentaran estas prácticas, tomamos el concepto de *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012), en el que se propone generar iniciativas que den cuenta de un abordaje teórico actual, que permitan pensar el modo de la disciplina, formular una propuesta en tiempo presente, original, que conmueva y perdure. En esa dirección fue nuestra búsqueda. Las discusiones giraron alrededor de la forma en que el concepto de medida atraviesa la historia de la humanidad hasta

nuestros días. Partimos del reconocimiento de las formas de medir en la Antigüedad y llegamos a preguntarnos de qué manera nos interpela hoy este concepto, lo que nos llevó, en cierto momento, a articular con ejes de Educación Sexual Integral, debatiendo acerca de las imposiciones que la moda establece sobre las medidas corporales. Como ejemplo de ese recorrido, tuvimos la posibilidad de visitar en el Museo del Traje la instalación “Cuerpos defectuosos” de la artista Victoria Azcona, quien convocaba a pensar las imposiciones estereotipadas que la industria de la moda ejerce sobre los cuerpos. En diálogo con los estudiantes respecto a lo que habían vivido en ese espacio, decidimos que íbamos a diseñar nuestros propios muñecos que representaran cuerpos diversos, a partir de las medidas de nuestra propia corporalidad. La tarea involucró tomar y registrar medidas corporales, proporcionarlas al tamaño de un muñeco, realizar planos de las diferentes partes, cortarlas y coserlas en telas que recuperamos de espacios de descarte.

Al empezar a generar el boceto de esos primeros encuentros, con la decisión ya tomada sobre cuál era el camino que queríamos recorrer, tuvimos que considerar los límites que impone la organización escolar para los aprendizajes, por ejemplo, en relación con los tiempos. La toma de conciencia de esos condicionamientos que surgen de la estructura institucional nos hizo buscar estrategias para reconfigurar aquello que estaba a nuestro alcance y para aceptar lo que no podíamos modificar.

Esos espacios de planificación se convirtieron en una diferencia sustancial con respecto a otras propuestas de pareja pedagógica, ya que, en este caso, tuvimos la posibilidad de encontrarnos a pensar, diseñar, debatir, en momentos específicos que estaban considerados dentro de nuestra carga horaria semanal.

Valorizamos particularmente la puesta en consideración del trabajo que realizamos como docentes fuera del aula, porque sabemos que nuestra tarea no comienza ni termina dentro del salón de clase. La planificación previa y la posterior reflexión sobre lo hecho constituyen tal vez la parte más significativa para hacer que la propuesta realmente tenga sentido. Compartimos la visión de Litwin (2009), quien plantea un enfoque para el estudio de la didáctica que refiere al análisis de las clases en su transcurrir, pero, al respecto, la autora aclara que la acción rápida y espontánea no es ajena a la reflexión. Ese repensar la propuesta en su mismo suceder no implica que no haya un trabajo previo. En nuestra vivencia, en las clases surgieron

intercambios que, muchas veces, modificaron algún aspecto de la propuesta en el mismo momento en el que la implementamos, pero esto no fue ajeno a un diseño previo que sustentó la posibilidad de incorporar aquello que traían los estudiantes, lo que surgía en el intercambio, lo que resonaba en el momento presente. Nos movimos dentro de ciertos parámetros prefijados, con un rumbo ya decidido, anteriormente hablado y consensuado pero con márgenes amplios para intervenir la propuesta en el momento. Esto no implica que nos hayamos manejado dentro de la improvisación. Por eso necesitamos el reconocimiento de que la labor del docente no abarca solo el momento de la clase.

Las etapas de planificación también fueron sumamente importantes para definir la forma en que trabajaríamos, para encontrarnos y conformarnos realmente como un equipo y para ampliar luego ese entramado hacia otros actores institucionales, entendiendo que la pareja pedagógica funcionaría dentro de los espacios de clase pero que invitaríamos otros docentes a participar, que nos moveríamos fuera del aula y también fuera de la escuela, realizando visitas a distintos espacios. De esa manera, conformamos un equipo de trabajo mucho más amplio que el que la propuesta inicial presentaba. La política implementada disponía el trabajo de varios docentes dentro del aula; en nuestro caso, éramos dos. Pero nos pareció que la riqueza estaba en poder establecer lazos, tender puentes y ampliar miradas.

Nuestro escenario: el aula taller

Para llevar adelante la propuesta entendimos que el aula organizada con sus pupitres uno detrás de otro, con los estudiantes mirando hacia adelante, no nos permitía desplegar el trabajo pensado. Por eso consideramos la reestructuración de ese espacio y la posibilidad de habitar otros lugares de la escuela, así surgió la necesidad de pensar en el diseño de un aula taller.

Si hiciéramos el ejercicio de pensar cómo es un aula enmarcada en los parámetros tradicionales, qué forma tiene y cómo están situados sus participantes, probablemente en la mayoría de los casos, nos estaríamos refiriendo a un espacio en

donde los pupitres estarían distribuidos en líneas desde el frente del aula hacia el fondo, separados por un pasillo que permite acceder a ellos. Siguiendo esta lógica, el/la docente se encontraría al frente del aula, mientras que los/as estudiantes sentados/as en filas observan la nuca de la persona que tienen delante (Camargo *et al.*, 2024, p. 562).

Esa es la lógica estructural que encontramos en las aulas de la mayoría de las escuelas secundarias y la nuestra no era una excepción. Pero no lográbamos conjugar esa organización con la dinámica de trabajo que queríamos desarrollar.

Nos preguntamos cómo podíamos contagiar a los estudiantes con esta idea de compartir el trabajo con otros, basándonos en las discusiones, las puestas en común, los acuerdos y los desacuerdos, si ni siquiera nos era posible mirarnos a la cara. Entonces decidimos que en cada encuentro definiríamos cómo distribuir el mobiliario del aula de una forma que aportara al desarrollo de la propuesta y, cuando no fuera posible, nos trasladaríamos a otros espacios. Durante el hacer, en algunos momentos, agrupamos las mesas, en otros, directamente las corrimos y trabajamos, sin los pupitres, en el centro del aula, pero siempre se trató de decisiones acordadas previamente.

Si bien es cierto que la política implementada buscaba romper con la matriz de la escuela secundaria tradicional, en la práctica nos encontramos con muchas de las limitaciones que impiden que el docente pueda generar algún cambio real. Un ejemplo de ello es la disposición en el aula de los estudiantes y el mobiliario que la conforma. Para nosotras, en este proyecto, fue importante configurar el aula de otra forma, pensando en un espacio de taller que nos permitiera desarmar la idea mental que los estudiantes ya tenían construida acerca del trabajo en ambas materias involucradas en la implementación, Matemática y Tecnología de la Representación. Esto, sin embargo, no fue tan fácil. Debido a la organización horaria que dividía nuestro trabajo en bloques de cuarenta minutos, cuando lográbamos acomodar el lugar para empezar el trabajo, había pasado casi la mitad del tiempo, lo cual volvía difícil reconfigurar el aula para abordar la tarea. Buscamos, de todas maneras, llevar adelante la dinámica, optimizando los tiempos, poniendo en palabras lo que nos sucedía y discutiéndolo con los estudiantes para que ellos también nos ayudaran a que todo se realizara en el menor tiempo posible, con la convicción de que era importante

sostener, más allá de los impedimentos que se presentaron, ese dinamismo. Con el transcurrir de los encuentros entendimos que la dinámica de trabajo podía ir más allá de esas limitaciones horarias y organizativas desde lo estructural.

Esto también interpela directamente al trabajo del docente: hacemos lo que se puede, con lo que se tiene, buscando romper estructuras, movilizar, cortar la linealidad del hacer que tradicionalmente se sostiene en las escuelas, con escasos recursos. Las posibilidades son muchas, entre las que encontramos paralizarse, resignarse o tomar la iniciativa a producir, a pesar de todo. Una visión bastante optimista, pero que nos permite llevar adelante la tarea desde una real convicción, que se evidenciaba en ese formato taller.

La metodología Taller apunta a la construcción del conocimiento a través de una práctica crítica y reflexiva, en un ambiente de enseñanza dinámico y colaborativo, de modo tal que se promueva la vinculación, el intercambio y la cooperación entre los/as estudiantes (Camargo *et al.*, 2024, p. 563).

En el trabajo con los estudiantes intentamos replicar la dinámica de ese hacer colaborativo entre docentes, a partir de la posibilidad de desestructurar el espacio áulico y ocupar otros lugares de la escuela, como el patio, la biblioteca o la sala de informática. Así generamos intercambios con los estudiantes que movilizaron la conformación de equipos de trabajo en los que se pensaba, se analizaba, se discutía, se resolvían situaciones y, también, se reflexionaba sobre lo hecho.

Aquello que nos convoca

Preguntarse por aquello que nos convoca a constituir un trabajo de intercambio colectivo entre docentes, que nos permita llevar propuestas potentes a las aulas, nos condujo a pensar en lo que Southwell (2020) denomina *posicionamientos docentes*.

La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los y las docentes se dejan interpelar por las situaciones y la presencia

de los otros con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación (Southwell, 2020, p. 33).

Aquellos profesores con los que construimos el hacer día a día son los que comparten con nosotras cierto posicionamiento acerca de las formas de enseñanza y respecto de lo que consideramos que debemos intentar que suceda en las escuelas. A todos nos mueve una misma búsqueda, la de romper con prácticas tradicionales, pero no de cualquier manera. Nos interesa desarrollar un trabajo consciente y reflexivo, tejiendo redes entre distintos actores y habitando la escuela de otras formas.

Los educadores sabemos que nuestro trabajo radica en la construcción de la esperanza, de un mejor porvenir, de nuevos horizontes colectivos y personales, sobre todo allí donde los discursos construyen el desánimo, donde los rostros de los jóvenes son utilizados como sinónimo de desgano, apatía o peligro. Desde nuestro lugar de educadores, nos corresponde “abrir puertas”, “hacer pasar”, a tantos y tantas otros y otras. No de cualquier manera, no solo a quienes siempre estuvieron. “Hacer pasar” implica la convicción personal y colectiva de que participar de la escuela es un derecho social. Hacer pasar es poner en acto la hospitalidad de quien aloja, hace un lugar, hace sentir al otro no ya como extranjero sino como “parte de” (Galli, 2015, p. 27).

Compartimos la mirada que sostiene la necesidad de construir una escuela secundaria que aloje, un lugar de encuentros significativos y no de tránsitos pasajeros. Tiene que ser también un sitio para detenerse a pensar con otros diferentes a nosotros mismos, tenemos que salir de la escuela con nuevas inquietudes. Es así que, dentro de los colegios, no podemos replicar las lógicas de consumo que encontramos primando en la sociedad actual. Deberíamos ser capaces de generar otros recorridos posibles, que pongan en diálogo los saberes, creencias y formas de relacionarse que portan los jóvenes, con contenidos disciplinares enmarcados en una institucionalidad particular, de manera que se produzcan

nuevas discusiones. Como expresa Galli (2015), “para que el encuentro acontezca es preciso reconocer, confiar, arriesgar y prometer. Nuestro rol como adultos es hacer que la escuela aloje la palabra y la ponga en el centro de los vínculos, de las relaciones” (p. 32).

Darles la palabra a los estudiantes es hacerlos parte, generando situaciones en las que puedan expresarse de distintas formas, pero sin obviar lo que nos convoca en términos de ampliación de saberes, de construcción de conocimiento.

Nos reúne, entonces, el desafío de construir un hacer que resulte movilizante para los estudiantes, pero que, además, rompa con formas estandarizadas para ofrecer otras caras posibles. Para esto, nos preguntamos ¿qué necesitan saber los jóvenes hoy? Y eso no se agota en una cantidad de contenidos disciplinares, tienen que poder poner en juego esos saberes y comprenderlos en un contexto situacional más amplio, intercambiando con otros, estableciendo acuerdos, discutiendo puntos de vista diversos, argumentando y mirando críticamente cada situación. Trabajando, ellos también, en equipo.

Abrir las puertas significa no solo abrir el espacio físico de la escuela, implica necesariamente abrir nuevas posibilidades, pensar nuevas respuestas, abrimos a que otros mundos –distintos al menos– ingresen a la escuela y sean parte de ella, la conmuevan, nos conmuevan, esto es, nos muevan con ellos a buscar propuestas que hagan de la escuela un lugar para el encuentro. Quizás en el término “encuentro” pueda residir una de las claves de la escuela secundaria que buscamos: el estar con otros para encontrarnos a esos otros y a nosotros (Galli, 2015, p. 28).

Esos encuentros nos hicieron visibilizar aquellos puntos en común que teníamos en la manera de concebir la clase, de entender qué tiene que ocurrir y qué no debería tener lugar al momento de pensar propuestas de trabajo. Tenemos la convicción de que una educación transformadora es posible, en tanto la escuela pueda abrirse y tender puentes con el afuera.

Para poder dar cuenta del trabajo realizado nos pareció importante traer las voces de los estudiantes que participaron tanto en el año 2023 como 2024. Creemos

que son ellos los que realmente le pueden dar un valor al trabajo que venimos realizando en todo este tiempo.

TecnoMat es un taller que fue creciendo muy rápido, fue muy entretenido. Me encantó sobre todo las ganas que las profes le ponían a TecnoMat, la buena onda que ponían en el aula. Siempre voy a llevar conmigo los lunes y miércoles mágicos del taller, con risas, propuestas y muchas, muchas ganas de enseñar y aprender al mismo tiempo (voz de estudiante 2023-2024).

Nos resultó conmovedor que una de nuestras estudiantes pudiera reconocer esa visión que nosotras mismas teníamos sobre el trabajo que hacíamos en el taller. Realmente íbamos a enseñar y aprender al mismo tiempo, nos posicionábamos en ese lugar para poder dialogar con ellos, escucharlos, tomar sus perspectivas y construir y reconstruir desde ahí nuestra propuesta.

Cruces entre teoría y práctica situada

Para corrernos del plano meramente descriptivo de la experiencia establecimos ciertas relaciones con el artículo elaborado por Sánchez (2023), en el que se presentan resultados de la etapa exploratoria de una investigación que busca estudiar la puesta en acto de la enseñanza interdisciplinaria en el terreno escolar en la Ciudad de Buenos Aires en centros educativos públicos de nivel secundario afectados a la Secundaria del Futuro.

En dicho estudio se proponen tres categorías de análisis vinculadas a los modos en que los docentes definen esos espacios, a las construcciones didácticas que realizan o que se espera que realicen y a los modos en que generan acuerdos acerca de los contenidos curriculares entre las distintas disciplinas. Entre los resultados aparecen correspondencias con lo observado en la puesta en práctica en el aula del proyecto TecnoMat. Desde la interpretación de este espacio por sus participantes, en ambos casos se sostiene la centralidad en el desarrollo de proyectos en formato taller. Respecto a las condiciones para la construcción didáctica, prevalecen prácticas que

difieren de las que tienen lugar tradicionalmente en cada asignatura disciplinar. De esta forma se resquebraja el formato históricamente constitutivo del nivel secundario. Y, por último, sobre los contenidos curriculares, encontramos que la ausencia de un currículum prescripto para este espacio, en ocasiones, propicia una construcción curricular particular, a partir de la selección e interrelación de contenidos de las distintas disciplinas que intervienen.

El análisis particular de la implementación del proyecto TecnoMat nos permitió ampliar las categorías anteriores, generando una conexión entre el concepto de enseñanza poderosa (Maggio, 2012) y el trabajo interdisciplinario en pareja pedagógica, cuando este tiene lugar a partir de prácticas contextualizadas, que desafían al estudiante a pensar con énfasis en el rigor académico. Específicamente, encontramos que durante el proyecto los estudiantes de primer año realizaron un recorrido histórico que los situó en el contexto de uso social de la noción de medida. Y reinterpretaron esa noción cuando se les propuso construir muñecos que interpelaran las medidas corporales hegemónicas o cuando la propuesta fue rediseñar espacios, como el del aula, para que invitaran a permanecer en ellos. Desde la lógica con la que entendemos la interdisciplinariedad, los contenidos de las distintas materias se hacían presentes en el aula para nutrir el trabajo que estaban realizando los estudiantes. Las tareas desarrolladas incluían lectura, escritura, debates, realización de representaciones técnicas en papel y lápiz, a modo de boceto y también en forma digital, realización de resoluciones y argumentaciones matemáticas, entre muchas otras.

Y, además, surgió el cruce entre la noción de posicionamiento docente (Southwell, 2020) y la hospitalidad que implica abrir las puertas de la escuela y dar la bienvenida (Galli, 2015). Estas dos potentes ideas nos permitieron desarrollar el proyecto desde una mirada particular que se sustentó en una pareja pedagógica que compartió un mismo posicionamiento durante todo el proceso. Como lo muestra la palabra de los estudiantes, se los invitó también a expresarse y poner en palabras aquello que les ocurría con el propio devenir del proyecto. En este punto, también retomamos lo expresado por Maggio (2012) con relación a la importancia de que las propuestas que llevamos a las aulas también conmuevan, de manera que tanto estudiantes como docentes no solo pasemos por esas clases en un transcurrir lineal, sino que las habitemos.

Reflexiones finales

Para nosotras este es un camino que recién ha comenzado. Las prácticas de trabajo colectivo, de producción de lo común, se resignifican en una sociedad que muchas veces tiende al individualismo. Buscamos reconocer la complejidad del trabajo docente como actividad colectiva y transformadora dentro de un sistema que posibilita y limita al mismo tiempo. Nuestra intención fue abrir puertas que convoquen desde el análisis de problemáticas situadas, permitiéndonos mostrar quiénes somos y cómo trabajamos, partiendo de propuestas de enseñanza diseñadas con el fin de interpelar aquello que sabemos para construir nuevos saberes.

¿Por qué compartimos esta experiencia, si el trabajo interdisciplinario con parejas pedagógicas se viene desarrollando en las aulas desde hace mucho tiempo? Porque realmente creemos que, más allá del planteo usual de este tipo de trabajo, que implica el encuentro de dos docentes en la misma clase, que aportan saberes específicos de sus disciplinas de base, tenemos que salir hacia el afuera y traer las voces de los que no están dentro del aula pero tienen algo que dar, para intercambiar conocimientos, sumar a otros actores institucionales y, sobre todo, reclamar por el reconocimiento de esos momentos de planificación conjunta, que llevan la labor de pareja pedagógica y la conformación de los equipos de docentes un paso más allá. Es muy difícil trabajar cuando el espacio de encuentro es, solamente, un recreo o un pasillo, en el que un grupo de docentes se cruza. Necesitamos que se reconozca el trabajo en el que los docentes diseñamos las clases y reflexionamos sobre estas.

Para nosotras, particularmente, cada año se resignifica la tarea y se amplía el equipo. El trabajo no termina cuando llega el final de un ciclo lectivo, sino que, al año siguiente, tenemos nuevas propuestas, nuevas ganas, que los mismos integrantes de este conjunto de docentes vamos trayendo, desde inquietudes que nos surgen, y es así como no se agota la posibilidad de construir otras formas de habitar la escuela.

La presencia de colegas docentes de varias disciplinas en un trabajo de pareja pedagógica sumada a las condiciones materiales destinadas específicamente a la concreción de la Secundaria del Futuro se pueden interpretar a partir de relacionarlas

con las condiciones de su implementación (Sánchez, 2023), encontrando que estas propuestas de trabajo interdisciplinario habilitan la creatividad y la posibilidad de reconfiguración de las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria.

Referencias

- Austral, R., Dabenigno, V. y Larripa, S. (2013). *La pareja pedagógica en el primer año de la secundaria: configuraciones, propósitos y actuación de las políticas*. VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/03/16/b32fe4311635ccf532ed4254934eebd276c90124.pdf>
- Beltramino, L., Carignano, M. y Lamelas, G. (2023). *Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. http://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/10/Conversaciones_Investigareneeducacion.pdf
- Brito, A., Dussel, I. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Telefónica. <https://ifdlaclotilde-cha.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/05/MasAllaDeLaCrisis.pdf>
- Camargo, L., Crespi, G., Ginestra, S. y Straiot, A. (2024). "Talleres proyectuales: reflexiones en torno a las estrategias abordadas en el aula taller". En C. Russo *et al.* (comps.), *IV Workshop de Innovación y Transformación Educativa (WITE). Competencias digitales para nuevos modelos educativos*, Centro de Edición y Diseño, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. <https://cedi.unnoba.edu.ar/index>.
- De Andrea, P. y Piancazzo, A. (2019). *Parejas pedagógicas: experiencias, saberes, improntas en acción*. Actas V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar>
- Galli, G. (2015). Hacer de la escuela un lugar para el encuentro, hacer de la escuela un lugar para todos y todas. En G. Bombini (coord.), *Pensamientos en tiempos de transformación*

- en *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*. (pp. 25-33). Ministerio de Educación de la Nación. https://entrama.educacion.gob.ar/uploads/secundaria-para-todos/Miradas_Entorno_a_la_Democratizacion.pdf
- Greco, M. (2015). Lugar de autoridad y figuras de la mediación: acerca del ‘vivir juntos’ en la escuela media. En G. Bombini (coord.), *Pensamientos en tiempos de transformación en Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*. (pp. 35-43). Ministerio de Educación de la Nación. https://entrama.educacion.gob.ar/uploads/secundaria-para-todos/Miradas_Entorno_a_la_Democratizacion.pdf
- Infante-Malachias, M. E. y Araya-Crisóstomo, S. (2023). Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad. *Educación en Revista*, (39), artículo e88371. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88371>
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2024). *Secundaria del futuro. Una mirada sobre los aprendizajes* [digital]. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-08/Evaluaci%C3%B3n%20de%20impacto%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20Secundaria%20del%20Futuro%20-%202023.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206* [digital] <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Resolución (CFE) 93 (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Resoluci%C3%B3n-CFE-N%C2%BA-93-09-Orientaciones-para-la-organizaci%C3%B3n-pedag%C3%B3gica-e-institucional-de-la-educaci%C3%B3n-obligatoria.pdf>
- Sánchez, M. B. (2023). En busca de un objeto escurridizo: la enseñanza interdisciplinaria en la escuela secundaria desde la perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 119-135. <https://doi.org/10.35362/rie9215749>
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/posiciones-docentes-myriam-southwell/>

- Suárez, D. H. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. MECyT-OEA. <https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Fundación Santillana. https://campuscitep.rec.uba.ar/pluginfile.php?file=/77985/mod_resource/content/2/documento_basico_2012.pdf

Recepción: 22/1/2026

Aceptación: 20/4/2026

*Agustín Nicolás Gotelli**

El capital decisional y el capital social en el trabajo docente, por qué es tan necesario, por qué es tan difícil

Resumen

En este artículo me propongo analizar espacios y modos posibles para la producción y acumulación de capital decisional y social de trabajadores de la educación del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Como argumento del artículo sostengo que el trabajo entre los actores institucionales de la escuela –docentes, equipo de orientación escolar, equipo directivo y preceptores– genera capital profesional y decisional y es central para el desarrollo de buenas prácticas profesionales. Para ello, en la primera parte del artículo, recupero conceptos de la literatura académica sobre profesiones para argumentar la potencialidad de este enfoque para estudiar el sector docente. En la segunda parte indago en las prácticas de una escuela secundaria a partir de una experiencia (auto)biográfica, para mostrar espacios y modos posibles de producir y acumular capital decisional y social en la escuela. Por último, reflexiono sobre algunas dificultades generales para producir y acumular capital profesional en el nivel secundario.

Este artículo intenta ser un aporte a la investigación educativa sobre espacios y modos posibles para el desarrollo de capital decisional y social en la escuela secundaria desde un análisis auto(biográfico).

* Profesor en Sociología y magíster en Ciencias Sociales (UNLP). Actualmente participa en proyectos de investigación sobre trabajadores profesionales del sector público provincial, en especial de los sectores de salud y educación de la provincia de Buenos Aires. Filiación: Centro de Estudios en Sociología y Economía del Trabajo, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Ensenada, Argentina. Correo electrónico: agustinnicolas878@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1901-4130>

Palabras Clave

Trabajo docente • capital social • capital decisional • capital profesional

Decisional capital and social capital in teaching work: why it is so necessary and why it is so difficult

Abstract

In this article, I propose to analyze possible spaces and modes for the production and accumulation of decisional and social capital by secondary school teachers in the province of Buenos Aires. The article argues that collaboration among the school's institutional actors –teachers, guidance counselors, administrative staff, and advisors– generates professional and decisional capital and is central to the development of good professional practices. To this end, in the first part of the article, I draw on concepts from the academic literature on professions to argue for the potential of this approach to studying the teaching sector. In the second part, I explore the practices of a secondary school based on an (auto)biographical experience to demonstrate possible spaces and modes for producing and accumulating decisional and social capital within the school. Finally, I reflect on some general difficulties in producing and accumulating professional capital at the secondary level.

This article aims to contribute to educational research on possible spaces and modes for the development of decisional and social capital in secondary schools from an auto(biographical) perspective.

Keywords

Teaching work • social capital • decisional capital • professional capital

Introducción¹

Los debates sobre el formato del nivel secundario (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011) y las reformas provinciales recientes (Gotelli, 2025; Páez y Pacce, 2021) han puesto el foco en la demanda de revisar el funcionamiento del nivel secundario desde distintas miradas, ya sea una más atenta a la forma de organización del sistema educativo –enfaticando rasgos de la organización escolar como la división por materias/horas cátedra, los contenidos curriculares y el régimen académico– o una más atenta a sus resultados, por ejemplo, enfatizando la cantidad de estudiantes egresados o el nivel educativo alcanzado (Aquino y Casajús, 2024), o la satisfacción laboral de las y los docentes (Mariño, 2021).

Como complemento de esta tarea, en este artículo me propongo analizar, desde una metodología (auto)biográfica, algunas formas y espacios de producción y acumulación de capital social y decisonal para contribuir a reflexionar sobre el profesionalismo en el sector docente.² Para ello, recupero dos nociones teóricas. Por un lado, el profesionalismo, que, siguiendo a Evetts (2003, 2013 y 2016), puede funcionar como un reclamo de mayor profesionalismo “desde arriba” (una ideología impulsada por los gerentes o administradores que buscan que los rasgos de la profesión, vocación de servicio, conocimientos teóricos y prácticos, responsabilidad y autonomía, sirvan para una mayor autorresponsabilización de los trabajadores, mayor autoexigencia y autocontrol sobre sí mismos) o como un reclamo de profesionalismo “desde dentro” (desde los propios miembros de la actividad laboral como una

1. Agradezco especialmente los comentarios de las/los evaluadoras/es externos de la revista que contribuyeron a mejorar sustantivamente el contenido de este artículo. También quiero agradecer al personal de la escuela donde tuvo lugar la experiencia narrada –docentes, preceptores, equipo de dirección e inspectora de la modalidad–, en especial a Mariana, del equipo de orientación escolar, que facilitó enormemente el trabajo de campo.

2. Por sector docente me refiero de forma general a las y los trabajadoras/es que tienen formación docente y cumplen funciones en el sistema educativo: docentes, equipos directivos, equipos de orientación, preceptores e inspectores. Excluyo a legisladores y decisores de políticas en pos de enfatizar las particularidades del sector docente como colectivo profesional, lo que implica, sostenemos, una relación de reconocimiento legal por parte del gobierno, pero también de autonomía y capacidad de desarrollo de su capital profesional.

estrategia para mejorar las condiciones de trabajo y el estatus de su ocupación). En estos casos, la ideología del profesionalismo podría fortalecer una “identidad ocupacional” que mejore la imagen pública de la ocupación y el respaldo del Estado a la autonomía laboral “cuando la apelación al profesionalismo es hecha y utilizada por el propio grupo ocupacional”. (Evetts, 2003, p. 409). En este artículo me interesa examinar la potencialidad de esta última.

En segundo lugar, si bien la docencia conlleva una formación pedagógica y de contenidos teóricos específicos, la centralidad que cobra en el aprendizaje de la docencia el conocimiento práctico es una segunda dimensión a destacar. Coincidimos con Munby y Russell (1993) que caracterizan al trabajo docente como una actividad cuyo aprendizaje implica una transición en la práctica de “estar bajo la autoridad de un docente” a “estar en autoridad de un grupo” (Munby y Russell, 1993, p. 8). La autoridad de la experiencia, como la llaman, es uno de los principales elementos para entender el trabajo docente. Como señalan Santos y Duboc (2004), consiste en un conjunto de conocimientos tácitos que se aprenden en la práctica de otros docentes:

La investigación sobre la formación docente ha señalado la necesidad de comprender la complejidad de la práctica y el conocimiento pedagógico, desde una perspectiva de buscar rescatar el papel del profesor. Es posible destacar la importancia de pensar en la formación desde un enfoque que vaya más allá del académico, implicando el desarrollo personal, profesional y organizativo de la profesión docente. (p. 107)

La importancia de la experiencia ha sido señalada en varios artículos sobre trabajo docente (Tardif, 2013; Russell, 2005). Tardif, Lessard y Lahaye (1991, p. 218, citado en Santos y Duboc, 2004) señalan que la enseñanza implica “[...] un conocimiento plural, formado por la amalgama, más o menos coherente, del conocimiento derivado de la formación profesional, el conocimiento de las disciplinas, los planes de estudio y la experiencia” (p. 114). Tardif (2013) dice que

Para los profesores, su conocimiento está profundamente arraigado en su experiencia laboral. Esto no significa que los profesores no utilicen conocimientos

externos, por ejemplo, de su formación, investigación, planes de estudio u otras fuentes de experiencia. Esto significa, sin embargo, que este conocimiento externo se reinterpreta según las limitaciones específicas de su trabajo. (p. 15)

Mientras que Korthagen (2010) considera que “El aprendizaje es tanto un proceso de autoorganización como un proceso de aculturación que ocurre mientras se participa en prácticas culturales, frecuentemente al interactuar con otros”. (p. 45)

Esto no implica desconocer la importancia de la formación teórica sino de indagar, en conjunto con aquella, en la relevancia de la experiencia que se produce en la práctica docente y que es necesario comprender para mejorarla. Para analizar estas dos dimensiones del trabajo docente (el profesionalismo y la experiencia) recurro al enfoque del capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012), que presento en el apartado siguiente.

A continuación, presento, en la primera parte del artículo, el marco teórico, los antecedentes y la metodología utilizada; y, en la segunda parte, narro una experiencia (auto)biográfica en una escuela secundaria como orientador social. Por último, reflexiono sobre los desafíos para la producción y acumulación de capital profesional en la escuela secundaria.

Primera parte

¿Qué es una profesión?

La bibliografía sobre las profesiones plantea algunos aportes interesantes para pensar las características del trabajo docente. Una primera pregunta que podemos hacernos es si podemos o no considerar la enseñanza como una profesión.

Existen dos grandes enfoques sobre las profesiones. Un primer enfoque, el anglosajón, estudió un conjunto de ocupaciones –como el derecho, la medicina o las ingenierías– y elaboró una serie de características sobre el trabajo profesional. Carr-Saunders y Wilson (1933) plantean, por ejemplo, que “Las profesiones implican una técnica intelectual especializada, adquirida a través de una formación

prolongada y formalizada, que permite prestar un servicio eficaz a la comunidad” (p. 284). Cogan (1953) menciona seis características sobre las ocupaciones profesionales: (1) se apoyan en un conocimiento teórico, (2) tiene aplicaciones prácticas, (3) se transmiten mediante enseñanza formal, (4) se autoorganizan en asociaciones, (5) sus miembros no actúan por un interés económico, y (6) se ocupan de actividades vinculadas a un trabajo intelectual (citado en Dubar y Tripier, 2003, p. 24). Dentro de esta corriente, Merton (2002) estudió cómo las ocupaciones se convierten en profesiones al lograr institucionalizar, en el nivel universitario, un programa formativo donde transmiten saberes y valores propios (pp. 5-20). Estos estudios dieron paso, junto con los trabajos sobre las profesiones “clásicas” como la medicina, el derecho o la ingeniería, a indagaciones sobre los procesos históricos de *profesionalización* “por el cual una actividad [ocupación] se convierte en *profesión* porque adquiere un currículo universitario que transforma el conocimiento empírico adquirido a través de la experiencia en conocimiento científico aprendido académicamente y evaluado de manera formal” (Dubar y Tripier, 2003, p. 140). De esta manera, la lista de ocupaciones que podían ser consideradas profesiones se fue ampliando. Wilensky (1964) señaló algunas restricciones a esta ampliación sobre la categoría de profesiones a cualquier ocupación con formación superior. Estudió este proceso en distintas ocupaciones –que muchas actividades buscaban activamente por el prestigio y la mejora en las condiciones económicas que podía significar– y propuso un esquema evolutivo dividido en etapas en el siguiente orden: ejercer la actividad a tiempo completo, contar con reglas sobre el trabajo de la actividad, institucionalizar una formación especializada, formar asociaciones profesionales de la actividad, conseguir el respaldo legal para el monopolio de la actividad y establecer un código de ética (p. 139). Una ocupación debía completar todas estas etapas para considerarse una profesión.

El otro enfoque, de Europa continental, influenciado por la obra de Durkheim sobre la división del trabajo (1987), sostiene que las profesiones pueden definirse como ocupaciones que las personas ejercen a cambio de un ingreso en el marco de la división del trabajo de la sociedad contemporánea. Algunas pueden recurrir a un saber teórico más elaborado y otras no, tener una orientación hacia la comunidad, un énfasis en la vocación de servicio y un estatus mayor a otras ocupaciones, o no.

Para este enfoque hablar de ocupaciones o profesiones es equivalente. Las ocupaciones son vistas como grupos de personas que comparten una misma actividad, como los obreros de una misma rama de actividad industrial, los maestros, los ingenieros, etc. (Dubar y Tripier, 2003, p. 26).

Dentro de esta corriente, la escuela de Chicago (Park y Burgess, 1921) continuó indagando en diversas actividades y concluyó que aquellas tenían dimensiones en común: implicaban el aprendizaje de algún tipo de *oficio* específico (que incluía un saber práctico sobre cómo desempeñar la actividad, además de valores y un lenguaje específico), y sobre la cual los trabajadores reciben algún tipo de *licencia* social para ejercerla. En este enfoque, se valora especialmente la producción del *conocimiento tácito* que se desarrolla en cada ocupación, es decir, cómo las personas producen, para ejercer sus oficios, una terminología y habilidades específicas, y delimitan un área sobre la que reclaman una licencia social para ejercer su actividad (Hughes, 1958; Cressey, 1932; Bucher y Strauss, 1992; Sutherland, 1937). Por ejemplo, Hughes (1963), en su estudio sobre la ocupación médica, encuentra que convertirse en médico implicaba no solo el paso por instituciones formativas, sino una serie de cambios subjetivos que le permitieran a la persona construir su rol como médico. Este tipo de aprendizaje se relaciona con la forma en que se responde la pregunta sobre “qué es el trabajo, cuál debería ser su rol, cuáles son las carreras existentes, posibles y deseables, y qué es uno (*self*) como profesional” (Dubar y Tripier, 2003, p. 160). El aporte de este segundo enfoque al análisis del trabajo reside en el énfasis en las prácticas cotidianas para entender las características de las ocupaciones y los cambios subjetivos que conllevan. Las profesiones no estarían hechas solo por atributos como la autonomía, el prestigio, la vocación de servicio y el conocimiento teórico (resaltadas en el enfoque anglosajón) sino, volviendo al ejemplo de la medicina, “de prácticas muy ‘realistas’ (tomar la presión arterial, guardar los instrumentos, escribir una receta) y controversias, debates y divisiones entre el grupo profesional [sobre cómo ejercer la actividad]” (Dubar y Tripier, 2003, p. 160).

Recapitulando, mientras el primer enfoque diferencia entre ocupaciones y profesiones (donde las segundas se caracterizan por la educación superior formal, el conocimiento teórico, la responsabilidad profesional, el reconocimiento legal, el altruismo,

la vocación, y el prestigio –tomando como modelo el ejercicio liberal de la medicina y el derecho–;³ el segundo se centra en las características comunes a todas las actividades y destaca los saberes tácitos que se aprenden de forma informal (valores, conocimientos prácticos, lenguajes específicos) y el permiso o la autorización social para ejercer esa actividad. Aprender una profesión para este enfoque se relaciona con la forma en que se responde la pregunta sobre los rasgos del trabajo (qué es necesario *hacer* para hacer ese trabajo) y sobre uno mismo en esa actividad (cómo experimenta uno ese trabajo, qué actitudes, conocimientos, decisiones y cambios internos debe hacer uno).

Ambos enfoques resaltan tanto una dimensión objetiva –la habilitación para la actividad (legal/social), el conocimiento (teórico/práctico), el aprendizaje (formal/informal)– como una dimensión subjetiva –valores (interés público/interés privado), la responsabilidad (individual/colectiva) y los cambios internos frente a las características específicas de una actividad (qué implica hacer esa actividad subjetivamente, qué valores, saberes, cambios internos conlleva)–.

Volviendo a la pregunta sobre la docencia como una profesión, podemos destimar tanto aquellos argumentos que se resisten a considerar a la enseñanza como una profesión argumentando su falta de autonomía del Estado (Wittlin, 1963) como aquellas que lo definen como profesión con base en la definición liberal estricta que entiende la profesión con base en el cierre del mercado de trabajo Saks (2012).⁴ A continuación presento el enfoque del capital profesional,

3. Resalto esto porque, si bien esta breve revisión apunta a mostrar la historia de los conceptos que informan la categoría de profesión, difícilmente se encuentre en la actualidad alguna que cumpla con estas características así formuladas. Wilensky (1964) reconstruye muy bien cómo las profesiones liberales “clásicas” se fueron transformando con la masificación de sus servicios y, aunque su ejercicio liberal se constituye, en el enfoque anglosajón, como modelo de la profesión liberal por la responsabilidad y la autonomía que implican, estas características se matizan a mediados de siglo XX con la inclusión de las profesiones en instituciones masivas y bajo relación de dependencia, ya sea privada o estatal, como los hospitales, las escuelas, el surgimiento de grandes empresas con producción masiva, etc. En la actualidad una de las formas en que se recupera el debate sobre las profesiones es útil para entender la importancia del conocimiento tanto formal como informal en ciertas actividades, su relación con la regulación estatal y los cambios en la economía (Dubar y Tripier, 2003) en la tradición europea continental, o su ejercicio exclusivo por ciertos miembros de la sociedad habilitados para ello en la tradición liberal anglosajona (Saks, 2003).

4. “La clave para la definición de una profesión sigue siendo la posición protegida de las profesiones en el mercado, con el acceso a las profesiones que generalmente se obtienen mediante la obtención de credenciales de educación superior relevantes [...]” (Saks, 2012, pp. 4-6).

que recupero para analizar dimensiones del profesionalismo y la experiencia del trabajo docente, en la segunda parte del artículo.

¿Qué es el capital profesional?

La idea de un capital profesional que puede ser producido, acumulado y puesto en circulación forma parte de la aplicación de la teoría del capital humano (Schultz, 1961) a las profesiones. Si bien la idea del capital humano ha sido criticada por enfatizar lógicas económicas en educación (el énfasis en la medición del proceso de trabajo y de los resultados) y subestimar el impacto del entorno en el trabajo docente (Acevedo Muriel, 2018; Aronson, 2007; Garrido Trejo, 2007; Gutiérrez Sánchez, 2025), el enfoque del capital profesional de Hargreaves y Fullan (2012) intenta ser receptivo a estas críticas y no se plantea como el mejor ni el único análisis posible del proceso educativo. Para este enfoque (Hargreaves y Fullan, 2012 y 2013) una profesión implica no solo una formación específica apoyada en conocimientos teóricos explícitos sino además un saber práctico implícito, producto de la práctica profesional en la interacción, que puede, a su vez, ser sistematizado y pasar a formar parte del cuerpo de saberes explícitos de la profesión.

Siguiendo a estos autores podemos entender el capital profesional como formado por otros tres tipos de capital: el humano, el social y el decisonal. El énfasis en este enfoque está puesto en cómo los actores producen y acumulan recursos –conocimientos, relaciones, información y redes para mejorar su desempeño profesional– y surge como alternativa a las insuficiencias observadas en la idea de capital humano. Si bien el capital humano se definió en un comienzo como los conocimientos teóricos y el aprendizaje en el trabajo, entre otras dimensiones (Schultz, 1961), terminó siendo asociada a medidas cuantitativas de educación formal y de tiempo de aprendizaje en el trabajo. En contraste, las ideas de capital social y decisonal buscan poner el foco en indicadores cualitativos: la importancia de las interacciones en el entrenamiento en el trabajo, el saber implícito que se trasmite y el desarrollo en la práctica de conocimiento entre pares frente a situaciones complejas (Coleman, 1988; Hargreaves y Fullan, 2012; Leana, 2003).

Uno de los problemas de la noción de capital humano es que suele medirse de forma individual (por ejemplo, OECD, 1998). Esta visión presenta problemas para tematizar los espacios y las interacciones entre los trabajadores y el desarrollo de su capacidad para tomar decisiones. Medir el aprendizaje de conocimientos tácitos, de los procesos de adaptación del saber abstracto a situaciones específicas –el *cómo* practicar el oficio– quedaba por fuera de la categoría de capital humano. Luego de las primeras discusiones sobre capital social (Adler y Seok-Woo, 2002; Coleman, 1988) se comenzó a usar este concepto para relevar estas dimensiones (Leana, 2003). Llevar el concepto de capital al campo de las profesiones permite una imagen más dinámica de los aspectos profesionales al tiempo que desplaza las connotaciones más econométricas del concepto de capital, asociado a metodologías cuantitativas.

El capital social refiere entonces a los patrones de interacción entre las personas (Adler y Seok-Woo, 2002; Coleman, 1988). Para el caso de la educación, el capital social hace referencia a la interacción entre docentes, y entre docentes y equipos (Leana, 2003), y a la “frecuencia y temas de conversaciones e interacciones entre pares centrados en la instrucción” (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 3). Y el capital decisional refiere al desarrollo de una competencia que involucra la habilidad para juzgar situaciones complejas, desarrollar ideas e improvisar soluciones (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 5).

Hargreaves y Fullan (2013) señalan que los estudios sobre capital profesional deben presta atención a las políticas educativas, a la inversión que la sociedad hace en educación, pero sobre todo a la escuela: a la coordinación y comunicación entre inspectores, los recursos de los equipos directivos, las necesidades de los docentes, las formas de contribuir de los actores escolares a su trabajo, y al desarrollo de la carrera docente, tanto en sus inicios, cuando los docentes necesitan más apoyo, como cuando los docentes consolidan su experiencia educativa, y finalmente al final de sus carreras. La idea del capital profesional (capital social, humano y decisional) apunta a indagar en esas distintas dimensiones del trabajo docente y a traer al frente del análisis la experiencia de las y los trabajadores del sector.

En definitiva, con base en este enfoque nos preguntamos por los espacios y modos posibles de producción y acumulación de capital social y decisional en la escuela secundaria. Buscamos así reflexionar sobre los procesos de aprendizaje en la

práctica docente, en la interacción con otros actores escolares y en la mejora de la capacidad de tomar decisiones en situaciones complejas.

Antecedentes

El capital profesional ha sido indagado en diferentes estudios. Sobre el capital social en educación se halló que los recursos incorporados en las relaciones que existen entre adultos y estudiantes están asociados con el desarrollo docente, la implementación de reformas, el aprendizaje de docentes noveles, la permanencia de docentes en escuelas y el logro de los estudiantes (Demir, 2021). Daly *et al.* (2011) recurren al estudio del capital social y decisional en escuelas para señalar que las reformas que apoyaron la colaboración entre docentes habilitaron un mayor uso de recursos disponibles. Argumentan que distintos tipos de recursos/capital son importantes para mejorar el logro de los estudiantes y los cambios en la organización escolar, y concluyen que el capital social y decisional tienen mayor influencia combinados que cuando se promueven de forma aislada.

Más recientemente se ha utilizado para estudiar la trayectoria de docentes de primaria (Sánchez-Anguiano y Cordero-Arroyo, 2025) la relación entre el estilo de conducción escolar y el desarrollo del capital profesional docente (Alsina Tarrés y Mallol Macau, 2021) y también para indagar en factores que disminuyen la rotación docente, el abandono de la carrera y el estrés laboral, y mejoran la satisfacción docente (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2010; Floyd, 2023; Joshi, 2025; Nygaard, 2019).

Además, se ha argumentado que reflexionar sobre el capital profesional puede ser una manera de que los propios docentes lleven adelante una forma de práctica reflexiva (Schön, 1998).

Metodología

Optamos por una metodología cualitativa para relevar la experiencia docente. La metodologías narrativas y (auto)biográficas ya han sido utilizadas en educación

para indagar en distintos temas como la configuración de identidades profesionales, la experiencia educativa en formación docente y en el aula, y las experiencias en educación popular, adultos y en educación inclusiva, tanto de estudiantes como de docentes (Bolívar y Segovia, 2018).

Como señala Aguilar y Reyes (2013), “la investigación biográfico-narrativa [...] ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo” (p. 8). Aceves (2001) considera que “las narrativas biográficas dan cuenta marcadamente de las transiciones y cambios en las rutas y trayectorias de vida de los sujetos” (p. 16, citado en Aguilar y Reyes, 2013). Y Bolívar y Segovia (2018) argumentan a favor de esta metodología “para indagar sobre la identidad profesional” (p. 805). Además de las entrevistas, recurrí a la técnica etnográfica de libreta de campo (Restrepo, 2016) para llevar un registro de entrevistas y reuniones con informantes claves (docentes, directivos, preceptores y otros miembros del equipo de orientación escolar), esto me permitió registrar observaciones dentro de la escuela, reuniones con actores institucionales, observaciones de jornadas escolares y discusiones entre equipos. El período que se toma para el análisis es el año 2025. Como unidad de análisis tomé una escuela secundaria del distrito de La Plata, provincia de Buenos Aires.

Segunda parte

Entrando en el espacio escolar: un campo complejo

El espacio escolar al que vamos a referirnos estaba definido por una serie de normativas, rasgos materiales y una cultura, que delimitan y condicionan el desarrollo del capital profesional en la escuela (Gonçalves Vidal, 2007; Viñao, 2002). En primer lugar, la infraestructura escolar establece una geografía específica en cada escuela (Rockwell, 2000) donde el conocimiento se distribuye entre las personas y los entornos simbólicos y físicos (Lave, 1988, citado en Korthagen, 2010, p. 104). En el caso de estudio, la escuela estaba formada por un patio de cemento en el centro y seis aulas alrededor. Un único pasillo hacia la derecha de la entrada llevaba a otro grupo de aulas para el equipo

de dirección, preceptores, equipo de orientación y biblioteca. Las seis aulas alrededor del patio se utilizaban para el dictado de clases de los seis cursos (de 1° a 6° año de secundaria). No había un aula definida para cada actor institucional, sino que se compartían y distribuían según las necesidades del día (Registro libreta de campo, 2025).

Estos rasgos materiales no traducían una cultura escolar específica, ni una geografía particular; el edificio, que había cumplido distintas funciones a lo largo de sus décadas de historia, no expresaba una disposición especial para el dictado de clases del nivel secundario ni para la orientación en Artes que la escuela tenía. No se veían en las paredes internas de las aulas *posters* o carteles vinculados a las materias; ni en las paredes externas, afiches y carteleros con información sobre las actividades de la escuela (cfr. Augustowsky, 2001). Nada de esto se observaba en las paredes gastadas. Esos rasgos materiales no imprimían en el espacio físico la imagen visual y la geografía de un proyecto institucional específico. Al contrario, aparecía como un escenario neutro y homogéneo, como si fuera posible plasmar de forma espacial el tono apocado que lleva la letra de la normativa del Estatuto Docente, la ley provincial que estructura de forma idéntica la actividad de los más de 300.000 docentes y 5.000.000 de estudiantes repartidos en los 135 distritos de la provincia (Ministerio de Educación de la Argentina, 2020).

En segundo lugar, la cultura de la escuela (Gonçalves Vidal, 2007) enfatizaba la asistencia de los alumnos, el respeto de los horarios de ingreso y egreso, y la permanencia durante el horario escolar dentro del aula. Cada actor trabajaba en gran medida de forma aislada –preceptores, equipo de orientación, equipo de conducción–, sin mantener reuniones periódicas para discutir la agenda de la escuela. Los espacios colectivos obligatorios según la normativa –Consejo Institucional de Convivencia, Reuniones Básicas de Equipos– no se realizaban. Los tiempos de la escuela estaban marcados por la demanda diaria de los problemas áulicos –ausencia de docentes, comportamientos disruptivos de los/as estudiantes– y los obstáculos de la sobrecarga laboral –profesores, preceptores, equipo de orientación escolar (EOE) y equipo directivo con pluriempleo–. La escuela recibía estudiantes de distintos barrios, pero con problemáticas similares: hogares de bajos recursos y trayectorias escolares intermitentes, pero no había un proyecto institucional, ni un diseño institucional, que adaptara el formato y la cultura escolar a esa población.

Estas características reforzaban en la escuela la dificultad para mejorar el capital profesional. Sin embargo, habilitados por algunas resoluciones y con el trabajo en equipo de distintos actores, fue posible generar espacios y modos de producir capital profesional. A continuación, analizo algunos espacios y prácticas que permitieron producir y acumular capital profesional en la escuela.

El desarrollo de capital profesional: por qué es tan necesario

Vamos a analizar dos casos abordados por el equipo de orientación que nos sirven para ilustrar este tipo de prácticas, según lo registrado en las observaciones y entrevistas a informantes claves en la libreta de campo: un caso de embarazo adolescente y un caso de padecimiento subjetivo, de estudiantes de una escuela secundaria en el año 2025.⁵

Un caso de embarazo adolescente

La estudiante M. comenzó el ciclo lectivo transitando un embarazo. Se mantuvo la asistencia hasta el receso de julio. En el mes de agosto tuvo el parto y pocos días después la madre se comunicó con la escuela para saber cómo se iba a trabajar la continuidad pedagógica de la estudiante para mantener su trayectoria educativa en la institución.

Discutir sobre este caso implicó dos tipos de reuniones, Reuniones del Equipo de Orientación Escolar (REOE) –entre el orientador educacional y el orientador social– y Reuniones Escolares de Equipos Básicos (REEB) –entre el equipo de orientación, preceptor del curso y equipo directivo–.

En las primeras reuniones del equipo de orientación el preceptor y el EOE dialogaron con la madre sobre el estado de la estudiante –esa información sería luego

5. Se utilizan seudónimos para preservar la privacidad de todos los involucrados.

puesta en circulación con el resto de los actores en la REEB como insumo para la discusión sobre el caso-. Además, se consideraron la trayectoria escolar de la estudiante durante el año, las características de su hogar –composición de la familia, recursos económicos y capital cultural– y posibles articulaciones entre la escuela y la estudiante durante los primeros meses posteriores al parto.

En las REEB se circuló la información del equipo de orientación y se evaluó de forma colectiva la situación de la estudiante y las posibles articulaciones para la continuidad de la relación educativa con la escuela. Se decidió proponer una modalidad flexible durante los siguientes meses para entablar un regreso paulatino a la escuela. Durante el primer mes, se enviaron trabajos prácticos semanales para ser resueltos de forma domiciliaria (esto implicaba un aumento del trabajo para su preceptora, que acordó sumar esa tarea a su rutina, coordinando con los docentes y la madre para hacerle llegar los trabajos). Durante el segundo mes, la asistencia sería reducida a tres días por semana a la escuela. Finalmente, si todo evolucionaba de forma favorable, desde el tercer mes, se implementaría la propuesta de asistencia completa a la escuela. También se discutió la posibilidad de habilitar un espacio de lactancia para la estudiante.

La intervención sobre el caso de M. fue exitosa. Se consiguió mantener el vínculo con la escuela y la estudiante pudo de forma progresiva reincorporarse de forma presencial a las actividades escolares. Los actores escolares que participaron –preceptor, EOE y equipo directivo– se mostraron conformes con la dinámica de trabajo adoptada y valoraban el intercambio de información y la construcción colectiva de criterios que podían utilizarse en situaciones similares.

Un caso de padecimiento subjetivo

El estudiante L. llegó a la escuela a mitad de año desde una secundaria técnica. Distintos padecimientos subjetivos habían hecho que su trayectoria escolar se volviera intermitente, con pocas asistencias en los primeros meses del año hasta la ausencia completa en los meses siguientes. La familia decidió el cambio de escuela y se comunicaron con el EOE para informar sobre la situación del estudiante.

En la entrevista con la familia, el equipo de orientación recopiló nueva información que, junto con la presente en el legajo de L. de la escuela técnica, informaron las primeras discusiones del equipo en las REOE. Se decidió realizar una entrevista con el equipo de salud del estudiante para consultar sobre su estado emocional con relación a posibles formas de revinculación escolar. Una vez realizada la reunión se llevó adelante una REEB para circular la información con el resto de los actores y discutir una propuesta.

En la REEB se decidió proponer a la familia acompañar la trayectoria del estudiante con un formato flexible de asistencia reducida a algunas materias que el estudiante eligiera, para comenzar un proceso de revinculación progresivo. Se tuvieron en cuenta tanto los comentarios de la entrevista con la familia, donde transmitieron su intención de que el estudiante se revinculara con la escuela, como las opiniones del equipo de salud, que entendían que una asistencia a la escuela podía favorecer una mejora en su situación desde los aspectos afectivos y de socialización.

Con la intervención, se consiguió revincular a L. a la escuela y que pudiera, de forma progresiva, reincorporarse a las actividades escolares de forma presencial. Como en el caso anterior, los actores escolares que participaron –preceptor, EOE y equipo directivo– se mostraron satisfechos con la dinámica de trabajo adoptada, valoraron la capacidad que se desarrolló de producir información significativa para la toma de decisiones y la articulación entre equipos de salud, familia y escuela para coordinar una propuesta.

Tanto en el caso de L. como de M. el personal de la escuela tuvo que tomar decisiones en un escenario complejo, atravesado por consideraciones sobre la situación económica, de salud y pedagógica de los estudiantes. Que una decisión sea tomada por un profesional, y no por una persona cualquiera, quiere decir que moviliza un saber específico, un saber más abstracto que el conocimiento de una situación particular, pero que debe ser adaptado y utilizado ante distintas situaciones concretas. Además, una decisión profesional moviliza un sentido de servicio por parte del efector –que toma la decisión considerando el bien del beneficiario y no un interés personal– y la confianza del público –que acepta la autoridad en ese campo del profesional tanto por su saber específico como por su orientación de servicio–.

En los dos casos los actores produjeron y pusieron en movimiento un capital profesional en el abordaje de las intervenciones mencionadas. Por un lado, se produjeron reuniones entre equipos y con actores intra y extraescolares, que permitieron poner en circulación información e intercambiar opiniones informadas; y por el otro, se desarrolló la capacidad de tomar decisiones en escenarios caracterizados por la ambigüedad y la incertidumbre que requerían la discusión de criterios específicos. A la vez, tanto en uno como en otro caso, los profesores estuvieron ausentes en la etapa de discusión y en la implementación de las revinculaciones, aunque se intentó generar espacios, en especial para los docentes noveles. Como señalamos, la rigidez de su puesto de trabajo –horas de materias por escuela– impidió casi cualquier articulación con el resto del personal, y en consecuencia su participación en la circulación de capital profesional. Como balance se logró producir y hacer circular capital profesional, pese a los obstáculos señalados. Fueron centrales para eso algunos rasgos habilitantes de nuevas prácticas. A continuación, revisamos con más detenimiento tanto los rasgos que impiden como aquellos que habilitan el desarrollo de capital profesional en la escuela.

El desarrollo de capital profesional: por qué es tan difícil

Producir y acumular capital profesional es un proceso que implica reuniones entre los actores institucionales, discusión de problemas escolares y una agenda específica de la escuela (capital social) y el aumento de la experiencia de los trabajadores para poder tomar decisiones en contextos complejos (capital decisional). Un aula con treinta estudiantes con trayectoria heterogénea, apoyos y niveles educativos disímiles, conforma un contexto complejo para las y los docentes: deben tomar decisiones sobre qué temas enseñar y cómo hacerlo considerando su público, el proyecto de la escuela, el diseño curricular de la provincia y sus propios intereses y preferencias. La situación de familias con problemas socioeconómicos y padecimientos subjetivos también implica un escenario complejo, donde los equipos escolares tienen que considerar los pros y contras de muchas decisiones y articular con distintos organismos. ¿Qué obstáculos encontramos para el desarrollo del capital profesional?

En primer lugar, la infraestructura escolar, como señalábamos al comienzo, no lograba traducir un proyecto institucional que invitara y motivara la heterogeneidad de aprendizaje y la circulación de capital profesional. El espacio físico es, además, performante; su geografía establece límites y posibilidades para las prácticas escolares. No es lo mismo una escuela con aulas por materias donde en cada uno de los salones el espacio está ambientado para el trabajo con afiches, carteleros, manuales y materiales específicos, que escuelas idénticas, donde no hay ninguna diferencia entre la organización espacial, temporal y visual de la clase de matemáticas, biología, historia o arte (ni espacio para reuniones y actividades por fuera del currículo obligatorio). Además, los espacios para el personal también planteaban una limitación: el espacio era escaso. Aunque contar con espacios propios para los diferentes actores no garantiza un buen funcionamiento, no tenerlos era un obstáculo para que los actores llevaran adelante sus tareas.

En segundo lugar, la cultura escolar, es decir las normas explícitas e implícitas dentro del espacio educativo, no se orientaban a un intercambio frecuente de opiniones entre los actores y la circulación de información, sino que se daba por hecho que cada actor contaba con la información necesaria para su trabajo y solo debía realizar la tarea que su cargo establecía en la normativa. Esta cultura enfatizaba el respeto por la normativa por sí mismo, y no se preguntaba sobre cómo mejorar los aprendizajes en las escuelas. ¿La normativa era adecuada para las necesidades pedagógicas de la institución? ¿Cómo influía esa normativa en las trayectorias educativas? ¿Qué adaptaciones requería? ¿Qué cambios en la organización del trabajo docente? ¿La normativa facilitaba u obstaculizaba la enseñanza y los aprendizajes? Sobre esas preguntas, aunque a veces respondidas en charlas informales u opiniones sueltas, no se reflexionaba explícitamente. Este es un punto neurálgico: la ley que estructura la organización del trabajo de todas las escuelas de los distritos de la provincia de Buenos Aires –urbanos, rurales, con poblaciones con menores o mayores recursos, etc.– es excesivamente general y anticuada –la Ley provincial N° 10.579 (conocida como Estatuto Docente) data del año 1987–. Para solventar esta dificultad, al estatuto se le fueron agregando resoluciones que intentaron especificar las responsabilidades y tareas de los distintos cargos docentes y modificar las relaciones al interior de las escuelas. Algunas de esas resoluciones crearon espacios de intercambio entre los actores escolares que permitieron la producción de capital social

y decisional (DGCyE, Comunicación N° 1/2008, Resolución N° 1664/2017, Circular Técnica Conjunta N° 1/2020, Resolución N° 1650/2024, Ley N° 14.750, por nombrar algunas) e introdujeron lógicas en la organización escolar que habilitan nuevas prácticas. Esta política educativa tensiona la visión tradicional de la regulación del trabajo en las escuelas del Estatuto Docente –donde se establece una forma de organización de forma permanente para todas las escuelas, sin espacio para la discusión entre actores ni transmisión de saberes tácticos y con un lenguaje donde abundan las metáforas marciales: “ascensos”, “jerarquías”, “ceses”, “traslados”, “escalafón”, “pase a disponibilidad”, “servicio”, “tribunales de clasificación”, “sumarios”, “repartición”, “designación”, “clasificación”, “licencias”, “superior jerárquico”, “disciplina”, “faltas graves”, “tribunales de disciplina”, etc. (Estatuto Docente, 1987)–. Estas tensiones entre el Estatuto Docente y otros dispositivos de regulación del sector, como los diseños curriculares, los materiales de perfeccionamiento (guías, manuales, videos), las capacitaciones en servicio y las resoluciones y circulares antes citadas, han sido importantes para darle un carácter más dinámico a la regulación del trabajo docente, habilitando nuevas prácticas en las escuelas.⁶ Creo que una hipótesis fructífera para pensar los desafíos en la escuela podría ser la siguiente: mientras el Estatuto Docente puede leerse como una forma de regulación “desde arriba”, otros dispositivos (resoluciones, reformas de régimen académico, reformas curriculares, perfeccionamiento docente, etc.) han ensayado recientemente formas de habilitar lo que llamamos una regulación “desde dentro” del propio sector con la posibilidad de una mayor circulación de capital profesional. Una hipótesis fructífera para pensar los desafíos en la escuela podría ser la siguiente: mientras el Estatuto Docente puede leerse como una forma de regulación “desde arriba”, otros dispositivos (resoluciones, reformas de régimen académico, reformas curriculares, perfeccionamiento docente, etc.) han ensayado recientemente formas de habilitar lo que llamamos una regulación “desde dentro” del propio sector con la posibilidad de una mayor circulación de capital profesional. Estas nuevas políticas educativas han contribuido a experiencias de profesionalismo “desde adentro” del sector, donde prima la demanda

6. Agradezco a los comentarios de la revisión por pares por enfatizar la tensión entre el estatuto y otros dispositivos reguladores del trabajo docente.

de autonomía para las decisiones sobre el funcionamiento de las escuelas, espacios de interacción entre actores y el apoyo de otras instancias gubernamentales con recursos y asesoramiento para respaldar las decisiones del personal escolar.

Por último, y vinculado al punto anterior, la (des)organización de la jornada de trabajo docente constituye un obstáculo destacable para la acumulación de capital profesional. El puesto de trabajo es uno de los factores más importantes para entender cómo se organiza el trabajo en la escuela y, por ende, las dificultades del desarrollo de capital profesional en las escuelas secundarias. Preceptores, bibliotecarios, EOE y personal directivo tienen una cantidad mínima de veinte horas por escuela divididas en cuatro horas por día (un turno escolar), y trabajan, en general, dos cargos; es decir, en dos escuelas por día, durante cada semana. A este escenario de pluriempleo complejo, se agrega un elemento más fragmentario: los docentes frente a curso tienen dos o tres horas, por materia, en distintas escuelas, llegando a trabajar en más de diez instituciones distintas en algunos casos. La diferencia entre la organización por cargos y por materias abre un abismo en la circulación de información y el intercambio entre el personal con cargos y los docentes frente a alumnos, que no tienen tiempo extra en las escuelas por fuera del trabajo frente a alumnos para participar de otros espacios, y recorren en un mismo día varias escuelas.

Una de las soluciones propuestas, mediante el acrecentamiento docente, que permite solicitar paulatinamente mayor concentración de horas en la misma escuela, no ha logrado cambiar esta realidad. Actualmente se ha propuesto una nueva medida de ordenamiento de horas con una prueba piloto en una decena de distritos de la provincia (Resolución N° 5650/2025). Pero los movimientos de horas una vez titularizadas llevan tiempo, al igual que el ordenamiento, y los comienzos de la carrera docente son un momento clave para la acumulación de capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).⁷ La discusión de los docentes con otros actores institucionales, y con docentes con más experiencia, es una parte central de la producción del capital social; la dispersión de horas limita la posibilidad del trabajo en las

7. En otras jurisdicciones —como la provincia de Río Negro y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires— se ha comenzado a implementar sistemas de cargos de horas frente a alumnos para docentes, con mínimos de diez o veinte horas por cargo por escuela (Gotelli, 2025; *Infobae*, 25/09/2024 y 15/06/2024; Páez y Pacce, 2021).

escuelas desde el comienzo de la carrera docente, y en el mejor de los casos, recién al final de la carrera profesional se consigue concentrar las horas en una misma escuela. Las jornadas institucionales tampoco han logrado reemplazar la comunicación y la pertenencia institucional que la concentración de horas en una misma escuela genera; como analizamos en el siguiente apartado, la diferencia entre la capacidad para desarrollar capital social y decisonal entre el personal con cargo y los docentes con horas se constituye en un obstáculo para la circulación de información y el intercambio de opiniones en la escuela. Paradójicamente, las reformas que han intentado habilitar nuevas prácticas para el desarrollo de capital profesional han matizado el Estatuto Docente y han fortalecido las lógicas de un profesionalismo “desde dentro” del sector, haciendo más notoria la urgencia del cambio en la organización de los puestos de trabajo y las jornadas laborales en las escuelas para permitir una mayor producción de capital social y decisonal de los trabajadores, sobre todo entre docentes noveles, quienes más necesitan y sobre quienes tiene mayor impacto en su práctica profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).

Antes de concluir, resumo a continuación algunas ideas sobre el capital profesional en la secundaria con base en la experiencia narrada.

Algunas ideas para discutir la circulación de capital profesional en la escuela

A continuación, enumeramos algunos espacios y prácticas relevantes en la experiencia relatada para la producción de capital profesional:

- Intercambio de opiniones entre actores intraescolares en las REEB y REOE, que permitió la discusión de criterios específicos.
- Discusión de experiencias de otras escuelas aportadas por el vínculo con la supervisión (inspección) que pudo movilizar las experiencias exitosas de una escuela del distrito a otras, fomentando la circulación del capital profesional.
- Tiempo de los docentes fuera del aula para la circulación de información y el intercambio de opiniones entre el personal. Esto ocurría cuando

necesitábamos conversar con los docentes, pero ese tiempo no era remunerado y no estaba institucionalizado, lo que generaba dificultades.

- Diálogos informales con docentes noveles mediante intercambio tanto con otros docentes como equipos escolares fuera del horario laboral.
- Discusión sobre las trayectorias de sus estudiantes entre el personal docente y equipos. Se llevó adelante dos veces al año en las reuniones de Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE). Aunque un avance, fue insuficiente para discutir las trayectorias; tampoco habilitaba a discutir programas de estudio, talleres, materias optativas y proyectos en relación con el fortalecimiento de esas trayectorias. Lo que hubiera fortalecido la autonomía y la acumulación de capital profesional de la escuela.
- El capital profesional no está desligado del espacio escolar. Una geografía escolar con aulas por materia, sala de computación, biblioteca, espacios de reunión y de trabajo específicos de los actores institucionales, aunque no era suficiente, hubiera facilitado nuevas prácticas que habilitaran la circulación de capital profesional de los docentes.
- La rotación de docentes y equipos fue problemática. Evitar los altos porcentajes de migración (rotación) del personal de una escuela a otra –que interrumpe la producción del capital social y decisional y su acumulación en la escuela– hubiera facilitado el trabajo de los equipos. La alta migración suele estar asociada a una estrategia de los propios trabajadores, que buscan puestos de trabajo donde se valore más su capital humano. En consecuencia, si se quiere evitar la alta rotación es necesario generar mejores condiciones en los puestos de trabajo, que no solo permitan producir capital profesional, sino que también valoren el capital de sus trabajadores.

Conclusiones

En este artículo intentamos ilustrar la utilidad de usar la idea de capital profesional para discutir el profesionalismo y la experiencia de trabajadores de la educación de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

Con base en las anotaciones en una libreta de campo durante el año 2025, recurrimos a una narración auto(biográfica) para reconstruir las dificultades para la producción, acumulación y circulación del capital profesional en una escuela. Intentamos mostrar las posibilidades y obstáculos que la actual forma de organización del trabajo genera para la producción de capital profesional, a partir de reflexionar –con el análisis de dos casos, uno de embarazo adolescente y otro de padecimiento subjetivo– sobre espacios y prácticas escolares que habilitaron la circulación de capital profesional.

Por último, señalamos algunas ideas para la discusión sobre el capital profesional en las escuelas. Esperamos sea un aporte desde la experiencia del sector docente al creciente debate sobre los cambios y desafíos en el nivel secundario.

Referencias

- Acevedo Muriel, A. F. (2018). La teoría del capital humano, revalorización de la educación: análisis, evolución y críticas de sus postulados. *Revista Reflexiones y Saberes*, 5(8), 58-72.
- Adler, P. S. y Seok-Woo Kwon (2002). Social Capital: Prospects for a New Concept, *The Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- Aguilar, H. D. y Reyes, C. R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. En: *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 3, pp. 1-27.
- Alsina Tarrés, M. y Mallol Macau, C. (2021). Estilos de liderazgo e implicación docente en secundaria, una aproximación (auto)biográfica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 197-218.
- Aquino, M. y Casajús, R. (2024). *Informe estadístico del nivel secundario de la modalidad técnico profesional. Años 2019-2023. Estudios de población de la provincia de Buenos Aires*, año 5, (6), 31-43.
- Augustowsky, G. (2001). Qué dicen las paredes. *El monitor*, año 2, (4), 42-46.
- Aronson, P. P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, VIII(16), 9-26.

- Bolívar, A. y Segovia, J. D. (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica*, 3(9), 796-813.
- Bucher, R. y Strauss, A. (1992). "Profession in process". En A. Strauss, *La trame de la négociation*. L'Harmattan.
- Carr-Saunders, A. y Wilson, P. (1933). *The Professions*. Clarendon Press.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. y Vigdor, J. L. (2010). Teacher Mobility, School Segregation, and Pay Based Policies to Level the Playing Field. *CALDER Working Paper*, (44), 1-49.
- Cogan, M. L. (1953). Toward a Definition of Profession. *Harvard Educational Review*, 23, 33-50.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94(1), 95-120.
- Cressey, P. G. (1932). *Taxi-Dance Hall. A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life*. University of Chicago Sociological Series.
- Daly, J. A., Moolenaar, N., Der-Martirosian, C., Canrinus, E. T., Chrispeels, J. H. (2011). "A Capital Investment: The Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Achievement in Improving Schools". En *24th International Congress for School-Effectiveness and School Improvement*, Linking research, policy and practice to promote quality in education.
- Demir, E. K. (2021). The Role of Social Capital for Teacher Professional Learning and Student Achievement: A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, 33. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X21000142>
- Dubar, C. y Tripier, P. (2003). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. AKAL.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and Ideology. *Current Sociology Review*, 61(5-6), 778-796.
- Evetts, J. (2016). Short Note: The Sociology of Professional Groups. New Directions. *Current Sociology*, 54(1), 133-143.
- Floyd, K. A. (2023). "Adaptability: Its Professional Capital and Influence on Secondary Science Teacher Job Satisfaction". *Electronic Theses and Dissertations*.

- Garrido Trejo, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(36), 73-80.
- Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, año 16, 2(28), 28-37.
- Gotelli, A. (2025). ¿Renovar la agenda sindical? Una oportunidad para los sindicatos docentes ante los cambios en la forma escolar. *Question* 3(80), 2-21.
- Gutiérrez Sánchez, O. (2025). “El funcionalismo tecno económico y la teoría del capital humano en la educación”. *Ficha de Cátedra N°3*. Sociología de la educación.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: transforming teaching in every school*. Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital: With an Investment in Collaboration, Teachers Become Nation Builders. *Journal of Staff Development*, 34(3), 36-39.
- Hughes C. E. (1958). *Men and their Work*. Free Press.
- Hughes C. E. (1963). The Professions. *The MIT Press*, 92(4), 655-668.
- Joshi, R. P. (2025). Exploring Teacher Burnout: A Comprehensive Study of Causes and Solutions. *EDUCASIA*, 10(2), 245-262.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Leana, C. R. (2003). The Missing Link in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*, 30-35.
- Mariño, M. V. (2021). “Desempeño docente y satisfacción laboral en el nivel secundario, en el escenario educativo actual” [Trabajo final], Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía, Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior.
- Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020). *Anuario Educativo 2020*. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Munby, H. y Russell, T. (1993). “The Authority of Experience in Learning To Teach: Messages from a Physics Methods Class”. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

- Nygaard, K. (2019). *The Causes of Teacher Burnout and Attrition* [Tesis], Concordia University, St. Paul.
- Odden, A. R. (2003). *Strategic Management of Human Capital in Education: Improving Instructional Practice and Student Learning in Schools*. Routledge.
- OECD (1998). "Human Capital Investment: An International Comparison: Organisation for Economic Co-operation and Development". *Centre for Educational Research and Innovation*, p. 113. OECD.
- Páez L. I. y Pacce I. (2021). La Nueva Escuela Secundaria de Río Negro. En búsqueda de la inclusión educativa: un acercamiento a la evaluación, acreditación y promoción. *Tramando Revista*. <https://www.tramared.com/revista/items/show/71>
- Park, R. E. y Burgess, W. E. (1921). *The Introduction of the Science of Sociology*. University of Chicago Press.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envién editores.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Interações*, V(9), 11-25.
- Russell, T. (2005). Can Reflective Practice Be Taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199-204.
- Saks, M. (2003). The limitations of the Anglo-Anglo-American sociology of the professions: A critique of the current neo-Weberian orthodoxy. *Knowledge, Work and Society*, 1(1), 11-31.
- Saks, M. (2012). Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise. *Professions and Professionalism*, 2(1), 1-10.
- Sánchez-Anguiano, H. M. y Cordero-Arroyo, G. (2025). Capital profesional de maestros de primaria: Un análisis desde sus trayectorias profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(17), 1-22.
- Santos, S. M. y Duboc O. M. J. (2004). Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente. *Olhar de Professor*, 7(2), 105-124.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, (51), 1-17.
- Sutherland, E. H. (1937). *The Professional Thief. Annotated and interpreted by Edwin H. Sutherland*. University of Chicago Press.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, (40), 42-59.

- 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. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, G. (2011). La escuela en sus límites. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: Los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Revista Educação & Sociedade*, 32(116), 857-875.
- Viñao, A. (2002). *Las culturas escolares en sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *The American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.
- Wittlin, S. A. (1963). The Teacher. *Daedalus. The MIT Press*, 92(4), 745-763.

Leyes, circulares y resoluciones

- Circular Técnica Conjunta N° 1 (2020). Dirección Provincial de Educación Secundaria, Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- Comunicación Conjunta N° 1 (2008). “Puntuaciones acerca de Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB)”. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- Ley N° 10.579 (1987) y sus modificatorias. “Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires”. Congreso de la provincia de Buenos Aires.
- Ley N° 14.750 (2015). “Sobre la Convivencia Escolar”. Congreso de la provincia de Buenos Aires.
- Resolución N° 84 (2009). “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. Consejo Federal de Educación.
- Resolución N° 330 (2017). “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)”. Consejo Federal de Educación.
- Resolución N° 1664 (2017). “Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos”. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 1.650 (2024). “Anexo 1, Principios y Definiciones Generales”, “Anexo 3, Ingreso y Matriculación en la Escuela Secundaria”, “Anexo 4, Asistencia”. Dirección Provincial de Educación Secundaria, Gobierno de la provincia de Buenos Aires.

Artículos periodísticos

Infobae (26 de septiembre de 2024). “El gobierno porteño anunció una reforma de la secundaria”. <https://www.infobae.com/educacion/2024/09/26/el-gobierno-porte-no-anuncio-una-reforma-de-la-secundaria-no-habra-previas-ni-se-repetira-el-ano/>
Infobae (15 de junio de 2024). “Repitencia en la escuela secundaria: qué pasa en las provincias”. <https://www.infobae.com/educacion/2024/06/15/repitencia-en-la-escuela-secundaria-que-pasa-en-las-provincias/>

Anexo metodológico

Figura 1. Cuadro de entrevistas

Entrevistas al personal de la escuela	Mes de la entrevista	Antigüedad en el sistema	Antigüedad en la escuela	Revista del cargo
Directora	jun-25	8 años	2 años	Suplente
Vicedirectora	jun-25	20 años	1 año	Suplente
Secretaria	jun-25	15 años	2 años	Suplente
Preceptor 1° y 4°	ago-25	10 años	3 años	Titular
Preceptora 2° y 5°	ago-25	5 años	1 año	Provisional
Preceptor 3° y 6°	ago-25	7 años	Seis meses	Suplente
Profesor 1° y 4°	sep-25	17 años	5 años	Titular
Profesor 2°	sep-25	9 años	Seis meses	Suplente
Profesora 3° y 5°	sep-25	10 años	2 años	Titular
Profesora 4°	sep-25	7 años	1 año	Provisional
Profesor 5° y 3°	sep-25	14 años	4 años	Titular
Profesora 6°	sep-25	16 años	6 años	Titular
Orientador Social	jun-25	10 años	Seis meses	Suplente
Orientador Educacional	jul-25	13 años	1 año	Provisional

Recepción: 26/09/2025
Aceptación: 05/05/2026

Entre retórica y realidad: percepciones docentes sobre formación en liderazgo en CABA

Resumen

Este artículo analiza las percepciones de los docentes de escuelas primarias de gestión estatal en CABA respecto de las políticas de formación en liderazgo promovidas por el Ministerio de Educación. A partir de entrevistas semiestructuradas realizadas en cuatro escuelas con diferentes composiciones socioeconómicas, se examinan las apropiaciones, resistencias y valoraciones docentes respecto de estas políticas enmarcadas en la Nueva Gestión Pública. Los hallazgos revelan tensiones fundamentales entre la gramática empresarial que sustenta las formaciones en liderazgo y las lógicas propias del campo educativo. Los docentes rechazan explícitamente el vocabulario gerencial del liderazgo, que perciben como ajeno a la especificidad del trabajo pedagógico, particularmente en contextos de vulnerabilidad social. Paradójicamente, valoran en sus directivos cualidades identificables como propias del liderazgo (escucha, empatía, horizontalidad), evidenciando una apropiación selectiva que rechaza la lógica empresarial pero reconoce prácticas de gestión democrática. Los resultados sugieren que estas políticas no han penetrado significativamente en las prácticas docentes y que existen resistencias interpretables como defensa de la autonomía del campo educativo frente a la imposición de lógicas empresariales. El

* Licenciado en Sociología (UBA). Becario estímulo UBACyT en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Sus líneas de investigación incluyen políticas de formación docente continua, Nueva Gestión Pública en educación y procesos de construcción de subjetividades neoliberales en el campo educativo. Filiación: IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: azcuyulises@gmail.com

artículo contribuye a visibilizar las voces docentes en un campo de estudios tradicionalmente dominado por perspectivas normativas y prescriptivas.

Palabras Clave

Liderazgo educativo • formación docente • Nueva Gestión Pública • percepciones docentes • gobernabilidad neoliberal

Between Rhetoric and Reality: Teacher Perceptions of Leadership Policies in CABA

Abstract

This article analyzes the perceptions of public primary school teachers in CABA regarding leadership training policies promoted by the Ministry of Education. Based on semi-structured interviews conducted in four schools with different socioeconomic compositions, the study examines teachers' appropriations, resistances, and evaluations of these policies framed within New Public Management. The findings reveal fundamental tensions between the managerial grammar underlying leadership training and the logics specific to the educational field. Teachers explicitly reject the managerial vocabulary of leadership, which they perceive as alien to the specificity of pedagogical work, particularly in contexts of social vulnerability. Paradoxically, they value in their principals qualities identifiable as characteristic of leadership (listening, empathy, horizontality), evidencing a selective appropriation that rejects managerial logic but recognizes democratic management practices. The results suggest that these policies have not significantly penetrated teaching practices and that there are resistances interpretable as a defense of the educational field's autonomy against the imposition of business logics. The article contributes to making teachers' voices visible in a field of studies traditionally dominated by normative and prescriptive perspectives.

Keywords

Educational leadership • teacher training • New Public Management • teacher resistances • educational marketization

1. Introducción

En las últimas décadas, el concepto de liderazgo ha trascendido el ámbito empresarial para insertarse progresivamente en las instituciones educativas. Este fenómeno se enmarca en transformaciones más amplias del capitalismo contemporáneo que, desde la década de 1970, han cuestionado el modelo burocrático de gestión organizacional en favor de formas más flexibles centradas en habilidades blandas, capacidades comunicativas y atributos personales (Boltanski y Chiapello, 2002). En el marco de estas transformaciones societales, la Nueva Gestión Pública (NGP) se consolidó como un modelo estatal ligado a las lógicas empresariales, promoviendo la eficiencia, la rendición de cuentas y la gestión por resultados en las instituciones públicas (Verger y Normand, 2015).

En el caso argentino, fue el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), de orientación neoliberal, que incorporó dicho modelo de reforma del Estado. El campo escolar no se vio ajeno a esta iniciativa, dado que se implementaron programas y políticas que posicionaron al liderazgo como factor clave para la transformación y mejora escolar. A través de iniciativas como el Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE) y diversos convenios con fundaciones privadas, se promovió la formación de directivos y docentes en competencias vinculadas al liderazgo, la innovación y el emprendedurismo (Feldfeber, 2024; Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). Estas iniciativas nacionales se replicaron en CABA, distrito que se consolidó como el bastión político del macrismo. Allí, la formación docente tuvo un rol central, dando lugar a la incorporación de una serie de cursos y capacitaciones en liderazgo brindadas por la Escuela de Maestros, un espacio público de formación continua para docentes de primaria, que depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Estas políticas parten del supuesto de que el desarrollo de habilidades de liderazgo en los actores escolares redundaría en una mejora de la calidad educativa, concebida principalmente a través de resultados de aprendizaje medibles.

Sin embargo, existe escasa evidencia empírica sobre cómo estas políticas contribuyen a mejorar los procesos pedagógicos desde la percepción, valoración y apropiación docente. Las investigaciones que abordan el liderazgo educativo

suelen centrarse en perspectivas normativas o prescriptivas (Bolívar, 2010 y 2014; Hallinger y Heck, 2014; Romero, 2021; Podestá y Abregú, 2020), dejando de lado las voces de quienes son destinatarios de estas formaciones y quienes experimentan cotidianamente las tensiones entre las propuestas políticas y las realidades escolares concretas. En este sentido, resulta pertinente indagar en las perspectivas docentes para comprender las distancias, articulaciones y resistencias que se producen entre las políticas de formación en liderazgo y las prácticas y saberes que los educadores consideran valiosos y legítimos en su tarea.

Este trabajo se encuentra enmarcado en el desarrollo de una Beca Estímulo de UBACyT, cuyo proyecto objetivo principal consiste en analizar los modos de apropiación de las políticas fundadas en liderazgo en escuelas primarias de CABA. A su vez, aquel se inscribe dentro del proyecto UBACyT llamado “Nueva Gestión Pública y subjetividades. Liderazgo y emprendedurismo en el campo de la formación docente continua en la Ciudad de Buenos Aires (2015 a la actualidad)”, dirigido por Nora Gluz y Myriam Feldfeber, radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

En este marco, el presente escrito se propone analizar las percepciones de los docentes de escuelas primarias de gestión estatal en CABA respecto de las políticas de formación en liderazgo promovidas por el Ministerio de Educación. Específicamente, este artículo busca examinar las posibles apropiaciones en la labor cotidiana docente de la formación en liderazgo e indagar cuáles son los saberes y cualidades de los equipos directivos que los docentes valoran en la cotidianidad escolar, y cómo se relaciona esto con el concepto de liderazgo.

Por su parte, este artículo concibe al concepto de *percepciones docentes* como las interpretaciones, valoraciones y sentidos que los maestros construyen activamente sobre las políticas educativas a partir de su experiencia cotidiana en la institución escolar, mediadas por el contexto socioeconómico de sus escuelas, sus trayectorias formativas individuales y su posición dentro del campo educativo.

Para abordar estos interrogantes, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a docentes de cuatro escuelas primarias estatales de CABA con diferentes composiciones socioeconómicas (Parque

Chacabuco, Flores, Villa Lugano y Villa Urquiza), realizadas entre junio y septiembre de 2025. Los resultados constituyen hallazgos preliminares de una investigación en curso desarrollada en el marco de una Beca Estímulo de UBACyT.

El artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta un marco conceptual que sistematiza las transformaciones en la gestión organizacional desde el modelo burocrático hacia formas flexibles centradas en el liderazgo, desarrollando dos líneas críticas sobre estos cambios –la formación de subjetividades neoliberales como elemento de gobernabilidad y las nuevas relaciones de poder-saber– para luego abordar específicamente la penetración de estas lógicas en las organizaciones educativas. En segundo lugar, se explicitan los aspectos metodológicos de la investigación. En tercer lugar, se analizan las percepciones docentes sobre las formaciones en liderazgo y sobre las cualidades directivas valoradas. Finalmente, se presentan conclusiones que sintetizan los principales hallazgos y abren líneas para futuras investigaciones.

2. Marco conceptual

2.1. Las transformaciones en la gestión organizacional

En las últimas décadas, las organizaciones han experimentado profundas transformaciones que impactan tanto en su estructura interna como en las formas en que se gestiona el trabajo y se configura la autoridad. Desde una perspectiva sociológica, resulta fundamental analizar estos cambios no solo como adaptaciones funcionales al contexto económico globalizado, sino también como transformaciones en las formas de dominación, las subjetividades y las relaciones de poder al interior del campo organizacional. En este sentido, es importante sistematizar las transformaciones en la gestión de las organizaciones a partir del pasaje desde un modelo burocrático, de base racional-legal, hacia un modelo flexible, centrado en las habilidades blandas y la comunicación, donde el concepto de liderazgo ocupa un rol central.

Weber (1994) distingue tres tipos de dominación legítima: racional-legal, carismática y tradicional. De la primera se desprende el concepto de burocracia, caracterizada

por una estructura jerárquica clara, una división precisa del trabajo y una administración basada en competencias técnicas. El gobierno dentro de una organización burocrática se ejerce en función de normas establecidas, jerarquías formalizadas y la posesión de saberes técnicos objetivados, no con base en cualidades personales. Este modelo se constituyó como hegemónico durante el capitalismo industrial.

Sin embargo, desde finales del siglo pasado se han producido cambios intrínsecos al funcionamiento del mundo del trabajo. Boltanski y Chiapello (2002) sostienen que desde la década de 1970 se ha manifestado una profunda transformación en el espíritu del capitalismo. Conjuntamente con la separación entre el rol de propietario y director al interior de la empresa, se pone énfasis en una crítica de la burocracia basada en el desprecio por la dominación, las jerarquías y la rigidez. Se efectúa un rechazo de la relación dominantes-dominados característica de las organizaciones burocráticas, y se hace hincapié en la búsqueda de una igualdad formal y el respeto por las libertades individuales, pasando de un comportamiento autoritario a uno democrático (Luci y Szlechter, 2014).

La burocracia es concebida como éticamente indeseable y poco rentable por su falta de capacidad de adaptación. La nueva gestión empresarial busca incrementar la eficiencia a través de la orientación a resultados, la rendición de cuentas, la descentralización y la evaluación constante. En este contexto, las capacidades técnicas comienzan a ser menos valoradas (Luci, 2016), mientras que cobran relevancia las competencias abstractas o habilidades blandas como la visión, la creatividad, la adaptación y la capacidad comunicativa. Se vuelve central la capacidad de “aprender a aprender” en contextos de incertidumbre donde los conocimientos técnicos pueden resultar obsoletos.

A partir de estas transformaciones, emerge la figura del *líder*, quien implementa en la empresa una visión que garantiza la adhesión de los trabajadores sin necesidad de utilizar la coerción (Boltanski y Chiapello, 2002; Luci, 2016; Zangaro, 2010). El líder busca generar un sentido de pertenencia a la “cultura empresarial” (Luci, 2016), produciendo inspiración, motivación y compromiso. Para llevar a cabo su rol, un líder debe poseer cualidades personales tales como autonomía, confianza en sí mismo, flexibilidad, capacidad de autoevaluación, proactividad, intuición y estrategia. El liderazgo exige la capacidad de construir una visión compartida dentro del grupo, a través de una comunicación efectiva basada en la claridad, la confianza,

la seguridad y la escucha activa (Luci, 2016; De Gori, 2024). A su vez, resulta nodal para un líder presentarse como alguien que coordinará al grupo sin dejar de tener en cuenta las visiones particulares de cada integrante (De Gori, 2024; Luci, 2016; Saavedra-Mayorga, Sanabria y Smida, 2013).

2.2. Primera línea crítica: formación de subjetividades neoliberales como elemento de gobernabilidad

Existe una corriente teórica que sostiene que el principal cambio que trajeron las transformaciones del capitalismo consiste en un cambio en las subjetividades (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010). Específicamente, postula la imposición de un sujeto empresarial que está constantemente en la búsqueda de ser más eficiente, volviéndose una empresa de sí mismo. El éxito empresarial se homologa con la realización personal del individuo, generando una introyección del rendimiento laboral en el deseo personal (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010). Cada sujeto debe ser líder de su propia empresa –su propia persona–, incrementando los niveles de responsabilidad individual y autoculpabilización.

Este sujeto neoliberal difiere del sujeto de las sociedades disciplinarias. Las actuales formas de gestión toman como materia principal de la conducta la emocionalidad del individuo (Zangaro, 2010). Se le exigen al asalariado competencias comunicativas y lingüísticas que pertenecen al plano afectivo y se vinculan con capacidades emocionales que facilitan la interacción social.

Por otra parte, esta línea crítica sostiene que los cambios en las subjetividades funcionan como instrumento que favorece la gobernabilidad en tiempos neoliberales, provocando que cada individuo se autogobierne con base en lógicas empresariales (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010). Este nuevo sujeto realiza un constante trabajo sobre sí mismo que funciona como medio para que los gobernantes puedan dirigir sus conductas (Zangaro, 2010). Esta lógica de autogobierno permite una transferencia de responsabilidades desde las instituciones hacia los individuos, quienes deben resolver mediante su propio esfuerzo las tensiones estructurales del sistema. Cuando las políticas públicas no logran resolver problemas complejos, la responsabilidad

recae en la falta de competencias de quienes deben ejecutarlas, configurando una estrategia de desresponsabilización institucional.

El liderazgo puede considerarse entonces como una nueva forma de gobierno, donde la obediencia no se obtiene mediante coerción física sino apelando a la obligación moral de adecuar la conducta al colectivo (Saavedra-Mayorga, Sanabria y Smida, 2013). La figura del líder muestra cómo se instauran nuevas lógicas de control, desplazando la coacción desde la exterioridad de los dispositivos organizacionales hacia la interioridad de las personas (Boltanski y Chiapello, 2002; Luci, 2016). Una vez instalado un sentido compartido en la organización, “cada cual sabe qué hacer sin que sea necesario ordenarlo” (Boltanski y Chiapello, 2002, p. 122).

La literatura de gestión empresarial no limita el ejercicio del liderazgo a los puestos dirigenciales, sino que exhorta a todos los integrantes a convertirse en líderes (Boltanski y Chiapello, 2002; Laval y Dardot, 2015; Luci, 2016; Zangaro, 2010). La masificación del discurso del liderazgo puede ser concebida como estrategia para que cada sujeto oriente su subjetividad hacia la búsqueda del incremento de rendimiento y productividad, garantizando un autocontrol.

2.3. Segunda línea crítica: nuevas relaciones de poder-saber al interior del campo organizacional

La noción de *campo* de Pierre Bourdieu nos posibilita un análisis en clave relacional del despliegue del poder al interior de las organizaciones. Un campo es un espacio relativamente autónomo que consiste en una red de relaciones objetivas entre diversas posiciones ocupadas por los agentes (Bourdieu y Wacquant, 1995). La estructura de las posiciones está dada por la distribución del capital específico propio del campo, es decir, el recurso reconocido y valorado en su interior. Cuanto mayor volumen de ese capital posea un agente, mayor será su probabilidad de ejercer poder para mejorar su posición. La distribución de este capital es resultado de luchas pasadas y presentes objetivadas en instituciones y disposiciones que rigen las posibilidades de acción en dicho campo (Bourdieu, 1990 y 2000).

Con la consolidación del modelo burocrático, el juego de las posiciones al interior del campo estaba marcado por la posesión de saberes técnicos y objetivados. Sin embargo, a partir de las transformaciones en el capitalismo, han cambiado los saberes valorados y reconocidos. Ahora, el capital específico consiste en la posesión y despliegue de habilidades blandas, disposiciones actitudinales emocionales y capacidades comunicativas. Si antes la principal herramienta era un *saber hacer*, actualmente resulta más valioso un *saber estar* (Luci, 2016).

La posesión de estas habilidades emparentadas con la noción de liderazgo se coloca como el saber valioso al interior de las organizaciones. Este capital determinará las relaciones de poder-saber que se despliegan al interior de aquellas. Esta visión contradice la definición normativa del liderazgo concebido como práctica que no requiere del uso del poder ni la dominación. Por el contrario, la posesión de dichos saberes le permitirá a un sujeto una mejora posicional dentro de la estructura de poder de la organización.

2.4. Transformación de las organizaciones educativas

Sin embargo, el concepto de liderazgo no se ha limitado al ámbito económico y empresarial, sino que se ha introducido también en las instituciones educativas. A partir de las últimas décadas del siglo XX, el liderazgo educativo ha sido ponderado por una serie de académicos y expertos en el campo escolar como un factor de mejora de la eficiencia educativa dentro de las instituciones (Bolívar, 2010 y 2014; Hallinger y Heck, 2014; Romero, 2021; Podestá y Abregú, 2020). Generalmente es concebido como un elemento esencial en el incremento de la calidad de la enseñanza, implicando la mejora general de la escuela y del aprendizaje de los estudiantes (Hallinger y Heck, 2014).

En un primer momento, el liderazgo se concebía asociado al rol de director o al equipo directivo, quien mediante su ejercicio podía generar las condiciones propicias para el aprendizaje. Entre otros aspectos, la dirección estaba encargada de conformar un clima escolar signado por un sentido de comunidad y pertenencia que provocara la motivación y adhesión del equipo docente, para lograr la transformación de sus prácticas pedagógicas que tenga como resultado la mejora del aprendizaje

estudiantil (Podestá y Abregú 2020). Así, el liderazgo educativo es concebido como aquel que dota de un sentido o misión común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad y eficiencia, que se expresa tangiblemente en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2014).

De esta forma, podemos observar cómo las lógicas discursivas del mundo empresarial actual comienzan a penetrar en la cotidianidad de las instituciones educativas. Sin embargo, existe una vasta literatura que no reduce la práctica del liderazgo escolar al equipo directivo. Esto implica concebirlo de forma más amplia, de forma compartida o distribuida, ligándose no a una posición jerárquica de dirección sino a la trama de relaciones al interior de la institución educativa, dando paso a un “liderazgo distribuido” (Bolívar, 2010; Hallinger y Heck, 2014). Este modelo propone que las acciones orientadas a la mejora escolar sean compartidas entre directivos, docentes, administradores y otros miembros de la comunidad educativa (Hallinger y Heck, 2014). En este sentido, el liderazgo distribuido busca promover una amplia participación en la toma de decisiones institucionales, consolidando una responsabilidad compartida respecto del aprendizaje de los estudiantes. Esto implica no solo la democratización de los espacios de decisión, sino también una corresponsabilización colectiva por los resultados obtenidos. De este modo, el liderazgo distribuido movilizaría tanto el fortalecimiento de las capacidades docentes como una redistribución de las responsabilidades al interior de la institución, procurando que estas no recaigan únicamente en el equipo directivo y administrativo. Así, la colaboración y la distribución de responsabilidades escolares son presentadas como estrategias efectivas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2014).

La implementación de este liderazgo distribuido o colaborativo en el ámbito educativo demanda saberes y competencias similares a los presentes en el mundo empresarial. De esta forma, el liderazgo educativo consiste en la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela (Bolívar, 2014). Específicamente, las competencias de las que deben disponer quienes ejerzan este liderazgo consisten en poseer la capacidad de proveer un sentido institucional común a partir de una comunicación clara, potenciar las capacidades de los miembros de la organización y gestionar los

programas de enseñanza en función de mejorar los resultados de los aprendizajes estudiantiles. Con respecto a los docentes, se valora positivamente la toma de iniciativa por ímpetu propio, como una forma de responsabilización por los objetivos institucionales. Así, el correcto funcionamiento de una escuela dependerá de que los directivos puedan fomentar el desarrollo de la capacidad de liderazgo de todos sus miembros.

La formación en liderazgo ingresó a las políticas públicas de la mano de la NGP. Este programa de reforma del sector público consistió en la incorporación de conocimientos de la gestión empresarial con el objetivo de incrementar la eficiencia de las instituciones públicas (Verger y Normand, 2015). Las principales reformas de este programa están orientadas hacia una desagregación de las funciones, la fragmentación de los servicios públicos en unidades de gestión más autónomas, el énfasis en la competencia y una gestión profesional (ligada al mundo empresarial) basada en la obtención de resultados tangibles. En suma, se trata de una tendencia modernizadora de la gestión pública, donde la incorporación de un componente promercado implicaría el aumento de la eficiencia de las instituciones estatales. Específicamente, la NGP ha influido con fuerza en el ámbito educativo, afectando la forma en que se concibe la gobernanza de las instituciones escolares, incorporando principios como la autonomía escolar, la rendición de cuentas y la gestión basada en resultados. Así, la gramática empresarial se introduce en el seno del campo educativo, generando la demanda de organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a los cambios sociales (Bolívar, 2010).

La NGP hace énfasis en la autonomía profesional, importando factores del mundo empresarial que serían cruciales para el desarrollo de la labor docente, tales como la motivación personal, el éxito, la iniciativa y la incorporación del liderazgo (Verger y Normand, 2015). Esto permite observar la promoción de un nuevo régimen basado en la rendición de cuentas y la incorporación de herramientas de gestión con el objetivo de lograr una mejora escolar y poner freno a las estrategias corporativistas consideradas parasitarias.

En el contexto argentino, la NGP ha influido en la educación durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019). Con la premisa de “Revolucionar la educación”, al interior de la escuela cobró mucha importancia la evaluación y la rendición de

cuentas como instrumentos para mejorar la calidad educativa de un sistema deficitario, en consonancia con una concepción gerencialista y reduccionista de la educación –y la política en general– (Feldfeber, 2024). Al mismo tiempo, las políticas que ha implementado el gobierno de Cambiemos en el área educativa, así como las alianzas que ha establecido con los actores privados, han promovido valores como el cambio y la innovación, el liderazgo, la meritocracia y el emprendedurismo como sinónimos de mejora (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). A través de una serie de programas tales como “Compromiso Docente”, el plan “Enseñar” y el “Programa de Liderazgo e Innovación Educativa” (PLIE), y de convenios con fundaciones tales como “Enseña por Argentina”, el gobierno de Macri implementó, entre otras, técnicas de desarrollo de habilidades directivas y de relevancia práctica (Feldfeber, 2024), dentro de las cuales se promovían las habilidades de la toma de decisiones, la creatividad e innovación y, sobre todo, el liderazgo. Esta orientación va en correlación con el diagnóstico de que las escuelas deben reinventarse para superar su crisis, y para ello se necesita de la cooperación y colaboración del mercado, en consonancia con la “CEOcracia” aplicada a amplios sectores del Estado. Específicamente, se ubica a la formación en liderazgo como uno de los pilares fundamentales para solucionar los problemas escolares. Dentro de este diagnóstico, la escuela es presentada como uno de los espacios privilegiados para desarrollar liderazgos colaborativos a partir de los cuales construir proyectos de vida “exitosos” (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). Así, el liderazgo no se ve reducido a las funciones directivas de la institución, sino que el docente es también concebido como un líder, cuyos rasgos principales se basan en aspectos de su personalidad más que en saberes formales.

3. Aspectos metodológicos

La presente investigación se desarrolla en el marco del proyecto “Nueva Gestión Pública y subjetividades. Liderazgo y emprendedurismo en el campo de la formación docente continua en la Ciudad de Buenos Aires (2015 a la actualidad)”, dirigido por Nora Gluz y Myriam Feldfeber, radicado en el IICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El trabajo de campo se realizó en el marco de una Beca Estímulo

de UBACyT, con un enfoque metodológico cualitativo orientado a comprender en profundidad las percepciones y sentidos que los docentes construyen respecto de las políticas de formación en liderazgo.

El relevamiento empírico se desarrolló entre junio y septiembre de 2025 e incluyó entrevistas semiestructuradas a docentes en ejercicio de escuelas primarias estatales de la CABA. Las entrevistas fueron realizadas en las propias instituciones escolares. Fue posible entrevistar a un maestro por escuela en cuatro instituciones, localizadas en los barrios de Parque Chacabuco, Flores, Villa Lugano y Villa Urquiza, los cuales serán referidos en adelante como *Docente 1*, *Docente 2*, *Docente 3* y *Docente 4*, respectivamente. Los entrevistados son maestros de grado con trayectorias heterogéneas en la docencia. En cada institución, el contacto se estableció a través de los equipos directivos, quienes propusieron maestros con disponibilidad horaria y disposición para participar. Las entrevistas se estructuraron en torno a tres ejes temáticos principales: 1) los atributos, características y saberes que los docentes valoran en la conducción escolar; 2) el funcionamiento cotidiano de la institución; y 3) las políticas de formación continua docente, con particular énfasis en las propuestas formativas en liderazgo ofrecidas por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Los casos de Parque Chacabuco, Flores y Villa Lugano muestran similitudes en la composición social y territorial de su matrícula, al atender a sectores populares y familias migrantes del sur de la ciudad y del conurbano próximo. Las tres escuelas reciben estudiantes provenientes principalmente de la Villa 1-11-14 y zonas aledañas, en contextos donde la escuela cumple un papel central de acompañamiento pedagógico y sostenimiento de trayectorias educativas. Estas instituciones participan de programas como Maestro + Maestro, Escuelas en Foco y cuentan con Equipos de Orientación Escolar, y enfrentan problemáticas vinculadas a vulnerabilidad social, trayectorias educativas irregulares y necesidades básicas insatisfechas. En contraste, la escuela de Villa Urquiza representa un caso con características socioeconómicas distintas, con una matrícula conformada por niños y niñas del propio barrio y algunas familias provenientes de la Provincia de Buenos Aires. Se trata de una población heterogénea, sin presencia significativa de sectores populares. A diferencia de las otras tres instituciones, en Villa Urquiza no se registran problemáticas significativas vinculadas a necesidades básicas insatisfechas, violencia familiar o situaciones de vulnerabilidad

extrema que atraviesen masivamente la cotidianeidad escolar. Además, esta escuela participa de los programas Escuelas en Foco y Maestros de Apoyo Pedagógico e Inclusión, orientados al fortalecimiento de los aprendizajes básicos.

La utilización de entrevistas semiestructuradas para llevar a cabo la investigación se debe a que resultó el mejor instrumento para relevar las percepciones docentes, siendo estas entendidas como representaciones socialmente construidas y ancladas en la experiencia práctica del trabajo escolar, a través de las cuales los maestros interpretan, evalúan y se posicionan frente a las políticas educativas. En tanto producto de la intersección entre trayectorias subjetivas, condiciones institucionales y contextos socioeconómicos, operan como indicadores de los procesos de apropiación, resistencia o resignificación que median entre la política formulada y la práctica concreta.

Es importante señalar que se trata de un estudio exploratorio con una muestra acotada que no busca generalizar sus hallazgos sino identificar percepciones, valoraciones y tensiones presentes en las experiencias docentes concretas. Los resultados deben entenderse como hallazgos preliminares que ameritan profundización y continuidad en futuras investigaciones.

4. Análisis: Percepciones docentes sobre formación en liderazgo y cualidades directivas

Los hallazgos que se presentan a continuación constituyen aproximaciones preliminares al objeto de estudio, resultado de un primer acercamiento al campo que requiere ser profundizado y ampliado en investigaciones futuras. Las percepciones docentes aquí analizadas representan indicios de tensiones y apropiaciones diferenciales que ameritan ser exploradas con mayor profundidad, ampliando tanto la muestra como los contextos escolares relevados. En este sentido, este apartado busca identificar líneas interpretativas emergentes que puedan orientar el desarrollo posterior de la investigación, más que establecer conclusiones definitivas sobre los modos en que las políticas de formación en liderazgo penetran –o no– en las prácticas y concepciones docentes.

4.1. Participación en cursos de formación y percepciones sobre el liderazgo

Por un lado, los testimonios muestran un cuestionamiento de los docentes a las propuestas formativas en general, basado principalmente en una crítica hacia quienes diseñan las políticas de formación, debido a que las formulan basándose en la teoría pero desconociendo la práctica docente al interior de las escuelas: “Hay muchas falencias porque este diseño curricular y las políticas que van mandando las escribieron personas que no están dentro de la escuela” (Docente 1, Parque Chacabuco). Existe un consenso bastante generalizado por parte de los docentes acerca de que, para comprender lo que pasa en una escuela, es necesario estar en la escuela. En este sentido, se observa cierta concepción de que los directivos a nivel ministerial “patean la pelota” hacia los docentes al bajar normativa y proponerles espacios de formación, pero sin comprender que la cotidianidad escolar requiere del manejo de imponderables que no son conceptualizados por quienes diseñan las políticas. Esta percepción docente puede interpretarse desde la perspectiva de Bourdieu (1990 y 2000) como una tensión entre distintas posiciones al interior del campo educativo: mientras los diseñadores de políticas ocupan posiciones legitimadas por un saber teórico-académico, los docentes reclaman el reconocimiento de un capital específico vinculado al saber práctico, producto de la experiencia cotidiana en el aula. Esta distancia refleja luchas por la definición legítima de qué saberes cuentan como válidos para gobernar y transformar las instituciones escolares.

Esta tensión muestra, asimismo, una contradicción entre la promesa de eficiencia de la NGP y la realidad escolar concreta. Las formaciones en liderazgo se presentan como políticas generalizadas que no toman en cuenta las diferencias de contexto escolar ni las condiciones materiales y sociales específicas de cada comunidad educativa. Los docentes reclaman reconocimiento de su saber práctico, un saber que ni el modelo técnico-burocrático tradicional ni las habilidades blandas empresariales logran capturar. Más aún, esta dinámica de “patear la pelota” puede leerse, desde la perspectiva de la gobernabilidad neoliberal planteada por Laval y Dardot (2015) y Zangaro (2010), como un mecanismo de transferencia de responsabilidades que desresponsabiliza a quienes diseñan las políticas y responsabiliza individualmente a

los docentes por los resultados educativos, sin proveer las condiciones estructurales necesarias para transformar efectivamente las prácticas pedagógicas.

Más específicamente, la mayoría de los docentes entrevistados señalan no haber realizado los cursos relacionados con liderazgo ofertados por el Ministerio de Educación del Gobierno de CABA. Incluso, una de las entrevistadas señaló que nunca había siquiera escuchado que existían capacitaciones en dicha temática. Esta brecha entre la retórica política del macrismo –que posicionó al liderazgo como pilar fundamental de la transformación educativa– y su llegada efectiva a los docentes sugiere problemas de implementación, resistencias activas o priorización de otras formaciones consideradas más relevantes.

Por otro lado, observamos que los docentes de las escuelas de Flores y Parque Chacabuco, quienes reciben a estudiantes en su gran mayoría residentes de la Villa 1-11-14, muestran un fuerte rechazo a las formaciones en liderazgo y a la aplicación del concepto de liderazgo al interior de la institución educativa:

No tiene que ver si uno es más líder o si uno enseña mejor, porque nosotros tenemos pibes de primero a séptimo que tienen una mala situación emocional o una situación de violencia en sus casas que no la puede resolver, entonces el docente por más líder que sea no va a poder. (Docente 1, Parque Chacabuco)

En línea con lo expuesto anteriormente, este testimonio refleja la idea de la desconexión entre la teoría que sustenta las políticas de formación y la realidad a la que están expuestos los docentes. El contexto de vida vulnerable y precario de la gran mayoría de los estudiantes de esta escuela impacta en la labor del educador, quien tiene que manejar imponderables como situaciones emocionales de los estudiantes o necesidades básicas insatisfechas. Esta descripción docente evidencia una realidad escolar que excede ampliamente las competencias individuales y las habilidades blandas que promueve la literatura del liderazgo (Luci, 2016; Zangaro, 2010). El testimonio muestra cómo las condiciones materiales y sociales concretas –violencia doméstica y precariedad económica– configuran el trabajo pedagógico de manera determinante, dando lugar a la percepción por parte de los docentes de que la formación en liderazgo carece de utilidad cuando no viene acompañada de transformaciones estructurales en las

condiciones de vida de los estudiantes y en los recursos disponibles para las escuelas. Ante esto, no solo la formación en liderazgo no se presenta como una herramienta valorada para implementar en el trabajo docente, sino que es concebida como proveniente de un mundo empresarial que es completamente ajeno a la realidad escolar. Asimismo, las críticas hacia estas formaciones por parte de los docentes de dichas escuelas se relacionan con el vínculo de la gramática del liderazgo con el mundo empresarial:

Yo veo cursos que responden más a una lógica de *marketing* que tiene un fondo ideológico de no ser maestro sino ser el gestor de la clase, el líder de la clase.
(Docente 2, Flores)

Y con respecto a lo del liderazgo siento que es algo más de *marketing* o empresarial. (Docente 1, Parque Chacabuco)

Estos testimonios revelan resistencias a la mercantilización educativa y pueden leerse, desde la teoría de los campos de Bourdieu (1990), como expresión de una lucha simbólica al interior del campo educativo. Los docentes perciben que las políticas de formación en liderazgo intentan imponer un capital ajeno –las habilidades gerenciales propias del campo económico– sobre el capital específico del campo educativo, que consiste en el saber pedagógico construido históricamente. Esta resistencia no es meramente ideológica, sino que representa una defensa de la autonomía relativa del campo educativo frente a la penetración de corrientes provenientes del campo económico. Cuando los docentes rechazan ser concebidos como “gestores” en lugar de “maestros”, están defendiendo la especificidad de su práctica profesional y resistiendo la reconfiguración de las relaciones de poder-saber que implicaría la adopción plena del discurso gerencial.

Por otro lado, la docente de la escuela de Villa Urquiza, a pesar de no haber realizado ninguna instancia formativa sobre liderazgo, valora positivamente su implementación dentro del aula:

E: ¿Tuviste alguna capacitación sobre el tema de liderazgo?

D: No, no tuve, desconozco bastante. Sí me parece que es necesaria la formación en liderazgo, claro que sí. Porque vos acá tenés 320 chicos y tenés un grupo de

25 docentes... Creo. Si no me estoy olvidando, 29. Entonces hay que formarse en eso. (Docente 4, Villa Urquiza)

Específicamente, dicha entrevistada concebía como necesarias las formaciones en liderazgo debido a la posibilidad que estas brindan de capacitarse en el trabajo en equipo. Esta cosmovisión se emparenta con las nociones del liderazgo distribuido desarrolladas en el marco teórico (Bolívar, 2010; Hallinger y Heck, 2014), donde todos los integrantes de la escuela están interpelados a hacerse cargo del buen funcionamiento de la institución. Esto genera una noción más participativa o democrática que es valorada por esta entrevistada:

E: ¿Qué crees que te resultaría útil de las formaciones en liderazgo?

D: Yo creo que una formación más en equipo. El trabajo en equipo. Entender que no sea tanto lineal de uno, ¿no? De un superior, sino más horizontal. Creo que viene más por ahí. Y me parece que es mejor. (Docente 4, Villa Urquiza)

Este testimonio refleja la valoración de una gestión escolar que se distancia del autoritarismo y la verticalidad, en consonancia con el rechazo a la relación dominantes-dominados característico del nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002; Luci y Szlechter, 2014). La docente aprecia una organización institucional basada en la igualdad formal y el respeto por las visiones individuales, principios que la literatura gerencial identifica como centrales en el liderazgo contemporáneo.

Por otro lado, la docente entrevistada de la escuela de Lugano, señaló haber realizado varios cursos autoasistidos relacionados con la formación en liderazgo, brindados por la Escuela de Maestros. Esta entrevistada valoró positivamente dicha formación, dando cuenta de cómo le beneficia al realizar su labor en el aula:

Es decir, está bien que seas líder. Porque el líder es el que organiza y el que conduce al grupo en general. Pero después hay distintas formas de liderar. No tiene que ser autoritario. Tiene que ser como un poco más democrático. Es verdad que hay momentos que uno tiene que poner límites y no queda otra. Porque si sos medio

que no tenés carácter... Empiezan. Necesitas tener como una fuerza de liderazgo para que ellos te reconozcan como tal. (Docente 3, Lugano)

En este sentido, y en línea con la literatura sobre la temática expuesta previamente, el liderazgo se ve asociado a factores personales y actitudinales, los cuales al ser implementados repercuten en el vínculo entre el docente y el estudiante, de modo tal que podría implicar una mejora en la enseñanza:

E: O sea, si vos tuvieses que definir un liderazgo, ¿con qué características lo definirías?

D: Definiría como parte de... Digamos, necesitamos eso, además de poder llevar un grupo, poder liderar de una manera sana. Necesitas tener algo humano. Porque si no, es muy difícil. A mí me funciona siempre el vínculo. (Docente 3, Lugano)

A pesar de trabajar con poblaciones socialmente vulnerables similares a las de las escuelas de Parque Chacabuco y Flores, el testimonio de la maestra de Lugano difiere notoriamente de los esbozados por los docentes de aquellas instituciones. Este caso resulta particularmente significativo al evidenciar cómo la apropiación diferencial de las políticas de formación en liderazgo no responde linealmente a las condiciones socioeconómicas del contexto escolar, sino que puede estar mediada por trayectorias formativas individuales y disposiciones subjetivas específicas. El testimonio de esta maestra puede interpretarse como un caso donde la construcción del neosujeto (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010) penetró con mayor efectividad, configurando una subjetividad docente que internaliza la lógica de la autorresponsabilización por los resultados de aprendizaje. La docente atribuye a sus propias cualidades personales y actitudinales –el desarrollo de habilidades de liderazgo, la capacidad de establecer vínculos, el manejo democrático pero firme del grupo– la responsabilidad central sobre la mejora del proceso de aprendizaje. Esta perspectiva desplaza hacia el sujeto individual la carga de resolver mediante su propio esfuerzo y capacitación las tensiones estructurales del sistema educativo, operando así un mecanismo funcional a la gobernabilidad neoliberal (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010). En contraste con los docentes de Flores y Parque Chacabuco, quienes enfatizan los condicionantes contextuales de

vulnerabilidad que limitan el impacto de cualquier intervención pedagógica individual, esta maestra no problematiza explícitamente las condiciones materiales de vida de sus estudiantes como factor determinante de las trayectorias educativas.

Sin embargo, cabe señalar que la diferencia más significativa en cuanto a valoración de las formaciones en liderazgo se observa entre Villa Urquiza –población escolar de clase media/media alta– y las escuelas de sectores populares (Parque Chacabuco, Flores), más que entre Lugano y estas últimas. Esto sugiere que el contexto socioeconómico continúa siendo un factor relevante en las percepciones docentes, aunque no el único. El caso de Lugano, entonces, podría representar una excepción que amerita mayor indagación: ¿se trata efectivamente de un caso aislado de interpelación exitosa del neosujeto docente, o existen otros factores –biografía profesional, vínculos institucionales específicos, experiencias formativas previas– que explican esta apropiación diferencial? Esta pregunta queda abierta para futuras investigaciones que puedan profundizar en las condiciones bajo las cuales las políticas de formación en liderazgo logran o no permear las subjetividades y prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social.

4.2. *Percepciones sobre los saberes y cualidades directivos*

A la hora de indagar en las cualidades que los docentes valoran del equipo de conducción de las escuelas, encontramos muchas similitudes entre los entrevistados. En este sentido, observamos que todos conciben al acompañamiento, la escucha y la empatía como las cualidades más importantes que debe llevar a cabo el equipo directivo, en especial el/la director/a:

E: ¿Qué características tiene que tener un director para que una escuela funcione?

D: Y, la escucha primero que nada, porque nosotros siempre decimos, bueno, que uno puede saber un montón pero también tiene que estar en el aula y pensando, pensando en nuestro rol, ¿no? [...] y también todo el tiempo esto de estar atento a lo que nos pasa a nosotros también. Porque más allá de preguntarnos cómo vamos con la planificación, también nos pregunta cómo estamos nosotros, cómo

nos sentimos y eso para mí, eso a nosotros nos hace sentir muy acompañados”.

(Docente 1, Parque Chacabuco)

Al mismo tiempo, se valora positivamente que quien dirige la institución no sea autoritario, y que incorpore una lógica más democrática y horizontal en su conducción, rechazando la relación dominantes-dominados propia del modelo burocrático tradicional y promoviendo una igualdad formal en los vínculos institucionales (Boltanski y Chiapello, 2002; Luci y Szlechter, 2014). Podemos observar que estas cualidades –comunicación efectiva basada en la claridad, confianza, seguridad y escucha activa– son exactamente las que la literatura identifica como propias del liderazgo contemporáneo (Luci, 2016; De Gori, 2024; Saavedra-Mayorga, Sanabria y Smida, 2013). También se emparenta con el concepto de liderazgo distribuido o colaborativo (Bolívar, 2010; Hallinger y Heck, 2014), que consiste en la participación de los directivos y los docentes en la toma de decisiones al interior de la institución y la consolidación de una responsabilidad compartida en torno al aprendizaje de los estudiantes:

E: Si tuvieras que definir el rol directivo en una imagen, ¿qué imagen utilizarías?

D: Bien. No sé, veo una ronda. Veo una ronda. Una ronda donde todos podemos opinar. (Docente 2, Flores)

E: Y si tuvieras que sintetizar con una imagen el cargo directivo, ¿cómo lo harías?
¿Qué imagen se te viene?

D: No sé, ahora se me ocurrió, viste, se me vino Diego [director] a la cabeza y se me vino esta mesa redonda que tiene Diego, ¿no? Esa... Un escritorio hermoso, grande, esto de un espacio para todos. (Docente 4, Villa Urquiza)

Aquí aparece una paradoja significativa: los docentes valoran exactamente las cualidades que el marco teórico identifica como propias del liderazgo, tales como la comunicación, escucha, empatía, horizontalidad y construcción de una visión compartida (Luci, 2016; Boltanski y Chiapello, 2002; De Gori, 2024), pero al mismo tiempo rechazan el término *liderazgo* cuando aparece explícitamente

vinculado a su origen empresarial. Esto sugiere una apropiación selectiva: se reconocen y valoran prácticas de gestión democrática y colaborativa (identificables como “liderazgo distribuido”), pero se rechaza la colonización simbólica del discurso empresarial en el campo educativo.

Las imágenes de “la ronda” y “la mesa redonda” que utilizan los docentes para imaginar la dirección escolar son reveladoras. Representan horizontalidad y participación, pero vale preguntarse: ¿es esto realmente distribución de poder o una forma sutil de distribuir responsabilidades (y culpas) sin distribuir autoridad real? Esta interrogación conecta con la perspectiva crítica de la gobernabilidad neoliberal desarrollada en el marco teórico. El liderazgo distribuido podría funcionar como mecanismo de responsabilización colectiva por los resultados, donde se transfieren responsabilidades a docentes sin modificar condiciones estructurales ni proveer recursos efectivos. Los docentes que mencionan que les “patean la pelota” parecen intuir esta transferencia de responsabilidad sin poder efectivo para transformar las condiciones de trabajo. Esta dinámica refleja lo que Boltanski y Chiapello (2002) identifican como la lógica del nuevo espíritu del capitalismo: la conformación de un sentido compartido que permite a los sujetos autoorganizarse y autorresponsabilizarse sin necesidad de órdenes explícitas, garantizando así un autogobierno funcional a los objetivos organizacionales. En el campo educativo, esto se traduciría en docentes que internalizan la responsabilidad por los resultados de aprendizaje sin que se modifiquen las condiciones materiales, los recursos disponibles o las estructuras de desigualdad que condicionan esos mismos resultados.

Finalmente, es importante señalar que mientras el marco teórico muestra el desplazamiento histórico del *saber hacer* técnico al *saber estar* actitudinal como capital valorado en organizaciones (Luci, 2016), los docentes reclaman reconocimiento de ambos: valoran las cualidades actitudinales en sus directivos pero también exigen que estos “estén en el aula” y comprendan la práctica docente concreta. Esto sugiere que en educación persiste una tensión irresuelta: ni el saber técnico-burocrático tradicional ni las habilidades blandas empresariales capturan plenamente la complejidad del saber pedagógico contextualizado que los docentes consideran necesario para gobernar legítimamente una institución escolar.

5. Conclusiones

El análisis de las percepciones docentes sobre las políticas de formación en liderazgo en CABA revela tensiones fundamentales entre la literatura gerencial que sustenta estas políticas y las lógicas propias del campo educativo. Los hallazgos muestran que existe una marcada distancia entre la retórica política que posicionó al liderazgo como pilar de la transformación educativa durante el gobierno de Macri (2015-2019) y las experiencias concretas de los docentes en las escuelas.

Se identifican tres tensiones principales que estructuran las percepciones docentes. En primer lugar, se evidencia una desconexión estructural entre las políticas diseñadas de forma generalizada y las realidades escolares heterogéneas, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Los docentes de las escuelas que atienden a sectores populares señalan que las formaciones en liderazgo no contemplan los imponderables de la cotidianeidad escolar –violencia familiar, necesidades básicas insatisfechas, trayectorias educativas irregulares– que condicionan determinantemente su trabajo pedagógico. Esta desconexión puede interpretarse, desde Bourdieu (1990), como expresión de una lucha al interior del campo educativo: mientras los diseñadores de políticas ocupan posiciones legitimadas por un capital cultural institucionalizado y un saber técnico-académico, los docentes reclaman el reconocimiento de un capital específico vinculado al saber práctico. Esta distancia refleja disputas por la definición legítima de qué saberes cuentan como válidos para gobernar y transformar las instituciones escolares. En segundo lugar, se identifica un rechazo explícito al vocabulario y la gramática empresarial del liderazgo. Los docentes perciben estas formaciones como “marketing” proveniente de un mundo ajeno a la especificidad del trabajo pedagógico, resistiendo la colonización simbólica del discurso gerencial en el campo educativo. Esta resistencia representa una defensa de la autonomía relativa del campo educativo frente a la penetración de principios provenientes del campo económico. Cuando los docentes rechazan ser concebidos como “gestores” en lugar de “maestros”, están defendiendo la especificidad de su práctica profesional y resistiendo la reconfiguración de las relaciones de poder-saber que implicaría la adopción plena del discurso gerencial. En este sentido, la evidencia

empírica muestra que las políticas de formación en liderazgo no han logrado penetrar significativamente en las prácticas docentes, al menos en los contextos relevados, sugiriendo límites concretos a la imposición de lógicas empresariales en el campo educativo.

En tercer lugar, emerge una apropiación selectiva y paradójica: los docentes valoran en sus directivos exactamente aquellas cualidades que la literatura identifica como propias del liderazgo –comunicación efectiva, escucha activa, empatía, horizontalidad, construcción de visión compartida–, pero rechazan el término “liderazgo” cuando aparece explícitamente asociado a su origen gerencial. Esta paradoja revela un proceso complejo de resignificación: se reconocen y valoran prácticas de gestión democrática y colaborativa (identificables como “liderazgo distribuido”), pero se resiste la nomenclatura empresarial que las acompaña. Las imágenes de “la ronda” y “la mesa redonda” con las que los docentes imaginan la dirección escolar expresan aspiraciones de horizontalidad y participación, aunque cabe preguntarse si esto representa realmente distribución de poder o una forma sutil de distribuir responsabilidades sin distribuir autoridad real. Como señala el marco teórico desde la perspectiva de la gobernabilidad neoliberal (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010), el liderazgo distribuido podría funcionar como mecanismo de responsabilización colectiva por los resultados, donde se transfieren responsabilidades a docentes sin modificar condiciones estructurales ni proveer recursos efectivos. La percepción docente de que les “patean la pelota” parece intuir esta transferencia de responsabilidad sin poder efectivo para transformar las condiciones de trabajo.

El análisis también revela diferencias significativas según el contexto socioeconómico de las escuelas. Los docentes de instituciones que atienden a sectores populares (Parque Chacabuco, Flores) muestran un rechazo más contundente a las formaciones en liderazgo, enfatizando cómo las condiciones materiales de vida de sus estudiantes condicionan determinantemente cualquier intervención pedagógica individual, relativizando así la promesa de eficiencia basada en habilidades personales docentes. En contraste, la docente de Villa Urquiza –contexto de clase media– valora positivamente estas formaciones, asociándolas con el trabajo en equipo y una gestión más horizontal. El caso de Lugano representa una excepción que

amerita mayor indagación: a pesar de trabajar con población vulnerable similar a la de Parque Chacabuco y Flores, la docente entrevistada valoró positivamente las formaciones en liderazgo y evidenció una apropiación del discurso de la autorresponsabilización por los resultados de aprendizaje. Este caso sugiere que la penetración de las lógicas del neosujeto no responde mecánicamente a las condiciones socioeconómicas del contexto escolar, sino que puede estar mediada por trayectorias formativas individuales y disposiciones subjetivas específicas. Queda abierta la pregunta sobre si se trata de un caso aislado o si existen otros factores que explican estas apropiaciones diferenciales.

Estos hallazgos preliminares ameritan profundización en futuras investigaciones que amplíen la muestra, incorporen mayor diversidad de contextos escolares y profundicen en las condiciones bajo las cuales se producen apropiaciones, resistencias o resignificaciones de las políticas de liderazgo. Resulta necesario indagar con mayor profundidad en las trayectorias formativas y biografías profesionales que median la penetración diferencial de estas políticas, así como analizar las prácticas concretas en el aula para comprender si las resistencias discursivas se traducen efectivamente en resistencias prácticas.

Referencias

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2014). "Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional". En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela* (pp. 61-103). RIL editores.
- Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). "El espíritu del capitalismo". En L. Boltanski y È. Chiapello. *El nuevo espíritu del capitalismo* (pp. 57-83). Akal.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). "Los campos como microcosmos relativamente autónomos". En *Los usos sociales de la ciencia* (pp. 71-83). Nueva Visión.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). "La lógica de los campos". En *Respuestas: Por una antropología reflexiva* (pp. 65-89). Grijalbo.
- De Gori, E. (2024). Liderazgos en América Latina. Travesías del orden. *e-I@tina*, 22(86), 24-41.
- Feldfeber, M. (2024). "La nueva gestión pública en la 'revolución educativa' del macrismo. Las políticas de formación docente en Argentina (2015-2019). En H. Monarca (coord.), *Profesionalización Docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 240-263). Dykinson-Clacso.
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina: Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2014). *Liderazgo colaborativo y mejora escolar: comprensión del proceso de mejora en escuelas profesionales de aprendizaje*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). "La fábrica del sujeto neoliberal". En C. Laval y P. Dardot, *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal* (pp. 325-282). Gedisa.
- Luci, F. (2016). *La era de los managers: Hacer carrera en las grandes empresas*. Paidós.
- Luci, F. y Szlechter, D. (2014). La sociología del management en Argentina: debates para un campo en formación. *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, 19(32), 113-156.
- Podestá, M. E. G. T. de y Abregú, M. V. (comps.). (2020). *Directores: Líderes en Acción. Transformando la escuela*. Aique Grupo Editor.
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Saavedra-Mayorga, J. J., Sanabria, M. y Smida, A. (2013). De la influencia al poder: elementos para una mirada foucaultiana al liderazgo. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 23(50), 17-33.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativo global. *Revista Educação y Sociedade*, 36(132), 599-622.

- Weber, M. (1994). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (J. Medina Echavarría, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Zangaro, M. (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. *Trabajo y Sociedad*, 16(XV), 163-177.

Recepción: 15/11/2025

Aceptación: 18/03/2026

Enseñar a escribir en la universidad: la literacidad académica como trabajo docente situado

Resumen

El artículo presenta una intervención didáctica desarrollada con un grupo de estudiantes universitarios con el propósito de fortalecer sus prácticas de lectura y escritura académicas, particularmente la comprensión profunda, la paráfrasis, la identificación de tesis y la construcción de textos argumentativos. A lo largo del semestre, se trabajó con diversos géneros y actividades que permitieron observar cómo las/los estudiantes se aproximaban a la lectura analítica y cómo reconstruían las ideas de los textos para integrarlas en sus propias producciones. El estudio describe el diseño de la intervención, el contexto institucional y las características del grupo, así como los procedimientos utilizados para producir y analizar los datos derivados de sus escritos. El análisis de las producciones, de las notas docentes y de las reescrituras sucesivas permitió identificar avances, tensiones y desplazamientos en la forma en que las/los estudiantes organizaron sus ideas, precisaron conceptos y desarrollaron argumentos. Asimismo, se resalta el papel central del trabajo docente en la enseñanza de la escritura académica, entendida como una práctica situada que exige decisiones pedagógicas constantes, acompañamiento sostenido y mediaciones específicas. Los resultados muestran que la literacidad académica no puede asumirse como un conjunto de

* Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Es doctora en Antropología, maestra en Lingüística y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su línea de investigación se centra en literacidad académica, didáctica de la lengua y enseñanza del español. Participa en proyectos educativos orientados a una enseñanza del lenguaje crítica y situada. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México. Correo electrónico: vlopez@g.upn.mx. Orcid: 0009-0000-7829-9186

habilidades previas, sino como un proceso formativo que se construye mediante lectura, diálogo, orientación y reescritura. El artículo concluye señalando la importancia de reconocer institucionalmente la enseñanza de la escritura como dimensión fundamental del currículo universitario y del trabajo docente contemporáneo.

Palabras Clave

Acompañamiento docente • escritura argumentativa • lectura y escritura en la universidad • literacidad académica • prácticas de aula

Teaching writing in the university: academic literacy as situated teaching work

Abstract

This article presents a didactic intervention carried out with a group of university students aimed at strengthening their academic reading and writing practices, particularly deep comprehension, paraphrasing, thesis identification, and the construction of argumentative texts. Throughout the semester, different genres and classroom activities were used to examine how students approached analytical reading and how they reconstructed ideas from the texts in order to integrate them into their own writing. The study describes the design of the intervention, the institutional context, the characteristics of the group, and the procedures used to produce and analyze the data derived from their written work. The analysis of the students' texts, the instructor's field notes, and the successive rewritings made it possible to identify progress, tensions, and shifts in the ways students organized their ideas, refined concepts, and developed arguments. The findings also highlight the central role of teaching work in academic writing instruction, understood as a situated practice that requires continuous pedagogical decision-making, sustained support, and specific mediations. Results indicate that academic literacy cannot be assumed as a set of pre-existing skills but rather as a formative process built through reading, dialogue, guidance, and rewriting. The article concludes by emphasizing the need for institutions to recognize academic writing instruction as a fundamental dimension of the university curriculum and of contemporary teaching work.

Keywords

Academic literacy • argumentative writing • classroom practices • teacher support • university reading and writing

Introducción

En la universidad suele asumirse que los estudiantes “ya saben leer y escribir”, como si estas prácticas fueran adquisiciones previas y estables, ajenas al trabajo de enseñar y desarticuladas de los procesos de formación disciplinar. Sin embargo, múltiples investigaciones han mostrado lo contrario: las prácticas lectoras y escritoras de los estudiantes no son automáticas, ni homogéneas, ni suficientes para sostener la participación en la cultura académica universitaria (Benvegnú *et al.*, 2001, p. 1; Carlino, 2005, p. 14; Lea y Street, 1998). Esta tensión entre lo que se espera y lo que realmente se ha enseñado sitúa al docente frente a un problema estructural: ¿cómo acompañar a los estudiantes en la apropiación de los géneros discursivos que sostienen el pensamiento académico? ¿Cómo intervenir en las prácticas de lectura y escritura sin que ello implique “corregir trabajos”, sino más bien habilitar modos de pensar?

La experiencia que aquí se analiza nace justamente de esa pregunta: ¿qué ocurre cuando una docente decide asumir explícitamente la enseñanza de la escritura argumentativa como parte de su práctica profesional? A lo largo de un semestre, con un grupo de estudiantes de 7º semestre de la licenciatura en pedagogía en sus tramos finales, se desarrolló un proceso de intervención que permitió observar que la escritura no puede enseñarse como un conjunto de técnicas, sino como un proceso de decisiones situadas, mediaciones, devoluciones y diálogos que configuran el trabajo docente en sentido profundo (Davini, 2015, p. 78).

Desde mi práctica como docente-investigadora, este artículo propone una lectura ensayística, es decir, una narrativa analítica que recupera la voz y las decisiones de la enseñante como elementos centrales de la investigación, la cual busca iluminar aquello que, en el trabajo docente, se pone en juego cuando se enseña a escribir: la relación con el saber disciplinar, la lectura minuciosa de las producciones de los estudiantes, el

acompañamiento para sortear sus dificultades, la selección de géneros, la negociación del tiempo institucional y la construcción de una relación más consciente con la propia escritura y la construcción y aplicación del conocimiento disciplinar.

La literacidad académica como práctica social y como trabajo docente

Las aportaciones de los Nuevos Estudios de Literacidad Académica (Lea y Street, 1998; Lillis, 2001) permiten comprender que la escritura no es una habilidad neutra, ni un requisito escolar, sino una práctica social situada que implica participar en formas específicas de conocimiento, identidades lectoras y modos de circulación del saber. Escribir en la universidad es aprender a habitar un lenguaje disciplinar que no siempre resulta transparente y que requiere ser enseñado de manera explícita. En este sentido, Carlino (2005, pp. 26-28) insistió en que la escritura es condición y herramienta del aprendizaje; no solo “acompaña” al pensamiento, sino que lo produce, lo orienta y lo despliega.

En mi experiencia, este enfoque ha permitido comprender que enseñar a escribir constituye una dimensión sustantiva del trabajo docente universitario, aunque no siempre reconocida institucionalmente. Como señala Davini (2015, pp. 84-90), la formación en la práctica implica acompañar la construcción del saber en situaciones concretas, allí donde los estudiantes se enfrentan al texto académico como territorio desconocido. Esa práctica no se limita a “explicar contenidos”, sino que implica interpretar, seleccionar estrategias, identificar obstáculos, diseñar mediaciones y sostener procesos de lectura y escritura que rara vez se desarrollan por sí solos.

Desde esta perspectiva, la intervención que aquí se expone no puede ser entendida como la simple aplicación de una “secuencia didáctica”, sino como un espacio donde la docente actúa como mediadora entre los estudiantes y la cultura escrita de su campo disciplinar. Tal como se ha argumentado por diferentes autores, la enseñanza de la escritura implica un proceso que articula la planeación, la textualización y la revisión, y que busca que los estudiantes se apropien gradualmente de los recursos discursivos necesarios para comprender y producir conocimiento especializado (Caldera, 2003; Carlino, 2005, p. 50; Villaseñor López,

2017). Enseñar a escribir, así entendido este proceso, es habilitar a los estudiantes para apropiarse del conocimiento, no para repetirlo.

Marco metodológico

Enfoque de investigación

La experiencia que presento en este artículo se desarrolló como parte de mi práctica docente en un seminario de elección optativa, el cual forma parte de los créditos obligatorios del séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía. Desde el inicio del semestre, asumí la enseñanza de la lectura y la escritura académica como un eje explícito y transversal de mi práctica docente, no como un complemento, sino como una dimensión constitutiva de la formación disciplinar de las y los estudiantes. Esta decisión respondió a una preocupación histórica en el grupo: muchas y muchos expresaban sentirse inseguras/os al escribir textos académicos, especialmente cuando se trataba de argumentar, sintetizar, parafrasear o utilizar la voz propia frente a textos especializados.

La intervención tomó forma dentro del aula regular, en el marco de este seminario con valor curricular obligatorio, y no como un taller adicional. Esto implicó trabajar con las condiciones reales del espacio institucional: número de horas asignadas, tiempos acotados para la lectura en clase, diferencias en los ritmos de aprendizaje y una amplia diversidad de trayectorias lectoras y escritoras entre las y los estudiantes. El grupo estaba conformado por aproximadamente treinta estudiantes, la mayoría mujeres, provenientes de distintos contextos socioculturales y con experiencias dispares en lectura y escritura académicas previas. Esta diversidad permitió observar cómo las prácticas de literacidad no son homogéneas y cómo el acompañamiento docente debía ajustarse a las necesidades de cada subgrupo.

La intervención se desarrolló a lo largo de todo el semestre, articulando actividades de lectura, discusión oral y producción escrita. No se trató de aplicar una secuencia rígida, sino de acompañar a las y los estudiantes en el proceso de apropiación gradual de prácticas de lectura profunda, de análisis y de escritura argumentativa. En este sentido, la metodología adoptada fue eminentemente situada: las decisiones

se tomaban en función de lo que ocurría en clase, de las dificultades que se observaban en los textos que entregaban, de las dudas que surgían en las discusiones y de la manera en que cada actividad habilitaba –o no– los avances esperados.

Como parte del proceso, generé diversos registros que permitieron documentar lo que iba ocurriendo: notas de clase, observaciones sobre las intervenciones orales de las y los estudiantes, borradores sucesivos de sus textos (resúmenes, paráfrasis, análisis y argumentaciones), así como intercambios en los que ellas y ellos narraban cómo estaban entendiendo las tareas. Todos estos materiales constituyeron la base del análisis que aquí presento. No pedí a las y los estudiantes que “produjeran datos”; más bien sus textos y comentarios emergieron naturalmente de las actividades regulares del curso.

El enfoque metodológico, por tanto, se sostiene en la idea de que la práctica docente es un espacio privilegiado para comprender cómo se construye la literacidad académica. En lugar de observar desde afuera, la investigación se desarrolló desde dentro, al calor de la relación docente-estudiantes, donde cada avance, tropiezo o duda abría la posibilidad de reflexionar sobre los procesos que estaban en juego. Esta posición situada me permitió no solo acompañar los aprendizajes, sino también mirar mi propio trabajo y reconocer cómo mis decisiones –qué textos elegir, cómo presentar una estrategia de lectura, cómo retroalimentar un borrador– moldeaban el proceso formativo.

Por último, este enfoque permitió observar la complejidad de enseñar a escribir en la universidad: las tensiones entre lo que se espera institucionalmente y lo que realmente saben hacer las y los estudiantes; los tiempos curriculares que rara vez alcanzan; la necesidad de diseñar mediaciones específicas; y el trabajo cuidadoso de lectura y relectura de sus textos, que exige una dedicación que suele quedar invisibilizada. Es desde esta mirada situada y reflexiva que se analiza la intervención presentada en las siguientes secciones.

Contexto institucional y características del grupo participante

Como bien se menciona anteriormente, la intervención se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (Ciudad de México, México), en

un seminario obligatorio del séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía. El trabajo se desarrolló dentro del aula regular y en el marco de las condiciones institucionales que caracterizan a la universidad: grupos numerosos, tiempos curriculares ajustados y dinámicas académicas que suelen dar por sentadas las prácticas de lectura y escritura, aun cuando las/los estudiantes continúan expresando dificultades para comprender textos especializados, sintetizar ideas o sostener una postura argumentada.

El grupo estaba conformado por alrededor de treinta estudiantes, en su mayoría mujeres, muchas de ellas primeras integrantes de sus familias en cursar estudios universitarios y esta diversidad se reflejaba no solo en las trayectorias escolares previas, sino también en la relación que tenían con la cultura escrita: algunas/os habían desarrollado una práctica lectora constante, mientras que otras/os manifestaban sentirse inseguras/os frente a los textos académicos, particularmente en tareas de resumen, paráfrasis y argumentación. A lo largo del semestre, estas diferencias se hicieron visibles en sus producciones: desde quienes podían identificar rápidamente la tesis de un texto hasta quienes todavía confundían ideas principales con ejemplos o detalles.

Otra característica del grupo era la marcada heterogeneidad en los ritmos de trabajo. Mientras algunas/os estudiantes avanzaban con soltura en actividades de lectura profunda, otras/os requerían acompañamiento cercano para reconstruir conceptos o precisar inferencias. Esta diversidad obligó a generar distintas mediaciones, desde explicaciones adicionales hasta ejercicios de lectura en voz alta o pausas para revisar en conjunto la estructura de un párrafo. Como suele ocurrir en la docencia universitaria, el aula no era un espacio homogéneo, sino un entramado de saberes previos, expectativas formativas y experiencias desiguales con la lectura y la escritura.

Un elemento particularmente relevante del contexto fue el nivel de familiaridad de las/los estudiantes con los géneros académicos. Aunque la mayoría había elaborado trabajos escolares durante la carrera, varias/os expresaban que no sabían “cómo empezar un texto”, “cómo justificar una tesis” o “cómo integrar bibliografía sin copiarla”. Estas inquietudes no eran menores: en los primeros ejercicios, muchas de sus producciones mostraban dificultades para delimitar ideas, establecer relaciones

lógicas o reconocer la diferencia entre “explicar” y “argumentar”. Estas observaciones no señalaban carencias individuales, sino la necesidad de acompañamiento sistemático para apropiarse de géneros que rara vez se enseñan de manera explícita.

El contexto también estuvo marcado por las condiciones institucionales que atraviesan la labor docente: tiempos reducidos para trabajar borradores, necesidad de equilibrar contenidos disciplinares con prácticas de lectura y escritura, y la presión de cumplir con los programas en un semestre que, de por sí, avanza rápidamente. En este escenario, la intervención no se presentó como un proyecto aislado, sino como una manera de resignificar el curso, integrando la escritura como parte central del aprendizaje disciplinar.

Este marco institucional y la composición del grupo tuvieron un efecto directo en el desarrollo de la intervención. La diversidad de trayectorias, los distintos grados de seguridad en la escritura y las desigualdades en el acceso previo a la lectura académica configuraron un espacio donde la docencia exigió sensibilidad, flexibilidad y una lectura constante de las necesidades del grupo. Al mismo tiempo, estas características permitieron observar con claridad cómo se van construyendo –o interrumpiendo– los procesos de literacidad académica en la formación universitaria, así como la importancia de que el trabajo docente asuma un papel explícito en su acompañamiento.

Diseño general de la intervención

Dicha intervención se diseñó a lo largo de un semestre completo, integrando la lectura, la oralidad y la escritura como prácticas articuladas que permitieran a las/los estudiantes apropiarse de los géneros académicos propios de su formación como pedagogas y pedagogos. El trabajo no se organizó como un proyecto paralelo al curso, sino como el eje que estructuró las actividades semanales, de modo que cada sesión combinaba momentos de estudio conceptual, intercambio oral y producción escrita.

El diseño se sostuvo en un principio fundamental: para aprender a escribir en clave académica, las/los estudiantes necesitan experiencias guiadas que permitan comprender cómo se organizan las ideas, cómo se justifica una postura, cómo se

integran fuentes y cómo se construyen argumentos. Por ello, la intervención se organizó de manera procesual, permitiendo avances graduales que respondieran a las necesidades reales del grupo.

El primer momento del semestre se dedicó a explorar las representaciones de las/los estudiantes sobre sus propias prácticas de lectura y escritura. Este punto de partida permitió dimensionar la distancia entre lo que las/los estudiantes pensaban que “sabían hacer” y lo que realmente realizaban al enfrentarse a un texto académico. A partir de sus primeras producciones –resúmenes, notas, intentos de explicación oral– fue posible detectar dificultades que después orientarían el diseño de las actividades: confusión entre ideas principales y secundarias, tendencia a copiar fragmentos sin reelaboración, ausencia de tesis al argumentar, poca precisión conceptual y dificultades para articular ideas con cohesión.

Con base en estas observaciones iniciales, la intervención se estructuró en torno a distintos géneros de trabajo que fueron apareciendo de manera estratégica a lo largo del semestre: el resumen, la paráfrasis, la toma de notas, la lectura analítica y, finalmente, la escritura argumentativa. Cada género se abordó no como un producto aislado, sino como una herramienta que aportaba algo distinto al proceso de comprensión: el resumen ayudaba a reconstruir la macroestructura del texto tomando en cuenta que para van Dijk (1983), retomado por Pérez Grajales (2006, p. 83), la macroestructura “es la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto”; la paráfrasis, a apropiarse del significado; la toma de notas, a organizar información; y la argumentación, a posicionarse críticamente frente a un problema.

A medida que avanzaba el semestre, el diseño de la intervención incorporó momentos de lectura en común, discusiones guiadas, explicaciones conceptuales y ejercicios de reescritura. Estos momentos permitieron que el aula se convirtiera en un espacio donde las/los estudiantes podían ensayar ideas, expresar dudas, revisar sus textos con la docente y con sus compañeras/os, y descubrir, a través de la práctica, qué significa leer y escribir de manera más consciente.

Un rasgo central del diseño fue la retroalimentación constante. Cada texto entregado por las/los estudiantes –tanto los primeros intentos de resumen como los borradores de argumentación– recibió comentarios específicos orientados a mostrar qué habían logrado y qué necesitaba fortalecerse. Estas devoluciones no se limitaron

a marcar errores, sino que buscaron abrir rutas de mejora, modelar estrategias de lectura y escritura, y acompañar la toma de decisiones, por ejemplo, al delimitar una tesis, seleccionar ejemplos o reformular un argumento.

El diseño también implicó tomar decisiones situadas en función del ritmo real del grupo. Cuando quedó claro que la paráfrasis generaba inseguridad –como se evidencia en las producciones donde las/los estudiantes expresaban temor de “alejarse demasiado” del texto– la intervención se ajustó para dedicar más tiempo a explicar qué significa apropiarse de una idea sin repetirla literalmente. De modo similar, cuando aparecieron problemas recurrentes en el uso de conectores o en la cohesión entre párrafos, se incorporaron momentos de análisis de fragmentos, ejercicios breves y reescrituras guiadas.

En síntesis, el diseño de la intervención se construyó desde la práctica docente y en diálogo con las necesidades concretas de las/los estudiantes. No fue una secuencia predeterminada, sino un proceso vivo en el que cada actividad abrió preguntas, ajustes y nuevas decisiones. Este carácter situado permitió que la enseñanza de la escritura funcionara como un entramado de mediaciones que habilitaron que las/los estudiantes avanzaran en sus modos de leer, comprender y argumentar, mientras la docente sostenía el proceso mediante orientación cercana, análisis cuidadoso de los textos y acompañamiento continuo.

Producción de datos para el análisis

Los datos que sustentan este estudio emergieron de manera natural del trabajo cotidiano en el aula. No se solicitó a las/los estudiantes que “generaran datos” con fines de investigación; más bien, el análisis se construyó a partir de las actividades que realizaron como parte del proceso formativo. Esto permitió observar cómo se desarrollaban sus prácticas lectoras y escritoras en situaciones reales de aprendizaje, sin procedimientos artificiales ni tareas fuera del contexto del curso.

A lo largo del semestre, las/los estudiantes produjeron distintos tipos de textos, cada uno vinculado con una finalidad específica del proceso de enseñanza. Estos materiales incluyeron resúmenes, paráfrasis, anotaciones de lectura, ejercicios de

identificación de tesis, fragmentos de análisis y, hacia el final, borradores y versiones revisadas de textos argumentativos. Cada uno de estos géneros aportó información sobre distintos aspectos del proceso: comprensión de la macroestructura, apropiación conceptual, organización de ideas, uso de evidencia, construcción de tesis, manejo de conectores y relación entre las partes del texto.

Además de los productos escritos, las discusiones orales en clase generaron información relevante para comprender cómo las/los estudiantes interpretaban las consignas, qué dificultades verbalizaban, cómo explicaban sus decisiones y qué estrategias utilizaban para sostener una postura o reconstruir un concepto. Estas intervenciones se registraron mediante notas de clase que permitían recuperar ejemplos significativos, preguntas frecuentes y observaciones espontáneas que ellas y ellos hacían sobre sus propios procesos de lectura y escritura. En varios momentos, las/los estudiantes expresaron abiertamente que sentían inseguridad para interpretar un texto académico, que no sabían “por dónde empezar” un resumen o que temían modificar demasiado las palabras del autor al intentar una paráfrasis. Estas expresiones resultaron valiosas para comprender la relación que mantenían con la cultura escrita universitaria.

Los borradores de los textos argumentativos constituyeron una fuente especialmente rica para el análisis, pues recogían las decisiones que tomaban las/los estudiantes en distintos momentos del proceso de escritura. Muchos de estos borradores mostraron intentos iniciales por formular una tesis, así como dudas al seleccionar argumentos o al organizar el texto de manera coherente. Las versiones revisadas, por su parte, permitieron observar cómo incorporaban las devoluciones ofrecidas en clase, cómo reorganizaban párrafos, cómo ajustaban el uso de citas y cómo iban ganando mayor claridad en la exposición de sus ideas.

La producción de datos incluyó también mis propias notas docentes, en las que registraba observaciones sobre los avances y dificultades del grupo, así como los motivos por los cuales tomaba ciertas decisiones didácticas. Estas notas no se utilizaron para evaluar a las/los estudiantes, sino para comprender cómo se configuraba el proceso y qué aspectos requerían mayor mediación. De este modo, las notas funcionaron como un espacio reflexivo que me permitió articular lo que ocurría en clase con el análisis posterior de las producciones escritas.

Todos los materiales se mantuvieron identificados de manera anónima, preservando la confidencialidad del estudiantado. Los ejemplos incluidos en el artículo –como los fragmentos de Magali, Viridiana u Omar– se utilizaron únicamente con fines analíticos y se seleccionaron porque ilustran avances, tensiones o formas de comprender el texto académico que se observaron en todo el grupo.

En conjunto, estos materiales permiten reconstruir un proceso complejo donde la lectura, la escritura, la argumentación y la mediación docente se entrelazan. Lejos de tratarse de “evidencias aisladas”, los datos producidos reflejan un proceso vivo de formación que se desarrolló en interacción constante entre las/los estudiantes, la docente y los textos académicos trabajados en el curso.

Procedimientos de análisis

El análisis de la intervención se llevó a cabo de manera paralela y posterior al trabajo en el aula, articulando una lectura cuidadosa de los textos producidos por las/los estudiantes con las notas docentes registradas durante el semestre. Este proceso no se desarrolló como una sistematización mecánica, sino como un ejercicio interpretativo que buscaba comprender qué avances, tensiones y transformaciones se hacían visibles en sus prácticas de lectura y escritura, y cómo estas se vinculaban con las mediaciones pedagógicas realizadas en clase.

El primer paso del análisis consistió en revisar los textos elaborados en las etapas iniciales del curso: resúmenes, ejercicios de identificación de tesis y primeras aproximaciones a la paráfrasis. Estos materiales permitieron observar cómo las/los estudiantes reconstruían la información de los textos académicos que leían, qué elementos identificaban como centrales, cómo organizaban las ideas y qué distancia mantenían con el material original. En varios casos fue evidente que las/los estudiantes tendían a copiar fragmentos completos o a reproducir frases sin reelaboración conceptual, lo cual revelaba dificultades tanto de comprensión como de apropiación discursiva. Estas observaciones orientaron el trabajo pedagógico posterior, pero también constituyeron un insumo fundamental para interpretar el proceso formativo.

Posteriormente, el análisis se concentró en las producciones vinculadas con la secuencia de Santamaría (2003): fragmentos de debate inicial, reflexiones escritas, análisis de textos y primeros ensayos de argumentación. Estos materiales permitieron reconstruir cómo las/los estudiantes empezaban a delimitar tesis, a seleccionar razones relevantes y a vincular sus ideas con los textos de estudio. En esta etapa, el análisis se centró especialmente en la estructura de las producciones: cómo se abrían los textos, cómo se desarrollaban las ideas principales, qué uso se hacía de los conectores y cómo se integraban ejemplos o citas para sustentar una postura. Este análisis permitió identificar patrones compartidos: dificultades para organizar los párrafos, tendencia a acumular ideas sin jerarquización y falta de claridad al distinguir entre explicación y argumentación.

Los borradores intermedios y finales de los textos argumentativos constituyeron el núcleo del análisis interpretativo. La revisión de las versiones iniciales permitió identificar tensiones frecuentes, como la formulación de tesis demasiado generales, la presencia de argumentos que no estaban articulados con la postura central o la incorporación de ejemplos que no cumplían una función clara en el texto. A su vez, las reescrituras mostraron cómo las/los estudiantes iban integrando las devoluciones proporcionadas en clase, cómo reformulaban párrafos, cómo precisaban conceptos y cómo ajustaban el uso de conectores para lograr mayor cohesión. Estos cambios no se analizaron como “correcciones”, sino como desplazamientos que daban cuenta de un proceso de aprendizaje más profundo.

Las notas docentes –registradas después de clases particularmente significativas o tras revisar conjuntos de textos– también formaron parte del análisis. Estas notas permitieron comprender qué decisiones pedagógicas se tomaban en función de lo que ocurría en el aula, cuáles eran las dificultades recurrentes del grupo, qué preguntas surgían con mayor frecuencia y cómo respondían las/los estudiantes a los distintos tipos de mediación. Este material resultó clave para interpretar la intervención no solo desde el punto de vista del aprendizaje estudiantil, sino también desde el trabajo docente que la hizo posible.

En conjunto, el análisis se desarrolló como un proceso iterativo: leer los textos, contrastarlos con otros escritos del mismo género, revisar las notas de clase, identificar patrones, buscar excepciones y volver a los textos con nuevas preguntas. Este

procedimiento permitió construir una mirada integral del proceso formativo, donde la lectura, la escritura y la mediación docente se entrelazan para dar sentido a la experiencia de literacidad académica en el aula universitaria.

El rol docente como categoría de análisis

A lo largo del proceso, el trabajo docente se convirtió en un elemento central para comprender cómo las/los estudiantes se aproximaban a la lectura y la escritura académica. Desde el inicio del semestre, asumí el acompañamiento de manera explícita, lo que implicó tomar una serie de decisiones situadas que orientaron tanto el ritmo de la intervención como los modos en que cada estudiante podía avanzar. Este rol no se limitó a explicar contenidos, sino que incluyó la lectura minuciosa de los textos producidos, la selección de actividades, la organización de momentos de discusión y la elaboración de devoluciones cuidadosas que permitieran a las/los estudiantes reconocer qué habían logrado y qué necesitaba fortalecerse.

La revisión de sus producciones evidenció la importancia de la mediación docente como una práctica que articula múltiples tareas: identificar dificultades comunes, analizar fragmentos representativos, modelar estrategias de lectura, proponer formas alternativas de organizar un párrafo, sugerir conectores o señalar la necesidad de precisar una tesis. Estas intervenciones, aunque a veces breves, tenían un efecto directo en la forma en que las/los estudiantes reelaboraban sus textos y podían avanzar en la construcción de una postura argumentada.

El rol docente también se hizo visible en la gestión del tiempo y en la selección de los géneros trabajados. Las decisiones sobre cuándo detenerse en una actividad, cuándo dedicar más sesiones a la paráfrasis o cuándo introducir la escritura de la tesis no fueron arbitrarias, sino respuestas a lo que iba ocurriendo en el aula. En varios momentos, por ejemplo, fue necesario retroceder para revisar colectivamente la estructura de los textos o dedicar más tiempo a la lectura profunda, especialmente cuando las/los estudiantes expresaban dudas sobre el significado de los conceptos o la relación entre las ideas.

Del mismo modo, las devoluciones escritas y orales funcionaron como un espacio de diálogo pedagógico en el que las/los estudiantes podían comprender

por qué un argumento no era suficiente, qué elementos faltaban para sostener su postura o cómo reorganizar el texto para mejorar la coherencia. Esta interacción constante permitió construir un proceso de acompañamiento que, más allá de señalar errores, buscó ofrecer herramientas para que cada estudiante pudiera leer y escribir con mayor autonomía.

En suma, el análisis del rol docente permitió reconocer que la enseñanza de la escritura implica un trabajo que no siempre es visible en las instituciones: tiempo dedicado a leer cada borrador, energía invertida en interpretar lo que el/la estudiante quiso decir, sensibilidad para identificar avances sutiles y capacidad para ajustar las estrategias según lo que el grupo requiere. Comprender esta dimensión fue clave para interpretar la intervención no solo como un proceso de aprendizaje estudiantil, sino también como una práctica docente compleja que se desarrolla en condiciones reales, con márgenes de maniobra acotados y con la necesidad permanente de tomar decisiones en situación.

La intervención: lectura, escritura y argumentación en diálogo

La secuencia didáctica adoptada se apoyó en Santamaría (2003), quien concibe la escritura argumentativa como un proceso articulado en cuatro fases: actuación, reflexión, análisis y generalización. Sin embargo, más que seguir un esquema lineal, la intervención funcionó como un espacio flexible donde los estudiantes pudieron experimentar con la palabra oral y escrita, explorar sus dudas, revisar sus textos y transitar gradualmente hacia la construcción de argumentos.

La etapa que Santamaría (2003, p. 111) denomina simplemente como *reflexión*, la cual toma como referencia el enfoque basado en el contenido, permitió trabajar conceptos clave: tesis, argumentos, contraargumentos y estructura textual. Para ello, nos servimos también de algunas nociones del artículo de Milian (2003, pp. 161-177) y de la noción de macroestructura de van Dijk (1983), referentes que se utilizaron como herramientas de análisis y estrategias de lectura profunda que abarca varios roles (Makhlouf Akl, 2016, p. 169): de mera decodificación al análisis y la lectura crítica, invitando a los y las estudiantes a comprender que escribir es organizar

y reorganizar el pensamiento. En este punto, el resumen se convirtió en un género estratégico: siguiendo a Milian (2003), se trabajó como una práctica que exige identificar la lógica del texto y formularla de manera concisa. Lejos de ser un ejercicio mecánico, el resumen permitió a los estudiantes reconstruir la arquitectura conceptual de los textos de estudio.

En la fase de análisis y escritura se abordaron las dificultades más frecuentes: el uso de conectores, la cohesión, la puntuación y, especialmente, la paráfrasis. Como señala Pérez Grajales (2006, p. 83), comprender un texto implica inferir, relacionar y reconfigurar significados; por ello, la paráfrasis no puede reducirse a “cambiar palabras”, sino que exige un nivel profundo de apropiación conceptual. Varios estudiantes señalaron que sentían temor de “alejarse demasiado” del texto original, miedo que revela la fragilidad de su relación con el discurso académico. Aquí, nuevamente, el trabajo docente se hizo imprescindible: explicar, reescribir con ellas y ellos, mostrar alternativas, acompañar la búsqueda de la voz propia.

La fase de generalización llevó a los/las estudiantes a revisar y reconstruir sus textos argumentativos. Las pautas de evaluación, como sugiere Santamaría (2003, p. 121), concebidas no como instrumento de control, sino como herramienta de lectura crítica permitieron que los estudiantes se leyeran entre sí como autores en formación. Este momento resultó particularmente significativo, pues, como señalan Alliaud y Antelo (2011, pp. 81-100), el trabajo docente también consiste en generar condiciones para que el/la estudiante pueda verse a sí mismo/a como sujeto del discurso.

Lo que dicen los textos de los estudiantes sobre la práctica docente

El análisis de las producciones estudiantiles reveló tensiones y desplazamientos fundamentales. Los y las estudiantes avanzaron de una lectura superficial a una lectura más estratégica, en consonancia con los estudios sobre diversidad textual y niveles de estructuración del discurso (Castillo, 2006). Aprendieron a identificar ideas principales y secundarias, a jerarquizar información y a reorganizarla según una lógica argumentativa.

El trabajo con la paráfrasis mostró avances pero también fragilidades, indicando que la comprensión lectora es un proceso que requiere tiempo, acompañamiento y lectura guiada. Asimismo, la incorporación de citas textuales permitió discutir cuestiones éticas vinculadas al plagio y la propiedad intelectual, mostrando que la alfabetización académica no es solo lingüística, sino también ética y política (Zavala, 2008).

La escritura final de los textos argumentativos mostró que una parte del grupo logró construir tesis claras, articular razones consistentes y anticipar objeciones. Sin embargo, las dificultades persistentes evidencian que la enseñanza de la escritura debe ser transversal y continua, no una experiencia aislada. Como reconocen Benvegnú *et al.* (2001), la universidad necesita integrar la lectura y la escritura como prácticas formativas estructurales.

Conclusiones: la escritura como oficio docente

La experiencia desarrollada a lo largo del semestre permitió confirmar que enseñar a escribir en la universidad es un proceso complejo, situado y profundamente vinculado con el trabajo docente. La intervención mostró que la lectura y la escritura académica no pueden asumirse como habilidades previas ni como capacidades automáticas de las/los estudiantes, aun cuando ya se encuentran en etapas avanzadas de su formación. Por el contrario, constituyen prácticas que requieren acompañamiento constante, mediaciones específicas y una presencia docente que favorezca la comprensión, la apropiación conceptual y la construcción gradual de una voz propia en el ámbito académico.

A partir del análisis de las producciones de las/los estudiantes, fue evidente que el desarrollo de la literacidad académica no sigue una progresión lineal. El grupo transitó por avances y retrocesos, momentos de claridad y de duda, y situaciones en las que fue necesario replantear estrategias, volver a explicar conceptos o dedicar más tiempo a ciertos géneros. El trabajo con el resumen, la paráfrasis y la identificación de tesis mostró que muchas de las dificultades no recaían únicamente en escribir, sino también en leer de manera analítica y en comprender la lógica interna

de los textos. Esta constatación reafirma que la escritura académica es inseparable de la lectura, y que ambas deben enseñarse en diálogo permanente.

La escritura argumentativa, por su parte, reveló tensiones importantes en el proceso formativo. Formular una tesis, sostenerla con razones pertinentes, seleccionar ejemplos adecuados, anticipar objeciones y organizar un texto con cohesión son tareas que requieren tiempo, orientación, revisiones y oportunidades de reescritura. Los borradores intermedios permitieron observar cómo las/los estudiantes pasaban de posturas generales o intuitivas a argumentos más precisos y razonados. Esa evolución solo fue posible cuando se generaron condiciones para experimentar, equivocarse, recibir retroalimentación y volver a escribir, lo cual confirma que la argumentación es una práctica que se construye, no una habilidad espontánea.

El análisis también permitió comprender con mayor profundidad el papel del trabajo docente en la enseñanza de la escritura. A lo largo de la intervención, mi labor implicó leer cada texto con atención, identificar avances aunque fueran sutiles, reconocer dificultades específicas, ajustar la secuencia de actividades y sostener un diálogo pedagógico en el que las/los estudiantes pudieran comprender por qué sus decisiones de escritura eran significativas. Este proceso evidenció que enseñar a escribir implica un tipo de trabajo que suele permanecer invisibilizado en la universidad: tiempo de lectura fuera del aula, energía cognitiva y emocional para acompañar las dudas del grupo, flexibilidad para adaptar estrategias y sensibilidad para comprender cómo cada estudiante se relaciona con la palabra escrita.

Del mismo modo la intervención mostró que las condiciones institucionales no siempre favorecen el trabajo sostenido que requiere la literacidad académica: los tiempos curriculares ajustados, la presión por cubrir contenidos y la idea extendida de que “las/los estudiantes ya saben escribir” limitan el espacio para procesos más pausados y reflexivos. Por ello, una parte central de estas conclusiones apunta a la necesidad de que las instituciones reconozcan formalmente la lectura y la escritura como prácticas formativas y como dimensiones centrales del currículo universitario, no como tareas accesorias o transversales sin tiempo asignado.

Por otra parte, la experiencia permitió constatar que cuando la escritura se convierte en un trabajo compartido entre la docente y las/los estudiantes –cuando se acompaña, se orienta y se dialoga desde una postura ética y pedagógica– las

posibilidades de aprendizaje se amplían significativamente. Las/los estudiantes desarrollan no solo mayor claridad conceptual y mejor organización textual, sino también una relación más consciente con sus propias prácticas, con lo que leen y con lo que escriben. En este sentido, la literacidad académica no debe entenderse como un requisito previo para cursar la universidad, sino como una construcción colectiva que forma parte esencial de la formación disciplinar.

Para concluir, esta intervención mostró que la enseñanza de la escritura en la universidad es una práctica docente compleja, artesanal y situada, que requiere tanto de estrategias didácticas como de decisiones sensibles a las trayectorias y necesidades del grupo, así como también reveló que, cuando se generan condiciones institucionales y pedagógicas para sostener este trabajo, las/los estudiantes pueden avanzar en la construcción de una voz propia, en la comprensión profunda de los textos y en el desarrollo de la argumentación como forma de pensamiento. Reconocer y fortalecer esta dimensión del trabajo docente es fundamental para garantizar procesos formativos más equitativos, más conscientes y más acordes con las exigencias de la cultura académica contemporánea.

Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación* (primera edición). Aique. https://www.academia.edu/43518368/Alliaud_A_Antello_E_2011_Los_gajes_del_oficio_ense%C3%B1anza_pedagog%C3%ADa_y_formaci%C3%B3n
- Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. y Dorronzoro, M. I. (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad? En *Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias*. Universidad Nacional de Luján.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. https://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Curso-Introductorio_Escribir-leer-y-aprender-en-la-universidad-Paula-Carlino.pdf

- Castillo, L. C. (2006). La diversidad textual. Niveles de los textos escritos. En *Plan de Nivelación Académica. Lenguaje*. Convenio Universidad del Valle-Alcaldía de Santiago de Cali.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós. <https://es.scribd.com/document/463324457/La-Formacion-en-La-Practica-Docente-Davini-Libro-Completo>
- Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Makhlouf Akl, C. (2016). Estrategias de lectura con estudiantes universitarios: Reflexiones, propuestas y materiales didácticos. En F. P. Ortega Cortez y V. Y. Villaseñor López (coords.), *Leer y escribir en educación superior: Reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 177-206). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Milian, M. (2003). Textos expositivos: El resumen. En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 161-177). Graó.
- Pérez Grajales, H. (2006). La comprensión lectora. En H. Pérez Grajales (ed.), *Comprensión y producción de textos* (pp. 75-90). Magisterio. <https://books.google.com.co/books?id=YKw5naeVXhIC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Santamaría, J. (2003). Escribir textos argumentativos: Una secuencia didáctica. En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 111-126). Graó.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación. https://www.academia.edu/58891019/La_ciencia_del_texto_Teun_A_van_Oijk
- Villaseñor López, V. Y. (2017). Estrategias y recursos de escritura académica en la universidad. En *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0537.pdf>
- Zavala, V. (2008). La literacidad como práctica social: Nuevos estudios y perspectivas en el Perú. En V. Zavala y M. López (eds.), *Prácticas y representaciones de la literacidad en América Latina* (pp. 15-39). CISEPA-Pontificia Universidad Católica del Perú.

Recepción: 28/01/2026

Aceptación: 02/03/2026

Desafíos pedagógicos de docentes principiantes de educación especial en el abordaje de la ESI en la cordillera de Chubut

Resumen

El artículo se elabora recuperando los resultados del trabajo de campo realizado para tesis de maestría en Educación, que exploró sobre los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes de Educación Especial en prácticas de inclusión de personas con discapacidad, ante el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI). La investigación contó con una metodología cualitativa, con diseño flexible y del tipo explicativa. Siendo un estudio de caso, se realizaron entrevistas en profundidad a egresadxs (entre los años 2017-2019) de un Instituto Superior de Formación Docente de Esquel (Chubut). A lo largo de este, se reconocen desafíos pedagógicos vinculados a las intervenciones docentes, la interpelación de construcciones estereotipadas y prejuiciosas sobre las personas con discapacidad, la construcción de saberes pedagógicos y didácticos específicos como resultado del desarrollo profesional ante las primeras experiencias docentes, entre otros.

Palabras Clave

Formación docente • docentes principiantes • educación sexual integral • educación inclusiva

Pedagogical challenges for beginning special education teachers in addressing ESI in the Chubut mountain range

* Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de la Plata) y magíster en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Filiación: Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Correo electrónico: jgomezchamorro@uvq.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3785-7510>

Abstract

This article draws on the results of fieldwork conducted for a master's thesis in education, which explored the pedagogical challenges faced by novice special education teachers in inclusive practices for people with disabilities when addressing Comprehensive Sexuality Education. The research employed a qualitative methodology with a flexible, explanatory design. As a case study, in-depth interviews were conducted with graduates (between the years 2017-2019) from a Higher Institute of Teacher Training in Esquel (Chubut). Throughout the article, pedagogical challenges are identified related to teacher interventions, the questioning of stereotypical and prejudiced constructs about people with disabilities, and the development of specific pedagogical and didactic knowledge as a result of professional growth during initial teaching experiences, among others.

Keywords

Teacher training • beginning teachers • comprehensive sexual education • inclusive education

Introducción: la formación docente, la ESI y la educación inclusiva ante un marco político pedagógico en clave de derechos

Desde el año 2006 en Argentina, con la sanción de la Ley N° 26.150, se reglamentó el derecho a garantizar Educación Sexual Integral (ESI) en todas las escuelas públicas y privadas del país, y en todos los niveles educativos a partir de la creación del programa de ESI.

Tal sanción, se inscribe en un devenir regional de ampliación de políticas públicas vinculadas a los géneros, identidades, sexualidades y derechos sexuales reproductivos y no reproductivos.

En un contexto que, según Báez (2015), se vio caracterizado por políticas con leyes puntuales (como en Ecuador, Colombia y Uruguay), con leyes generales que tienen menciones específicas (los casos de Chile, Perú, Venezuela y Bolivia), con

programas de educación sexual (el caso de Brasil), y con proyectos y acciones vinculados a otros sectores como salud (particularmente en Paraguay).¹

A su vez, en el caso de la Argentina, en el mismo año de sanción de la Ley ESI (2006), se promulgó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) que determinó a la educación como un derecho y reorganizó los distintos niveles educativos, extendiendo la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Es entonces que, luego de la sanción de la Ley ESI, se comienza con la conformación del Programa de Educación Sexual Integral (PESI), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

En simultáneo, el Ministerio de Educación, en virtud de un plan de acción de implementación del PESI (Resolución ministerial N° 1341/2007), constituyó una Comisión Interdisciplinaria de Especialistas (Resolución ministerial N° 382/2007) con el propósito de asesorar y definir los lineamientos curriculares para el abordaje de los temas y asuntos de la ESI en todo el sistema educativo (en articulación con otras instituciones, grupos religiosos, agrupaciones y sectores de la sociedad civil).

En el año 2008, se aprueban los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral aprobados por el Consejo Federal de Educación (CFE),² que establecen abordajes federales curriculares comunes para todos los niveles del sistema educativo.

Para la efectivización de estos lineamientos, el PESI fue elaborando distintos materiales para el trabajo curricular, como láminas, posters, audiovisuales y cuadernos didácticos para la práctica docente. También se llevaron adelante capacitaciones masivas nacionales y jurisdiccionales.³

1. Este panorama regional se ha visto modificado desde 2015 en adelante, ante movimientos conservadores y religiosos reaccionarios, y por el advenimiento de gobiernos antiderechos sexuales, y considerados de derecha (Morgade, 2018). Una embestida que en nuestro país encrudeció a partir del gobierno de extrema derecha de La Libertad Avanza, iniciado en diciembre de 2023.

2. El CFE es un organismo interjurisdiccional de carácter permanente, presidido por la Secretaría de Educación de la Nación e integrado por ministras y ministros de Educación de todas las jurisdicciones del país.

3. Durante la gestión 2019-2023 se creó el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral, y durante los años 2022 y 2023 se desarrolló la primera cohorte de la Actualización Académica en ESI, organizada por el Infod y el PESI de manera conjunta; ambas acciones dependientes del Ministerio de Educación de la Nación.

Luego de transitar una coyuntura política y social compleja al calor del debate iniciado a partir del proyecto parlamentario de despenalización del aborto (a raíz de los activismos sociosexuales y feministas), en el año 2018 el CFE sancionó la Resolución N° 340/2018, que determinó los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de ESI para todos los niveles y modalidades.

Allí, se definen lineamientos conceptuales y la obligatoriedad de incorporar espacios específicos para el abordaje de la ESI en la formación docente inicial, así como la constitución de equipos referentes de tal política pública en las instituciones.

A la par de esta política pública, se reglamentaron las modalidades del sistema educativo nacional. Entre ellas, la modalidad de Educación Especial (en el año 2011) mediante la Resolución del CFE N° 155/2011.

Por otra parte, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en el año 2007, que propuso la federalización de criterios sobre la formación docente y estableció acuerdos curriculares y documentos marco nacionales.

En diálogo con las normativas mencionadas y, principalmente por el rol activo del INFoD, en la provincia de Chubut se incorpora desde el año 2012, en los diseños curriculares de las distintas ofertas de formación docente (FDI), la unidad Educación Sexual Integral.

Perteneciente al campo de la formación general, con un régimen de cursada cuatrimestral y bajo el formato de taller, esta unidad curricular inaugura el abordaje de temáticas vinculadas a las sexualidades, los géneros, y la profundización específica de la ESI en la formación de formadorxs, siendo un hito formativo para la organización curricular jurisdiccional, pero también nacional.

En este devenir, durante el año 2014 se comenzó con la implementación del nuevo diseño curricular del Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual (Resolución N° 315/2014 del Ministerio de Educación provincial), que incorporó por primera vez en la formación a la unidad curricular denominada Educación Sexual Integral, en el cuarto año (su ubicación en la grilla curricular varió según las ofertas formativas).

Cabe aclarar, con respecto a la modalidad, que en la provincia de Chubut las experiencias de inclusión en las instituciones educativas de los niveles obligatorios son llevadas adelante con el acompañamiento de docentes de inclusión,

comúnmente conocidxs como maestrxs de apoyo a la inclusión (MAI).⁴ Esta organización de la modalidad se estructura en virtud de las resoluciones del CFE N° 115/2011 y N° 311/2016.

Siendo lxs docentes pertenecientes al sistema educativo, y dependientes de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAC), desde la normativa jurisdiccional se espera que acompañen a estudiantes en situación de discapacidad detectando barreras de acceso que restringen la participación (con énfasis en las barreras para el aprendizaje).

Realizan configuraciones de apoyo, propuestas pedagógicas individuales y en contextos grupales, ajustes razonables, y/o apoyos necesarios para permitir el desarrollo integral de la persona, y no tan solo un aprendizaje signado por lo netamente curricular, aportando ello a la construcción de proyectos de vida.

Se propone también desde la normativa que estos abordajes se realicen de manera mancomunada con las escuelas a las cuales asisten lxs estudiantes, y de las que son matrícula, buscando resituar y resignificar la complementariedad en la tarea educativa, siendo los CSAC instituciones de acompañamiento.

Entonces, luego de que lxs estudiantes del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual cursaran los cuatro años de formación, comenzaron a egresar lxs primerxs docentes principiantes que habían transitado el cursado de ESI en la formación docente (a diferencia de los diseños curriculares anteriores).⁵

Estos docentes pueden narrar y caracterizar tensiones, desafíos, rupturas y continuidades entre el propio proceso formativo y el desarrollo profesional, ante sus primeras experiencias en el acompañamiento pedagógico de personas con discapacidad, y en virtud del tratamiento de temáticas vinculadas a la ESI.

4. Lxs docentes MAI se especializan en ofertas de formación docente inicial que buscan el desarrollo de profesionales de la educación para la modalidad de educación especial, y con aportes específicos según las orientaciones, como discapacidad intelectual, sordos e hipoacúsicos, disminución visual, entre otras (las denominaciones son correspondientes a las titulaciones otorgadas en la jurisdicción).

5. Cabe destacar que se realizaron entrevistas a doce docentes principiantes, considerando como criterios centrales haber egresado del ISFD N° 804 y en virtud del diseño curricular indicado, y contar con al menos un año de antigüedad en la docencia en los niveles obligatorios, en particular en instituciones educativas de la localidad que acompañen procesos de inclusión (en el rol de MAI).

Los desafíos y emergentes situacionales e institucionales van constituyendo saberes de la experiencia particulares en el desarrollo profesional y, si se recuperan evocándolos como narrativas pedagógicas, nos permitirán identificar, en este caso, las particularidades de la trama entre la Educación Especial con las demás políticas públicas, los alcances, discursos y prácticas en torno a la ESI, así como su potencialidad y transversalización en la formación docente inicial.

El esquema que compartimos a continuación representa la conjunción de políticas públicas que encuadran el desarrollo de las prácticas de inclusión de personas con discapacidad en el marco de una trama que articula con la ESI, considerando el recorte realizado para este artículo:

Figura N° 1: Marco político pedagógico nacional y jurisdiccional



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, consideramos que resulta clave la pesquisa al respecto, para caracterizar sus desarrollos profesionales y trazar posibles dispositivos de acompañamiento que pongan en valor y circulación tales saberes de la experiencia, en un diálogo necesario entre el derecho a la educación, la formación docente, la ESI y la educación inclusiva.

Considerando lo indicado, este artículo avanza en responder los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes que se presentan en vinculación a la ESI en la modalidad de Educación Especial, durante el trabajo de inclusión de personas con discapacidad intelectual?, ¿cuáles son los discursos y prácticas que se reconocen en el abordaje de la ESI ante intervenciones de inclusión de personas con discapacidad intelectual? y ¿lxs docentes principiantes logran construir saberes de la experiencia en torno al abordaje de la ESI en prácticas de inclusión de personas con discapacidad?

Estas preguntas son respondidas a partir de un análisis de las diversas normativas sancionadas en estos años, y otras mediante la evocación de narrativas pedagógicas de docentes principiantes para avanzar en la sistematización de tales experiencias y reconocer (como objeto de estudio), los desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la ESI en las prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual.⁶

Notas metodológicas

Tal como se refirió, este artículo recupera los resultados de una tesis de investigación en el marco del cursado de la Maestría en Educación en la Universidad de Quilmes,

6. Cabe aclarar que la delimitación de este objeto resulta compleja y particular. Por un lado, porque lxs docentes MAI trabajan con las propuestas de enseñanza de objetos de conocimiento de lxs docentes de sala, grado o año (disciplinares), realizando comentarios, intervenciones, ajustes, sugerencias de diversificación. Por lo tanto, no se encuentran *a priori* con el abordaje de la ESI, sino *a posteriori* a partir de las propuestas que elaboran lxs docentes de los niveles, convirtiéndose estxs en el sujeto de la intervención (y sus planificaciones). Por otro lado, realizan seguimiento a todo el grupo-clase, con intervenciones específicas para lxs estudiantes con discapacidad, constituyéndose como docentes de acompañamiento. Estos dos aspectos permiten comprender cómo el objeto busca relevar desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la ESI, pero en las prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual.

que tomó como estudio de caso a egresadxs del único instituto con dicha oferta en la localidad de Esquel (Chubut), entre los años 2017 y 2019.

En ella, se buscó reconocer cómo lxs profesorxs principiantes se enfrentan a situaciones de abordaje institucional y/o curricular de la ESI, en prácticas de inclusión que ponen en diálogo y/o en tensión lo transitado durante la formación docente inicial.

La investigación contó con una metodología cualitativa, con diseño flexible (Piovani, 2018) y del tipo explicativa (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). La unidad de análisis estuvo representada por un colectivo, bajo el criterio de muestreo por conveniencia, no probabilístico (o dirigido), integrado por docentes principiantes en ejercicio de la modalidad de Educación Especial egresadxs de uno de los ISFD de la localidad Esquel. Por lo tanto, se trata de un estudio de caso.

Cabe aclarar que para la construcción de datos se realizaron entrevistas en profundidad buscando relevar narrativas pedagógicas, y también un análisis documental de resoluciones nacionales y jurisdiccionales, diseños curriculares y proyectos de cátedra. En este artículo se realiza un recorte teórico y metodológico que permite socializar algunos resultados.

Para el análisis de los datos, se recuperaron tres perspectivas: 1) sobre las trayectorias educativas (Nicastro y Greco, 2012); 2) el método narrativo-biográfico (Bolívar, 2016; Suárez, 2021; Porta, 2021) o biográfico (Arfuch; 2002); 3) el análisis del discurso (Arnoux, 2006; Fairclaug, 2005).

Es necesario destacar también que este trabajo se inscribe en un devenir interrogativo y exploratorio sobre la formación docente y ESI. En estos últimos años, se han publicado varios trabajos académicos resultado de investigaciones y de la sistematización de la experiencia sobre la formación docente inicial (Fainsod y Zattara, 2021; Grotz, Malizia y Scaserra, 2021; Morgade y González del Cerro, 2021; Agulleiro, Gómez y González, 2022; Talani Zuvela y Copolechio Morand, 2023; Zurbriggen, 2023; Malizia, 2024; Barischetti, 2025; Molina y Aimar, 2025; Sardi, Carou, Abel y Andino, 2025).

En líneas generales, estos sostienen que resulta central, urgente y necesario defender el abordaje de la ESI en la formación docente. Tanto de forma curricular, a partir de un taller o seminario específico, como transversal, mediante articulaciones,

atravesamientos y acciones, que provoquen irrupciones, desacoples, o que ocupen intersticios en las dinámicas institucionales de la formación de formadorxs.

Finalmente, antes de avanzar en la caracterización de los resultados obtenidos en la investigación realizada, resulta central trazar un marco conceptual que permita visibilizar desde qué lugar teórico-epistemológico fueron explorados los desafíos pedagógicos de docentes principiantes, ante el abordaje de la ESI en prácticas de inclusión de personas con discapacidad, considerando el siguiente recorrido:

- 1) la formación docente inicial;
- 2) el desarrollo profesional docente centrado en la escuela;
- 3) la educación inclusiva;
- 4) la ESI.

Perspectivas en torno a la formación docente, el desarrollo profesional, la educación inclusiva y la ESI

La formación docente, el desarrollo profesional de lxs docentes principiantes y sus desafíos pedagógicos, la ESI y la educación inclusiva se traman en la configuración de un espacio educativo que debe alojar subjetividades y garantizar derechos sociales, políticos, sexuales, eróticos, de acceso, etcétera.

Políticas públicas ancladas en marcos teóricos que se entretelen, pero que comparten una preocupación común, el acceso a espacios educativos plurales, disidentes y emancipatorios. Allí, la formación docente cobra relevancia en tanto institución “otra” que debe aproximar a lxs futurxs docentes experiencias que permitan comprender la complejidad del oficio y, además, reconocer la necesidad de reflexionar, narrar y sistematizar los propios saberes de la experiencia resultantes de los primeros desafíos pedagógicos.

Partimos de asumir también que la ESI comparte una matriz común con las prácticas inclusivas en la trama del abordaje pedagógico con personas con discapacidad, dado que ambas perspectivas comparten una sinergia hacia el sistema educativo para reconfigurar la propia práctica educativa, proponiendo otros principios y fundamentos, garantizando el derecho a la educación para la concreción de una vida independiente (Martínez, 2020).

Es decir, tramar experiencias educativas que, en el marco de una pedagogía inclusiva (personas con discapacidad, disidencias sexuales, entre otras identidades) y reconociendo la trama propia de América Latina en tanto espacio intercultural *al sur sur*, posibiliten la interpelación de las formas de producción y reproducción de desigualdades producto de la hegemonía patriarcal y heteronormativa, generando tramas que permitan prácticas emancipadoras.

1. La formación docente inicial

La formación docente es una dinámica de transformación subjetiva en el sujeto docente (Souto, 2017), y representa la búsqueda y construcción de herramientas o formas para la intervención y actuación en el campo profesional. Al decir *sujeto*, se afirma que la formación docente es transitada por sujetos adultxs que trazan un itinerario, un trayecto o recorrido, que a su vez se trama con el propio proceso formativo a partir de mediaciones.

Tal como refiere Souto (2017), lxs estudiantes van formándose a sí mismxs a partir de las mediaciones que las instituciones, los programas, lxs formadorxs, los textos, ofrecen. Ese rol activo del sujeto en la formación determina que lxs estudiantes son quienes administran su formación, trazando su propio recorrido formativo que rápidamente dialoga y/o se tensiona con el ámbito laboral.

Por un lado, sujetos que han finalizado recientemente sus estudios secundarios y que se inquietan ante sus primeras experiencias laborales; o, por el otro, quienes han finalizado sus estudios años anteriores y reconocen en la formación docente la concreción de una orientación vocacional, de un proyecto profesional.⁷

Asumimos entonces que la formación docente es un trayecto de construcción de la propia subjetividad, que toma lo dado, la tradición, la historia de vida, y se

7. La formación docente, a su vez, se caracteriza por una pronta inserción en el campo laboral en una trama con otrxs actorxs institucionales que participan del itinerario formativo de quienes estudian, profesorxs de la propia formación, colegas de las instituciones en las que realizan sus primeras experiencias laborales, estudiantes, equipos técnicos, auxiliares de la educación, familias, etcétera.

enfrenta/desafía frente a lo homogéneo, a lo unificado, a lo ya dicho-sentido-pensado, y, en esta perspectiva, la formación docente, como proceso complejo, genera transformación, des-subjetiva, des-sujeta, libera y ofrece caminos de re-subjetivación.

Este proceso multidimensional transforma, genera dinamismo, se construye constantemente, y en él se conjugan lo racional, afectivo, corporal, político, ético y social, posibilitando la constitución de una subjetividad propia, disponible a actuar en contextos diversos, en tanto involucra a un sujeto social singular y resultante de procesos históricos y sociales, éticos.

También reconocemos que, en la propia práctica y de manera temprana, se suscita la construcción de ciertos saberes que son resultantes de las experiencias en el ámbito de las escuelas asociadas⁸ en las cuales lxs estudiantes realizan sus primeras experiencias pedagógicas.

Estos tipos de saberes son llamados *saberes de la experiencia*, pedagógicos o didácticos, dependiendo de su carácter o desde la perspectiva con la que los analicemos (Vezub, 2012; Terigi, 2012; Souto, 2017); saberes otros, distintos y a veces divergentes de los que espera desarrollar la formación docente.

En la docencia se produce un saber específico vinculado a la transmisión ante su doble vía como expertxs: en un/os campo/s culturales, y en las intervenciones pedagógicas requeridas para el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje.

2. El desarrollo profesional docente centrado en la escuela

Con base en los aportes teóricos de los últimos veinte años y en diálogo con las resoluciones del CFE y las políticas del INFoD, la perspectiva de desarrollo profesional dista profundamente de los supuestos que aún se yuxtaponen sobre la formación docente continua o, como se denominó en la década de 1990, frente a políticas compensatorias: el perfeccionamiento docente.

8. Cabe aclarar que cuando se dice *escuelas asociadas* se referencian, en el marco de la Resolución del CFE N° 24/2007, a las escuelas de los niveles obligatorios en las que lxs practicantes y residentes llevan a cabo los trabajos de campo propuestos desde la formación docente.

Esta perspectiva de perfeccionamiento, que ha sido profundamente interpelada en el ámbito académico (Alliaud, 2019; Birgin, 2012; Southwell, 2021; Vezub, 2012 y 2013), construyó una gramática escolar sobre la formación docente continua que aún debe ser repensada y transformada. En cambio, la perspectiva de desarrollo profesional propone algunas transformaciones teórico-metodológicas que resulta central reconocer.

A partir de los acuerdos educativos internacionales de inicios del nuevo siglo, y con la sanción de la Ley N° 26.206 y la Resolución N° 30/2007 del CFE (entre otras) en nuestro país, se incorpora al desarrollo profesional como sustitutivo del perfeccionamiento docente. Este cambio no es solo nominal, sino que implica una posición ético-política y didáctica-pedagógica diferente.

Por un lado, la perspectiva de desarrollo profesional se relaciona con la lógica de la formación centrada en la escuela (Vezub, 2013). Es decir que la formación docente inicial posibilita mediante instancias mediadoras del aprendizaje (Souto, 2017), el desarrollo de ciertas nociones, habilidades o capacidades, que luego deben resignificarse en el ámbito áulico/institucional a partir de la inserción de lxs docentes principiantes o noveles.⁹

Esas primeras experiencias formativas resultan centrales para que incluso se pueda reconocer el carácter formativo de las instituciones en las que se realizan las primeras experiencias educativas.

Escenarios y acontecimientos escolares que pueden reafirmar lo formativo en el ámbito del instituto, o interpelar y revertirlo. Constituyendo de tal modo, tal como se mencionó, saberes del oficio, de la experiencia, o pedagógicos y didácticos.

Los aprendizajes contruidos en el marco del desarrollo profesional, a partir de instancias de formación permanente, se producen *en situación*. Es decir, aprendizajes *entre*: *entre* contextos escolares determinados; *entre* grupos-clase específicos; y se inscriben *entre* comunidades educativas espaciotemporales dinámicas, contingentes, situadas.

9. En este sentido, si bien se reconoce al novel como un concepto comúnmente recuperado en las producciones académicas, se utilizará la perspectiva de docente principiante como sustitutivo (Menghini, Negrín y Aiello, 2015; Iglesias y Southwell, 2020).

3. La educación inclusiva

Se hace referencia a la educación inclusiva como enfoque ético, político, epistemológico, pedagógico y didáctico que constituye a lo educativo como un derecho humano, que garantiza el acceso a la educación a personas con discapacidad o en situación de discapacidad, buscando reconocer barreras y realizar acciones para la garantía del derecho a la educación. Esta perspectiva se expresa incluso en la LEN N° 26.206, en virtud de delimitar el principio de inclusión educativa.

Este principio y la educación inclusiva son perspectivas teóricas que, materializadas en normativas que constituyen derechos y personificadas en sujetos intervinientes (maestrxs de apoyo a la inclusión, terapistas ocupacionales, psicopedagogxs, psicólogxs, entre otrxs), van interpelando lo común de las escuelas. Es decir, sus discursos y prácticas de enseñanza, las decisiones didáctico-pedagógicas, lo curricular, los agrupamientos, la vinculación con otras instituciones que acompañan trayectorias, entre otras articulaciones.

El Modelo Social de la Discapacidad, establecido por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), configuró un nuevo enfoque educativo inclusivo que reconoció la necesidad de organizar apoyos, asistencia, y recursos que posibiliten (y no de manera exclusiva) el acompañamiento a las trayectorias educativas de personas en situación de discapacidad, en consonancia con la universalidad del aprendizaje, abogando por la diversificación de la enseñanza.

4. La ESI

Finalmente, con respecto al Programa de Educación Sexual Integral (PESI), hay que recordar que en el año 2006 la sanción de la Ley N° 26.150 llevó profundos debates, tensiones, disputas, resistencias, pero también acompañamiento de diversos movimientos sociosexuales, especialistas en educación y salud, el ámbito académico en general, organizaciones sociosexuales, la comunidad LGBTQI+, entre otros. En un devenir tenso, con negociaciones, fugas y disputas.

En el año 2008, el MEN finalmente presenta al CFE los Lineamientos Curriculares (LC), que luego serán acompañados por materiales/cuadernos de implementación del programa.

Esta construcción de LC se realizó de manera intersectorial (comisión integrada por distintos sectores de la sociedad), que, coordinados por el MEN y el PESI, delimitaron algunos ejes centrales y los contenidos de enseñanza en todos los niveles obligatorios, inicial, primario, secundario, y las distintas modalidades del sistema formador (por ejemplo, la modalidad de Educación Especial). De este modo, se avanzó en caracterizar la / de integralidad.

Es decir, una ESI que críticamente busca reconfigurar prácticas docentes para que no se limiten solamente a la educación sexual, a la genitalidad, a lo biológico, a lo médico, e incluso a lo moral.

En cambio, se propone una concepción amplia e integral de la sexualidad que permita críticamente reconocer los modos de constitución de las subjetividades, las identidades sexogenéricas, y se pregunte sobre los modos de afectación entre las personas y las desigualdades en un orden cisheteropatriarcal. Además, se busca disponer de espacios para conversar (y enseñar) sobre los deseos, el erotismo, los placeres, las orientaciones sexuales y los vínculos sexoafectivos, las violencias por motivos de género, las posiciones de género, las violencias, etcétera.

De esta manera, cuando decimos *sexualidad* desde la ley de ESI, asumimos que esta se constituye desde dimensiones diversas. La ley nos dice en su artículo 1° que se concibe a la ESI como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Esta conceptualización es central, en tanto que no solo implica reconocer el cuerpo y sus partes, las infecciones de transmisión sexual, etcétera, sino que, y principalmente, hace énfasis en las múltiples formas constitutivas –y contingentes– de la sexualidad, la identidad, los deseos y afectos en su integralidad.

Hay que destacar que, a partir de 2008, desde el PESI se llevaron a cabo diversas acciones para lograr institucionalizar el enfoque. Por un lado, las “capacitaciones masivas” de ESI en distintas escuelas del país, los cursos virtuales del INFoD. Por el otro, la incorporación de seminarios vinculados a la ESI en los postítulos de Educación Superior realizados con base en el Plan Nacional de Educación

Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución del CFE N° 188/2012), y el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (Resolución del CFE N° 201/2013).

En simultáneo, se avanzó en la producción de diversos materiales por parte del equipo técnico del PESI, como el *Cuaderno ESI* para educación primaria (2009), *Así es nuestro cuerpo* para el nivel inicial (2010), *Cambios que se sienten y se ven I y II* también para la educación primaria (2010), la revista *Para charlar en familia* sobre ESI (2011), y la *Guía para el desarrollo institucional de la ESI* (2012), entre tantos otros.¹⁰

Para la modalidad de Educación Especial se presentaron dos cuadernos específicos: *Es Parte de La Vida - ESI y discapacidad* (2013), y *Es parte de la vida II - ESI y discapacidad* (2019).¹¹ En ellos, se busca avanzar en romper mitos y estereotipos que recaen sobre las personas con discapacidad, en torno a su sexualidad, subjetividad (infantilización), identidad de género, diversidad sexual, deseos y placeres, vínculos afectivos, autonomía y vida independiente, entre otros.

A su vez, aproximan algunas claves para educadorxs (particularmente *Es parte de la vida II*), donde interseccionalmente se busca intervenir desde la escuela mediante el reconocimiento de las múltiples variables y relaciones de poder (capacitismo, colonialidad, patriarcado) que restringen el ejercicio de los derechos sexuales reproductivos y no reproductivos de las personas con discapacidad, así como el despliegue de una vida independiente, plena e integral.

10. Por ejemplo, el Cuaderno para estudiantes *Hablemos de ESI* (2019), producido conjuntamente por el Programa Nacional ESI y el Programa Nacional Parlamento Juvenil del Mercosur; la cartilla *Educación Sexual Integral en la Subsecretaría de Educación Social y Cultural*, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, en articulación con el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (creado a fines de 2019), se crearon distintos materiales vinculados a la colección Derechos Humanos, Género y ESI en la Escuela; Autoridades que Habilitan; Cuidados; Género; Identidades; Leer Imágenes; Pensar las Diferencias. También, se publicó el cuaderno *ESI Educación Secundaria II* (2021), y dos materiales de referencia: uno titulado *La ESI y los equipos de supervisión* (2021) y otro, *Referentes Escolares de ESI. Educación Primaria. Propuestas para abordar los NAP* (2021), vinculados a la Resolución N° 340/2018.

11. Materiales que fueron elaborados originalmente el Programa de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi) de Uruguay, con la colaboración del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

Explorando los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes

Tal como se indicó, el trabajo con narrativas de docentes principiantes buscó explorar los desafíos pedagógicos, vinculados a la ESI en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual, durante prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual en Esquel (Chubut) entre los años 2017-2019.

Dicha exploración se vinculó a una pregunta central: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes que se presentan ligados a la ESI en la modalidad de Educación Especial durante el trabajo de inclusión de personas con discapacidad intelectual?

A partir del análisis de todas las narrativas, pudimos identificar algunas cuestiones recurrentes. En primer lugar, hemos de destacar que lxs docentes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual no establecieron una separación temporal y espacial en su desarrollo profesional donde se identificara al egreso como un momento de ruptura o pasaje.

En cambio, evidencia un *continuum* de los desafíos reconocidos en la formación docente que se prolongan hacia el ejercicio del oficio una vez egresadxs. Lxs docentes principiantes entrevistadxs asumen un *tránsito* por la formación inicial hacia el ejercicio del oficio.

Lxs docentes principiantes indicaron que este *tránsito* se vio facilitado por comenzar a trabajar en las instituciones educativas en las que habían realizado sus prácticas docentes, mientras transitaban la formación inicial.¹² Incluso, en algunas narrativas, se refirió que en el último año de la formación lograron acceder a suplencias laborales, lo que les permitió ingresar en el rol de MAI prontamente y avanzar en conocer en profundidad las dinámicas institucionales.

12. En el caso de la provincia de Chubut, se habilita el ingreso en el sistema educativo de estudiantes avanzadxs que cuenten con más del 80% de la carrera de formación docente inicial aprobada. En el caso del Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual, pueden comenzar a trabajar formalmente en el cuarto año de la formación.

Esto podemos concebirlo como un *itinerario de desarrollo profesional incipiente* que comienza de manera temprana en la propia formación, pero no se encuentra delimitado por la organización curricular (egreso) o por la certificación (titulación).

En este sentido, lo que podemos llamar *tiempo-espacio de la formación* se despliega mientras el *tiempo-espacio del desarrollo profesional* comienza a constituirse ante las experiencias de intervención convocadas desde los espacios de la práctica profesional que lxs posiciona tempranamente como docentes principiantes, y más aún al realizar suplencias.

En segundo lugar, identificamos a partir de sus narrativas que rápidamente reconocen la trama *escuela-docente-estudiante-familia*, visibilizando que algunas familias son resistentes al abordaje de la ESI, ante posiciones que remiten a que las personas con discapacidad no pueden/deben hacer ejercicio pleno de sus derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, o a vincularse sexoafectivamente con otrxs.

Una continuidad de ciertas narrativas o mitos sobre las personas con discapacidad, que las concibe como “niñxs eternxs”, “sujetxs asexuados”, o sin proyectos de vida independientes, donde la sexualidad queda sujeta a la voluntad de lxs adultxs sin discapacidad.

De igual modo, lxs docentes principiantes reconocen que la inclusión en el marco del modelo social de la discapacidad debe posibilitar el acompañamiento a personas para la inclusión real, y que la sexualidad es parte constitutiva de todxs lxs sujetxs: primer mojón. Y, si bien asumieron en general no contar con herramientas para la intervención articulando ESI y discapacidad, a lo largo de las entrevistas se remitieron a repertorios educativos biográficos y modos de actuar que, frente a un desafío pedagógico, requirieron de ciertos recursos específicos que orientaron a la propia praxis (Delory-Momberger, 2021).

Identificamos también que esos modos de actuar en el desarrollo profesional parecen estar separados de la teoría abordada en la formación docente inicial, pero podemos conjeturar que el “choque de realidad” y la posición “no me formaron para esto”, recurrente en docentes principiantes, pueden estar obstaculizando el reconocimiento de un *saber-hacer* y *saber-intervenir* particulares. Allí, por ejemplo,

se reconoce críticamente lo cursado en la unidad curricular. Observemos lo narrado por la persona entrevistada N°1:¹³

[...] y como acompañar esas elecciones con todo ese peso que traen los chicos de las familias, que no te dejan, o que escuchás que dicen “yo no quiero que sean así”. Ahí es como donde yo hago mi análisis, que por ahí cuando cursamos ESI se centró solamente en una cuestión más biologicista, y quedó como todo lo afectivo, toda la subjetividad como por fuera, y ahora es donde yo me siento más tambaleante, digamos, porque ahí uno tiene que acompañar esas decisiones, esos momentos, esos tránsitos. Por ahí yo también tengo que revisar un montón de concepciones, para tenerlas muy bien aceptadas y abierta también mi cabeza, como para que yo pueda acompañarlos responsablemente. (E. N° 1)

Luego identificamos otro desafío vinculado a la continuidad de prácticas de educación sexual que dicen encuadrarse en el enfoque de la ESI, pero que reproducen una perspectiva biomédica de los vínculos sexoafectivos, lógicas cisheteronormadas y prácticas moralizantes sobre la sexualidad, los deseos y placeres.

Según describen lxs docentes principiantes, esto se da a partir de la organización de intervenciones que, en nombre de la ESI, se organizan mediante charlas con especialistas provenientes de la medicina, imágenes explícitas de infecciones de transmisión sexual (siempre heterosexuales) que obturan la conversación y reproducen discursos y prácticas moralistas sobre las relaciones sexoafectivas, abordajes binarios que utilizan solamente representaciones de personas cis y asumen una heterosexualidad obligatoria.

Estas intervenciones, encubiertas en que al abordar métodos anticonceptivos se estaría “cumpliendo” con la transversalización de la ESI, reproducen un enfoque biomédico y cisheteronormado de la sexualidad:

13. Para preservar la confidencialidad de la información brindada en las entrevistas, se optó por denominarlas como “persona entrevistada N° X”.

Una docente me dijo que estaba preparando una clase de ESI en la que trabajaría métodos anticonceptivos. Entonces le dije: ¿te parece más de lo mismo?, porque para mí es como que esa información por ahí la tienen más aceptada de verla otros años, pero me parecía que por ahí había cosas en ese grupo en particular, y en la adolescencia en general que eran necesarios de abordar. Otras cuestiones para particularizar, todo lo que tiene que ver con las orientaciones sexuales, probar, experimentar, ver, los sentimientos y las relaciones de noviazgo. Todo está a flor de piel. Entonces le dije: para mí tiene que ir por este lado, buscar tal vez otra ayuda, más allá de un médico o una enfermera que venga a dar una charla. Pero bueno, finalmente invitaron a un hombre de la salita de salud del barrio, a un médico a dar una charla, y listo, es como que según la escuela se trabajó ESI. (E. N° 1)

Allí lxs docentes principiantes identifican como desafío lograr interpelar devenires en las escuelas de los niveles obligatorios, haciendo una práctica que desacople la dinámica institucional, y que permita aproximar el proyecto de la ESI. Incorporando incluso una mirada que se aleje del binarismo cisheteropatriarcal, y que esté más atenta a las propias subjetividades adolescentes, gustos y deseos desde un enfoque integral, disidente, territorializado.

Entonces, identifican que el obstáculo se representa en lxs propios colegas de las escuelas y en las dinámicas institucionales que no tienen en claridad el enfoque de la ESI. Cuestión que impacta en el no poder atender a las necesidades concretas de las infancias/adolescencias que acceden informalmente a la información, o poseen preguntas e inquietudes que deben ser respondidas y acompañadas desde la institución escuela desde una pedagogía del cuidado y desde la ESI, y vinculando perspectiva de género con el enfoque interseccional.¹⁴

En este devenir, la sexualidad de las personas con discapacidad queda al margen de las intervenciones, dado que lxs docentes principiantes no identifican que

14. La interseccionalidad es un término aportado inicialmente por Kimberlé Crenshaw en 1989, y debatido, discutido y ampliado en esta última década. En líneas generales, el enfoque nos propone reconocer las múltiples variables de opresión que se entrecruzan en la constitución identitaria y subjetiva de las personas: género, clase, etnia, raza, edad, discapacidad o diversidad funcional, orientación sexual, ancianidad, ubicación geográfica, entre otras.

en las instituciones el “abordaje ESI” considere la heterogeneidad de subjetividades, identidades, disidencias o diversidades funcionales y corporales que se hacen presente en los espacios educativos en el marco de la educación inclusiva (además de la propia formación integral que permita reconocer la diversidad humana y disidencias sexogenéricas).

Aquí, es necesario reconocer cómo se dificulta identificar experiencias escolares ESI particulares, o la territorialización de la ESI (Lavigne y Péchin, 2021), lo que obstaculiza la profundización de perspectivas disidentes, amplias sobre la sexualidad, y menos aún aquellas provenientes de la teoría *queer/cuir*, dado que se presentan de base dificultades en la propia implementación de la ESI.

A partir de la actividad indicada por la entrevistada con anterioridad, sobre la charla vinculada a métodos anticonceptivos, la persona entrevistada indicó luego lo siguiente:

Ahora, de discapacidad no se dijo nada en esa charla. Todo en relación con chicos sin discapacidad, parejas heterosexuales, todo así. En ese mismo grupo una vez un estudiante me preguntó: “profe, ¿usted estuvo con otra mujer?”, considerando que yo soy mujer, pero para ellos re natural hablarlo. No sé si es algo generacional, porque tanto la profe de la charla como yo somos mujeres jóvenes, pero bueno. Me parece que es esto, que puede ser por falta de herramientas o inseguridades que yo también tengo, que al escucharlos se genera ese compromiso de acompañarlos sí o sí. Pero para acompañarlos me tengo que preparar también yo, y desandar varias cuestiones. Para mí ese es el principal desafío, seguir formándome para saber cómo acompañar. (E. N° 1)

Finalmente, otro de los desafíos se vincula a las prácticas de masturbación de estudiantes con discapacidad, que resultan interpelantes para varixs docentes entrevistads, remitiendo inicialmente que el instituto no posibilitó que tales situaciones se constituyeran en objeto de análisis para comprender las intervenciones.

Incluso, se refirió en varias oportunidades que no se posibilitó analizar situaciones reales a pesar de llevar la temática al instituto al momento de cursar estos espacios. Por ejemplo, la persona entrevistada N° 3 refirió:

A mí me pasaba que había un estudiante que todo el tiempo se estaba masturbando. Yo las primeras veces me preguntaba qué hacer. Le preguntaba al profe que me acompañaba a mí, mi coformador, y como que él me explicaba. Él me enseñó, porque fue quien me dijo: “mirá, cuando pasen estas cosas no podemos decirle ¡no, no lo hagas!, tenemos que enseñarle que tiene que ir a un lugar, donde esté solo, y darle tiempo, y no asustarse”. Porque primero yo me ponía muy incómoda y nunca, en ningún momento, habíamos hablado de esto en el instituto antes de llegar a la escuela, o en la práctica docente, porque siempre se hablaba de lo pedagógico y no nos hablaban de las cuestiones reales, o situaciones concretas. (E. N° 3)

En este sentido, cuando se remiten a su *tiempo/espacio de la formación*, se identifica la incidencia de lxs docentes que cedieron el espacio del aula para que realicen sus prácticas (coformadorxs). A su vez, asumen que modelizaron y pusieron a disposición mediaciones que lograron la construcción de ciertos modos de intervención hacia/sobre las personas con discapacidad.

También es evidente cómo en la formación docente inicial no se propiciaron instancias de conversación en torno a la masturbación en personas con discapacidad. Es clave recordar que en muchas instancias suelen presentarse tabúes o mitos en torno a las personas con discapacidad que tienden a pensarlas como asexuadas. Se reproducen estereotipos y prejuicios sexuales que tienden a restringirles espacios de intimidad y de despliegue personal.

En simultáneo otra de las personas entrevistadas, y con respecto al abordaje pedagógico y de cuidado ante situaciones como la narrada anteriormente, reconoció que el abordaje de la ESI en el profesorado permitió construir algunos posicionamientos desde donde mirar y analizar episodios específicos. En este sentido, indicó:

Me pasó por ejemplo con un estudiante con autismo. Él como que estaba explorando su cuerpo, como hacen todos los jóvenes. Iba al baño y se mojaba el pantalón, y pensaban todos que era pis. Entonces, el médico habló con la madre y le recomendó el uso de pañales. La cosa es que empezó a usar pañales, y le incomodaba estar en el aula, porque le molestaba. Se escapaba del aula.

Yo en una reunión les dije, porque me daba cuenta de que la situación ya no daba para más, que bueno uno veía cómo que se tocaba, mucho, y era difícil hablar, además la familia de una religión evangélica [hace una pausa]. En una reunión, recuerdo que estaba el médico que lo atendía y la directora del CSAC, y les dije que no era pis, que era semen, y se pusieron bordó [se ríe], y les dije bueno, ¿cómo abordamos todo eso? Se comenzó a abordar con el acompañamiento de una psicóloga, junto al abordaje del médico. La psicóloga trabajó tanto con él como con su familia.

Lo resumo porque no puedo dar muchos datos sobre él por fuera de la escuela. Pero sí, pudimos trabajar la sexualidad con una persona con autismo. Decían que el chico necesitaba ir al baño y se hacía pis, y en realidad se masturbaba, y eso lo avergonzaba y era una barrera para vincularse con sus compañeros. (E. N° 5)

Finalizado el relato de la situación, se le preguntó si había podido reconocer algún obstáculo que imposibilitaba hablar plenamente sobre la sexualidad y los emergentes que condicionaban el despliegue de la trayectoria del estudiante, a lo que respondió:

Varias veces quise que habláramos con la familia sobre la sexualidad, de manera en cómo la ESI la piensa, y medio que no se decían cosas en palabras. Pero en esa reunión, una vez que se dijo que se masturbaba, facilitó todo. Desde el trabajo en lo pedagógico, así como las otras terapias que él venía haciendo. Además de como que esa situación lo ponía mal. Había como un tabú, fue un trabajo muy grande, ahora que me doy cuenta, porque como que en el momento no te das cuenta, lo transitaba y listo. Pero ahora que me lo preguntás no lo puedo creer. (E. N° 5)

De todos modos, lxs docentes entrevistadxs no reconocen el accionar (ante un desafío como este) como un saber de la experiencia, sino que lo remiten a un quehacer que vincularía a una posición/habilidad biográfica (intuitiva). Posiblemente, ante la dificultad de poder nominar un aprendizaje biográfico-educativo que ha permitido construir recursos específicos.

Aquí, la demanda se realiza a la propia formación que no aproximó instancias mediadoras que permitiesen la construcción de nociones sobre las formas de actuación y, por lo tanto, no logró el reconocimiento de marcos de intervención particulares en el acompañamiento de las personas con discapacidad.

También se reconoció como un desafío la falta de docentes referentes con *expertise* en la cuestión, que, en diálogo con una institución que no incorpore el enfoque de la ESI al proyecto institucional, dificulta la intervención en el marco del enfoque propuesto.

[...] en esa escuela nadie se quiere meter con cuestiones de ESI, no quieren abrir esa puerta porque después no saben qué hacer con eso. Y los docentes disciplinares ni abordan la ESI. Lo vi tan parecido a mi secundario, esto de doy esta materia y me voy [cursado entre los años 2001 y 2007]. (E. N° 6)

Ante tales obstáculos, se reconoce que los materiales elaborados por el programa de ESI resultan necesarios y centrales para lograr identificar modos posibles de actuación e intervención, ya que se reconocen como insumos a disposición.

La ESI en personas con discapacidad sigue presentándose como disruptiva, un tabú escolar. Allí la relación *discapacidad-inclusión-ESI* es escasa, presentándose situaciones que requieren necesariamente (en tanto política pública y de derechos humanos) la intervención desde la perspectiva de derechos y ESI. Pero ante el desconocimiento (por acción u omisión) no se llevan a cabo de manera sostenida.

La relación *discapacidad-inclusión-ESI* emerge, pero de modo disruptivo (episodios que irrumpen) y como objeto de trabajo a partir de posicionamientos singulares docentes. Pero escasamente como una dimensión a ser trabajada por la institución en su conjunto.

Por ello, si bien en el despliegue del desarrollo profesional se asume que hay docentes con cierta *expertise* en prácticas de inclusión, las personas entrevistadas dicen que en pocos casos estxs docentes poseen saberes de la experiencia, didácticos o pedagógicos para el abordaje de la ESI en general, o con personas con discapacidad en particular.

Algunas reflexiones finales sobre los saberes de la experiencia

Como se refirió, en la tesis indicada al inicio, se propuso identificar discursos, prácticas, y saberes de la experiencia en el abordaje de la ESI a partir del relato de las intervenciones de inclusión llevadas a cabo por docentes principiantes de la modalidad de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual.

Con respecto a los discursos y prácticas, lxs docentes principiantes reconocen en particular que son pocas las instancias en las que se enuncia declarativamente el abordaje de la ESI considerando la diversidad sexual y corporal. Esto conlleva a que sea inexistente el desarrollo particular de temáticas vinculadas a la sexualidad en personas con discapacidad.

Allí, se identifica también que los episodios que irrumpen son constantes, presentando la oportunidad para realizar un abordaje de la ESI, pero que en pocas oportunidades se realiza una intervención desde lo propuesto por el PESI. Solo unx entrevistadx dijo reconocer discursos y prácticas deliberadas en el abordaje de la ESI (*entrevista N° 3*), donde el trabajo se da transversalmente en algunxs profesorxs.

Allí, la persona destacó que la docente del grado (con quien trabajó) cursó de igual modo ESI en la formación docente inicial. De todos modos, el trabajo particular con personas con discapacidad debe ser introducido por lxs MAI.

En otras narraciones, refirieron que de cierto modo lxs docentes referentes en ESI (según la Resolución del CFE N° 340/2018) representan un estilo de discurso y práctica sobre la ESI. Pero dadas las particularidades de asignación del rol, hay obstáculos para una real concreción. Por ejemplo, a partir de la precarización laboral, dado que esas personas no reciben una remuneración económica por ser referentes.

En algunas entrevistas, hubo referencia a que son lxs estudiantes del nivel secundario quienes traccionan a un abordaje específico de la ESI, que incluso trazan un horizonte de interrogación e interpelación más amplio. Allí, la territorialización y participación estudiantil cobra relevancia (Lavigne y Péchin, 2021).

De igual modo, las personas entrevistadas no reconocen una acción directa de otros organismos o activismos locales que logren monitorear o traccionar la real implementación de la ESI en la localidad de Esquel (Chubut, Argentina).

Allí hay que reconocer que la territorialización posible del enfoque, y de las políticas públicas de géneros y sexualidades, queda supeditada solo a la intervención de las instituciones educativas y de lxs agentes ministeriales encargadxs de dicha implementación.

En segundo lugar, con respecto a lxs saberes de la experiencia a partir de las prácticas de inclusión y el abordaje de la ESI, lxs entrevistadxs muestran dificultades para poder objetivar los saberes construidos, siendo que incluso fueron mencionando algunos de ellos a lo largo de las entrevistas.

Con respecto a los vinculados al abordaje de la ESI desde la modalidad, dicen en general no contar con saberes al respecto, pero algunxs destacan que han logrado reconocer la necesidad de aproximarse a otrxs colegas para conversar sobre el abordaje de la ESI, y estxs que pueden facilitarles modos posibles de intervención.

En este sentido, identificamos cómo se presentan dificultades para poder denominar los propios saberes de la experiencia que se van construyendo en el desarrollo del propio oficio. En las entrevistas dijeron constantemente estar aún en proceso de formación, de crecimiento o despliegue, no logrando verbalizar los saberes construidos o en proceso de construcción en el marco del desarrollo profesional.

De igual modo, se reconoce la ausencia de dispositivos institucionales o ministeriales para el acompañamiento de tales procesos de tránsito de las trayectorias, que no posibilitan el reconocimiento de saberes de la experiencia y su sistematización. Asumimos que las primeras experiencias docentes a partir de las inserciones formales se constituyen como espacios potentes del desarrollo profesional para dar legitimidad y margen de posibilidad a los conocimientos y saberes construidos en la propia formación.

Consideramos que, ante las primeras inserciones docentes, y en virtud de cierta soledad reconocida por lxs principiantes, resulta necesario construir espacios y tiempos otros para lograr el despliegue del pensamiento y de la reflexión sobre la tarea. Para ello, hay que recuperar los propios desafíos como generadores potenciales de saberes de la experiencia, logrando el encadenamiento de experiencias (Alliaud, 2019) para avanzar en una sistematización de tales recorridos y aportar a una memoria escolar situada (Porta, 2021; Suárez, 2021).

Formación docente, ESI y discapacidad: algunas conclusiones

A partir de lo indagado, podemos indicar que consideramos clave que sigamos avanzando en la sistematización de experiencias que permitan construir un archivo pedagógico que registre los alcances y desafíos de la ESI.

Quienes venimos abordando y militando la ESI en los distintos niveles educativos, reconocemos también que los propios contenidos materializados en los lineamientos curriculares del año 2008 o los núcleos de aprendizaje prioritarios de 2018 son interpelados por el propio contexto sociohistórico que, a la luz de algunos movimientos sexuales disidentes y transfeministas, disca y anticapacitistas, la agenda travesti-trans, así como de movimientos específicos como *#ni una menos* y *la marea verde*,¹⁵ ponen en escena nuevas temáticas que complejizan y multiplican las agendas de la ESI.

Sabemos también que la ESI se constituyó como un proyecto ético-político y afectivo, en tanto movimiento pedagógico que desbordó hacia los márgenes de la política centralizada del Ministerio de Educación de la Nación, tramándose y siendo apropiada por los activismos regionales a lo largo del país.

En este sentido, se articuló a lo largo de estos años con diversos activismos feministas, transfeministas, de las disidencias sexogenéricas, así como discas y anticapacitistas, al mismo tiempo que se convirtió en una acción necesaria para algunas organizaciones sociales, colectivos, grupos, instituciones, entre otras.

En este marco, la ESI no solo se constituyó como una política pública a ser implementada, sino que, en su lógica de ampliación de derechos y perspectiva crítica y emancipadora, interpeló a los propios activistas en sus territorios, y requirió de la construcción de nuevas lógicas situadas, en espacios y cartografías diversas, siendo asumida su defensa constante por muchas personas implicadas en el proyecto político de la ESI.

15. Con ello se hace alusión a las movilizaciones masivas en diferentes localidades del país durante los años previos a 2018 y principalmente en dicho año ante la discusión parlamentaria del proyecto de despenalización del aborto. Las colectivas feministas y de las disidencias sexogenéricas se movilizaron masivamente y se manifestaron usando un pañuelo verde, como emblema y parte de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito.

En síntesis, en tiempos turbulentos y de arenas movedizas, debemos seguir defendiendo la ESI como política pública central en la garantía de derechos para todas las personas, en una clave de justicia sexual y social, que considera a la sexualidad como parte constitutiva y central de las personas, caracterizada por aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Referencias

- Agulleiro, M., Gómez, J. L. y González, F. (2022). *Una agenda de la ESI para la formación docente: herramientas críticas para desgenerizar las prácticas escolares*. Novedades Educativas.
- Alliaud, A. (2019). *Ser educador hoy: de problemas a desafíos pedagógicos*. En Noveles Uruguay: acompañando educadores en sus primeros pasos [conferencia central en regionales de Maldonado y Montevideo del proyecto Noveles Educadores (CFE)].
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnoux, E. (2006). Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo. Santiago Arcos.
- Báez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Clacso.
- Barischetti, M. (2025). “Brotos de ESI en territorio árido: experiencias de formación docente que disputan lo instituido”. En G. Molina y V. Aimar, *ESI y formación docente. Voces, cartografías y experiencias* (pp. 105-144). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Birgin, A. (2012) La formación, ¿una varita mágica? En A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación: Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 13-28). Paidós.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educación Superior*, 2(2), 341-365. <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>

- Delory-Momberger, C. (2021). Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. *Espacios en blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 341-350. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-306>
- Fainsod, P. y Zattara, S. (2021). Los talleres de ESI en los profesorados de la Ciudad de Buenos Aires. En G. Morgade (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: Experiencias en foco*. Homo Sapiens.
- Fairclaug, N. (2005). *Análisis crítico del discurso*. Lancaster University.
- Grotz, E., Malizia, A. y Scaserra, J. I. (2021). La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del currículum en acción. En G. Morgade (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: Experiencias en foco*. Homo Sapiens.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrill.
- Iglesias, A. y Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 71-89.
- Lavigne, L. y Péchin, J. (2021). La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones. *Ejes de Economía y Sociedad*, 5(8). <https://doi.org/10.33255/25914669/585>
- Malizia, A. (2024). Formación docente, saberes disciplinares y educación sexual integral: Una aproximación a la formación universitaria desde la visión del estudiante. *Revista IRICE*, (47), 209-236. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1941>
- Martínez, M. (2020). Estudios de discapacidad y estudios feministas en educación: aportes para una pedagogía inclusiva e intercultural. En V. Seoane y M. Martínez (comps.), *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias* (pp. 71-90). Prohistoria.
- Menghini, R. A., Negrín, M. y Aiello, B. G. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Noveduc.
- Molina, G. y Aimar, V. (2025). *ESI y formación docente. Voces, cartografías y experiencias*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Morgade, G. (2018). *A 12 años de la ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso Anti-ESI recargado*. OPPPED - FFyL-UBA.

- Morgade, G. y González del Cerro, C. (2021). “ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar”. En G. Morgade (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: Experiencias en foco* (pp. 17-72). Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamiento en espacios de formación*. Noveduc.
- Piovani, J. (2018). “El diseño de la investigación”. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo Veintiuno.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. FFyL, UBA.
- Sardi, V., Carou, A., Abel, S. y Andino, F. (2025). “Experiencias ESI en clave feminista”. En G. Molina y V. Aimar, V., *ESI y formación docente. Voces, cartografías y experiencias* (pp. 75-104). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO-IUCOOP-CTERA-UBA.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), jul./dic., pp. 365-379. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Talani Zuvela, P. y Copolechio Morand, M. (2023). *Sexualidad, cuerpos y perspectiva de género en la formación docente. Reflexiones teóricas y experiencias pedagógicas de ESI*. Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2012). “La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional”. En A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación: Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 111-133). Paidós.
- Vezub, L. (2012). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes, dossier “Las políticas de acompañamiento pedagógico”. *Revista del IIICE*, (30), 103-124.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.

Zurbriggen, R. (2023). Habitar-Sex: relato de una experiencia en la formación docente en Neuquén, Patagonia Argentina. *Revista Decisio*, (59), mayo-agosto, 28-34.

Recepción: 22/10/2025

Aceptación: 25/03/2026

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; Sassera, 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 currículo según ciclos. Esta organización evidencia un giro epistemológico que integra las culturas populares y los saberes ancestrales como núcleos estructurantes del currículo, 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 contruidos 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 explicita 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). *Educación 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

Artículos

Patricia Moscato*,
Mariana Gizirian**,
Laura Biazzi***
y María Sol
Gaudiano****

Espacios colaborativos para la reflexividad: análisis sobre situaciones profesionales de acompañamiento en institutos de formación docente

Resumen

El artículo examina el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en los profesorados de nivel superior como práctica profesional que articula dimensiones didácticas, relacionales e institucionales. Desde la Didáctica Profesional y la Clínica de la Actividad se presentan los resultados de una investigación desarrollada mediante un dispositivo de taller orientado al análisis de situaciones profesionales construidas colectivamente. Estas fueron elaboradas por los docentes participantes a partir de mediaciones del equipo investigador, configurándose como objetos de reflexión. El análisis de los intercambios hizo visibles reconceptualizaciones del acompañamiento

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias Humanas y Sociales con mención en Educación. Directora de PI UNIPE 24-25/6: La reflexividad docente sobre situaciones profesionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario y superior. Profesora de formación docente en el nivel de grado y posgrado. Correo electrónico: patricia.moscato@unipe.edu.ar

** Licenciada en Psicopedagogía y profesora de Educación Primaria. Tesista de la Maestría en Formación Docente, UNIPE. Integrante de PI UNIPE 24-25/6: La reflexividad docente sobre situaciones profesionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario y superior. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1728-1454>. Correo electrónico: mgizirian@gmail.com

*** Magíster en Formación Docente (UNIPE). Licenciada en Psicopedagogía y Ciencias de la Educación (UNLZ). Doctoranda en Gestión y Política de la Educación Superior (Untref). Integrante de PI UNIPE 24-25/6: La reflexividad docente sobre situaciones profesionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario y superior. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0930-5321>. Correo electrónico: laura.biazzi@unipe.edu.ar

**** Licenciada y profesora universitaria en Ciencias de la Educación (UAI). Estudiante de la Maestría en Formación Docente, UNIPE. Integrante de PI UNIPE 24-25/6: La reflexividad docente sobre situaciones profesionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario y superior. Correo electrónico: mariasolgaudio@gmail.com

como práctica relacional, artesanal e institucionalmente condicionada. El dispositivo favoreció procesos de reflexividad colectiva que ampliaron el poder de actuar y produjeron saber pedagógico.

Palabras Clave

Acompañamiento de trayectorias • formación docente para nivel superior • reflexividad colaborativa • didáctica profesional • clínica de la actividad

Collaborative Work Space for Teacher Reflexivity: Analysis of Professional Situations of Accompaniment in Teacher Education Institutes

Abstract

The article examines the accompaniment of student trajectories in higher education teacher training programs as a complex professional practice that articulates didactic, relational and institutional dimensions. From the perspectives of Professional Didactics and the Clinic of Activity, the results of a research project developed through a workshop device oriented toward the analysis of collectively constructed cases are presented. The professional situations were elaborated by the participating teachers on the basis of guidelines and mediations provided by the research team, thereby configuring themselves as objects of reflection. The analysis allowed the identification of reconceptualizations of accompaniment as a relational, artisanal and institutionally conditioned practice. The device favored processes of collective reflexivity that expanded the professional power to act and produced pedagogical knowledge.

Keywords

Accompaniment of trajectories • teacher training for higher education • collaborative reflexivity • professional didactics • clinic of activity

Introducción

En los últimos años, la actividad docente en niveles obligatorios y no obligatorios ha sido interpelada por la ampliación del derecho a la educación y por la exigencia de sostener las trayectorias estudiantiles en contextos de creciente heterogeneidad. La democratización del acceso instaló desafíos pedagógicos que exceden la mera incorporación de nuevos públicos, dado que comprometen modos de enseñar, criterios de evaluación y formas de organización institucional. Las instituciones reciben estudiantes con historias educativas diversas, expectativas diferenciadas y vínculos plurales con el saber, en un marco donde los regímenes académicos y las tradiciones pedagógicas no siempre se transforman con la misma rapidez que las políticas de inclusión. Aparecen así tensiones persistentes entre permanencia y exigencia académica, entre regulación normativa y experiencia formativa, que impactan de manera directa en el trabajo cotidiano de los profesores. En este escenario, el acompañamiento de trayectorias se vuelve un problema pedagógico relevante, en tanto compromete decisiones didácticas, criterios institucionales y posicionamientos éticos respecto del sentido de la formación.

En respuesta a estas demandas, se ha producido una expansión de dispositivos de acompañamiento en el nivel superior, orientados a articular las exigencias académicas con las posibilidades efectivas de los estudiantes (Scavino *et al.*, 2023). El acompañamiento no presenta un campo homogéneo ni estabilizado, sino que se despliega en modalidades diversas, estrechamente vinculadas a condiciones organizacionales, marcos normativos y culturas institucionales específicas que estructuran la actividad. Desde aquí, puede comprenderse como un proceso intencional de intervención que busca sostener los aprendizajes y la afiliación académica a través de la coordinación de múltiples actores, saberes y mediaciones. En las últimas décadas, la producción académica ha avanzado en el análisis de las trayectorias escolares, particularmente en el nivel secundario (Terigi, 2010; Terigi y Briscioli, 2020). Sin embargo, una parte significativa de estos estudios se ha centrado en programas, regulaciones o experiencias institucionales (Sigal y Wentzel, 2002; Di Franco *et al.*, 2016), mientras que el estudio de la actividad concreta, de los esquemas y de los procesos de conceptualización que orientan las prácticas de acompañamiento permanece relativamente poco explorado, constituyendo una vacancia relevante.

Desde la Didáctica Profesional (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) y la Clínica de la Actividad (Clot, 2007), el trabajo se caracteriza por la articulación de dimensiones didácticas, vinculares e institucionales, así como por un grado significativo de incertidumbre que impide la aplicación de respuestas técnicas estandarizadas. Acompañar trayectorias implica interpretar esa complejidad y decidir en marcos regulados por normativas que requieren mediación. En diálogo con los estudios de Ball (1992), las políticas educativas pueden entenderse como procesos que se interpretan y recrean en la práctica, donde los docentes actúan como traductores que median entre prescripciones formales y dinámicas institucionales concretas. Así se permite mover la mirada desde la implementación lineal hacia la actividad, entendida como espacio de interpretación, ajuste y producción de sentido frente a situaciones que interpelan el sostenimiento de la formación.

El trabajo que se presenta se desarrolla en el marco del proyecto “La reflexividad sobre situaciones profesionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario y superior”¹ (Programación Científica UNIPE 2024-2026) y recupera aportes de una trayectoria investigativa previa del equipo.² Investigaciones anteriores señalaron que el acompañamiento, aunque ocupa un lugar central en el discurso, no siempre logra constituirse como un objeto con significados compartidos, debido a las dificultades para su elaboración colectiva (Scavino *et al.*, 2023; Bruno, 2024). Este escenario justifica la necesidad de habilitar espacios orientados al análisis y la problematización conjunta de las experiencias de acompañamiento. Desde esta perspectiva, la reflexividad se forma como un proceso clave para la producción de conocimiento a partir de la práctica.

1. Programación Científica UNIPE 2024-2026 Res. CS: Directora: Patricia Moscato, Investigadores responsables: José Antonio Castorina, Ana Pereyra y Carolina Scavino. Investigadores colaboradores: Laura Biazzi, Mariana Gizirian, Marco Grego y Mariela Duhalde.

2. El proyecto mencionado es continuidad de la investigación “La reflexividad docente en torno a su actividad para acompañar trayectorias estudiantiles: un estudio sobre prácticas en el nivel secundario y superior”. Programación Científica UNIPE 2022-2024. Directora: Carolina Scavino. Codirectora: Patricia Moscato. Investigadores responsables: José Antonio Castorina, Ana Pereyra y Daniela Bruno. Investigadores colaboradores: Soledad García, Javier Canosa, Lorena Morano, Walter Pighin, María Alejandra Stoppani, Florencia Díaz Kelly, Irina Vega, Giselle Leonetti, Mariana Gizirian, Marco Grego y Mariela Duhalde.

La investigación tiene por objetivo general promover la reflexividad en el marco de una propuesta formativa de trabajo colaborativo, en formato de taller, orientado al análisis de situaciones profesionales vinculadas al acompañamiento a las trayectorias de estudiantes de los niveles secundario y superior, y, como objetivos específicos, se propone caracterizar el tipo de organización conceptual que despliegan los docentes a partir del análisis y evaluar la potencialidad formativa del espacio de trabajo colaborativo propuesto.

Se presentan resultados parciales, producto del taller, con el propósito de comprender cómo organizan conceptualmente los profesores su tarea, qué saberes y valores la movilizan, y cuál es la potencia formativa de estos intercambios en el contexto de los desafíos actuales de inclusión y democratización.

Metodología

La investigación se inscribe en la tradición de la Didáctica Profesional y la Clínica de la Actividad, enfoques que comprenden el trabajo docente como una actividad atravesada por tensiones, regulaciones y márgenes de decisión, y que conciben el desarrollo profesional como consecuencia de procesos de explicitación, análisis y transformación de la experiencia (Clot, 2007; Pastré, 2011). Desde este encuadre, el interés radica en generar condiciones para que los propios actores conviertan su acción en objeto de indagación. El presente artículo se focaliza en el Taller de análisis de situaciones profesionales, entendido como recorte metodológico específico a partir del cual se construyen los resultados que se presentan.

El Taller se desarrolló en modalidad virtual entre agosto y noviembre de 2025, con encuentros sincrónicos de frecuencia mensual y actividades asincrónicas entre cada reunión. Participaron quince docentes de institutos de profesorado de educación superior de distintas jurisdicciones argentinas, quienes se incorporaron voluntariamente a la propuesta. Las sesiones sincrónicas se realizaron a través de la plataforma institucional, mientras que las instancias asincrónicas se sostuvieron mediante el campus virtual, el correo electrónico y grupos de mensajería. Estos entornos funcionaron como espacios para compartir bibliografía, anticipar consignas,

prolongar discusiones y organizar foros posteriores a cada sesión, favoreciendo la continuidad del trabajo analítico más allá del tiempo del encuentro.

El eje organizador del dispositivo fue la elaboración y discusión de situaciones profesionales vinculadas con el acompañamiento de trayectorias estudiantiles, en el sentido propuesto por Mayen (2021), quien las define como configuraciones de trabajo que demandan intervención sobre un objeto con fines formativos. A partir de consignas y preguntas orientadoras del equipo de investigación, los docentes seleccionaron experiencias, las narraron, las sometieron a problematización colectiva y las reformularon de manera iterativa hasta convertirlas en casos aptos para una indagación compartida. Este proceso implicó transformar vivencias en objetos analizables y habilitó la coexplicitación de sentidos en el intercambio (Vinatier, 2021). Tal como señalan Frigerio *et al.* (2024), la construcción de un caso altera las formas previas de pensar, dado que el concepto se ve atravesado por percepciones, intuiciones y deseos que le otorgan espesor. La mediación interpersonal en forma de trama colectiva contribuyó a complejizar la comprensión de la actividad y a configurar objetos de trabajo comunes (Scavino *et al.*, 2025).

La continuidad del Taller fue definida como condición estructural del dispositivo. La recurrencia de los encuentros favoreció la construcción progresiva de confianza (Ponce, 2024) y la consolidación de una reflexividad colaborativa (Desgagné, 1997) que requiere tiempo, reglas de intercambio y sostén institucional. La iteración permitió retomar nociones, revisar interpretaciones y profundizar el análisis en un proceso caracterizado por avances graduales y reformulaciones sucesivas (Sadovsky, 2024). En cada sesión, el equipo coordinador sistematizó “ideas fuerza” emergentes que fueron devueltas al grupo para dar continuidad analítica al trabajo.

El corpus analítico estuvo conformado por transcripciones de los encuentros sincrónicos, intervenciones en foros, producciones en muros colaborativos, bitácoras de participantes, memorias elaboradas por el equipo y registros audiovisuales del Taller. El análisis combinó una estrategia temática, orientada a identificar núcleos conceptuales recurrentes, con una lectura clínica de la actividad centrada en reconstruir cómo los participantes iban nombrando, problematizando y redefiniendo su trabajo (Clot, 2007; Pastré, 2011). Las interpretaciones fueron discutidas entre las investigadoras hasta alcanzar acuerdos argumentados y posteriormente compartidas con el colectivo en instancias de validación dialógica.

En este sentido, el Taller operó simultáneamente como dispositivo formativo y como estrategia de producción de conocimiento. Al convocar a los docentes a narrar, analizar y reformular sus experiencias de acompañamiento, el objeto de investigación no preexistió al trabajo, sino que se fue configurando en el propio proceso de indagación colectiva, articulando investigación y formación en un mismo movimiento analítico.

Resultados

El desarrollo del Taller fue consolidando procesos reflexivos. La conceptualización de la situación, la noción de situación profesional y las herramientas de conversación ofrecieron modos de análisis que permitieron profundizar la comprensión de su trabajo. Se generó un movimiento desde el relato hacia el análisis, que ayudó a los participantes a reconocer la complejidad de su rol y las múltiples capas posibles de actividad que tienen que tener en cuenta. Las conclusiones parciales pueden organizarse en torno a la conceptualización del acompañamiento y a la utilidad del formato, dos dimensiones que expresan los aprendizajes, tensiones y movimientos que emergen cuando la práctica se convierte en objeto de análisis

1. La conceptualización del acompañamiento

1.1. Sobre las conceptualizaciones de acompañamiento de los docentes participantes

El análisis de los intercambios sincrónicos y asincrónicos permite identificar que los docentes conceptualizan la dimensión subjetiva del estudiantado como un objeto central de la intervención pedagógica en función del acompañamiento a las trayectorias. Este se va delimitando como una práctica que reconoce la singularidad de cada trayectoria en clave afectiva, cognitiva y contextualizada. En múltiples intervenciones se sostiene que acompañar implica atender a las historias previas, a

las necesidades particulares y a los modos singulares de vinculación con el conocimiento. Tal como se expresó en el foro, “acompañar trayectorias supone reconocer que cada estudiante aprende desde una historia, un contexto y un modo singular de vincularse con el conocimiento”, y enseñar implica “sostener un vínculo pedagógico que habilite la confianza, la pregunta y la posibilidad de aprender”.

Desde esta mirada se ubica al vínculo pedagógico como componente estructurante del acompañamiento. La construcción de confianza, la apertura a la pregunta y la disponibilidad docente adquieren estatuto constitutivo en la enseñanza de los profesorados. En esa línea, otra participante afirmó que “acompañar es estar presentes en el proceso que transita cada estudiante, ofreciendo orientación en la toma de decisiones, promoviendo la organización personal y favoreciendo la construcción gradual de autonomía y pensamiento crítico”. La autonomía se va armando como horizonte formativo construido mediante intervenciones que combinan sostén, orientación y reflexión.

Los intercambios también recuperan la centralidad de la dimensión emocional en las condiciones de aprendizaje. Se identificó como punto crítico la inquietud ante las evaluaciones, en especial durante el primer año. Marcaron que “la ansiedad³ del estudiantado ante situaciones de examen, la comprensión y abordaje de los textos y la organización de los materiales de estudio” constituye un desafío recurrente. En respuesta, se diseñó un simulacro de examen en una cátedra de Filosofía, interpretado como dispositivo de acompañamiento que articuló “entrenamiento”, reflexión y contención. Los participantes valoraron que la experiencia ayudó a “bajar la intensidad” y “descomprimir para poder construir pensamiento filosófico”, se sintetizó que pudieron ver cómo “el error, lejos de ser un fracaso, se transforma en ocasión para descomprimir”. Se identifica que las emociones forman parte de las condiciones de posibilidad del aprendizaje y que su tratamiento constituye intervención pedagógica.

La dimensión subjetiva se vincula con el proceso de afiliación académica, entendida como inscripción simbólica en la cultura de los profesorados. Se sostuvo

3. Respetamos la textualidad de los dichos docentes, aunque elegimos no usar la palabra *ansiedad*, ya que formula un término médico sobre un trastorno específico.

que sin dispositivos sostenidos “los estudiantes no pueden lograr una pertenencia, no pueden decodificar cómo empezar, qué hacer primero”. Acompañar implica ofrecer “espacios de contención, de acompañamiento y de reflexión” que permitan reconocer posibilidades en el nuevo contexto institucional. Asimismo, se planteó la necesidad de “pensar en una planificación didáctica que abrace a todos nuestros estudiantes”, en articulación con el compromiso de “garantizar el derecho a la educación para todos”. De este modo, el acompañamiento se enlaza con una posición pedagógica y ética que reconoce la diversidad como potencia formativa.

Algunas intervenciones profundizaron el interrogante sobre los límites y propósitos del acompañamiento, planteando el dilema sobre “hasta dónde y para qué el acompañamiento”. Se afirmó que su sentido no se reduce a la acreditación, dado que acompañar también implica “abrir la reflexión para que esa persona comprenda más su realidad y su situación”. Esta formulación amplía el horizonte del acompañamiento hacia el desarrollo personal y la toma de decisiones; se sostuvo que “enseñar también es aprender”, lo que llevó a reconocer que acompañar supone “revisar constantemente nuestras propias prácticas, nuestras certezas y nuestros modos de vincularnos con el conocimiento”. La relación entre subjetividad estudiantil y subjetividad docente ubica el acompañamiento como práctica relacional en la que ambos actores se transforman.

Las conceptualizaciones evidencian movimientos longitudinales. Al principio del taller, las nociones se manifestaban como asistencialistas, donde se entiende que el acompañamiento depende de la “buena voluntad o la amorosidad” personal del profesor, quien actúa en soledad para que el estudiante no abandone, dadas las dificultades que trae y que se perciben como “falta” o “carencia”. Esto fue mutando hacia una comprensión formativa del acompañamiento, entendido como mediación pedagógica que articula afectividad, conocimiento y oficio. Se hizo visible, además, la ausencia de una representación compartida sobre el objeto “acompañamiento”, con frecuencia reducido a función complementaria de contención emocional, que ya fuera identificado en nuestra anterior investigación. Esta dificultad fue interpretada como indicador de que el acompañamiento aún no se encuentra plenamente constituido como campo pedagógico sistematizado en el profesorado, lo que conduce a intervenciones apoyadas en la intuición ante la falta de marcos estabilizados.

1.2. La articulación entre enseñanza y acompañamiento

Con el devenir del dispositivo, aparece un cuestionamiento sostenido a la separación tradicional entre la enseñanza disciplinar y el acompañamiento estudiantil. Las voces convergen en la idea de que esta división constituye una “construcción artificial” que se desarticula cuando la práctica se convierte en objeto de análisis. La enseñanza aparece asociada de modo inseparable con el acompañamiento, en una dinámica que integra la transmisión disciplinar, y atención a la diversidad de trayectorias.

En este sentido, una docente expresó que “muchas veces los marcos teóricos que orientan nuestra práctica dialogan con la realidad de maneras imprevistas: las teorías ofrecen un horizonte, y la práctica nos obliga a recrearlas”. La reflexión muestra que el acto de enseñar implica un trabajo de ajuste permanente entre los saberes conceptuales y las condiciones particulares de la tarea. Este proceso se vincula con lo que otra participante denominó “esta recreación es respuesta didáctica que debemos poner a disposición, es construcción colectiva y evaluación situada. Lo teórico nos da el sostén... caen al vacío si no somos capaces de leerlos desde la circunstancia”. La recreación de los marcos conceptuales se vuelve condición de posibilidad para que el acompañamiento adquiera densidad didáctica en el territorio institucional concreto.

Los participantes profundizaron en esta tensión creativa entre teoría y práctica. Una docente sostuvo que “en algunas oportunidades, los marcos teóricos ralentizan la construcción de nuevo conocimiento situado”. Otra participante puntualizó que la disociación entre contenido y habilidades genera prácticas pedagógicas fragmentadas. Durante una reunión, una profesora lo formuló así: “el problema de la enseñanza pasa por ese lado, el no poder integrar esas dos situaciones: contenido o habilidades”. El trabajo colectivo comenzó a revisar esta división y a distinguir que el dominio del contenido se afianza cuando se interviene sobre las prácticas de lectura, estudio y apropiación conceptual. Una docente sintetizó esta articulación al señalar que “tratar de que se apropien en la práctica de la lectura no deja de lado el contenido”. Las intervenciones asincrónicas ampliaron este análisis al incluir propuestas concretas de integración didáctica. Un docente dijo que le parece necesario “favorecer el abordaje de textos académicos teóricos

con mapas conceptuales, conversatorios y trabajos grupales”, al tiempo que destacó la importancia de “articular lo teórico y lo práctico”. Durante el análisis, una docente planteó la pregunta: “¿La profe estaba enseñando el contenido o estaba enseñando a leer? ¿O estaba haciendo las dos cosas?”. La pregunta armó un recorrido sobre el acompañamiento como una intervención que articula enseñanza, alfabetización académica, vínculo pedagógico y construcción de autonomía en una misma actividad. Emergieron reflexiones sobre la tendencia institucional a atribuir las dificultades a niveles previos. Se afirmó que “el vicio está en culpar a los niveles anteriores y quedarnos en la queja, nosotros debemos construir el andamiaje”, subrayando la responsabilidad pedagógica de los profesorados en el nivel superior en el fortalecimiento de las herramientas de estudio. Este posicionamiento concibe lectura y escritura como prácticas integradas a la enseñanza y problematiza las consecuencias institucionales de su disociación.

La separación entre quienes “enseñan contenido” y quienes “acompañan trayectorias” genera fragmentación, dificulta la articulación de equipos docentes y produce una comprensión restringida de los problemas pedagógicos. En los foros, una docente expresó que la división tiende a cristalizarse en las instituciones porque “las teorías que sostenemos tienden a diluirse al entrar en diálogo con la realidad institucional” y agregó que “los marcos conceptuales propuestos por la provincia entran en tensión cuando se cruzan con la práctica educativa cotidiana”. Esta tensión, que orienta la conversación hacia la reconsideración del trabajo docente como una tarea que combina mediación cognitiva, acompañamiento y afectividad, se convierte en un momento fértil para la construcción de saber pedagógico, porque obliga a reinterpretar la prescripción desde la experiencia concreta (Pastré, 2011; Clot, 2007).

Las voces docentes coinciden en que superar esta disociación requiere prácticas colaborativas que permitan a los equipos pensar estrategias didácticas compartidas. La articulación entre acompañamiento y enseñanza aparece en la conversación y en el análisis compartido de la práctica, dimensiones que el dispositivo promovió de manera explícita y sistemática. El trabajo colectivo pudo hacer visibles las interdependencias entre las exigencias del contenido, las necesidades de los estudiantes y las decisiones didácticas que estructuran el oficio docente, mostrando que enseñanza y acompañamiento no operan como procesos escindidos sino como prácticas

imbricadas en la actividad cotidiana. Las conceptualizaciones elaboradas por los docentes dan cuenta de un modelo de enseñanza en el que el acompañamiento asume la forma de una intervención didáctica, orientada a favorecer la apropiación de los saberes disciplinares, a fortalecer las herramientas de estudio y a ampliar las posibilidades de participación del estudiantado en las prácticas académicas, consolidando así recorridos estudiantiles con mayor sentido y sostenibilidad.

1.3. El acompañamiento a las trayectorias estudiantiles como práctica artesanal y situada

El análisis de los intercambios comienza a identificar un movimiento progresivo en la comprensión del acompañamiento, que derivó en una conceptualización con orientación artesanal y situada. Entendemos lo situado como una concepción de la práctica docente que descarta respuestas técnicas estandarizadas y reconoce que el acompañamiento adquiere sentido en la cotidianeidad de la tarea. El saber pedagógico se produce en la intersección entre condiciones institucionales, marcos normativos y singularidades estudiantiles, a través de la recreación de la teoría en el cruce entre lo planificado y lo que acontece. Esta mirada exige una lectura reflexiva de la escena educativa y posiciona al docente como intelectual que contextualiza las políticas públicas frente a desafíos específicos.

Los participantes señalaron que las experiencias que enfrentan “no son una receta ni un protocolo, sino un trabajo artesanal”, lo que habilitó una definición más compleja. Afirmaban que “no se trata de una receta con respuestas predeterminadas”, pues cada escena educativa exige intervenciones diferenciadas. Esta perspectiva se vinculó con la necesidad de “creatividad, flexibilidad y disposición para adaptar las estrategias según los contextos y la diversidad de experiencias que traen los estudiantes”, reconociendo que acompañar implica “reconocer que cada estudiante aprende desde una historia, un contexto y un modo singular de vincularse con el conocimiento”. Estas formulaciones funcionaron como núcleo organizador y dieron lugar a la producción de metáforas que profundizaron la comprensión de la práctica. Una docente expresó que “hay situaciones que nos desafían de una

determinada manera y frente a eso tenemos que empezar a tejer, entrelazar y construir algo inédito”. La imagen del tejido se consolidó cuando otra participante sostuvo que “el acompañamiento y el andamiaje subjetivo tienen esta cuestión medio artesanal”. El acompañamiento comenzó a ser entendido como saber experto que opera sobre tramas complejas.

La elaboración colectiva permitió reconocer su carácter interpretativo y dialógico. En palabras de una docente, “acompañar es más que aplicar; es pensar con otros cómo intervenir, en función de lo que pasa”. Desde esta perspectiva, hubo consenso en que “tenemos que construir específicamente una manera de intervención”, entendiendo el diseño pedagógico como resultado de una lectura contextualizada. Se afirmó también que se trata de “un modo reflexivo de pensar las prácticas docentes”. En los foros se señaló que “las teorías ofrecen un horizonte, pero la práctica nos obliga a recrearlas”, y que en ese cruce “se construye un saber docente, que nos interpela y nos transforma”.

La incomodidad fue resignificada como indicador productivo. Una docente afirmó que “la inquietud que a veces sentimos frente a ciertas situaciones debe ser leída como una oportunidad para generar nuevas preguntas y abrir espacios de reflexión”, ya que “en esa tensión se abre la posibilidad de construir saber pedagógico, que no niegue la normativa, pero que la reinterprete desde la experiencia concreta”. En ese movimiento, la teoría “en su encuentro con lo situado se transforma”, sosteniendo “una práctica local, abierta al pensamiento, al afecto y a la escucha”. Fue entonces que la reflexión comenzó a incluir la dimensión organizacional. Una participante sostuvo que “el mismo sistema educativo tiene que poder acompañar las trayectorias... la propia institución tiene que tener un compromiso”, ampliando el horizonte hacia decisiones colectivas que respalden el vínculo pedagógico. En esta línea, enseñar supone “sostener un vínculo pedagógico que habilite la confianza, la pregunta y la posibilidad de aprender”, así como “decidir, escuchar, revisar nuestras propias creencias y asumir que enseñar también es aprender”.

Entonces se entiende que el acompañamiento permite expandir la autonomía al “ofrecer orientación en la toma de decisiones, promover la organización personal y favorecer la construcción gradual de autonomía y pensamiento crítico”. El grupo afirmó que “acompañar trayectorias implica asumir una práctica que requiere

decisiones institucionales sostenidas”. Cuando esas condiciones resultan frágiles, prevalece la convicción de que “el acompañamiento es para dotar... para darle herramientas para que se pueda desempeñar con autonomía” y que “acompañar, entonces, es sostener el deseo de aprender”.

En conjunto, los intercambios convergen en que el acompañamiento constituye una práctica creativa, de reflexión constante, con construcción colectiva y responsabilidad institucional, cuyos saberes se producen en un contexto determinado.

I.4. Desafíos a la fragmentación curricular y al individualismo

El análisis empezó a identificar que uno de los nudos críticos en la construcción de prácticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles consiste en la fragmentación curricular que atraviesa el nivel superior no universitario en la formación docente inicial. Esta cuestión se identificó de manera reiterada en las conversaciones iniciales, cuando varios docentes describieron dificultades para integrar saberes disciplinares y habilidades transversales. En las primeras intervenciones surgió la noción de “fragmentación del conocimiento” y de “desarticulación curricular al interior de la carrera”, formulaciones que orientaron la conversación hacia la necesidad de revisar los marcos institucionales que sostienen la enseñanza. La presencia de “ruptura entre la dimensión teórica y la práctica” visibiliza que la diversidad de formatos institucionales y la coexistencia de “diseños antiguos y nuevos, con materias fusionadas y abordajes muy diversos” generan circuitos formativos que el estudiantado debe recorrer sin contar siempre con un andamiaje didáctico que los articule. Una docente lo sintetizó en términos de viabilidad pedagógica al señalar que “los enfoques curriculares son tan variados que es muy difícil conectar y hacer un proyecto para que los estudiantes tengan el conocimiento unificado”.

Este reconocimiento facilitó la comprensión de que las trayectorias estudiantiles se resienten cuando los espacios curriculares funcionan aislados entre sí. Durante un intercambio se destacó el esfuerzo colectivo para “evitar que los espacios curriculares funcionen como ‘islotés’ y potenciar el trabajo en forma colaborativa”, lo que abrió la posibilidad de reinterpretar la articulación curricular como responsabilidad

institucional y no como esfuerzo individual. Desde los primeros aportes, los docentes señalaron que el acompañamiento queda muchas veces depositado en la voluntad personal y no en decisiones institucionales planificadas. Varias voces aludieron a un “enfoque individualista de la época que nos atraviesa”, lo que dio cuenta de una preocupación extendida por la soledad laboral en la que se despliegan muchas intervenciones. Una docente explicó que la “transformación de la forma de trabajo en una institución que predomina el individualismo” constituye una tarea urgente. La falta de colaboración se presentó como síntoma de condiciones institucionales que desalientan el intercambio. Este diagnóstico se volvió explícito cuando se afirmó que “decidir trabajar individualmente frente a una propuesta colectiva puede evidenciar una falta de predisposición para construir saberes en diálogo, limitando la riqueza que emerge del intercambio con otros”.

El grupo comenzó entonces a sostener que las prácticas colaborativas no pueden depender de la predisposición de cada profesor. En una intervención se sostuvo que “el trabajo colaborativo no puede depender de una cuestión de voluntad [individual], sino que tiene que ser planificado y sostenido institucionalmente”. Esta afirmación impulsó una elaboración compartida sobre la dimensión política del acompañamiento, dado que trabajar en colaboración “exige condiciones de tiempo y organización que las instituciones no siempre habilitan”. En otras intervenciones se afirmó que el acompañamiento requiere “construir tejidos de equipo, evitando que la tarea recaiga en la soledad del docente formador”, lo que volvió palpable la necesidad de reconfigurar el trabajo pedagógico desde una perspectiva colectiva.

Los encuentros sincrónicos introdujeron la crítica a la rigidez burocrática. Una docente presentó la dificultad de planificar colectivamente: “el mayor obstáculo que tenemos es la burocracia. Es terrible porque coordinamos una reunión, pero no los podés citar. Entonces ya está, no coordinás la reunión, el trabajo tiene que ser con el que quiera trabajar”. Esta permitió analizar la manera en que la falta de habilitación institucional genera un trabajo sostenido en esfuerzos personales. La misma docente agregó que esto obliga a que el trabajo conjunto tenga “que ver con que los profesores puedan disponer de tiempo de su vida personal obviamente no pago y todo lo demás para reunirse para planificar en forma conjunta”, y volvió evidente la ausencia de tiempos de la institución para organizar la colaboración. Se planteó: “el

sistema versus trayectoria, parecería que el sistema juega en contra de lo propuesto. Trayectorias continuas, completas, inclusivas y de calidad”. Esta tensión propicia comprender que las trayectorias estudiantiles se construyen en condiciones institucionales que no siempre dialogan con los principios pedagógicos que las políticas educativas y los propios docentes sostienen. Así, el acompañamiento comenzó a pensarse como una práctica que exige “decisiones institucionales sostenidas”. La reflexión habilitó comprender que el acompañamiento se fortalece cuando las instituciones generan condiciones para la articulación, el trabajo en equipo y el análisis compartido. Los docentes valoraron especialmente las ocasiones en las que pudieron “articular, pensar con otros, lazo y equipo”, porque esas experiencias mostraron que la fragmentación curricular y el individualismo son efectos de la organización institucional que pueden transformarse. La reflexión, el trabajo conjunto y la disponibilidad para analizar las propias prácticas empezaron a construir intervenciones que atienden a la complejidad de las trayectorias estudiantiles.

1.5. El docente como traductor de políticas educativas

La figura del docente como traductor de políticas educativas se identificó en los foros, escrituras y encuentros, articulada a partir de experiencias concretas en las que los marcos normativos y los lineamientos curriculares se presentan como desafíos a interpretar y contextualizar. En los primeros momentos de conversación aparecieron expresiones que mostraban la distancia entre los textos normativos y la vida institucional. Una docente señaló que “las teorías que sostenemos tienden a diluirse al entrar en diálogo con la realidad institucional”, lo que abrió una primera línea de análisis sobre las dificultades que enfrentan los equipos para sostener decisiones coherentes con las regulaciones. Esta misma participante expresó que “los marcos propuestos por la provincia entran en tensión o son directamente ignorados en la práctica cotidiana”, lo que habilitó una interpretación más amplia del rol docente como mediador de normativas.

A medida que las conversaciones avanzaron, esta tensión comenzó a entenderse como una oportunidad para producir conocimiento. Una docente afirmó que “en esa tensión se abre la posibilidad de construir saber pedagógico, que no niegue la

normativa, pero que la reinterprete desde la experiencia concreta”. Esto permitió reconocer que la actividad de enseñar es un trabajo interpretativo en el que la normativa se convierte en materia de análisis, selección y contextualización. Las intervenciones sostienen que el oficio docente incluye una dimensión política en torno a qué se enseña y cómo se concibe el derecho a la educación. En este sentido, una participante expresó que considera que “el acompañamiento es un acto relacional y ético, pero también es profundamente político: implica disputar sentidos sobre qué se enseña, cómo se aprende y quiénes tienen derecho a habitar la experiencia educativa”. La intervención que afirmó “me inquietan los límites, el encuadre de estas intervenciones en el nivel superior a la luz de los marcos regulatorios más recientes” permitió abrir una discusión sobre las tensiones entre los tiempos institucionales, las formas de acreditación y las trayectorias reales de los estudiantes. La pregunta funcionó como señal de que la normativa requiere ser traducida para que pueda orientar el trabajo sin contradecir la complejidad de lo que sucede en el aula.

En los foros se evidenció que entienden la traducción como una tarea que incluye asumir responsabilidades propositivas. Se expresó la necesidad de “salir del lugar cómodo de la crítica y dar el paso de hacernos cargo de qué es lo que podemos proponer y hacer para que entre todos se visualice más o menos lo mismo”. Hay allí una consideración de la actividad docente que se orienta hacia la construcción de criterios que otorguen sentido colectivo a las prácticas de acompañamiento. Esto se complementa con reflexiones que subrayan la importancia de que las decisiones produzcan nuevas formas de habitar la institución. Traducir implicaría interpretar y decidir condiciones para la enseñanza y la afiliación. Como señaló una docente, los marcos y diseños “entran en tensión cuando se cruzan con la práctica educativa cotidiana”, lo que demanda ajustes para sostener accesibilidad, continuidad y sentido formativo en las trayectorias.

Esta función del docente como traductor, además de ser una operación técnica e intelectual de mediación, se encuentra profundamente enraizada en la dimensión afectivo-subjetiva del oficio. La traducción de políticas macro, como el derecho a la educación superior en los distintos contextos educativos, se materializa en el territorio a través de lo que los participantes denominan “poner el cuerpo” y sostener un suelo de “amorosidad”. Es en este plano subjetivo donde el docente

interpreta las prescripciones externas para ajustarlas a las singularidades de las trayectorias reales, transformando las políticas públicas en un acto de cuidado y hospitalidad pedagógica. De este modo, el docente opera como el soporte para que la política pública cobre sentido humano; se reconoce que la efectividad de la traducción normativa depende de una mediación que articula la exigencia académica con una disponibilidad afectiva capaz de alojar la fragilidad y la incertidumbre que atraviesan las diferentes trayectorias educativas.

El proceso colectivo de reflexión dio lugar a una comprensión ampliada de esta figura. Los docentes identificaron que traducir políticas educativas supone reconocerse como agentes que median entre decisiones macro y realidades micro, que crean puentes y que otorgan inteligibilidad pedagógica a regulaciones muchas veces producidas lejos de los contextos concretos. Esta dimensión, articulada con la profundización de la dimensión afectivo-subjetiva, permite comprender que la traducción también supone generar las condiciones subjetivas y vinculares que hacen posibles las experiencias formativas sostenibles.

II. Función reflexiva y colaborativa del dispositivo metodológico “Taller”

El análisis de las participaciones sincrónicas y asincrónicas producidas permite empezar a observar que el dispositivo se va presentando como un espacio clínico-formativo en el sentido propuesto por la Didáctica Profesional (Pastré, 2011) y la Clínica de la Actividad (Clot, 2007). Esta comprensión surge del modo en que lograron transformar experiencias cotidianas en objetos de pensamiento, interrogar los supuestos que orientan su hacer y producir categorías nuevas para entender la complejidad del acompañamiento. Una participante lo expresó al señalar que “en los talleres estamos empezando a ver cómo el análisis compartido nos permite mirar de otro modo lo que hacemos y, a la vez, transformarlo”, frase que sintetiza el movimiento entre análisis y actividad que el proceso busca promover.

La documentación relevada evidencia un movimiento sostenido desde la descripción hacia la conceptualización. La coordinadora observó que “solemos quedarnos

en la descripción del material empírico”, planteo que sirvió para inaugurar un trabajo orientado a producir interpretaciones en función de las situaciones profesionales planteadas. Al comenzar a trabajar con estas, identificamos que lo empírico conmueve el andamiaje conceptual, según la referencia a Frigerio *et al.* (2024), lo que abre la posibilidad para que las experiencias se convirtieran en preguntas teóricas y las preguntas en categorías provisorias de comprensión (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Otra profesora señaló que “tocan otros aspectos y nos llevan a pensar en categorías, a construir categorías”, reconocimiento que da cuenta del pasaje desde el acontecimiento vivo hacia su elaboración conceptual. En este tránsito, el conversar entre todos se volvió herramienta para “salir de lo descriptivo al análisis”.

El espacio ofreció un marco para interrogar la propia actividad y visibilizar elementos que suelen permanecer implícitos. En varios tramos de los foros y las reuniones se expresó que los encuentros permitieron “hacer visible aquello que suele permanecer oculto en el trabajo docente”, en sintonía con la premisa de la Clínica de la Actividad sobre la importancia de revelar aquello que condiciona la tarea sin aparecer en primer plano. Entonces, se habilitaron nuevas preguntas planteadas en un foro: *“¿qué supuestos sostienen nuestras intervenciones?, ¿cómo leemos al estudiante cuando definimos un problema?, ¿qué lugares nos reservamos como docentes al analizar una situación?, ¿qué margen de maniobra habilita la institución?”*.

El trabajo con la noción de situación profesional contribuyó a estructurar estos acercamientos. Una participante explicó que la herramienta funciona como modo de “ordenar las ideas de escenas en las que muchas veces prima el desorden, la confusión, incluso la angustia”. Esto ofrece una base desde la cual iniciar un análisis de las interpretaciones. Empezaron a ver que podían “involucrarse o involucrar a otros actores con la finalidad de poder revisar esa situación y lograr alguna veta de transformación, siempre pensando en que el taller tiene fines formativos”. El sentido de transformación abrió una reflexión sobre qué revisar en el contexto del acompañamiento. En los intercambios se menciona reiteradas veces que la “solución es colectiva” y que trabajar en equipo es un requisito para acompañar las trayectorias. Este reconocimiento se profundizó cuando se destacó que la discusión solo adquiere sentido “con un marco teórico”, gesto que integra la teoría en la conversación y evita que las reflexiones se pierdan en lo anecdótico. La estructura grupal promovió

un trabajo dialógico entre perspectivas, acorde con lo que describen Béguin y Clot (2004) cuando señalan que “la diversidad de posiciones en el seno de los grupos heterogéneos de actores constituye el motor de desarrollo de sus actividades. Se aprende de lo que es diferente no de lo que se comparte” (pp. 14-15). La heterogeneidad funcionó entonces como condición para la interrogación, dando lugar a reconceptualizaciones que surgieron en la comunión de diferentes miradas.

Con el correr de los encuentros, comenzaron a revisar sus propias creencias sobre la enseñanza y el acompañamiento. Una participante sostuvo que “definir una problemática implica tomar una posición, un posicionamiento”, afirmación que introdujo la dimensión ética y política de la tarea. Se reconoció que necesitaban “generar una reflexión que sirva específicamente para la acción”, planteo que ubica a la reflexión como herramienta para intervenir, más que como ejercicio abstracto. También llevó a revisar concepciones: “Acompañar no es aplicar; es pensar con otros cómo intervenir, en función de lo que pasa”. Esta frase se articuló con otras que destacan la necesidad de “tejer, entrelazar y construir algo inédito” al confrontar los relatos, reconocieron que la teoría “ofrece un horizonte, pero la práctica nos obliga a recrearla”. Esta recreación se entiende como “respuesta didáctica” construida en diálogo con otros y planteada en el contexto. La práctica comenzó a ser vista como un momento donde se elaboran conocimientos propios, donde surge la figura como “intelectual que genera y produce conocimiento”. También emergió la idea del docente como traductor de políticas, capaz de interpretar, contextualizar y actuar en función de las condiciones concretas del territorio.

En el taller se ensayaron modos de pensar, preguntar y analizar. La conclusión general plantea un horizonte de trabajo donde la práctica se concibe como una actividad con rasgos locales y reflexiva. Este dispositivo clínico-formativo deja abiertas varias preguntas que orientan futuras investigaciones y prácticas: ¿cómo sostener institucionalmente estos espacios de análisis?, ¿qué condiciones necesitan para seguir produciendo saberes útiles para cada entorno?, ¿cómo integrar la dimensión subjetiva en los dispositivos formativos?, ¿qué formas puede adoptar la colaboración para evitar que la reflexión quede encapsulada en experiencias aisladas?

Se promovieron procesos de reconceptualización del acompañamiento, revisión de la actividad y producción de saber pedagógico a partir del análisis de situaciones.

La heterogeneidad operó como condición y cuestionó la idea de respuestas individuales frente a problemáticas complejas y sostuvo la necesidad de construcción colaborativa. El espacio fue experimentado como sostén que “nos contiene y nos sostiene en contextos institucionales complejos”, donde la circulación de “sentipensares similares” transformó temores en “vivencias reflexivas e enriquecedoras” en construcción progresiva de confianza y la profundización de la reflexividad colaborativa que es inescindiblemente individual y colectiva a la vez, en un proceso de revisión y complejización conceptual entendido como “amasado conceptual” gradual y siempre provisional (Sadovsky, 2024).

Discusión

Los resultados provisorios del estudio parecen apuntar a que el acompañamiento de trayectorias en los institutos superiores de formación docente inicial no se presenta como una función periférica ni como un agregado compensatorio ante dificultades individuales. Los datos sugieren que esta dimensión opera como eje estructurante del trabajo, al articular decisiones didácticas, mediaciones institucionales y posicionamientos éticos. Esta lectura adquiere relieve en un contexto donde las políticas de democratización suelen formularse prioritariamente en términos de acceso y permanencia, sin que se profundice en las condiciones pedagógico-didácticas concretas que esas metas podrían implicar. Los intercambios analizados advierten que el acompañamiento se construye en la actividad misma, en el análisis compartido de problemas reales y en la interpretación situada de marcos normativos, más que en la aplicación directa de dispositivos previamente definidos.

Desde la perspectiva de la Didáctica Profesional, el desarrollo del oficio se consolida cuando los sujetos logran conceptualizar su experiencia y transformar la experiencia en objeto de conocimiento. En este caso, el taller habría funcionado como una mediación que facilita ese pasaje, haciendo visible aquello que en la práctica cotidiana suele permanecer implícito. La tendencia inicial al relato anecdótico se perfila como una forma primaria de elaboración que todavía requiere instrumentos específicos para ir tomando cuerpo paulatinamente con los aportes del grupo.

Así comenzamos a identificar que la reflexividad aparece, a partir de la experiencia, como una construcción colectiva que demanda tiempo, reglas de intercambio y mediaciones conceptuales. Este hallazgo interpela, al menos en el marco de este dispositivo, modelos formativos que suponen la reflexión como una competencia individual disponible de manera inmediata, y sugiere pensarla más bien como objeto de enseñanza y de organización institucional sostenida en el tiempo. Por otro lado, es posible relacionarlo con la conceptualización del acompañamiento como práctica artesanal. Las expresiones recogidas (“no son una receta ni un protocolo estandarizado”, “no se trata de una receta con respuestas predeterminadas”) apuntan a la imposibilidad de estabilizar la intervención pedagógica. En diálogo con Mayen (2021), la actividad se muestra aquí como una práctica discrecional atravesada por incertidumbre. La metáfora del tejido que nombran los profesores permite entrever el acompañamiento como un trabajo que integra hilos diversos y heterogéneos en una trama que se va entrelazando. Ante una inquietud vinculada con un examen, por ejemplo, el profesor enlaza revisión conceptual, explicitación de criterios, simulacro anticipatorio, ajuste de tiempos y espacio de diálogo; en esa operación comenzamos a ver cómo se entretajan saber disciplinar, conocimiento del grupo, lectura normativa y sensibilidad afectiva. Cada hilo conserva su especificidad, aunque adquiere sentido en la configuración conjunta. La referencia a la “cuestión medio artesanal” insinúa una tarea que articula saberes, lectura de contexto y decisiones prudentes que ubican la práctica en el terreno del juicio profesional.

Esta incorporación introduce un giro que nos parece significativo. La dimensión afectivo-subjetiva se presenta como posible condición de posibilidad para la apropiación del conocimiento y para la afiliación institucional. El vínculo pedagógico (“sostener un vínculo pedagógico que habilite la confianza, la pregunta y la posibilidad de aprender”) se delinea como mediación donde se entrelazan confianza, autoridad y exigencia. El acompañamiento se revelaría, entonces, como práctica que integra razón y afecto, regulación normativa y cuidado, autonomía y sostén. Esta articulación muestra, en el marco observado, la comprensión del oficio y desafía lecturas que separan lo cognitivo de lo emocional.

La tensión entre dimensión subjetiva e institucional también adquiere nuevos matices a la luz de este análisis. La afirmación de que “acompañar trayectorias

implica asumir una práctica situada que requiere decisiones institucionales sostenidas” sugiere que las emociones están atravesadas por condiciones organizacionales. Políticas de evaluación, tiempos académicos y dispositivos administrativos inciden en la experiencia afectiva tanto del estudiantado como del profesorado. De este modo, la traducción institucional se amplía: no se trata únicamente de reinterpretar normas, es necesario generar condiciones que hagan posibles las experiencias formativas sostenibles en el plano subjetivo.

En términos formativos, la experiencia insinúa la posibilidad de que compartir incertidumbres transforme la vivencia individual en problemas colectivos. La expresión “lo necesitaba y no lo sabía” sintetiza un reconocimiento que pareciera ir más allá de la adquisición de técnicas: remite a la construcción de un espacio donde la afectividad puede tramitarse y el intercambio permite armar conversaciones que organizan la forma de pensar conceptos y acciones.

El estudio presenta límites que conviene considerar. La incorporación sistemática de la dimensión afectivo-subjetiva surge en una fase avanzada del análisis, lo que abre la necesidad de profundizar en investigaciones posteriores. Asimismo, la duración del dispositivo permite observar procesos iniciales de conceptualización; aunque no evaluar aún transformaciones sostenidas en el tiempo. Será necesario, en próximas ediciones, ampliar la temporalidad y las estrategias de indagación para examinar cómo estas conceptualizaciones podrían traducirse en cambios institucionales.

Estos hallazgos comienzan a mostrar que el acompañamiento se va armando como práctica compleja que integra dimensiones didácticas, institucionales y afectivo-subjetivas. Pensar el acompañamiento en estos términos implicaría asumir que la democratización de la educación superior exige más que políticas de acceso: requiere la construcción cotidiana de condiciones pedagógicas, organizacionales y vinculares que hagan posible aprender, permanecer y proyectar.

Cierre

El trabajo presentado permite comenzar a pensar el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles como objeto de problematización pedagógica en los profesorados.

Avanzamos así en su delimitación conceptual: ya no se trata de una función accesoria ni de una respuesta reactiva ante dificultades individuales, sino de una práctica estructurante del oficio, atravesada por decisiones didácticas, mediaciones institucionales y profundos procesos afectivo-subjetivos.

El desarrollo de la investigación va mostrando, de manera cada vez más clara, que el análisis colectivo de situaciones construidas por los propios docentes favorece la producción de saber pedagógico y potencia la formación colaborativa. La posibilidad de transformar relatos iniciales en problemas genuinos, de explicitar criterios del hacer que antes permanecían implícitos y de confrontar perspectivas heterogéneas habilita una organización conceptual más compleja y compartida. El taller permitió, sobre prácticas existentes, generar condiciones concretas para su revisión y resignificación, articulando investigación y formación en un mismo movimiento reflexivo que se sostuvo a lo largo de los meses.

La incorporación de la dimensión afectivo-subjetiva amplía la comprensión del acompañamiento. Reconoce que las trayectorias se sostienen, sobre todo, a través de vínculos que integran confianza, exigencia y responsabilidad institucional, más allá de los dispositivos académicos formales. Esta integración propone pensar la práctica como una articulación viva entre saber disciplinar, juicio ético, lectura organizacional contextualizada y cuidado pedagógico cotidiano.

Finalmente, los avances alcanzados abren líneas de continuidad que invitan a seguir investigando al acompañamiento como campo en plena construcción. Nos parece necesario ampliar la temporalidad del dispositivo para observar efectos más sostenidos, analizar sus impactos reales en las prácticas institucionales y explorar con mayor sistematicidad la dimensión afectivo-subjetiva en su estrecha relación con las políticas de inclusión. En un escenario atravesado por demandas de democratización, pensar el acompañamiento como práctica compleja implica asumir que la igualdad de oportunidades se garantiza primero por el acceso, pero luego –y de manera decisiva– por la construcción sostenida de condiciones pedagógicas, organizacionales y vinculares que hagan posible aprender, permanecer y proyectarse con verdadero sentido en la educación superior.

Referencias

- Ball, S. (1992). *La micropolítica en la escuela*. Paidós Ibérica.
- Béguin, P. y Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, (1-2), 1-17. <https://doi.org/10.4000/activites.1237>
- Birgin, A., Ingratta, A. y Moscato, P. (2018). *¿Nuevos escenarios en la formación docente?* II Jornadas de Sociología - UNMDP.
- Bruno, D. (2024). Informe técnico: Estructura de la representación social de estudiantes de nivel secundario por docentes del Distrito Escolar-San Miguel [Material interno]. Proyecto de investigación UNIPE 22-23/08. UNIPE.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, (1-1), 83-93.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Di Franco, M. G., Di Franco, N. B. y Siderac, S. (2016). La formación docente en las políticas públicas: el campo de las prácticas como posibilidad. *Praxis y Saber*, 7(15), 17-40.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2024). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (vol. 109). Noveduc.
- Mayen, P. (2021). "Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional". En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 105-117). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Pastré, P. (2011). La didáctica profesional: un punto de vista sobre la formación y la profesionalización. *Competenza e Professionalità. Education, Sciences & Societ* [trad. Elizabeth Muñoz de Corrales].
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.
- Ponce, H. (2024). Sobre la noción de confianza en un espacio de trabajo compartido por docentes e investigadores, en el marco de un estudio colaborativo. *Revista Análisis de las Prácticas*, (3), 63-84.
- Sadovsky, P. (2024). "¿Para la enseñanza o para la investigación? Trabajo colaborativo entre maestros e investigadores en didáctica de la matemática". En M. Carretero y A.

- Barreiro, *Construcción de conocimientos en el campo educativo: Celebrando a Tono Castorina - Volumen 2*. Tilde editora. <https://digital.tilde-editora.com.ar/reader/construccion-de-conocimientos-en-el-campo-educativo>
- Scavino, C., Cimolai, S., Toscano, A. y Sburlatti, S. (2023). *Reconfiguración y desafíos en la educación superior: experiencias de institutos de la provincia de Santa Fe para sostener trayectorias estudiantiles*. Subsecretaría de Nivel Superior, Ministerio de Educación, Santa Fe.
- Scavino, C., Gizirian, M. y Grego, M. (2025). Formación docente en prácticas situadas: aportes para su diseño desde tres enfoques. *Revista Análisis de las Prácticas*, (4), 43-70.
- Sigal, V. y Wentzel, C. (2002). Aspectos de la educación superior no universitaria: la formación técnico-profesional: situación nacional y experiencias internacionales [documento de trabajo]. Universidad de Belgrano. https://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/11142/72_sigal.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* [Conferencia]. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). "Investigaciones producidas sobre 'trayectorias escolares' en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)". En D. Pinkasz y N. Montes (coords.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-172). Ediciones UNGS
- Vinatier, I. (2021). "La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del sujeto 'capaz'". En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 119-146). UNIPE: Editorial Universitaria.

Recepción: 02/03/2026

Aceptación: 31/3/2026

Natalia Romina
Velasquez* y Adriana
Casamajor**

Reflexiones y conceptualizaciones de una docente a partir de las devoluciones a estudiantes de prácticas de enseñanza

Resumen

En la investigación a la que se hace referencia en este artículo, enmarcados en la Didáctica Profesional y la Clínica de la Actividad, se indagan los procesos de reflexión y conceptualización de una profesora de Prácticas de Enseñanza de un Profesorado en Biología a partir de sus devoluciones a practicantes. Estas fueron videograbadas, y se le realizaron a la profesora entrevistas de *debriefing* y de autoconfrontación. El análisis de estos registros posibilitó la reconstrucción de los esquemas de la docente en distintas situaciones de enseñanza, dando cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de elementos que dialogan en dichas instancias, como así también de la identificación de mediadores que incidieron en esos procesos.

Palabras Clave

Conceptualización en y a partir de la acción • prácticas de la enseñanza • entrevista de *debriefing* y de autoconfrontación • mediación en la reflexión • esquema

* Técnica nacional en Recreación (ISTLyR), profesora de Educación Superior en Biología (ISPJVG) y magíster en Formación Docente (UNIPe). Profesora y ayudante de trabajos prácticos en el Colegio Nacional de Buenos Aires y en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Ha realizado presentaciones y publicado artículos sobre Didáctica de la Biología. Filiación: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, Argentina. Correo electrónico: velasquez.nataliaromina@yahoo.com.ar

** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA) y magíster en Metodología de la Investigación Científica (UNLa). Investigadora en la FCEyN, docente, junto con el Dr. Castorina, en el Seminario Problemas Epistemológicos en la Investigación Educativa (UNIPe) y en el taller de Prácticas Profesionales Supervisadas (Flacso). Ha publicado varios artículos y libros sobre Didáctica de las Ciencias Naturales. Filiación: FCEyN-UBA, UNIPe y Flacso, Argentina. Correo electrónico: acasamajor01@gmail.com

Reflections and conceptualizations of a teacher based on feedback given to students in teaching practice

Abstract

The research referenced in this article, framed within Professional Didactics and the Clinical Practice of Activity, investigates the reflective and conceptualization processes of a Teaching Practice instructor in a Biology Teacher Training Program, based on her feedback to student teachers. These sessions were video-recorded, and the instructor was also given debriefing and self-confrontation interviews. Analysis of these recordings allowed for the reconstruction of the instructor's conceptual frameworks in different teaching situations, revealing the complexity and multidimensionality of the elements at play in these instances, as well as identifying mediators that influenced these processes.

Keywords

Conceptualization in and from action • teaching practices • debriefing and self-confrontation interviews • mediation in reflection • conceptual framework • scheme

Introducción

Comprender cómo las personas adultas llevan a cabo procesos de conceptualización ha sido objeto de numerosas investigaciones que permiten hoy contar con algunas aproximaciones explicativas. Pastré (2008) sostiene que aprendemos en las diversas instancias de formación educativa a las que accedemos, como así también en y a partir de la actividad en los contextos de trabajo. Así, los procesos de conceptualización pueden acontecer sin que sean perceptibles incluso para quienes se interesan en investigarlos, ya que muchas veces nos desenvolvemos sin ser conscientes de cómo o por qué lo hacemos. En el caso de quienes se desempeñan como docentes, estos procesos tienen rasgos particulares puesto que aquellos poseen los conocimientos didácticos, disciplinares y pedagógicos para propiciar que sus

estudiantes construyan conocimientos, los cuales no les resultan directamente observables; su acceso es a través de análisis, intervenciones y evaluaciones. Además, a medida que va realizando su actividad profesional, cada docente también conceptualiza. Nos interesa enfocarnos en cómo construyen conocimiento mientras llevan a cabo su actividad, centrándonos en el análisis de una docente¹ del Campo de la Construcción de la Práctica Profesional (CCPP) a cargo de prácticas de enseñanza (PE) de un Profesorado de Educación Superior en Biología de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

En el ámbito de la formación docente, las PE suelen ser representadas como una de las experiencias más significativas en la construcción del rol profesional. En gran medida, esto se debe a que permiten volver a las instituciones educativas a quienes se están formando y transitarlas ya no solo como estudiantes, sino también como docentes en potencia, con todo lo que esto conlleva. Davini (2015) expone que las PE engloban tanto las habilidades operativas como aquellas relacionadas con la intervención en situaciones complejas reales y multidimensionales que incluyen “una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales” (p. 29). El Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Biología de CABA (2014) establece que en el último tramo del CCPP el estudiantado “se enfrenta al conjunto de decisiones programadas para la enseñanza y también a aquellas que emergen de lo inesperado y que la situación de práctica presenta en la cotidianeidad de lo educativo” (p. 65). Esto implica que en esta instancia se profundiza la integración de conocimientos y saberes, se revisan, se ponen en juego y se construyen otros nuevos. El estudiantado no realiza estas acciones en soledad; docentes a cargo de las Prácticas Docentes (PD), que incluyen las PE y la Residencia, son quienes median y acompañan estos procesos, teniendo un rol fundamental en la formación. Son quienes deben realizar propuestas formativas, asesorar, interpelar, supervisar, promover los espacios de

1. En este artículo se reserva el uso del sustantivo singular “docente” para la profesional que se constituye como sujeto de investigación.

análisis y reflexión sobre la experiencia, y evaluar el recorrido de cada estudiante. Sin embargo, al observar las propuestas de formación docente que emergen de políticas públicas dirigidas a profesionales de la educación en ejercicio, resulta llamativa la escasez de ofertas especializadas para la formación de docentes de PD, espacios curriculares pertenecientes al CCPP de todos los profesorados del país.

En relación con la actividad laboral de este particular grupo de docentes, en gran parte de las carreras dictadas en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la jurisdicción destinados a la formación de docentes de nivel medio y superior, las instancias de PD se encuentran unificadas con los contenidos de la Didáctica específica de la disciplina, conformando así las unidades curriculares “Construcción de la Práctica Docente I para el Nivel Medio” (CPD1) y “Construcción de la Práctica Docente II para los Niveles Medio y Superior” (Resolución 2014/4016-MEGC). Estas se encuentran a cargo de parejas pedagógicas docentes, pero, debido a la cantidad de cursantes, la diversidad y complejidad de contenidos que enseñan, la acotada carga horaria, la multiplicidad de instituciones educativas en las que el estudiantado realiza las prácticas y los pocos espacios de encuentro, es frecuente que los acompañamientos se realicen individualmente, en lugar de hacerse en parejas. Cabe aclarar que esto difiere de los ISFD para otros niveles: quienes se desempeñan como docentes de las PE trabajan en diálogo con quienes están a cargo de las asignaturas correspondientes a las didácticas específicas.

Así, y en concordancia con lo expuesto por Pastré (2008), docentes de estas instancias curriculares comentan que construyen su rol sobre la marcha, en el día a día, ensayando y revisando aquellas situaciones que no resultaron como esperaban, evocando y revisitando sus propias residencias y, cuando resulta posible, en diálogo con otras personas. De esta manera se puede enunciar que, en gran medida, el colectivo docente de PD se forma como tal *en y a partir de su trabajo*, lo que da como resultado una enriquecedora diversidad de conocimientos y procesos de conceptualización.

Las PE acostumbran incluir devoluciones, entendidas como instancias de diálogo entre una docente y una practicante, que se desarrollan al finalizar una clase impartida por esta última en el nivel educativo para el cual se está formando y donde algunos aspectos se constituyen como objeto de análisis para la formación, reflexión y evaluación de quien se encuentra practicando (Manrique y Gonzales,

2019). Dichos aspectos suelen ser seleccionados por la docente de acuerdo con sus criterios pedagógicos. En la investigación de López *et al.* (2014) se encontró que los aspectos son abordados por docentes a través de contraargumentaciones que buscan problematizar y desnaturalizar aspectos emergentes en las prácticas de sus estudiantes. También se explicita que las devoluciones tienen un carácter formativo y formador, ya que propician “una retroalimentación tanto para el docente de la cátedra como para el practicante.” (2014, p. 9). En esta investigación, las instancias de devolución conforman la acción didáctica de la docente sobre la cual indagaremos sus conceptualizaciones.

Partiendo sobre la base de que todo ser humano se constituye como sujeto social y capaz (Castorina, 2021), entendemos que la reflexión se vuelve un proceso que potencia los procesos formativos de toma de conciencia al favorecer la conceptualización de la acción (Piaget, 1981) y el aprendizaje a partir del diálogo consciente con uno mismo y los demás. El proceso reflexivo “implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado” (Edelstein, 2000, p. 4) que posibilitan comprender y superar los obstáculos que surgen continua e inesperadamente en el transcurso de las actividades (Vinatier, 2010). Dichos procesos son individuales pero, en palabras de Ferry (1997), “uno se forma solo por mediación” (p. 55). En relación con las mediaciones, en diversas investigaciones se enuncia que la otredad aparece representada en el intercambio y diálogo entre colegas, sus trayectorias y biografías escolares y profesionales y diversidad de marcos teóricos (Ferrarelli y Goldenstein, 2021); la teoría, que se vuelve “una herramienta que se puede emplear para comprender y seguir pensando con lo que se escucha del otro y de la realidad de su entorno, incluso en el momento de la devolución” (Manrique y Gonzales 2019, p. 6); la participación en instancias de autoevaluación (Cardano Castaño *et al.*, 2014); la participación en entrevistas de autoconfrontación (Brufal, 2021); y las experiencias y las sensaciones a partir de lo acontecido (Furci *et al.*, 2021). Sin embargo, y en diálogo con lo antedicho, tanto Furci *et al.* (2021) como Muñoz de Corrales *et al.* (2021) explicitan que los docentes no disponen de espacios de intercambio, concluyendo que esto obstaculiza la posibilidad de pensar con otros.

Con la intención de dar cuenta de los procesos de conceptualización y reflexión de la docente en y a partir de su actividad, también se toman los aportes de Vergnaud (1990, 2007, 2013), quien plantea que se vuelve necesario indagar los invariantes operatorios, es decir, las construcciones conceptuales desde las que cada sujeto parte en la situación, y que constituyen la base sobre la cual actúa e interpreta. Estos guían su accionar aún sin ser enunciados (Vergnaud, 2007), tal como se destacó en la investigación de Badía y Monereo (2004), que planteó que los conocimientos de los docentes muchas veces son implícitos y pueden volverse observables en situación.

Los invariantes operatorios se vinculan con las reglas de acción, es decir, las relaciones causales que cada sujeto interpreta y que le permiten secuenciar su accionar. En diálogo con estas dos construcciones, se conforman las inferencias que son elaboradas en pos de alcanzar su objetivo o fin. De esta manera, los invariantes operatorios, las reglas de acción, las inferencias y el objetivo se constituyen en elementos que sostienen, se retroalimentan y conforman esquemas, los cuales son entendidos como “la organización invariante de la conducta para una clase de situación dada” (Vergnaud, 1990, p. 2) y que dan cuenta de la interpretación, la clasificación y la forma en la que cada sujeto pone en juego una estrategia (Sadovsky, 2024). Al analizarlos, resulta posible identificar sus componentes sin perder de vista su complejidad.

En investigaciones de análisis de casos que parten del mencionado marco teórico, como las de Brufal (2021) y Cardano Castaño *et al.* (2014), se ha encontrado que el solapamiento o el diálogo ambiguo entre invariantes operatorios lleva a que profesionales accionen sosteniendo incoherencias u obstaculicen su propia actividad. Cuando toman conciencia de esto a través de la reflexión, resulta potenciada la movilización de estos elementos y, por consiguiente, de sus esquemas.

Entre los aportes teóricos propios de la Didáctica de la Biología, se destaca la noción de modelos didácticos que se constituyó en clave de análisis para la docente seleccionada. Estos son entendidos como construcciones teóricas que permiten caracterizar y analizar los posicionamientos docentes que orientan la enseñanza (Ruiz Ortega, 2007; Jiménez Aleixandre, 2000). A partir de ellos, se pueden diferenciar sus supuestos respecto a su rol como profesional de la educación y el de sus estudiantes, a cómo se enseña y se aprende y su concepción sobre ciencias, diferenciándolos en: modelo de transmisión y recepción o tradicional, modelo de descubrimiento y

modelo constructivista de aprendizaje (véase Jiménez Aleixandre, 2000). La investigación de Furci *et al.* (2021), que también toma aportes de la DP, da cuenta de que docentes de Ciencias Naturales suelen representar y anticipar sus prácticas desde un modelo didáctico cercano al modelo constructivista, pero, al llevarlas a cabo, suelen emerger supuestos del modelo tradicional.

En esta investigación se propicia la explicitación de los componentes de los esquemas de una docente a cargo de las PE de nivel medio del Profesorado en Biología de CABA en instancias de devolución a practicantes, en pos de favorecer la comprensión del accionar y sus procesos reflexivos con el objetivo de dar cuenta de sus procesos de conceptualización.

Metodología

Para este análisis se seleccionó una docente de CPD1 de un Profesorado de Educación Superior en Biología de CABA, cuyo cargo prescribe cuatro horas cátedras de dedicación semanal en las que se incluyen PE en las que el estudiantado observa clases y diseña secuencias didácticas breves que implementan en el nivel secundario.

Se realizó una entrevista inicial de tipo semiestructurada a la docente, en la que se consultó sobre los objetivos de las PE, el plan para llevarlos a cabo y su interés por desempeñarse como profesora de este espacio curricular. Respecto a las instancias de devolución a las practicantes, se indagó sobre las anticipaciones que planifica en función de sus supuestos. También se seleccionaron dos estudiantes, G. y B., y se registraron las devoluciones. Luego de estas, se llevaron a cabo entrevistas de *de-briefing*, las cuales tienen como objetivo la verbalización de la acción mental ocurrida durante la actividad posibilitando también volver “visible la parte invisible que el fragor de la acción opaca para el actor” (Clauzard, 2021, p. 498). Al recuperar lo acontecido desde la mirada de dicha docente, se volvió explícito lo que percibió, qué decisiones tomó al respecto y por qué, de qué manera lo evaluó, algunos conocimientos predicativos y operatorios y las interrelaciones con otros elementos de sus esquemas. En otras palabras, las inmediatas reflexiones y consecuentes acciones que la docente registraba mientras llevaba a cabo cada devolución.

Debido a que en algunos fragmentos de las entrevistas de *debriefing* la docente recreó situaciones de las devoluciones al comentar lo sucedido desde su perspectiva, se decidió seleccionar dos episodios de estas para ser objeto de análisis en la entrevista de autoconfrontación. En esta nueva instancia se buscó que la entrevistada pudiera volver a recrear la situación y pensar otros escenarios posibles, interpelando el esquema de la devolución luego de un extenso período de tiempo. En esta investigación se decidió utilizar esta instancia de autoconfrontación para propiciar la toma de conciencia y reflexión sobre aspectos que, hasta el momento, habían permanecido en un segundo plano.

Análisis del caso y discusión

Con la intención de dar cuenta de los procesos de conceptualización de la docente de PE, se explicitan las reconstrucciones de esquemas correspondientes a sucesivas situaciones de devolución a dos practicantes, G. y B., respetando la secuencia temporal en la que acontecieron las distintas instancias. Para cada caso, se identifican los elementos que constituyen los esquemas y se exponen las relaciones entre estos. A continuación, se analizan las tensiones, reflexiones y tomas de conciencia acontecidas en el marco de las entrevistas de *debriefing*. También se señalan las modificaciones de estos elementos y se analizan las posibles causas y consecuencias. Hacia el final del apartado, se retoman las reflexiones de la docente a partir del análisis de los episodios en la entrevista de autoconfrontación.

En los registros iniciales, la docente explicitó su propósito en las devoluciones: “[...] Apunto a intervenir para que ese modelo tradicional empiece a reconfigurarse, empiece a ir hacia un modelo más deseable, más constructivista. Y desde ahí pienso las intervenciones.” Así, la docente parte sobre la base de que sus estudiantes tienden a estar posicionados en un modelo tradicional de enseñanza y con su actividad busca traccionarlo hacia uno constructivista. Para esto, la estrategia didáctica que reconoce utilizar son intervenciones que van “invitando permanentemente a analizar críticamente algo que está en ese momento trabando” y desde las que “invita a la teoría a dialogar”, buscando “ayudar a pensar; después pretendo que eso lo hagan

solas, solos”. Esto lo realiza “desde una pregunta, como ser ¿desde qué otro lugar podrías haber planteado...?, ¿qué más te parece que faltó acá?, si hubiera pasado tal cosa, ¿qué podrías...?”. Esta forma de proceder podría constituirse en las reglas de acción de su esquema en tanto se pongan en juego en situación.

Resulta oportuno destacar que este propósito y forma de accionar coinciden con lo explicitado en el trabajo de López *et al.* (2014) al dar cuenta que parte de la actividad de quienes se desempeñan como docentes de PE consiste en potenciar la reflexión de practicantes sobre su práctica con el objetivo de que revisen su posicionamiento y puedan pensar alternativas posibles a través de la contraargumentación.

Además, en la entrevista inicial la docente realizó una caracterización de un tipo de estudiantes que ocasionalmente se encuentra en su instancia curricular: “está el que se compromete poco [...] es una postura”, son “los más flojos, los que menos te cumplen, que de golpe te encontrás con que están dando clase y ellos están viendo la profesión desde otro lugar” y entiende que estos se constituyen como “obstáculos ideológicos, [que] son [...] uno de los más jodidos para la práctica [...]”. Al respecto manifiesta que “soy muy exigente con el que no se compromete” y que “no te voy a sostener a vos improvisando la nada misma”, ya que “enseñar no es improvisar”. También caracterizó otro tipo de estudiantes, a quienes “le cuesta [...] mover el modelo” y entonces “los trabajos prácticos le dieron mucho laburo, que hizo mucho esfuerzo”. Por otro lado, comentó que a quien “le cuesta pararse porque le da vergüenza, no solo que lo apunталás mientras planifica, sino que tiene la posibilidad de observar al profe dando clase, y [...] nos va a tener la primera clase observándolo [...], estoy acompañando”. Cabe destacar que “en cuarto practican aquellos que están en condiciones. Es decir, quienes aprobaron los trabajos previos”. En los próximos párrafos se retoman estas ideas y anticipaciones en diálogo con las distintas situaciones.

Devoluciones a G. y a B.

Al igual que en la caracterización de las devoluciones mencionadas por López *et al.* (2014), en esta investigación participaron la docente de PE y una practicante, G. o B. Las primeras devoluciones a G. (DG1) y a B. (DB1) se llevaron a cabo en el ISFD en

donde ellas cursan, al día siguiente de iniciar sus PE y luego de una clase de CPD1. En la clase, las practicantes manifestaron estar contentas con su desempeño y a gusto con la experiencia.

Primera devolución a G. (DG1) y entrevista de debriefing

La devolución se desarrolló en un clima ameno de mucho diálogo. Basándose en sus registros de observación, la docente (D) relataba algunas situaciones y realizaba intervenciones. Esta forma de proceder, en la que se buscaba que la practicante recreara la situación áulica, evaluara su proceder y elaborara propuestas superadoras sobre el contenido a enseñar, se corresponde con lo manifestado previamente al enunciar que las intervenciones van “invitando permanentemente a analizar críticamente algo que está en ese momento trabando” y desde las que “invita a la teoría a dialogar”, buscando “ayudar a pensar [...] desde una pregunta [...]”. Así, las intervenciones se vuelven reglas de acción que sostienen su accionar. En algunos casos, la docente le pidió a G. que narrara lo acontecido para luego realizar intervenciones tal como enunciamos anteriormente. Se comparte a continuación un extracto de la devolución:

G: Ahí medio que se me complicó [...] no me escuchaba ni yo [...]

D: Y si ahora lo pensás, ¿qué harías? ¿Qué hubieras hecho?

G: [...] por ahí hubiera leído yo alto, pero estaba con la cabeza pensando cómo hago para manejar esta situación. [...] forcé también un poco el tema [...] porque también estaba mirando el tiempo [...] estaba pensando que se me había desbandado un poco la situación, cómo podía traerla...

D: ¿Cómo se te ocurre que podés haber controlado o recuperado el control en ese momento? Pensando en que pueda volver a pasar.

G: [...] Tal vez una forma de hacer que presten atención es directamente empezar a escribir en el pizarrón algo, porque yo notaba que por ahí cuando escribía un concepto, o dije la palabra *tarea*, fue como que me miraron así y prestaron más atención.

D: Más o menos como “saquen una hoja”, fue eso. [...] Yo pregunto, ¿te acordás

cuando yo tuve que intervenir en un momento? ¿Qué hice?

G: Sé que en un momento les hablé más fuerte.

D: Hablar más fuerte no significa gritar.

G: No, les hablé más fuerte y como que llamé a la reflexión de decirles “¿a ustedes les parece que está bueno, que se puede aprovechar una clase así [...]?”.

D: Estamos aprendiendo, estamos construyendo algo entre todos [...] ¿Te parece que vos podrías haber hecho una cosa similar en ese momento?

G: Sí, pero la verdad que en ese momento me ganó el ¡ay! ¿Qué hago en este momento? [...]

Se entiende que la minuciosidad con la que la docente realizó intervenciones en esta situación se apoya en algunos invariantes operatorios que se vuelven explícitos en la posterior entrevista de *debriefing*. La docente manifiesta: “Yo parto de que ellos traen de su propia biografía un modelo didáctico internalizado, que es el que vivenciaron, que con más o menos matices se acerca mucho al modelo tradicional”. Y en relación con este, “hay ciertas formas de pensar que le dan coherencia a todo eso [...] Si los pibes se me desbandan, me asusto. Está mal [...] ¿Por qué está mal? [...] se valora la clase ordenadita y todos mirando para adelante.” Así, a partir de la situación de clase en la que G. comenta estar preocupada debido al “desbande” de la situación y al no tener claro cómo proceder, la docente rápidamente interpreta que la practicante se encontraba en la disyuntiva entre un accionar más cercano al modelo tradicional internalizado y uno distinto. Esta inferencia la lleva a recurrir a su regla de acción: realiza una intervención que invita a la estudiante a repensar la situación de manera crítica y a resignificar su proceder en su clase. De esta manera, para la estudiante se vuelve una alternativa posible abrir el diálogo con los estudiantes en vez de captar su atención desde una tarea o una indicación en el pizarrón. Al respecto, la docente explicitó:

Este modelo (tradicional) se tiene que ir reconfigurando [...] pensándolo en G. Porque son cosas que, al destrabar, le podrían permitir recuperar el saber que viene de su autobiografía con el saber que traen de lo teórico. Ahí hubo una conexión que antes no estaba, no está mal hacerlo así” [...] El desorden, un poco el alboroto, ¿está siempre mal?

Este extracto resulta relevante por varios aspectos interrelacionados: en primer lugar, se puede observar que la noción de que el estudiantado evidenció su formación escolar desde un modelo tradicional y que esto interpela sus prácticas se constituye como un invariante operatorio del esquema de la docente, que coincide con los hallazgos en el trabajo de Furci *et al.* (2021). En segundo lugar, al enunciar “Ahí hubo una conexión que antes no estaba” la docente da cuenta de una toma de conciencia respecto al proceso de construcción de G. en el que pudo repensar la situación y construir una posibilidad que la desplaza del modelo didáctico tradicional hacia un modelo constructivista. En tercer lugar, y en coincidencia con lo expuesto por Manrique y Gonzales (2019), la docente manifiesta que es en la devolución cuando la estudiante retoma la teoría y la pone en diálogo con la clase, algo que anticipaba respecto a las intervenciones. Así, las intervenciones que “invitan a la teoría a dialogar” operan y se sostienen como regla de acción. En cuarto lugar, y por lo antedicho, el hecho mencionado es entendido como situación en la que se cumplimenta el objetivo de las devoluciones que guía el accionar de la docente, lo que puede ser interpretado a partir del cambio de tema en la devolución. En quinto lugar, y en concordancia con lo concluido por López *et al.* (2014), el proceder de la docente es retroalimentado por las respuestas favorables de G., viéndose en consecuencia reforzado el esquema que le permite accionar como anticipaba.

En algunos momentos de la devolución, y a diferencia de lo mencionado anteriormente, las intervenciones se realizaron en forma de comentarios en los que la docente destacó decisiones y acciones que G. había realizado, y que la practicante desestimaba. Se entiende que esta forma de proceder también es parte de sus reglas de acción, pero permanecieron implícitas y/o se revisten de una ambigüedad en su accionar, ya que se encuentra interviniendo pero no desde una pregunta, sino desde comentarios que valoran lo realizado por la practicante.

Cabe destacar que las siguientes devoluciones a G. fueron similares: no se observaron modificaciones en estos aspectos. En este sentido, continuaron siendo minuciosas en los momentos en los que la docente consideró pertinente, y realizó intervenciones y comentarios que valoraron los aspectos evaluados como positivos de G. Esta organización invariante de la conducta de la docente le permitió sostener un accionar organizado y ordenado.

Primera devolución a B. (DB1) y entrevista de debriefing

Esta devolución se desarrolló a continuación de la primera devolución a G. (DG1), instancia que B. presencié. Por falta de tiempo, al finalizar su diálogo con G., la docente le pregunta a B. si podían conversar en otro momento. Frente a esto, la practicante manifiesta necesitar hacerle una consulta y solicita que procedamos a grabar. La docente accede, sorprendida. A continuación compartimos el primer extracto:

B: [...] siento que fui muy rápido, [...] el tiempo se me fue en la primera actividad.

D: Además empezaste a cambiar en el momento.

B: Sí, también.

D: “Esto lo hago, esto no lo hago, [...] mejor paso a esto”, y, cuando sacaste la media y dijiste “esto es el esófago y esta pelotita es el alimento”, fue porque salió medio de un manotazo de ahogado, [...] estabas perdiendo el control [...] no podías acompañar el conocimiento de esos pibes [...] te desesperaste. Creo que conviene la escritura de un guión, que te empieces a anticipar a qué puede llegar a pasar [...]

B: El tema es que no sé cómo seguir, porque sentí que planteé todo en el aire. Por eso tampoco después seguí planificando, porque no sé qué hacer con todo lo que me pasó el martes.

D: ¡Ah!... Bueno.

B: Tengo una pequeña actividad sobre estómago, pero pasar desde lo que quedamos a estómago directamente, hay un paso.

D: ¿Y qué harías [...] para decidir si podés seguir? ¿Qué tipo de actividad plantearías?

B: Yo les propondría volver a retomar cuando les repartí las galletitas [...] Ahí sí usar una actividad [...] la de sonda nasogástrica [...]

D: Otra vez, vuelvo a apelar a los objetivos que te planteaste, ¿qué objetivos te planteaste? [disgustada]

B: No me acuerdo.

D: ¿Querés que identifiquen los órganos del sistema digestivo y los ubiquen según el recorrido del alimento o los cambios que sufre el alimento en la boca y

hacer una clasificación de esos cambios? [...] los objetivos que yo me planteé para la clase [...] ¿se cumplieron? Si no se cumplieron, ¿cuáles no se cumplieron?

B: Y retomar eso.

D: Y elaborar una actividad que permita el logro de los objetivos que tenemos, revisar y volver sobre lo que se logró. Poner el acento en eso, no en si tengo el texto de la sonda nasogástrica o no lo tengo, porque eso es un recurso. No tiene sentido sobredimensionar el recurso si no sé para qué lo voy a usar y para qué me pongo esos objetivos.

En el registro DB1 se pone en manifiesto una situación en la que la docente se observa, en algunos momentos, sorprendida y enojada. Aquí abre el diálogo respecto a lo que sucedió en la clase y concluye que durante esta B. perdió el control y comenzó a cambiar en el momento su propuesta. Resulta notorio que la docente buscó realizar la devolución a partir de una de sus reglas de acción: realizando intervenciones con preguntas que invitaran a repensar el modo de actuar de la estudiante. Sin embargo, en este caso no fue de utilidad ya que B. no podía responder las preguntas para repensar lo acontecido en la clase, al no recordar, por ejemplo, cuáles eran los objetivos que había planteado y, por tanto, no poder reconstruirla didácticamente. En esta situación, no esperada, se identifica una tensión en el esquema de la docente: su regla de acción anticipada no le permitía cumplimentar su objetivo. La tensión la lleva a implementar una regla de acción que no había sido explicitada con anterioridad: le sugiere directamente qué hacer a la estudiante: guionar las próximas propuestas (explicitar paso a paso lo que iba a hacer, decir, escribir en el pizarrón, etc.), recuperar los objetivos de cada clase y repensar la planificación en función de ellos. Esta nueva regla de acción le permitió cumplir su propósito de enseñanza. A partir de los aportes de Badía y Monereo (2004) y Vergnaud (2007), se infiere que esta sugerencia podría ser uno de los saberes que hasta ahora había permanecido implícito.

Esta devolución concluye con el siguiente diálogo, en el que la docente sostiene la sorpresa, pero ya no el enojo:

D: Yo no pensé que ibas a plantearme esto, porque como decías “salí contenta”.

B: Es que salí contenta con cómo yo...

D: Claro, yo pensé, dije “lo resolvió”. Por eso no insistí justo en hacerte la devolución ahora. Saliste contenta...

B: O sea, sí tenía todo este planteo en la cabeza de qué tengo que hacer [...] pero salí contenta porque acá en el profesorado, si tengo que hacer una exposición, me quedo toda temblorosa.

D: Ahora entiendo.

B: Y ahí pude desenvolverme mucho más relajada, disfrutando, hablando con los chicos, fue divertido eso. Pero sí, la parte teórica, disciplinar, ahí...

En este extracto la docente explicita lo inesperado que le resultó que B. no supiera cómo seguir en las próximas clases, pero la explicación de la practicante pareciera que le permite comprender lo acontecido. Se entiende que la sorpresa se relaciona con que, al iniciar esta devolución, la docente consideraba que B. ya había identificado las dificultades, obstáculos y errores de la práctica y, para esta instancia, esperaba que la practicante hubiera encontrado las respuestas y revisado su planificación. Esta inferencia de la docente resulta llamativa, más teniendo en cuenta la minuciosidad con la que realiza las devoluciones a G. Por otro lado, resulta destacable que la estudiante manifiesta su inseguridad a la hora de posicionarse en el rol y la importancia que para ella tiene el buen clima áulico, aspectos no profundizados en esta devolución, pero que se constituyeron como huellas para la docente.

En diálogo con esta devolución, en la entrevista de *debriefing* (ED1) la docente manifestó:

B. es... muy capaz, tiene mucho *timing* para resolver lo inmediato, muchísimo, pero se apoya demasiado en eso. Yo tuve la sensación, [...] que casi piensa que enseñar y resolver los emergentes tiene mucho que ver con improvisar. Como que todo se puede hacer mágicamente. Quizá vinculada con su propia facilidad para ajustarse a cambios en general [...] También creo que pensó en algún momento que ser docente tenía mucho que ver con eso, y relajó porque eso es como una fortaleza de ella. Y estaba mucho más preocupada en el vínculo: si se iba a poder vincular bien, si no se iba a poner nerviosa, si no le iba a temblar la voz. Y esa idea de cómo ser docente [...] le jugó en contra [...] me pude vincular, no me tembló la voz, me llevé

bien con los pibes, fue exitosa la práctica. Y así lo comenta en la clase, ¿sí? Su planificación estaba muy bien diseñada, no tenía casi ninguna indicación. [...] Es ¡muy creativa! [...] cuenta con una variedad de recursos enormes en los cuales también se apoya mucho. Ella también tiene esta creencia de que si tengo recursos tengo todo armado, surge la actividad. Entonces fijate, puedo resolver rápido, el recurso me resuelve todo [...] tiró abajo su propia planificación porque, al estar en la clase y empezar el intercambio con los pibes, empezó a dejar de lado actividades. “No, esto no. Y esto tampoco. Mejor esto”. Hasta que pasó a improvisar una actividad para enseñar deglución [...] en medio de la improvisación y el apuro empezamos a cometer errores [...] Se encontró con eso, con que no era magia, o que no era automático. Que si bien ella tiene mucha facilidad para resolver emergentes, había que pensar en cómo se iba a transitar esa clase, anticiparse.

En el inicio de esta entrevista se percibe que la docente se toma unos segundos para definir el desempeño de B. dando cuenta de alguna tensión en la que se encontraba antes de comenzar a verbalizar sus pensamientos. A continuación se puede apreciar un conjunto de inferencias que la docente elabora, relacionadas al desempeño de la estudiante en los trabajos prácticos previos y su desenvolvimiento en las clases de CPD1, como “B. es... muy capaz, tiene mucho *timing* para resolver lo inmediato, muchísimo”, posee “facilidad para ajustarse a cambios en general”, lo cual se constituye en “una fortaleza de ella”, que “es ¡muy creativa! [...] y cuenta con una variedad de recursos enormes en los cuales también se apoya mucho”. Entre estas inferencias la docente comenta un hecho: “su planificación estaba muy bien diseñada, no tenía casi ninguna indicación”, mención que permite pensar que, al mismo tiempo que se encontraba explicitando sus inferencias, estaba pensando en qué se había basado para sostenerlas. Esto guarda estrecha relación con lo enunciado en la entrevista inicial, cuando explicitó la importancia que ella le otorga a los trabajos previos del estudiantado en pos de diagnosticar y caracterizar a sus estudiantes. La noción de que “en cuarto practican aquellos que están en condiciones. Es decir, quienes aprobaron los trabajos previos” aquí se constituye como otro invariante operatorio que sostiene dichas inferencias. Así, se podría explicar la sorpresa y el disgusto de la docente en relación no tanto al

desempeño de B. en la clase, sino a la imposibilidad para resolver de manera autónoma y al “no sé cómo seguir” explicitado junto al pedido de ayuda.

Este análisis de la docente en diálogo con la situación la lleva a explicitar nuevas inferencias en contraposición con las antes mencionadas: que B. “casi piensa que el enseñar y resolver los emergentes tiene mucho que ver con improvisar”, que imaginaba que “todo se puede hacer mágicamente”, “que se apoyó mucho en eso” y entonces “pensó en algún momento que ser docente tenía mucho que ver con eso”. Además, entiende que la practicante “tiene esta creencia de que si tengo recursos tengo todo armado, surge la actividad”, “Entonces fijate, puedo resolver rápido, el recurso me resuelve todo [...] tiró abajo su propia planificación porque al estar en la clase y empezar el intercambio con los pibes, empezó a dejar de lado actividades. [...] Hasta que pasó a improvisar una actividad para enseñar deglución”. Aquí interesa recuperar una idea que emerge entre líneas: la vinculación entre la improvisación y la enseñanza. Esta relación ya había sido explicitada por la docente al manifestar que “enseñar no es improvisar” en la entrevista inicial. Sin embargo, esta idea, instituida aquí como invariante operatorio, era asociada con el tipo de estudiantes que no se comprometían con la profesión, que poseen “obstáculos ideológicos” para la práctica, en quienes subyace la idea de que enseñar es improvisar y que ella decidía no sostener en la instancia de práctica. Esta caracterización se vuelve otro invariante operatorio que tensiona la interpretación de la docente en relación con las inferencias antedichas sobre B.

En esta entrevista la docente también retoma los temores de la practicante al decir que B. “estaba mucho más preocupada en el vínculo: si se iba a poder vincular bien, si no se iba a poner nerviosa, si no le iba a temblar la voz”. Se entiende que este comentario también forma parte del intento de comprender la sorpresa que le generó B. y podría relacionarse con la idea explicitada en la entrevista inicial. Allí mencionó que las inseguridades del estudiantado se vuelven visibles en los trabajos previos y “lo apuntalás mientras planifica [...] y estoy acompañando”. En este caso, el desempeño y las producciones previas de B. no le permitieron inferir dicha inseguridad, y por lo tanto llevar a cabo esta potencial regla de acción. Además, si bien aquí la docente enuncia la importancia de “lo vincular” para B., no pareciera ser muy relevante su análisis más allá de lo mencionado. Este comentario resulta llamativo dado que es el criterio desde el cual B. había evaluado su práctica como exitosa.

Se considera que en esta instancia no solo se volvieron más frágiles algunas de las inferencias relacionadas con B., sino también sus invariantes operatorios respecto a la caracterización del estudiantado, las actividades previas como herramienta de anticipación del desempeño en la práctica y algunas reglas de acción. En este caso, y al igual que en la investigación de Brufal (2021), las preguntas, el silencio y los segundos para pensar se constituyeron como escenario que posibilitaron que la docente explicitara y volviera perceptibles algunas relaciones entre sus inferencias, invariantes operatorios y reglas de acción que interactúan en la situación. Este descubrimiento se volvió una nueva realidad en y con la que la docente debía accionar.

Última devolución a B. y entrevista de debriefing

En el análisis de esta devolución se hace hincapié en la lectura de la docente sobre el proceso de B. en las PE, que manifiesta algunas reconfiguraciones de las inferencias en diálogo con las tensiones y reconceptualizaciones de algunos invariantes operatorios. Durante esta, la docente reinterpreta las formas de actuar de B. en sus primeras prácticas y da cuenta de una revisión de las inferencias elaboradas en la devolución anterior. En sus palabras:

yo me quedé pensando [...] hubo un intento de [...] mover tu modelo didáctico personal, de querer aprovechar eso [las preguntas del estudiantado], [...] vos pegaste el salto en las actividades y trataste de captar ese interés, a mí me dio la impresión, viéndolo desde esta hipótesis de progresión de los modelos didácticos, que habías pegado un saltito hacia un modelo más espontaneísta. O sea que tu modelo didáctico personal, que tranquilamente podría haber sido pararse y explicar, hizo un esfuerzo enorme por modificarse, por hacer una acción más efectiva que admitiera que los pibes aprendieran mejor. Encontraste un interés, tomaste ese interés, casi como espontaneísta [...] Fue un gran esfuerzo por enseñar de otra manera [...] el reconocerlo y tratar de aprovecharlo es algo muy meritorio que te hizo pensar en pegar el salto.

Así, la inferencia y conceptualización de que B. “casi piensa que el enseñar y resolver los emergentes tiene mucho que ver con improvisar” se transforma en “un gran esfuerzo por enseñar de otra manera”. Resulta interesante destacar que en esta reconstrucción se sostiene el invariante operatorio relacionado a los modelos didácticos que subyacen en sus estudiantes, ya “que hubo un intento de [...] mover tu modelo didáctico personal”, es decir, ir del modelo tradicional a un modelo superador, al mencionar “a mí me dio la impresión, viéndolo desde esta hipótesis de progresión de los modelos didácticos, que habías pegado un saltito hacia un modelo más espontaneísta”.

Con relación a los modelos didácticos, en la entrevista de *debriefing* la docente comenta:

es raro que yo vea a alguno del profesorado con estas cuestiones así, algo espontaneístas, como parte del proceso, entonces no identifiqué, dije “no, no laburó bien, así no va, no planificó lo suficiente”. Y cuando estaba pensando en la clase de ayer [...] me termina de caer la ficha con B., “pasó esto y yo no lo vi”. Por eso se lo quise decir. Ahí es cuando empezó todo. Y empezó todo cuando le quiso dar pie a una pregunta particular, quiso capturar el interés personal de los pibes y priorizó eso por sobre todo lo que estaba hecho.

Desde el marco de análisis de esta investigación, se entiende que la extrañeza respecto al modelo didáctico espontaneísta o por descubrimiento adoptado por la practicante se constituye como algo novedoso para la docente, no por su desconocimiento teórico, sino porque hasta entonces no se constituía como invariante operatorio de su esquema interpretativo. Cuando este nuevo invariante operatorio entra en diálogo, se ponen en tensión aquellos que caracterizaban tipos de estudiantes, aquel referido a que “enseñar no es improvisar” y sus inferencias respecto a B. La modificación de su esquema dio lugar a que, en principio, la docente reinterpretara los procesos de aprendizaje y de enseñanza de B. Además, este proceso de reconstrucción de elementos de su esquema dio lugar a sucesivas reflexiones, tomas de conciencia y ampliación del horizonte interpretativo, que desplegaron, a su vez, nuevas reflexiones.

En el siguiente extracto, correspondiente a la entrevista de *debriefing* y acontecido a partir de una pregunta problematizadora, se analiza la explicitación de las inferencias de la docente respecto a B. y a G., quien comenta que a

G. yo la veía trabajar en clase muy ordenadita, muy aplicada, y me la imaginaba desde el peor de los prejuicios [...], “la veo muy estructurada, ¿va a poder adaptarse este año?”, me preocupaba un poco eso, y a B. la veía mucho más canchera en ese sentido, porque en las producciones B. es mucho más creativa, enseguida encuentra el rumbo. Entonces, yo le ponía más ficha a B. que a G. y fue exactamente al revés. G. da unas clases impecables, no se le escapaba detalle, todo estaba absolutamente calculado, razonado, pensado, fundamentado [...] Y B. *cayó en el lugar de pensar que la clase prácticamente corría sola* [...] Es más, yo le dije a B., hasta me había enojado porque parecía que improvisaba [...] Entonces ojo con esas primeras impresiones [...] Yo no esperaba que B. se mandara eso [risas]. [...] Ahí está la expectativa de uno, de haberla visto laburar muy bien en clase a decir, “¿qué está haciendo?.

Anteriormente se analizaron los sucesivos procesos por los cuales fue reinterpretado el recorrido de B., pero aquí se vuelven explícitas sus inferencias relacionadas con las expectativas en las PE de esta practicante. Resulta destacable que es la docente quien las explicita haciendo la contraposición entre lo que esperaba y lo interpretado de sus clases durante las devoluciones anteriores. En esta oportunidad, la docente registra la tensión, antes manifestada como sorpresa y disgusto, y la explica desde sus propias expectativas. El discurso viró de ser una explicación en tercera persona, en el que B. era la protagonista y la docente relataba lo acontecido desde su mirada (B. improvisaba), a otra, en primera persona. En la nueva explicación, la docente comenta que su relato fue producto de su interpretación, sostenida desde sus supuestos. Así, la protagonista pasa a ser la docente. Por otro lado, resulta interesante que en esta reflexión aparezcan relaciones comparativas entre los procesos de B. y G., donde se enuncian las expectativas sobre G. Junto a estas inferencias implícitas, recién aquí mencionadas, la docente también manifiesta su preocupación respecto a las PE de esta última practicante. Estas

explicitaciones, producto de tomas de conciencia, se volvieron importantes conceptualizaciones que posteriormente entraron en diálogo.

Luego, y refiriéndose a lo que la docente ahora considera sobre la práctica de B., manifiesta: “estás asumiendo que tiene un modelo didáctico personal que cambió mucho, que no está en el de la biografía, porque decís ‘yo ya la vi a esta chica’, pero a ver, después rebobinás y decís, ‘sí, la vi en producciones teóricas, no la vi dando clases, entonces, pará’”. En diálogo con estas ideas, se entiende que aquí el invariante operatorio, que daba cuenta de que quien “aprobó los trabajos previos está en condiciones de realizar la práctica” y sostenido en la primera devolución a B., pasa de ser una afirmación a una pregunta, la cual interpela su esquema y la lleva a escindir la conceptualización sobre los procesos de elaboración de sus practicantes en los trabajos prácticos previos a la PE del desenvolvimiento áulico a la hora de enseñar. Se considera que este proceso reflexivo resulta una construcción significativa para la docente que podría constituirse en un nuevo invariante operatorio en futuras instancias, producto de una nueva toma de conciencia.

En diálogo con lo antedicho, hacia el final de la entrevista y a partir de las preguntas realizadas, la docente reflexiona y manifiesta que esto podría haber sucedido porque hay

un poco de piloto automático de profe de práctica... Será parte de mi biografía ya a esta altura, porque después de tantos años [...] hay perfiles que se repiten [...] vas esperando que pasen determinadas cosas. Y B. me descolocó porque se salió de lo que yo esperaba, y la primera impresión era que no había trabajado lo suficiente en su planificación, o que había improvisado. Y justamente no es lo que había querido hacer, pero yo, tan acostumbrada a ver determinados perfiles, al principio ya tenía las expectativas puestas de cómo iba a ser la clase de B. Entonces tuve que hacer mi propia vigilancia metacognitiva en eso.

Este proceso de sucesivas reflexiones y tomas de conciencia, en el que la docente confrontó con la situación, reconoció sus inferencias, invariantes operatorios y

anticipaciones, las reconfiguró, y luego reflexionó sobre el porqué procedió de esa manera, se constituye como sumamente relevante no solo por el impacto en las situaciones analizadas, sino porque hay una valoración de lo acontecido que abre la posibilidad de seguir sosteniendo esta “vigilancia metacognitiva” en el “piloto automático de profe de prácticas”.

Por último, se le preguntó a la docente respecto al momento en el cual ella reinterpreta el accionar de B., cuando dice “Pasó esto y no lo vi”. Comentó que se encontraba organizando una clase de CPD1, y dijo:

lo que me permitió recuperar la perspectiva es pensar el marco teórico desde el cual planteamos la práctica, o sea, otra vez me paro en los modelos como una gran hipótesis de progresión. ¿Qué pasó? No es que no planificó, pasó que hizo este recorrido que yo no esperaba que hiciera, pero que era esperable dentro de un continuo de posibles decisiones.

De esta manera, se entiende que la conformación del nuevo invariante operatorio que vuelve posible que las practicantes sostengan un modelo didáctico por descubrimiento también se produjo como consecuencia de las tensiones en sus esquemas, manifestadas en las instancias de devolución y entrevistas de *debriefing*, con el reencuentro del marco teórico. Esta situación se encuentra en diálogo con la experiencia relatada de Ferrarelli y Goldenstein (2021) en la que se expone el impacto de la multiplicidad de saberes (académicos, de las biografías y trayectorias escolares y profesionales, del intercambio con colegas) en las propuestas reflexivas y formativas complejas.

Por lo antedicho, se considera que las devoluciones a B., en contraposición a lo acontecido con G., se constituyeron como clases de situaciones problemáticas que propiciaron que la docente se distanciara del “piloto automático” para sostener una lectura más amplia, atenta y consciente, ya que el proceder de la estudiante desafió sus esquemas al interpelar sus invariantes y sus inferencias, llevándola a ampliar sus reglas de acción para sostener su objetivo. En las paulatinas modificaciones, mediadas por la reflexión, el tiempo y los ensayos, se produjeron tomas de conciencia o descubrimientos que permitieron reconfigurar y complejizar los esquemas.

Entrevista de autoconfrontación

Meses después, la entrevista de autoconfrontación retomó dos puntos clave de la última entrevista de *debriefing*. Al comentárselo a la docente, dijo:

D: Me imaginé que iba a venir por ahí.

Investigadora (I): ¿Por qué te imaginaste eso?

D: Porque fue lo que más movilizó mi actividad como profe, la práctica de B.

I: ¡Ah, mirá! ¿Por qué? Ahora contame...

D: No, por lo mismo que te había comentado y le comenté a B., que yo de golpe interpreté de una manera lo que le había pasado en el aula, casi como falta de compromiso, y en realidad cuando [...] pude pensar, ella tenía una expectativa muy diferente de las condiciones necesarias para dar clase, [...] con vincularse bien alcanzaba, que el resto se iba a dar solo. Entonces ella estaba tranquila y feliz porque se había vinculado bien con los chicos, y les podía hablar sin tartamudear, pero el resto ella seguía esperando que cayera solo. Entonces, cuando [...] me di cuenta de que había una cierta concepción ahí, dando vueltas en la cabeza de B., y que tampoco es la única [...] En pandemia pasamos un cuestionario e hicimos una primera aproximación a los motivos por los cuales eligieron ser profes [...] apuntando a las biografías [...]; lo que destacan es el vínculo. Entonces esa concepción, que ya saltó en ese relevamiento, fue la que disparó alguna de las decisiones que B. tomó, pero no me di cuenta enseguida [...] pero bueno, por suerte pude repensar.

Resulta interesante que la docente reconozca el proceso de B. como situación que interpeló su práctica, pero, además, en su argumentación destaca particularmente la preocupación de las practicantes respecto al vínculo con el estudiantado. En las instancias previas, la docente corrió este emergente del primer plano al enfocar sus intervenciones y reflexiones sobre los modelos de enseñanza, quizás porque ambas lo superaron o porque, en ese momento, no resonó de forma tan significativa para ella. Aquí, a partir de la reflexión sobre lo acontecido, en diálogo con información obtenida en actividades previas en otros años y con la posibilidad de abordarlo sin

la inmediatez del periodo de devoluciones, el aspecto vincular es registrado como latente en varias cohortes de practicantes.

Luego de observar los episodios y mientras la docente desarrollaba otra idea, ella comenta:

[...] en general los profes de práctica nos manejamos con la hipótesis de que los pibes traen de modelo didáctico los de la biografía, [...] lo primero que va a salir es eso. Yo creo que también hay otras cuestiones en esto que traen, como las concepciones acerca de lo vincular, que tendríamos que estar incorporando...

Aquí aparece como posibilidad o un pendiente a alojar en futuras instancias “las concepciones acerca de lo vincular” del estudiantado, algo que hasta ahora no había enunciado. En diálogo con esto último y recordando lo relevado en cohortes anteriores, la docente reconoce un nuevo aspecto que como colectivo docente “tendríamos que estar incorporando” y se vuelve como un potencial quehacer de la actividad de docentes de CCPD, constituyéndose en una nueva toma de conciencia emergente de la recreación de diversas situaciones que exceden esta investigación y que abren la posibilidad a dialogar con sus pares.

De este extracto también resulta destacable que la docente continúa sosteniendo la noción de que el estudiantado lleva a cabo sus prácticas desde el modelo didáctico de la biografía. Sostenemos entonces que esta noción es parte de su modelo operativo y cognitivo.

A partir de la visualización de los episodios, la docente también profundiza el análisis de la caracterización de los tipos de estudiantes y dice:

La concepción que por lo menos se activó en mí [...] tiene que ver con identificar al practicante que va a ser más exitoso, [...] el exitoso era el flexible y el que podía repensar; el no tan exitoso, el que era más estructurado y que le costaba más repensar, estas son las concepciones que aparecieron en mí a la hora de pensar en los perfiles de practicantes.

Al igual que en el trabajo de investigación de Brufal (2021) se puede observar que aquí también la docente poseía conceptos “solapados” y que volverlos explícitos posibilita reflexionar sobre ellos. En este caso, explicitar la relación, que en ella subyacía, de las nociones de flexibilidad y estructura con el éxito permite volver a analizar las devoluciones a G. Como se había anticipado, esas tres instancias de devolución fueron similares: la docente realizó intervenciones minuciosas que buscaron dar cuenta de los procesos de construcción y pensamientos de la estudiante respecto a su accionar en el aula. G. siempre respondió de manera satisfactoria, ya que podía explicitar sus dudas acompañadas por propuestas de resolución o respondía lo que la docente estaba buscando. De esta manera, en esas situaciones, el accionar de G. no habría interpelado los esquemas de la docente tan directamente como lo hizo B., pero en este momento cobra relevancia la explicitación de las inferencias respecto a las expectativas de su desempeño y el éxito de G. en sus PE refuerza el cuestionamiento de estos invariantes operatorios o, en sus palabras, de “sus concepciones”. Y así comenta: “Yo creo que los profes de práctica también tenemos nuestras propias concepciones, no sé hasta qué punto están estudiadas, pero las tenemos. Son esas cosas que circulan cuando charlamos entre nosotros, [...] aparecen”; reflexión que abre la posibilidad a continuar revisando otros invariantes operatorios que dialogan en su actividad.

Conclusiones

En esta investigación se han identificado los componentes de los esquemas interpretativos de la docente que incidieron en tres devoluciones sucesivas. Al analizar particularmente la retroalimentación entre los invariantes operatorios, las inferencias y las reglas de acción, se volvió visible el complejo entramado que sustenta y guía su accionar. Las tensiones entre estos elementos y la decisión de sostener su objetivo (reconfiguración del modelo tradicional de las estudiantes hacia un modelo constructivista) dieron lugar a su revisión, reconstrucción o resignificación, ampliando en nuevas dimensiones el horizonte interpretativo y de acción. De esta manera, los desplazamientos, en tanto movimientos entre los elementos de los esquemas, se

constituyeron como instancias de reconceptualización para la docente que no solo incidieron en esas situaciones, sino que la llevaron a reinterpretar en retrospectiva otras devoluciones y situaciones que la docente menciona y exceden esta investigación, como así también a explicitar nuevos aspectos a continuar indagando.

Se considera que el entrecruzamiento de campos teóricos adoptados en esta investigación, junto con las decisiones metodológicas fundamentadas en la DP y la Clínica de la Actividad, posibilitaron la construcción de las instancias de entrevistas como espacios amenos de diálogo, escucha activa e interés sobre lo acontecido que potenciaron las numerosas tomas de conciencia de la docente. Fue ella quien, al enunciar sus ideas y sensaciones respecto a lo sucedido, se encontró explicitando sus propios invariantes operatorios e inferencias, destacándose especialmente las contradicciones entre sus expectativas y el accionar de B. Estos momentos de contrastación de sus propias conceptualizaciones con cada situación abonaron al hallazgo de conexiones, discordancias y faltantes en las interpretaciones, tensionaron sus esquemas y se volvieron grandes catalizadores para la reflexión.

Con relación a los aspectos que intervinieron como mediadores en los procesos reflexivos y formativos de la docente, en las numerosas situaciones se encontró a la otredad representada desde los marcos teóricos. Por ejemplo, cuando, revisando la bibliografía para una clase, la docente relaciona el accionar de B. con el modelo didáctico por descubrimiento o espontaneísta. También resultaron mediadoras G. y B., quienes desde su accionar interpelaron las apreciaciones (inmediatas y *a posteriori*) que la docente realizó desde sus propios esquemas. Esto se volvió observable en la reinterpretación que ella hace de los procesos de ambas estudiantes, a partir de la explicitación y transformación de algunos invariantes operatorios e inferencias a lo largo de toda esta investigación. Además, es destacable lo sorpresivo que resultó la actuación de B. como factor que potenció nuevas interpretaciones. La incertidumbre de la docente actuó como mediadora y la mantuvo expectante y activa en la búsqueda de respuestas. Por otra parte, su participación en esta investigación se constituyó como fundamental mediadora en sus procesos reflexivos. Las preguntas que guiaron las distintas entrevistas posibilitaron que se constituyeran como espacio de explicitación de certezas e interpretaciones, de vacancias y ambigüedades; fue la docente quien, al poner en palabras lo acontecido, se encontraba con ella misma desde otro lugar.

Se resalta la separación temporal entre las devoluciones y entrevistas de *debriefing* con la entrevista de autoconfrontación como factor que incidió en la actividad constructiva. Las instancias de devolución y las entrevistas de *debriefing* se encontraban interpeladas por la urgencia de los tiempos de las PE, llevando a que se produjeran en un breve e intenso periodo de tres semanas. La posibilidad de reencontrarse con algunas situaciones en la entrevista de autoconfrontación en el siguiente ciclo lectivo posibilitó recuperar el emergente de esas practicantes y anteriores cohortes relacionado con lo vincular, y abrir nuevas preguntas para repensar no solo su accionar, sino el del colectivo de docentes de PE.

Por último, si bien los hallazgos de esta investigación se encuentran ligados a las situaciones aquí analizadas, se destaca el impacto que tuvo en la construcción de conocimientos la posibilidad de la docente de reflexionar sobre sus prácticas y sus propios procesos de conceptualización, quien no se centró únicamente en los de las practicantes, rasgo característico del campo académico de la práctica. Estas instancias se constituyeron como instancia de formación y, se espera, en aporte para la formación del colectivo docente del CCPP en particular.

Referencias

- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Brufal, R. (2021). *Construcción de ciudadanía en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en nivel superior. Un estudio de caso* [Tesis de Maestría, UNIPE].
- Cardano Castaño, G., Andrés, M. M., Meneses Villagrà, J. A. (2014). La teoría de los campos conceptuales: una exploración como referente en la formación de profesores de ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, 19(3), 553-563.
- Castorina, J. A. (2021). "Prólogo". En A. Pereyra y L. Calderón (comps.), *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 24-31). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Clauzard, P. (2021). "El debriefing en el desarrollo de competencias profesionales del

- maestro de escuela. En enseñanza-aprendizaje de la gramática”. En A. Pereyra y L. Calderón (comps.), *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 483-500). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Año IX, (17), Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila.
- Ferrarelli, M. y Goldenstein, Y. (2021). “Del equipo de tutores a la red tutorial: el rol de mediador del tutor en propuestas formativas complejas”. En R. Anijovich y G. Cappelletti (comps.), *Formar en la práctica reflexiva* (pp. 129 - 138). Aique Grupo Editor.
- Ferry, G. (1997) “Acerca del concepto de Formación”. En G. Ferry, *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Furci, V., González, A., Iuliani, L., Pedrol, H., Tricárico, H., Trinidad, O. y Zarragoicoechea, P. (2021). “Los procesos de autorregulación de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales”. En Secretaría de Investigación, *Estudios sobre prácticas docentes y reflexiones sobre el rol de investigadores e investigadoras* (pp. 53-70). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2000). “Modelos didácticos”. En F. J., Perales Palacios y P. Cañal de León, *Didáctica de las ciencias experimentales* (pp. 359-370). Marfil.
- López, A, de Moraes Melo, S. y Testa, M. G. (2014). Enseñar a pensar la enseñanza. Las devoluciones didácticas a partir de las observaciones a los practicantes. En R. Giovine, M. Baldoni y J. Suasnábar (comp.), *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. NEES-Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA.
- Manrique, M. S. y Gonzales, M. I. (2019). Formación preprofesional en la Licenciatura en Educación ¿Es posible enseñar cómo realizar una devolución a un docente? *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Ministerio Nacional de Educación (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*.

- Muñoz de Corrales, E., Del Campo, R. y Gutiérrez, A. (2021). Análisis de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales: aportes desde la didáctica profesional. En Secretaría de Investigación, *Estudios sobre prácticas docentes y reflexiones sobre el rol de investigadores e investigadoras* (pp. 35-52). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Pastré, P. (2008). "Aprendizaje y actividad en Lenoir y Pastré". En P. Pastré, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Octarès édition.
- Piaget, J. (1981). *La toma de consciencia*. Morata.
- Resolución N° 4.016 (2014) y Anexo: Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Biología. MEGC.
- Ruiz Ortega, F. J. (2007). Modelos didácticos para la Enseñanza de las Ciencias Naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3(2), 41-60.
- Sadovsky, P. (2024). Una mirada a la Didáctica Profesional desde la Didáctica de la Matemática. *Análisis de las Prácticas*, (3), 27-60.
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Reserches en Didáctique des Mathématiques*, 10(2), 133-170.
- Vergnaud, G. (2007). ¿En qué sentido la Teoría de los Campos Conceptuales puede ayudarnos para facilitar el aprendizaje significativo? *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(2), 285-302.
- Vergnaud, G. (2013). ¿Por qué la teoría de los campos conceptuales? *Infancia y aprendizaje*, 36(2), 131-161.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du "sujet capable". *Recherches en Education, Hors Série*, (1), 111-129.

Recepción: 14/02/2026

Aceptación: 31/03/2026

Patricia Sadovsky*
y José Antonio
Castorina**

Sobre teoría y práctica a propósito de los procesos reflexivos en el trabajo de enseñar

Resumen

Este artículo se detiene en el análisis de los procesos reflexivos sobre las prácticas docentes que son constitutivos de la didáctica profesional. En tanto el trabajo está altamente condicionado por la institución en la que se desarrolla y por las prácticas sociales de los actores, nos preguntamos por la inclusión de estas dimensiones en los procesos reflexivos y por las estrategias metodológicas que permitirían examinarlas sin perder de vista la centralidad de las prácticas profesionales. Asimismo, estas consideraciones nos llevan a problematizar el trabajo de la o el investigador que necesitará revisar su posición para contribuir a examinar en qué sentidos las situaciones contextuales intervienen en la producción de las prácticas docentes. Finalmente, consideramos necesario interrogarnos por los modos de validar el conocimiento producido y sus posibilidades de generalización habida cuenta de que los estudios de casos constituyen la aproximación privilegiada en el estudio de las prácticas en la Didáctica Profesional.

* Profesora de Matemática (ISP JVG) y doctora en Educación (UBA). Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Formadora e investigadora en el área de Didáctica de la Matemática. Filiación: UNPE. Correo electrónico: patricia.sadovsky@unpe.edu.ar

** Profesor en Filosofía (UNLP). Magíster en Filosofía (SADAF). Doctor en Educación (Universidad Federal do Rio Grande do Sul). Doctor Honoris Causa (UNR). Profesor emérito de la Universidad de Buenos Aires (FFyL). Profesor de la UNPE. Investigador principal del Conicet (jubilado). Filiación: UNPE. Correo electrónico: tonocastorina@gmail.com

Palabras Clave

Didáctica profesional • procesos reflexivos • condicionamientos institucionales • prácticas sociales • estrategias metodológicas • validación del conocimiento

On theory and practice regarding reflective processes in the work of teaching

Abstract

This article focuses on analyzing the reflective processes regarding teaching practices that form the core of professional didactics. Given that this work is heavily influenced by the institution in which it takes place and by the social practices of those involved, we consider how these dimensions might be incorporated into reflective processes and what methodological strategies would allow us to examine them without losing sight of the centrality of professional practices. Furthermore, these considerations lead us to question the role of the researcher, who will need to reassess their position in order to help examine the ways in which contextual situations influence the development of teaching practices. Finally, we consider it necessary to question the ways in which the knowledge produced can be validated and its potential for generalisation, given that case studies constitute the preferred approach in the study of practices in Professional Didactics.

Keywords

Professional didactics • reflective processes • institutional constraints • social practices • methodological strategies • validation of knowledge

Introducción

La Didáctica Profesional (DP) postula el aprendizaje del trabajador como resultado de un proceso reflexivo sobre su propio quehacer. Hemos asumido esta perspectiva como marco principal en la Maestría de Formación Docente de la Universidad

Pedagógica Nacional (UNIPE). El análisis del recorrido transitado en esta formación nos lleva a plantear algunos problemas sobre la naturaleza y las modalidades de los procesos reflexivos, que nos proponemos compartir en este artículo.

Si nos remitimos al origen de esta joven disciplina, el centro de la problematización se ubica en la relación sujeto-trabajo haciendo abstracción, en principio, de su inserción en las instituciones en las que se desarrolla (Pastré, 2011, p. 50). Esta orientación, en la que se pone en primer plano el carácter antropológico del trabajo, es reivindicada por el autor aun luego de haber realizado numerosos estudios en diferentes campos profesionales, el docente en particular.

Sin embargo, ¿es posible profundizar la comprensión del propio trabajo de un docente suspendiendo, aunque sea temporalmente, la intervención de la institución en la que se desarrolla y las relaciones con el saber que circulan en la sociedad y que afectan la valoración del conocimiento por parte de los actores del sistema educativo? Trataremos esta cuestión en el primer punto del artículo.

En tanto disciplina que estudia el aprendizaje de los trabajadores, los investigadores, al mismo tiempo que promueven espacios reflexivos –en nuestro caso con docentes– para alcanzar una reconstrucción conceptual de la acción profesional, indagan la potencia de dichos espacios como instancias formativas (Vinatier, 2021). Su actividad se despliega así en un doble plano que, con el desarrollo de las investigaciones, muestra nuevos problemas que requieren ser profundizados y que conciernen a la misma DP. ¿Qué papel juega la teoría en el análisis específico de la situación profesional? ¿Cómo se entrama con la perspectiva del docente para dar lugar a una mirada sobre la práctica que aporte nuevos elementos sobre el trabajo de enseñar para todos los actores de la actividad educativa? ¿Cómo dar lugar al contexto –social, institucional– en las interpretaciones que se hacen de las escenas del aula? ¿Cómo incorporar en estas interpretaciones las trayectorias laborales del docente? Estas cuestiones serán tratadas en segunda instancia.

Finalmente, los problemas anteriores nos llevan a preguntarnos por el alcance, el significado y los límites del conocimiento que se produce en el marco de los procesos reflexivos tanto para los docentes como para los investigadores. Revisamos entonces para ello el concepto de estudio de caso.

Las cuestiones sociales e institucionales en los procesos reflexivos

Entendemos que la enseñanza es una actividad dirigida hacia otros –los estudiantes– en el marco de una institución cuya configuración condiciona –esto ha sido muy estudiado– las prácticas que allí se desarrollan (Terigi, 2009).

Es intrínsecamente una relación social, que se propone una transformación cognitivo-afectiva en los alumnos. En este sentido el accionar de un docente cuando enseña está altamente regulado por la reacción de sus estudiantes frente a sus propuestas, las necesita para hacer su trabajo. Por esa razón, es necesario postular que los alumnos, considerados en su amplia diversidad y también como unidad, forman parte de la relación sujeto-trabajo a la que se refiere Pastré. Ahora bien, estas reacciones están permeadas no solo por su inserción institucional sino también por su pertenencia a las distintas comunidades en las que se desenvuelve su vida social.

Asimismo, aunque el dispositivo escolar se ha ido transformando al calor de los cambios de la sociedad, ciertos núcleos duros como la organización temporal de los saberes, la separación de la población en grados escolares, el currículum por disciplinas persisten y condicionan las prácticas educativas (Vercellino, 2020). La inscripción institucional de la actividad profesional docente plantea entonces un campo dinámico de restricciones y posibilidades que es también constitutivo de la relación sujeto-trabajo.

En definitiva, partimos de considerar que la reflexión sobre el trabajo de enseñar es inescindible de sus relaciones con los estudiantes y con la institución en la que está inserto. Al incluir estos componentes en la situación profesional que se analiza, la naturaleza de la reflexión tal como venía siendo desarrollada en nuestra Maestría queda interpelada.

a. Los problemas profesionales y las pertenencias de los estudiantes

Sabemos que los problemas que los maestros y profesores enfrentan al interactuar con sus alumnos en los procesos de enseñanza son de muy diverso orden. En

algunos casos remiten claramente a fenómenos sociales ampliamente extendidos que intervienen en la escena del aula, aunque muchas veces de manera no tan visible. Por ejemplo, las dificultades de los estudiantes para sostener tiempos de concentración en una hora de clase, las bajas expectativas hacia la escuela respecto de su futuro, el rechazo a la lectura de obras literarias, entre tantos otros. Desde estas posiciones los estudiantes ofrecen distintos tipos de resistencias para implicarse en las propuestas de los profesores.

¿Cómo incluir estas dimensiones en el análisis de la acción profesional sin por eso dejar de ubicar la práctica como estructurante de la reflexión? Entendemos que para dar respuesta a estas cuestiones habría que revisar los procedimientos implementados por la DP con los docentes, tendientes a promover el análisis de su trabajo como vía de aprendizaje. En general, cuando el propósito es centrar este análisis sobre la base de un conjunto de clases que el docente desarrolla, suele ponerse en juego el siguiente procedimiento: en primer lugar se realizan entrevistas iniciales con el docente en las que expresa tanto sus intenciones como su experiencia con respecto a aquello que será objeto de análisis; en segundo lugar se realiza un registro de las clases que se observan sobre la base del cual se formularán ciertas hipótesis y se recortarán episodios para examinar conjuntamente entre investigador y docente (Vinatier, 2021). Es a partir de esta instancia que se espera un distanciamiento de la propia experiencia que derive en una cierta conceptualización del trabajo del docente. Pareciera que, en la interpretación de las huellas de la actividad (Baroth, 2021), el énfasis en la estricta acción docente deja en la sombra dinámicas complejas vinculadas a la vida social de los jóvenes, que podrían dar cuenta de sus dificultades para implicarse en las propuestas educativas y sobre las cuales la escuela –esa es nuestra postura– debe intervenir. El desafío consiste en construir un problema a ser estudiado incluyendo aspectos que no tienen origen solo en la especificidad de la práctica del aula, pero, como dijimos, la condicionan, sin por eso quitarle relevancia a la propia acción docente. Nos preguntamos por el papel que podría jugar una consideración de las condiciones contextuales en las que el docente desarrolla su práctica para luego retomarlas y entramarlas con el análisis de las clases. Nos estamos refiriendo centralmente a los posicionamientos de los estudiantes con relación a la escena educativa que, como sabemos, se configuran a lo largo del

tiempo y están moldeados por su vida dentro y fuera de la escuela. ¿Cómo considera el docente que esos posicionamientos intervienen en sus decisiones? ¿Tomaría otros caminos si pudiera modificarlos? ¿Cómo se ampliaría el espectro de opciones posibles (Clot, 2008, p. 11)? Es aquí donde entendemos que el investigador juega un papel central ampliando el marco de análisis para el trabajo reflexivo sobre la base de la acción en el aula. Sería esta, conjeturamos, una manera de orientar el estudio de los problemas profesionales articulando las diversas dimensiones a las que nos hemos referido. Retomaremos esta cuestión en el punto 2.

b. Los problemas profesionales y la pertenencia a la institución

Nos detenemos ahora en algunos problemas profesionales cuyo origen no puede explicarse completamente por las decisiones específicas que el docente toma en el aula. Efectivamente, se trata de prácticas muy instaladas que, en términos de Clot (2008, p. 103), podrían inscribirse en la categoría de género profesional, cuya revisión debería estar a cargo de un colectivo docente. ¿Cómo articular/vincular/coherentizar en este caso la perspectiva de la clínica de la actividad con la conceptualización de los saberes de la experiencia que surgen del análisis de las huellas de la actividad del docente en el aula? Nos apoyaremos en algunos ejemplos identificados en diversas investigaciones para analizarlos desde el punto de vista de la DP.

Tomemos el caso de los materiales didácticos que las y los docentes usan en sus prácticas: libros de textos, fichas, fotocopias, etc. Diferentes estudios, por ejemplo, el de Bonnéry (2009), han señalado el modo asombrosamente uniforme en que los docentes los incluyen en su quehacer. Pareciera que este se reduce en muchísimos casos a intervenir con los alumnos sobre las tareas puntuales que los materiales les proponen –clarificar dudas, revisar una respuesta, contribuir a producirla– delegando un aspecto fundamental de su función que es el de mediar entre las ideas que los alumnos pudieron haber elaborado al responder las consignas y las elaboraciones con relación al objeto de enseñanza a las que se espera que arriben. Se produce así –y de manera inadvertida para muchos docentes– una brecha entre los alumnos que

pueden realizar por sí mismos dichas elaboraciones produciendo saltos cognitivos importantes y aquellos cuya actividad se limita a tareas aisladas que no pueden inscribir en un proyecto más general de aprendizaje (Perrin Glorian, 2014). Este efecto de delegación se fue imponiendo como una práctica social –así lo interpretan sus estudiosos– y, en tanto tal, moldea la actividad profesional del docente. ¿Cuál sería el aporte de incluir su tratamiento en los procesos reflexivos que la DP propone?

Entendemos que sería necesario que los investigadores que se acercan al estudio del trabajo docente desde la perspectiva de la DP prestaran atención a este tipo de fenómenos que obedecen a prácticas muy arraigadas –con sus consecuentes efectos– de las que no necesariamente los docentes tienen conciencia. El desafío para el investigador es reconocer que esos fenómenos se encarnan en las decisiones docentes y tomarlos en cuenta en las elaboraciones conjuntas sobre el análisis de las escenas del aula.

En el caso del ejemplo anteriormente mencionado del uso de materiales estudiado por Bonnery, se trataría de problematizar las situaciones en las que se observa un uso conceptualmente limitado por parte de algunos alumnos del material didáctico que se implementa. ¿Cómo interpreta el docente este hecho? ¿Lo atribuye a incomprendiones de los alumnos o bien incorpora un análisis crítico del material? ¿Cómo resuelve el docente el vínculo entre el uso de los alumnos del material y las conceptualizaciones a las que espera arribar? ¿Identifica ahí un problema? ¿Fue usando distintas estrategias a lo largo del tiempo que podrían recuperarse en el proceso reflexivo? La explicitación de los modos en que un docente o un grupo de docentes emplea los materiales como recurso para enseñar podría contribuir a un proyecto más general que es el de interpelar, a la manera en que lo hace la clínica de la actividad, una práctica instalada cuyas consecuencias –de extrañamiento para los docentes en su relación con el saber que enseñan y de aislamiento para el aprendizaje de algunos alumnos– no se termina de elucidar.

Se visibiliza así un problema que requeriría ser tratado por el colectivo institucional. La incorporación de este tipo de cuestiones en los diálogos entre docente e investigador que la DP propone abonaría la construcción de lazos tanto con la clínica de la actividad como con otras disciplinas que estudian los comportamientos institucionales.

Analicemos ahora otra cuestión –poco explorada en el marco de la DP– que es la relativa a problemas que conciernen a todo un colectivo y que, por lo tanto, su tratamiento a nivel de un único docente resulta parcial. Es el caso de los alumnos que parecen estar afuera de la escena de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos que siempre tienen *su hoja en blanco*, como alguna vez lo describió una directora. Claramente es un problema profesional porque coloca al docente en una situación de incertidumbre y perplejidad en la que sus diferentes intervenciones para incluir a estos estudiantes en el trabajo del aula no logran los efectos esperados. ¿Cómo abordarlo desde la DP? ¿Es suficiente restringir el análisis a los intercambios de *un* docente con *un grupo de niños* en su aula?

En nuestra experiencia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en el marco de la didáctica de la matemática, desarrollado en una escuela primaria del conurbano bonaerense durante cuatro años, el problema de las niñas y los niños que no entran en la tarea, que no parecen internarse en sus sentidos, que un día están y al otro día parecen no estar, fue abordado en las discusiones sostenidas (Quaranta *et al.*, 2021). Al estar presentes en los intercambios maestras y maestros de diferentes grados, muchos de los cuales fueron docentes de esos niños que preocupan en determinado momento, fue posible reconstruir las historias a lo largo de su trayectoria escolar. Las estrategias evocadas por cada docente apoyadas en sus propias experiencias fueron objeto de reflexión conjunta y su consideración se fue analizando en función de las respuestas que fueron ofreciendo los niños. Los maestros que los tuvieron como alumnos en años anteriores hicieron sus aportes, expusieron sus intentos, compartieron su experiencia, reconstruyeron situaciones en la que los chicos pudieron y también en las que se quedaron paralizados. En algunos casos, dan cuenta de transformaciones significativas en el posicionamiento de los alumnos, como si *de repente* hubieran cambiado; cuando se profundiza el análisis se pone de manifiesto que hubo muchísimas intervenciones dirigidas a esos niños en las que participaron diferentes actores (directivos, maestros, orientadores educativos). Se consideran con detalle estas intervenciones para hacer explícitos los supuestos que las orientaron, para apreciar su potencia para el progreso de los alumnos. Si bien el ejemplo planteado surge en el marco de un estudio llevado adelante por investigadores en Didáctica de la Matemática, podríamos pensar que, en ese caso, los límites

con la DP son difusos. Efectivamente, al reconstruir conceptualmente las intervenciones docentes orientadas al progreso de los alumnos, los docentes aprenden sobre su trabajo. En ese sentido, si consideramos el modelo EPR¹ que propone Vinatier (2013) para el análisis de la práctica profesional, los episodios recién relatados hacen foco en el polo epistémico, pero también pueden reinterpretarse introduciendo las dimensiones pragmáticas y relacionales.

El ejemplo apunta a enfatizar que la presencia de maestros de distintos grados, directivos y orientadores habilita una mirada institucional de los procesos de los alumnos que contextualiza las intervenciones de los diferentes docentes y amplía y diversifica la comprensión del problema. Cabe aclarar que esas intervenciones que se analizan son, en general, evocadas por sus protagonistas sin que necesariamente se apoyen en huellas de la actividad. ¿Pierden por ello su valor para la reconstrucción de las estrategias puestas en juego? Si bien sabemos que el acto de memorizar modifica los componentes que estuvieron *realmente* en la acción, supone también un trabajo intelectual que comprende supuestos y creencias sobre los que vale la pena discutir. Planteamos acá un asunto que resulta problemático en el campo de la DP, dado el lugar preponderante que tienen las huellas de la actividad en las investigaciones de esta disciplina.

La intención de incluir el ejemplo en este trabajo se orienta a mostrar el carácter institucional del problema abordado y de la reconstrucción conceptual de las diferentes estrategias utilizadas, apoyadas en la experiencia de los distintos maestros. Entendemos que, aunque no se responda de modo directo a problemas que surgen del estudio de las huellas, pueden ayudar a analizarlas de otro modo; la discusión colectiva resulta entonces un instrumento para facilitar el análisis de la situación profesional y podría constituirse en una referencia al considerar las decisiones de un docente en su aula. Se trataría de discutir con el docente la relevancia de apelar al colectivo para resolver algunas dificultades en el aprendizaje, como la mencionada, pero que podrían ser otras. El carácter colectivo atribuido a algunos problemas

1. Vinatier propone un modelo (EPR) para analizar la práctica profesional que hace foco en tres polos en tensión: epistémico, pragmático y relacional.

de la práctica profesional –en este caso la cuestión del progreso de los niños en sus aprendizajes– nos advierte sobre la necesidad de prestar atención al modo de considerar en los análisis de un docente sobre su trabajo, las acciones institucionales con relación al problema que se estudia.

Esta perspectiva transforma el tipo de problemas a ser abordados por la DP porque trasciende –pero incluye– la dimensión del aula y, en consecuencia, el espectro de metodologías posibles para el análisis de la acción profesional, sin por ello excluir las que se basan en el intercambio uno a uno docente-investigador sobre la base de las huellas de la actividad.

Analizamos a continuación otra cuestión problemática que hemos encontrado en el curso de algunas investigaciones desarrolladas en el campo de la DP. Efectivamente, no siempre ha sido posible en el proceso reflexivo una reconstrucción que permita esclarecer los aspectos conceptuales que organizaron la actividad profesional del docente. Efectivamente, nos hemos encontrado con situaciones en las que los maestros muestran una cierta ajenidad con sus propias decisiones. Al tratar de explicar esta situación en el diálogo entre investigadores y docentes se hace visible que, por distintas razones, los docentes no han tenido oportunidad de problematizar el contenido de enseñanza en cuestión de un modo consistente con las concepciones que se sostienen en la propuesta curricular, provocando de esta manera una situación de malestar. Entendemos que problematizar este malestar en el diálogo entre investigador y docente es constitutivo de las reconstrucciones que se buscan en el marco de la DP. Veamos un ejemplo:

Hemos encarado un proceso reflexivo con una maestra de escuela primaria sobre una secuencia de enseñanza de la geometría que ella ha impartido en un cuarto grado (Castorina *et al.*, 2020). Al volver sobre la clase, la maestra nos comenta que tanto ella como más generalmente sus colegas tienen muy pocos elementos para promover, a propósito de la geometría, una actividad constructiva para los alumnos, tal como sí puede hacerlo para el campo de la aritmética. La maestra reclama la necesidad de contar con más recursos y en particular con poder acceder a instancias de formación docente. En este caso, el análisis de la clase puede ser un soporte para ubicar qué aspectos específicos fueron los que obstaculizaron su

enseñanza. Se establece así un lazo entre su malestar en el aula y la situación didáctica propuesta. Comenzar a imaginar *otros posibles* –en términos de Clot– con relación a la enseñanza de la geometría podría introducir nuevas dimensiones de análisis que constituyen parte de la ampliación del campo problemático de la DP. En este caso, esa ampliación estaría dada por la posibilidad de sentar las bases de un programa de formación docente en enseñanza de la geometría cuya elaboración se apoye en los problemas que se hicieron visibles al reflexionar sobre la clase. Es decir, el análisis de la clase realizado en el marco de la DP contribuiría a ubicar con precisión los aspectos que la docente reconoce como carencia formativa en el campo de la didáctica de la geometría.

Hemos planteado tres tipos de problemas profesionales que muestran la necesidad de hacer intervenir las condiciones de contexto en la reconstrucción conceptual de las decisiones que toma un docente en sala de clase. Efectivamente, considerar los efectos de prácticas muy instaladas como, por ejemplo, el modo de usar los materiales didácticos, tratar las trayectorias de los alumnos con relación a su vínculo con el conocimiento o analizar las necesidades de formación docente con respecto a algunos contenidos son cuestiones que requieren entramar los análisis que surgen de la autoconfrontación con las propias prácticas en los contextos sociales e institucionales que los condicionan. Para esta necesaria ampliación de las dimensiones de análisis resulta fundamental la posición de la investigadora o el investigador. De estas cuestiones hablaremos en el siguiente punto.

La tarea del investigador en la reconstrucción conceptual de la actividad

Como venimos afirmando, no es posible arribar a una comprensión de la actividad profesional en el marco de los procesos reflexivos, sin considerar que los docentes encarnan en sus decisiones los mandatos que se les imponen en tanto trabajadores de una institución que forma parte del sistema educativo y cuyos actores participan de la vida social fuera de la escuela. Desde esta perspectiva –también lo fuimos

diciendo– los investigadores juegan un papel central para incluir dimensiones contextuales en las conversaciones con los docentes.

Si un alumno se niega a responder, si el conjunto de los estudiantes no realizó una tarea que el docente consideró como base para desarrollar su clase, si se propone un trabajo que incluye preguntas a las que una cantidad importante de estudiantes no logra dar respuesta, si la clase se interrumpe por una disputa entre algunos niños que revela una situación conflictiva anterior, o por preguntas no pertinentes al tema que se está tratando, o por elaboraciones que no todos podrían comprender, se produce una discontinuidad. Es decir, una distancia con relación a las expectativas del docente que, probablemente, dé lugar a un desconcierto. ¿Podríamos pensar que estas situaciones son potencialmente una fuente de problemas profesionales que permitirían avanzar en la comprensión de la enseñanza? Es clave para esto, pensamos, el modo en que son recortadas para ser analizadas, y, en este sentido, a la o el investigador les cabe una participación crucial.

Situaciones como las antes mencionadas en las que los estudiantes parecen “no hacer su parte” para que la actividad profesional del docente pueda desplegarse no deberían ser atribuidas solo a las decisiones situadas que tomó el docente. ¿Cómo juegan en la producción de este fenómeno los posicionamientos de las y los alumnos con relación a las tareas de la escuela que, como se ha esbozado en el punto anterior, trascienden las propuestas específicas para el aula que hace su maestro o profesor? ¿Cómo introduce el investigador estas cuestiones en el proceso reflexivo con el docente sin abandonar las hipótesis centrales de la DP? Acá aparecería un problema a ser examinado conjuntamente entre investigador y docente que es el de explicar los límites al *poder de actuar* (Clot, 2008) que encuentra el docente. Es ineludible la introducción de las condiciones de contexto en la interpretación de esos límites como así también el carácter colectivo de la búsqueda de estrategias posibles que contribuyan a superar los obstáculos que se encuentran en la situación de clase. En este sentido, el investigador no dispone de respuestas *a priori* que restituirían el poder de actuar de los docentes, solo estaría en condiciones de ayudar a delinear un programa de indagación colectivo sobre la base de algunas hipótesis elaboradas en los intercambios sobre el análisis de las prácticas. Es decir, analizar conjuntamente con el docente en qué sentidos la reflexión sobre las prácticas del aula aporta a la comprensión de

problemas que tienen una dimensión social e institucional que no puede dejar de tomarse en cuenta. En definitiva, estamos tratando de subrayar la necesidad de que el investigador quede atento a los diferentes planos que están interviniendo en las decisiones del docente, que los haga explícitos con carácter hipotético, que contribuya a integrarlos en el análisis conjunto que desarrolla con el maestro o el profesor y que sea consciente de que su función es mucho más abrir las cuestiones que ofrecer soluciones o interpretaciones concluyentes. ¿Cómo tomar en cuenta estas ideas en la propia práctica del investigador?

No es nuestra intención “agregar” tareas de corte metodológico como si estas pudieran garantizar la ampliación de una perspectiva para el análisis. Se trata más bien de asumir una posición que, sin abandonar los criterios que sostienen los procesos de autoconfrontación como estrategia privilegiada para la reflexión sobre la práctica, tome en cuenta las diversas dimensiones que hemos analizado en este texto y que intervienen en las decisiones del docente en sala de clase. No habría, creemos, una única manera de llevar esto a cabo y consideramos de interés abrir un espacio de debate sobre las prácticas investigativas que vaya permitiendo analizar las transformaciones en los procesos reflexivos que derivarían de la incorporación de estas dimensiones en los intercambios entre docentes e investigadores. Entendemos que radica acá una significativa responsabilidad intelectual y política del campo de la investigación.

Como se ha señalado una y otra vez desde la DP, la función de los procesos reflexivos entre investigadores y docentes es alcanzar una reconstrucción conceptual y no detenerse en una mera descripción comportamental (Vinatier, 2022). Lograr este propósito que, en términos de Pastré (2011) supone tomar en cuenta no solo la dimensión productiva del trabajo sino su carácter constructivo, requiere de una temporalidad cuya duración se vinculará a la disposición que tengan los docentes a entrar en una dinámica interpretativa sobre sus prácticas. Como es de suponer, existe una diversidad de realidades con respecto a esta cuestión que depende de las trayectorias de los docentes, de los problemas que enfrentan y de las oportunidades que hayan tenido en su historia profesional de participar de instancias de problematización de su trabajo. Obviamente, son indispensables las condiciones institucionales para sostener en el tiempo un dispositivo que aloje la actividad reflexiva.

Es central considerar el modo en que la o el investigador pone en juego sus saberes en los intercambios que lleva a cabo con los docentes. Al respecto asumimos con Vinatier (2022) la perspectiva colaborativa que caracterizamos centralmente por renunciar a una posición subalterna de la práctica respecto de la teoría y, en consecuencia, considerar equivalentes, desde el punto de vista epistémico, los aportes que todos los integrantes de un grupo reflexivo puedan hacer a la reconstrucción conceptual de las prácticas que los conciernen.

Ahora bien, para que esto último sea posible entendemos que es necesario que los participantes se dispongan al análisis y valoren su interés para la acción profesional. Como acabamos de decir, no siempre estas condiciones están dadas al comenzar un trabajo de análisis: no todos los profesionales confían desde un inicio en el aporte que podría suponer para su propio bienestar en el trabajo participar de estos grupos que suponen siempre un nivel de exposición con el consiguiente riesgo. Por eso, como hemos analizado en otro lugar (Sadovsky y Castorina, 2022), la construcción de confianza, de simetría y de solidaridad entre los integrantes son ingredientes básicos para constituir un grupo de producción en el que todas las voces se integren en la elaboración de una problemática común. En este punto, es también fundamental la función del investigador, quien deberá organizar los elementos de la situación a analizar para ir más allá de la descripción, del juicio, de la autoincriminación por no haber actuado de tal o cual modo; distanciarse de la vivencia inicial que ofrece una evaluación inmediata en términos de éxito o fracaso para lograr una cierta objetivación de lo sucedido en sala de clase; elaborar alternativas de intervención ampliando el mundo de lo posible y dando lugar así a elaboraciones originales. Todos estos constituirían ejes a partir de los cuales el investigador podría convocar al docente a la reflexión compartida. Es necesario remarcar que el tiempo que requieren estos procesos tiene una duración difícil de anticipar.

Un aspecto relevante es llegar a un recorte conjunto de un problema de interés para el docente que será estudiado a partir del análisis de la práctica y sobre la base de las huellas de la actividad. Obviamente, a medida que se desarrolla la reflexión, la formulación del problema se transforma, pero es necesaria una primera versión provisoria que anticipe una trayectoria de trabajo conjunto entre investigador y docente sobre la base de la cual se organizan los intercambios.

Hablábamos anteriormente del modo en que el investigador pone en juego sus saberes. Tomamos la idea de Vinatier (2021), quien introduce el concepto de *teoría considerada como práctica*, que nos ha parecido altamente significativo y que nos interesa retomar. Entendemos que se trata de interpretar la práctica desde las herramientas teóricas o, más precisamente, de transformar en herramientas de análisis los conceptos que constituyen un aparato teórico. Explicitar los lazos entre los conceptos a los que apela y los aportes que realiza al esclarecimiento de los asuntos que están en la mesa de trabajo es un modo de compartir y también de transmitir el valor de la teoría. Se busca así evitar la descripción ateórica de las instancias de la práctica, pero también renunciar a una posición aplicacionista cuya modalidad principal se basa en el desconocimiento de las condiciones situacionales en las que se desarrolla la acción docente y que deriva necesariamente en actitudes evaluativas y prescriptivas (Castorina y Sadovsky, 2021).

Como señalamos el inicio de este artículo, la o el investigador cumplen en estos dispositivos de reflexión, en colaboración con los docentes sobre sus propias prácticas, una doble función. Por una parte, colaboran con la reconstrucción conceptual de los episodios que se analizan en función del problema que se ha decidido estudiar de manera conjunta con el o los profesionales. Son responsables de integrar la propia perspectiva con la de los docentes y, como ya dijimos, de poner sus herramientas conceptuales al servicio de aumentar la comprensión de las cuestiones que se analizan. En este espacio de reflexión conjunta se producen nuevas ideas que de distintas maneras recogerán investigadores y docentes para sus propias prácticas futuras. Se espera que los docentes puedan fundamentar mejor las decisiones que vayan tomando, que puedan conocer con más precisión el alcance de las estrategias que ponen en juego y que, en definitiva, enriquezcan su poder de acción. Pero estas expectativas se basan en hipótesis que deben validarse. Es acá donde se hace visible esa otra función de la o el investigador del campo de la DP: ¿en qué sentidos los dispositivos de reflexión implementados han producido los efectos esperados? ¿cuál ha sido su valor formativo para los profesionales? Para dar respuesta a estas cuestiones necesita tomar el proceso reflexivo mismo como objeto de estudio. Su tarea se centrará entonces en examinar las transformaciones de las ideas –tanto de los docentes como de los investigadores– a lo largo de los intercambios. Precisemos esta última consideración.

Para interpretar los resultados del proceso de reflexión del cual fue parte el investigador, este necesitará internarse en el papel de los diálogos: cómo fueron consideradas las distintas miradas, los conflictos que surgieron y sus resoluciones, los puntos de apoyo que tuvieron los argumentos que se fueron esgrimiendo y sus efectos en la reinterpretación de los hechos que se analizan, la recepción que tuvo en los docentes la instrumentación de la teoría para conceptualizar la experiencia... Obviamente los elementos de análisis no pueden constituir un listado *a priori*; solo esbozamos algunos para dar cuenta de la ardua tarea del investigador en el análisis del proceso reflexivo. Asimismo, es relevante que considere en qué sentido los elementos contextuales que introdujo se integraron al análisis y permitieron reinterpretar las huellas de la actividad y generaron para el docente líneas futuras de acción no solo personales sino institucionales, en el sentido de solicitar el tratamiento de problemas que son inherentemente colectivos.

Es claro que para llevar adelante estos análisis apelará a las categorías que proponen la DP y la Clínica de la Actividad (CA), pero también es de interés preguntarse tanto por el alcance y los límites de esta operacionalización como por la resignificación de dichas categorías como resultado de las elaboraciones que surgen de su trabajo de campo. Es decir, qué reinterpretaciones admiten conceptos como *sujeto capaz*, *identidad docente*, *esquema*, *modelo cognitivo-modelo operativo*, entre tantos otros, cuando fueron instrumentalizados para el estudio.

No necesariamente todas estas tareas de la o el investigador, en las que se toma como objeto el proceso reflexivo, serán compartidas con los docentes implicados, aunque sí deberían ser puestas a disposición de ellos –es nuestra mirada– las conclusiones a las que arriba. Confrontarlas con los docentes que han sido coprotagonistas del análisis conjunto –y eventualmente con otros– es uno de los modos de validar la producción del campo de la DP y comprender mejor su intervención en los aprendizajes profesionales.

En síntesis, subrayamos en este punto la necesidad de tomar en cuenta las cuestiones contextuales integrándolas al análisis de las prácticas, es decir, contribuir a hacer visible la existencia de una dialéctica entre los problemas que enfrenta el docente y las condiciones institucionales y sociales. Lejos de proponer una forma concreta de desplegar esta perspectiva en los procesos de reflexión conjunta,

entendemos que es necesario explorar, en el desarrollo mismo de las investigaciones, los modos en que las condiciones institucionales y sociales intervienen en las decisiones de las prácticas, así como estudiar en qué sentidos, al incluir estas dimensiones, se amplían las posibilidades de la acción.

Nos hemos adentrado también en la doble función del investigador en la producción del grupo reflexivo y en el análisis de su potencia formativa, remarcando la necesidad de validar con los profesionales las conclusiones respecto de este último aspecto. Asimismo, remarcamos condiciones de orden ético para lograr una interacción productiva entre investigadores y docente. Analizaremos a continuación la cuestión de la validación y generalización de los conocimientos elaborados.

El problema de la validación y generalización de los conocimientos elaborados en los procesos reflexivos

¿Cuál es la naturaleza del conocimiento que se produce en un cierto dominio de investigación? Pregunta que inquieta a todo investigador cualquiera sea su campo. Hace tiempo que entendemos que las opciones metodológicas no pueden ser independientes de los problemas que se estudian. En el ámbito de la DP prevalece el *estudio de caso*, así como en la historia, en la antropología, en el psicoanálisis y en otras disciplinas sociohumanísticas. Disponer del término no nos libera de analizar su problematicidad, sus modos de validación, la generalización de sus resultados, el alcance de su significado epistémico y, sobre todo, de precisar en este campo específico el conocimiento que aporta al conjunto de la comunidad.

Entendemos con Passeron y Revel (2005) que un caso es una *singularidad* que ha sido estudiada desde ciertas hipótesis y categorías de análisis. Para el asunto que tratamos en este artículo, podríamos decir que *el caso* es el análisis de un proceso de reflexión conjunta entre un investigador y un grupo de docentes sobre las prácticas de estos últimos, que se ha estudiado desde las hipótesis de la DP que, como hemos detallado en este artículo, toman apoyo en el análisis de las huellas de la actividad y en la consideración de las condiciones socioinstitucionales en las que se desenvuelven. Es decir, que el caso no es el hecho –investigador y docentes reunidos realizando

una tarea– sino el resultado de un proceso investigativo en el que se establecen lazos –con carácter conjetural– entre lo sucedido en un conjunto de clases que se revisan y la reconstrucción conceptual. Esta reconstrucción incluye consideraciones sobre: las razones de las decisiones tomadas, los saberes y los obstáculos que se reconocen, las incertidumbres que se han vivido, las expectativas cumplidas o no, la admisión de *otros posibles*, los aspectos que hacen a la vida social de los jóvenes que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, el modo en el que el funcionamiento institucional afecta el accionar de alumnos y docente. En síntesis, se trata de resignificar las acciones puestas en juego tomando en cuenta distintas dimensiones de análisis que se elaboran sobre la base del marco teórico de la DP. Las alternativas de aceptación o rechazo por parte de los propios integrantes del grupo de reflexión respecto de esos lazos que se establecen, la mirada de otros docentes e investigadores que toman contacto con los problemas que se tratan y con las conclusiones a las que se va arribando son las que van constituyendo la validez del análisis realizado.

En otros términos, se reconstruye una inteligibilidad de las prácticas docentes tomando en cuenta la complejidad en la que se desarrollan. ¿Cuál es el valor de comunicar esta historia a otros integrantes del campo de la formación docente? ¿Extraemos de acá modos generalizables de dar respuesta a los problemas que enfrentan en sus prácticas los docentes? Si esta última fuera la expectativa, sería contradictoria con nuestra afirmación respecto de los condicionamientos contextuales que ordenan el accionar docente. En ese sentido, desde nuestra concepción, el caso no es un ejemplo que contribuye a construir una generalización de base estadística de los esquemas que organizan el trabajo profesional ni tampoco la aplicación particular de comportamientos estandarizados ya revelados. ¿Qué es, entonces? Entendemos que el núcleo de su interés radica en la validez del análisis desarrollado por la investigación, que hace visibles los recorridos que dan lugar a nuevas comprensiones y los fundamentos que permiten clarificar los aprendizajes producidos como resultado de los procesos reflexivos llevados a cabo. Veamos.

¿En qué se apoya la o el investigador para concluir cuáles fueron los aspectos del trabajo profesional que la reflexión compartida contribuyó a esclarecer? ¿Cómo intervienen, en el caso particular estudiado, las condiciones de contexto? ¿Cuáles fueron las alternativas a lo ya realizado que han sido esbozadas? ¿Qué cuestiones

del trabajo profesional se han profundizado a partir del intento de reconstruir conceptualmente las prácticas? Tener acceso a un caso sobre la base de preguntas como estas puede ayudar a comprender mejor otra situación profesional, aunque los problemas que se enfrenten y las condiciones de contexto sean diferentes. En otros términos, la generalización no radica en la reproducción de las respuestas que se han construido para el problema tratado sino en la potencia del caso para ofrecer la posibilidad de resignificar en un nuevo caso las hipótesis y las categorías que han sostenido un cierto análisis.

Digamos que esta perspectiva sobre el alcance de los resultados de una investigación en DP no es necesariamente compartida por todos los autores. Algunos sostienen que un propósito de los investigadores en los procesos de reflexión es el de *dar cuenta de las regularidades y de las estructuras que organizan la acción profesional* (Baroth, 2021, p. 376). Sin entrar en la problematicidad de la naturaleza de dichas regularidades y estructuras entendemos que no se arriba a ellas de manera inductiva a partir del estudio de casos, así como tampoco constituyen una referencia para ir a constatarlas en el caso seleccionado. Esta lógica, que obedece más al comportamiento de las leyes de las ciencias naturales, no es pertinente –consideramos nosotros– para el estudio de fenómenos muy atravesados por la incertidumbre y la complejidad de los contextos, como ya hemos argumentado.

Conclusiones

Hemos tratado en este artículo de formular una pregunta que consideramos fundamental: cómo reconocer en el marco de los procesos reflexivos sobre la acción docente el papel de los contextos sociales e institucionales en las decisiones que toman maestros y profesores en sala de clase. Esto exige entramar el análisis basado en las huellas de la actividad con otros saberes acerca de las prácticas socioinstitucionales de los jóvenes y de los niños que condicionan su participación en las aulas. Esta cuestión problematiza el papel de la o el investigador en la reconstrucción conceptual de las prácticas que lleva a cabo de manera colaborativa con las y los profesionales. Lejos de dar por resuelta la cuestión afirmamos que es necesario ampliar y precisar

los problemas y modos de investigar las prácticas considerando una dialéctica entre las opciones personales que realizan las y los docentes para enfrentar su trabajo y la cultura institucional que las condiciona.

¿En qué sentido un problema profesional configurado en el aula a partir del análisis de la actividad repercute en –y es retomado por– el colectivo docente de la institución? ¿Cómo intervienen las elaboraciones colectivas sobre dicho problema en las decisiones que toma un docente en sala de clase? Estas cuestiones quedan abiertas y esperamos que los trabajos que se encaren en la Maestría de Formación Docente nos permitan avanzar en ellas.

Referencias

- Baroth, M.-F. (2021). “El análisis de las huellas de la actividad: un aporte a los procesos de profesionalización”. En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente* (pp. 375-386). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française pédagogie*, (167), 13-23.
- Castorina, J. y Sadovsky, P. (2021). “El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares”. En J. Castorina y P. Sadovsky, *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 13-44), UNIPE: Editorial Universitaria.
- Castorina, J., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E. y Del Campo, R. (junio de 2020). La interacción docente-investigador en las entrevistas de auto-confrontación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, I(30), 179-199. doi:<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Passeron, J. y Revel, J. (2005). “Penser par cas. Raisonner à partir de singularités”. En J. Passeron y J. Revel, *Penser para cas* (pp. 9-44). École de Hautes Études en Sciences Sociales.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.

- Perrin Glorian, M.-J. (2014). *Condicionamientos de funcionamiento de los docentes de cursos flojos en los primeros años de la escuela secundaria* [versión en castellano autorizada por la autora]. Facultad de Matemática, Física, Astronomía y Computación. Universidad Nacional de Córdoba. Obtenido de SERIE “B”, Trabajos de enseñanza. <http://www.famaf.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2014/08/Perrin-Glorian.pdf>
- Quaranta, M., Becerril, M., García, P., Pérez, M. y Sadovsky, P. (2021). Exploración de estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión de todos los alumnos en clase de matemática. Resultados de un trabajo de colaboración entre investigadores y docentes. *Educación Matemática*, 33(2) 57-86.
- Sadovsky, P. y Castorina, J. (2022). Travail collaboratif avec des enseignants et transformation de subjectivités. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 72-91.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 23-39. [doi:https://doi.org/10.35362/rie500659](https://doi.org/10.35362/rie500659)
- Vercellino, S. (2020). “Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar”. En F. Acosta, *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 97-118). Ediciones UNGS.
- Vinatier, I. (2013). “L’Analyse des interactions scolaires des ressources au service du travail de l’enseignant”. En I. Vinatier, *Le travail de l’enseignant. Une approche pour la didactique professionnelle* (pp. 77-117). De Böck.
- Vinatier, I. (2021). La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del “sujeto capaz”. En A. Pereyra, y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente* (pp. 119-146). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Vinatier, I. (2022). “La reflexividad al servicio de la formación de profesionales de la docencia. Un ejemplo de colaboración entre investigador y consejeros pedagógicos”. En C. B. Pontón Ramos, *Formación y vinculación. Teoría y práctica* (pp. 41-64). Universidad Nacional Autónoma de México.

*Fernanda Basualdo**,
*Leonardo Colombero***,
Maria Clara de Almeida
*P. Galvão****
*e Simone Azevedo*****

As discussões coletivas nas aulas de matemática: um espaço para as conceitualizações. Reflexões de uma investigação didática

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação didática iniciada em 2023 no ateliescola acaia, cujo foco recai sobre o papel das discussões coletivas em sala de aula nos processos de conceitualização matemática. A investigação analisou os procedimentos mobilizados por estudantes na resolução de problemas matemáticos no contexto de duas sequências didáticas, desenvolvidas com turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, tendo como eixo central a proporcionalidade direta.

O estudo buscou compreender as transformações que ocorrem nas ideias iniciais dos estudantes quando estes são convidados a comunicar seus procedimentos aos colegas, a analisar estratégias produzidas em pequenos grupos e a comparar diferentes resoluções para uma mesma situação-problema. Para isso, foram analisados registros audiovisuais das aulas, transcrições de falas entre alunos e professores, produções escritas dos estudantes e registros reflexivos dos docentes.

* Licenciada em Matemática pela Universidade de São Paulo, atua como professora. Correio eletrônico: fernanda.basualdo@acaia.pro.br

** Bacharel em engenharia mecânica e licenciado em física e matemática, atua em educação e inclusão social. Correio eletrônico: leonardo.colombero@acaia.pro.br

*** Pedagoga, especialista em Ensino das Matemáticas para Nível Inicial e Nível Primário pela FAHCE, coordenadora pedagógica do ateliescola acaia. Correio eletrônico: maria.clara@acaia.org.br

**** Mestra em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de SP. Coordenadora Pedagógica na Roda Educativa em programas de formação continuada de docentes e gestores. Correio eletrônico: simone.azevedo@roda.org.br

Os resultados indicam que as discussões coletivas, quando intencionalmente planejadas e mediadas pelo professor, constituem-se como espaços privilegiados para a explicitação de procedimentos, a confrontação de ideias e a reorganização das compreensões dos estudantes. Nessas condições, tais discussões contribuem para a construção de conhecimentos matemáticos mais elaborados e para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Palavras-chave

Didática da matemática • discussões coletivas • proporcionalidade direta • investigação didática.

Las discusiones colectivas en las clases de matemática: un espacio para las conceptualizaciones. Reflexiones de una investigación didáctica

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación didáctica iniciada en 2023 en el ateliescola acaia, cuyo foco está en el papel de las discusiones colectivas en el aula en los procesos de conceptualización matemática. La investigación analizó los procedimientos movilizados por los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos en el contexto de dos secuencias didácticas, desarrolladas con grupos de 7° y 8° año de la educación primaria, teniendo como eje central la proporcionalidad directa.

El estudio buscó comprender las transformaciones que ocurren en las ideas iniciales de los estudiantes cuando son invitados a comunicar sus procedimientos a sus compañeros, a analizar estrategias producidas en pequeños grupos y a comparar diferentes resoluciones para una misma situación problemática. Para ello, se analizaron registros audiovisuales de las clases, transcripciones de interacciones entre estudiantes y docentes, producciones escritas de los estudiantes y registros reflexivos de los profesores.

Los resultados indican que las discusiones colectivas, cuando son intencionalmente planificadas y mediadas por el docente, se constituyen como espacios privilegiados

para la explicitación de procedimientos, la confrontación de ideas y la reorganización de las comprensiones de los estudiantes. En estas condiciones, tales discusiones contribuyen a la construcción de conocimientos matemáticos más elaborados y al desarrollo de aprendizajes significativos.

Palabras Clave

Didáctica de la matemática • discusiones colectivas • proporcionalidad directa • investigación didáctica

Collective discussions in mathematics classes: a space for conceptualizations. Reflections from a didactic investigation

Abstract

This article presents results of a practitioner inquiry initiated in 2023 at *atelinescola acaia*, which focuses on the role of whole-class discussions in the process of mathematical conceptualization. The inquiry analyzed the procedures employed by students in solving mathematical problems in the context of two didactic sequences, developed with 7th- and 8th-grade classes of *Ensino Fundamental II* (equivalent to the final years of Brazilian lower secondary education, students aged 12-14), with direct proportionality as a central axis.

The present study seeks to understand the transformations that occur in students' initial ideas when they are invited to share their procedures with classmates, to analyze strategies produced in small working groups, and to compare different resolutions to the same problem situation. Data sources included audiovisual records of lessons, transcriptions of teacher and student speech, students' written work, and reflective teaching journals.

The results indicate that whole-class discussions, when intentionally planned and mediated by the teacher, serve as a privileged space for making procedures explicit, confronting ideas, and reorganizing students' understanding. Under these conditions, such discussions contribute to more sophisticated mathematical knowledge and to the development of meaningful learning.

Keywords

Mathematics education • whole-class discussions • direct proportionality • practitioner inquiry

1. Introdução

Este artigo é fruto de um trabalho de Investigação Didática (ID) iniciado em 2023 pelo ateliescola acaia,¹ que teve como objetivo compreender e aprofundar o papel das discussões coletivas em sala de aula nos processos de conceitualização matemática. O trabalho foi desenvolvido com um duplo propósito: por um lado, produzir conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem em Matemática; por outro, contribuir para a formação de professoras e professores envolvidos na pesquisa.

O grupo foi composto por educadoras e educadores do ateliescola acaia – professoras e professores dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, além da coordenadora pedagógica – e pela coordenadora do programa de formação de professores da Roda Educativa.² Para acompanhar e orientar o grupo, foi convidada uma pesquisadora da área de Didática da Matemática, Patricia Sadovsky.

A investigação concentrou-se no estudo das discussões coletivas em sala de aula, entendidas como momentos específicos do trabalho didático em que os estudantes são convidados a tornar públicos seus procedimentos, explicitar suas ideias e confrontar diferentes estratégias de resolução. O interesse central esteve em compreender de que modo esses momentos coletivos contribuem para a reorganização das ideias iniciais dos estudantes e para a construção e/ou ampliação de conceitos matemáticos.

1. O ateliescola acaia é uma escola que embora localizada em um bairro de classe média alta (Vila Leopoldina) atende prioritariamente alunos de alta vulnerabilidade social, principalmente moradores de duas favelas (Favela de Linha e Favela do Nove) e um conjunto habitacional (Cingapura Madeirite) localizados próximos ao CEAGESP (Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo).

2. Organização da Sociedade Civil que cria e implementa estratégias para promoção da melhoria de práticas educativas das redes públicas no Brasil. Atua na formação e desenvolvimento de profissionais da educação.

A pergunta que orientou o trabalho investigativo foi formulada nos seguintes termos: *que transformações ocorrem nas ideias iniciais colocadas em jogo pelos estudantes para enfrentar um problema quando se propõe que comuniquem seus procedimentos ao conjunto da turma, quando se analisa a estratégia de um grupo de alunos ou quando se comparam as estratégias de diferentes grupos?* Essa questão norteadora permitiu articular o estudo dos procedimentos dos estudantes às reflexões sobre o papel docente na organização e mediação das discussões coletivas.

Partiu-se do pressuposto de que as aprendizagens matemáticas não se constroem de forma isolada, mas se desenvolvem em contextos de interação, nos quais as ideias dos estudantes podem ser colocadas em circulação, analisadas e transformadas. Nesse sentido, as discussões coletivas foram concebidas como parte integrante do trabalho didático, e não como momentos estanques e sem intencionalidade (Schubauer Leoni, 1997; Sadovsky, 2005a).

Uma vez definida a questão de investigação, decidiu-se explorá-la no contexto dos problemas relacionados à proporcionalidade direta. A escolha desse eixo se justifica por se tratar de um conteúdo estruturante nos anos finais do Ensino Fundamental, que mobiliza diferentes conceitos matemáticos – como razão, relação multiplicativa, medidas e números racionais – e diversas formas de representação, como tabelas e gráficos. Além disso, trata-se de um tema que frequentemente suscita dificuldades conceituais, especialmente no que diz respeito à distinção entre relações aditivas e multiplicativas.

Cabe destacar que o movimento de investigação didática aqui descrito foi novo para as instituições envolvidas. Embora com trajetórias e atuações distintas no campo educacional, elas se conectam por concepções e princípios compartilhados. Duas motivações orientaram essa parceria: a convicção de que as e os estudantes são capazes de avançar em suas aprendizagens e produzir conhecimentos matemáticos,³ desde que lhes sejam asseguradas condições adequadas de ensino; e a compreensão de que esse avanço depende de professoras e professores com intenções didáticas

3. Embora as e os estudantes produzam novos conhecimentos a partir de ideias social e culturalmente reconhecidas, eles desenvolvem relações originais para reconstruir com suas próprias marcas o que é objeto do ensino.

explícitas,⁴ que assumem também o papel de produtores de conhecimento sobre suas próprias práticas (Sensevy, 2015).

Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre os educadores constituiu um elemento central da investigação. O planejamento conjunto, a análise coletiva das aulas e a reflexão compartilhada sobre os registros permitiram não apenas compreender os processos de aprendizagem das e dos estudantes, mas também promover deslocamentos nas práticas docentes.

Neste artigo, considerando as propostas desenvolvidas nos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, buscamos refletir sobre:

- propostas de ensino de Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental; aprendizagens construídas pelos estudantes em situações de trabalho em pequenos grupos e em interações coletivas;
- o trabalho colaborativo de uma equipe de educadoras e educadores no contexto de uma investigação didática.

2. Metodologia da investigação didática

A primeira etapa da ID contou com reuniões para discussão sobre os fundamentos da pesquisa, a partir de uma abordagem colaborativa (Bednarz, 2013), e pactuação entre a equipe que comporia a investigação ressaltando a necessidade de contribuição das professoras e dos professores. Também se tratou da aula como unidade de análise na perspectiva construtivista de ensino e da importância da criação de momentos coletivos de discussão para as conceitualizações matemáticas dos estudantes, considerando as relações entre a turma como unidade e as individualidades de cada um (Castorina, 2021)

Trata-se de uma abordagem que considera a aula como unidade privilegiada de análise e que articula, de forma indissociável, o estudo dos processos de ensino e de

4. Nunca sozinhos, mas, sim, apoiados pela gestão escolar e também pelo sistema de ensino no qual estão inseridos.

aprendizagem com a formação docente. Nessa perspectiva, a investigação didática não se limita à produção de conhecimento acadêmico sobre a aprendizagem dos estudantes, mas se configura também como um dispositivo formativo para os professores envolvidos (Roditi, 2004).

Ao tomar a aula como objeto de análise, a ID permite deslocar o olhar dos resultados finais das atividades para os processos que se desenvolvem ao longo das situações de ensino. O interesse recai, assim, sobre os procedimentos mobilizados pelos estudantes, as interações estabelecidas entre eles e com o professor, e as condições didáticas criadas para favorecer a construção de conhecimentos matemáticos. As discussões coletivas ocupam, nesse contexto, um lugar central, na medida em que tornam visíveis as ideias dos estudantes e possibilitam sua análise e transformação.

A investigação didática parte do pressuposto de que os conhecimentos matemáticos não são simplesmente transmitidos pela professora ou pelo professor, mas construídos pelos estudantes em situações específicas, cuidadosamente planejadas. Essas situações devem criar a necessidade de produzir determinados conhecimentos e oferecer condições para que os estudantes mobilizem, explicitem e confrontem suas ideias. A análise dessas situações, por sua vez, permite compreender os processos de conceitualização em jogo e refletir sobre as práticas docentes.

2.1. Organização do trabalho investigativo

O trabalho investigativo foi desenvolvido ao longo do ano de 2023 e envolveu professoras e professores dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, a coordenação pedagógica do ateliesscola acaia e a coordenação do programa de formação de professores da Roda Educativa. O grupo reuniu-se periodicamente em encontros de estudo, planejamento e análise, nos quais foram discutidos textos teóricos, propostas de ensino e registros de aula.

Esses encontros tiveram como objetivo construir um referencial comum de análise, que permitisse ao grupo discutir as práticas de sala de aula a partir de categorias compartilhadas. Ao longo do processo, foram estudados textos da Didática da

Matemática que abordam, entre outros aspectos, o papel das situações didáticas, das interações em sala de aula e da mediação docente nos processos de aprendizagem.

O planejamento das sequências didáticas constituiu um momento central do trabalho investigativo. A partir da análise do material curricular utilizado pela escola, foram selecionadas propostas que favoreciam a mobilização de diferentes procedimentos pelos estudantes e a organização de discussões coletivas. Em alguns casos, as atividades foram mantidas tal como estavam formuladas; em outros, foram adaptadas ou reformuladas, com o objetivo de explicitar o objeto matemático em jogo e criar condições mais favoráveis para o debate coletivo.

Esse processo de planejamento incluiu a antecipação de possíveis estratégias dos estudantes, a definição das produções que seriam retomadas nas discussões coletivas e a reflexão sobre as intervenções docentes necessárias para sustentar o trabalho matemático. Dessa forma, o planejamento não se restringiu à escolha das tarefas, mas envolveu uma reflexão mais ampla sobre a condução das aulas e sobre as intenções didáticas subjacentes às propostas.

2.2. *Produção e análise dos registros*

Durante o desenvolvimento das sequências didáticas, as aulas foram registradas em vídeo, com autorização das famílias e dos estudantes. Esses registros permitiram acompanhar de forma detalhada as interações verbais em sala de aula, bem como os gestos, os apontamentos no quadro e o uso de materiais pelos estudantes e pelo professor.

Além dos registros audiovisuais, foram coletadas as produções escritas dos estudantes, tais como tabelas, gráficos, registros individuais e cartazes produzidos em grupo. As aulas gravadas também foram transcritas, constituindo-se como “vestígios de atividade” (Baroth, 2021, p. 375). Essa autora, da didática profissional, aponta que esses materiais perduram como resultado do trabalho e são suscetíveis de serem documentados. Toda essa documentação foi utilizada durante a terceira fase.

Os educadores envolvidos também elaboraram registros reflexivos após as aulas, nos quais descreviam o desenvolvimento das atividades, as principais dificuldades observadas, as intervenções realizadas e as percepções sobre a participação dos estudantes.

A análise dos registros foi realizada coletivamente pelo grupo de investigação. Em encontros específicos, foram selecionados trechos de vídeo e de transcrições das gravações para análise mais aprofundada, bem como produções escritas dos estudantes que evidenciavam diferentes procedimentos ou compreensões. Esses momentos de análise permitiram identificar regularidades, avanços e obstáculos nas estratégias mobilizadas pelos estudantes, além de discutir o papel das intervenções docentes na organização das discussões coletivas.

2.3. A escolha do eixo da proporcionalidade direta

A proporcionalidade direta foi escolhida como eixo central da investigação por se tratar de um conteúdo estruturante nos anos finais do Ensino Fundamental, que articula diferentes conceitos matemáticos e formas de representação. O estudo da proporcionalidade envolve, por exemplo, a compreensão de relações multiplicativas, o uso de números racionais, a organização de dados em tabelas e a construção de gráficos no plano cartesiano.

Além de sua relevância curricular, a proporcionalidade direta apresenta desafios conceituais recorrentes para os estudantes. Muitas vezes, eles recorrem a procedimentos aditivos em situações que exigem uma relação multiplicativa, o que evidencia a necessidade de propostas de ensino que criem condições para a problematização dessas estratégias. As situações-problema selecionadas para as sequências didáticas dos 7º e 8º anos foram planejadas com esse objetivo, buscando favorecer a emergência de diferentes procedimentos e criar oportunidades para sua comparação nas discussões coletivas.

3. A sequência didática do 7º ano: o experimento como condição para a construção coletiva de sentidos

A sequência didática desenvolvida no 7º ano foi planejada com o objetivo de criar condições para que a noção de proporcionalidade direta emergisse a partir

de uma situação experimental. A proposta consistia na reprodução de um suco, mantendo suas características iniciais, porém em quantidades diferentes. Essa situação mobilizou tanto critérios sensoriais quanto registros numéricos, criando um contexto fértil para a problematização das relações entre as grandezas envolvidas.

Do ponto de vista da ID, o experimento não foi concebido como uma etapa preliminar ou ilustrativa, mas como parte constitutiva da situação didática (Brousseau, 1998), na medida em que colocava os estudantes diante de um problema cuja resolução exigia decisões, justificativas e validações coletivas. A organização da atividade buscou, assim, articular ação, registro e discussão.

3.1. Organização do trabalho em grupos e produção de registros

Os estudantes foram organizados em pequenos grupos e convidados a produzir uma nova quantidade de suco a partir de uma mistura inicial,⁵ considerada como referência. Cada grupo deveria decidir quais quantidades de água e de suco concentrado seriam utilizadas, registrar essas quantidades em uma tabela e avaliar o resultado obtido.

Durante esse momento, observaram-se diferentes procedimentos. Alguns grupos optaram por dobrar ou triplicar as quantidades iniciais, estabelecendo uma relação multiplicativa explícita. Outros realizaram ajustes sucessivos, guiados principalmente pela percepção sensorial, adicionando água ou suco “aos poucos”, até que o sabor fosse considerado semelhante ao da mistura inicial.

Esses procedimentos ficaram registrados nas tabelas produzidas pelos grupos:

5. Grupos 1 e 2: $\frac{1}{2}$ da quantidade; grupos 3 e 4: $\frac{1}{4}$ da quantidade e grupos 5 e 6: $\frac{5}{4}$ da quantidade.

Quantidade (ml)	G0	G1 1/2	G2 ½	G3 1/4	G4 1/4	G5 5/4	G6 5/4
Água	650ml	325ml	300ml	162ml	162,5ml	150ml	775ml
Suco	350ml	175ml	200ml	87ml	87,5ml	172,5ml	475ml

A análise desses registros mostrou que resultados sensorialmente semelhantes correspondiam, em alguns casos, a relações numéricas distintas, o que se revelou central para a discussão coletiva posterior.

3.2. As transcrições como vestígios da atividade dos estudantes

As transcrições das interações verbais entre alunos e professora permitem compreender as ideias em jogo durante o experimento. Entre a argumentação matemática e o experimental, diferentes argumentos circulam pelo grupo:

Aluno 1: Pra fazer tipo, outra quantidade de suco, mas se tipo pode colocar outras medidas de água e suco, é simplesmente assim ó, por exemplo, esse grupo que tinha que fazer o ½, o G1 tá certo e o G2 tá errado. Porque é o seguinte: pensa, pra fazer a metade você basicamente tem que dividir os dois ingredientes na metade. Por causa que se você divide só um o suco vai ficar com outro gosto, ou seja, a metade da água mais a mesma quantidade de suco (concentrado), o suco vai ficar mais forte e assim o reverso. Ou seja, se você tem que dividir a quantidade de suco e dividir a quantidade de água, e aí 175 mais 325 dá meio litro, é o mesmo gosto. Professor: Mas o legal que você falou no meio litro, né? Porque se você parar pra pensar o 300 mais 200 também dá meio litro. Então assim...é...

Aluno 1: Mas é que 200 não é a metade.

Professora: Pensando sempre no resultado final ou pensando no meio do caminho?

Aluno 3 (54): É porque eu e meu grupo pensamos assim, porque o suco ele já é forte, aí se a gente colocasse a quantidade da água mais do que o suco (concentrado), ia ficar um pouco aguado igual o seu, que vocês fizeram.

Aluno 2: Mas essa era a ideia, eu acho que era...usando medidas diferentes, ficar com a mesma característica do suco de vocês.

Aluno 1 traz um argumento matemático, apoiando-se no conceito de metade. Embora isso não explique totalmente por que é necessário fazer metade de cada quantidade, ele afirma que, se não for feito dessa forma, o sabor será diferente, destacando a relação entre as quantidades e a preservação das características.

Já Aluno 3 traz um argumento totalmente apoiado no sensorial, mais água mais aguado o suco fica. No entanto, interessante observar que esta fala é coerente com o que essa aluna vem argumentando desde o início, sua intenção não era reproduzir o mesmo suco e sim fazer um suco melhor, menos “forte”:

Aluno 3: Sim, era 650ml de água e 350ml de suco que você e o Humberto (professor assistente) fez e misturou, aí ficou tipo com gosto meio fraco, mas ficou com cheiro forte porque o suco é forte. Aí a gente quis fazer o gosto mais fraco, não, o gosto mais forte e a cor menos fraca, porque a cor do suco já é forte, né?

Apesar de esta aluna não ter guardado a proporção pedida e de não ter seguido a orientação dada pelos professores, podemos dizer que, ainda que implicitamente, entende que se alterar a proporção de um dos ingredientes que compõem esse suco altera o sabor, tornando-o mais forte ou mais aguado.

São notáveis também as intervenções entre Aluno 2 e Aluno 1, ambos com uma clareza em torno da situação e buscando interagir de forma a não desvalorizar o raciocínio de Aluno 3 que ainda se encontra em um processo de entendimento da proposta.

Diante da fala de Aluno 1 sobre as possibilidades de analisar se há ou não garantia da reprodução do suco - em que ele tomou como referências a sua

discussão nos pequenos grupos durante o experimento, os dados da tabela dos grupos G1 e G2, e a quantidade final do suco (água + suco concentrado) desses mesmos grupos - a professora fez a escolha de se apoiar em uma das ideias e apontou um exemplo:

Professora (68/70/72): Então vocês trouxeram na fala de vocês quando a gente pede para fazer metade do suco, necessariamente o grupo vai ter que fazer meio litro, né? ... E dado esse fato, tem uma outra questão que é: apesar desses dois (os resultados das somas de água e suco concentrado do grupo G1 e G2) terem meio litro [...] isso não basta, né? Porque se conseguimos achar outras combinações de meio litro como 100 ml de suco para 400 ml de água, deu meio litro, né? Isso aqui tá certo? Vamos conseguir reproduzir o mesmo suco?

Alunos: Não.

Esse exemplo, que apresenta uma diferença grande entre a quantidade de suco concentrado e água, contribui para a percepção de que não é qualquer medida que garante a reprodução de um mesmo suco, apesar de ser possível fazer várias combinações de água e suco concentrado que resultem em meio litro no total final. Em termos de Balacheff (2000), trata-se de uma experiência crucial, pois ‘mostra’ uma relação e o incentiva a ser reconhecido com outros números mais próximos. Considerando essa informação como uma (embora não suficiente) ferramenta de controle, gerou uma discussão potente para que os alunos refletissem que, para se chegar na resposta correta, não basta olhar para o total, é preciso considerar também que cada um dos ingredientes tenha sido aumentado ou diminuído na mesma proporção.

A intervenção da professora não antecipa uma resposta correta, mas busca tensionar o procedimento adotado, tornando explícita uma dimensão ainda implícita da situação.

Do ponto de vista teórico, esse tipo de intervenção se aproxima da ideia de devolução do problema aos alunos (Brousseau, 1998), na medida em que a professora devolve a questão aos estudantes, convidando-os a refletir sobre as consequências de suas escolhas.

3.3. A discussão coletiva e a confrontação de procedimentos

Após o trabalho em grupos, a professora organizou um momento de discussão coletiva a partir das produções dos estudantes. As tabelas elaboradas pelos grupos foram retomadas no coletivo, permitindo a comparação entre diferentes procedimentos e resultados.

Durante essa discussão, emergiram questionamentos sobre o que significava, do ponto de vista matemático, “manter as características do suco”. A seguir, apresenta-se outro trecho da transcrição:

Professora: Observem as tabelas desses dois grupos. O suco ficou parecido, mas os números são diferentes. O que isso quer dizer?

Aluno 3: Que a gente fez de um jeito e eles de outro.

Aluno 4: Mas se a gente mudou só um dos números, não fica igual. Professora: Igual em que sentido?

Aluno 4: No gosto. Mas não na conta.

Esse diálogo evidencia um deslocamento progressivo do plano sensorial para o plano matemático. É no espaço coletivo da sala de aula que o conhecimento vai se transformando. “Seja quando os alunos colaboram entre si para resolver um problema ou quando compartilham estratégias para problemas já resolvidos, a abordagem adotada por alguns pode modificar o sistema de tomada de decisão de outros” (Sadovsky, 2005b, p. 49).

A comparação entre as tabelas permite aos estudantes perceber que manter o “mesmo gosto” não garante, necessariamente, a manutenção da relação entre as quantidades, introduzindo a necessidade de um critério matemático para validar a reprodução da mistura.

3.4. Transformações das ideias iniciais e processos de conceitualização

A análise das transcrições e dos registros produzidos pelos grupos evidencia transformações nas ideias iniciais dos estudantes ao longo da sequência. Procedimentos

baseados em tentativas empíricas foram progressivamente colocados em questão, dando lugar à busca por relações mais estáveis entre as grandezas.

Essas transformações não ocorreram de forma imediata nem linear, mas foram construídas ao longo das interações coletivas, nas quais as ideias dos estudantes puderam ser explicitadas, confrontadas e reformuladas. Esse movimento está em consonância com a perspectiva dos campos conceituais (Vergnaud, 1996), segundo a qual a construção de um conceito envolve a articulação progressiva de diferentes situações, esquemas e representações.

3.5. Considerações parciais sobre a sequência do 7º ano

A sequência do 7º ano evidencia a importância de propostas que articulam experimentação, registro e discussão coletiva. O experimento inicial criou um contexto comum de referência, enquanto a retomada coletiva das tabelas permitiu explicitar o objeto matemático em jogo e promover avanços conceituais.

Destaca-se, mais uma vez, o papel da mediação docente na organização da discussão e na seleção das produções a serem analisadas. Ao formular questões que orientaram o olhar dos estudantes para as relações entre as grandezas, a professora contribuiu para que a discussão coletiva se configurasse como um espaço efetivo de construção de conhecimento matemático.

4. A sequência didática do 8º ano: a comparação de estratégias e a explicitação das relações proporcionais

A sequência didática desenvolvida no 8º ano teve como foco aprofundar o estudo da proporcionalidade direta a partir de situações-problema que envolviam a organização de dados em tabelas e a análise de relações entre grandezas. Diferentemente da sequência do 7º ano, que se apoiou fortemente na experimentação sensorial, no 8º ano o trabalho partiu de situações-problema nas quais os estudantes precisavam mobilizar relações numéricas para justificar suas respostas.

O objetivo central da sequência foi criar condições para que os estudantes analisassem, comparassem e discutissem diferentes estratégias de resolução, explicitando as relações multiplicativas em jogo. Nesse contexto, as discussões coletivas assumiram um papel ainda mais estruturante, funcionando como espaço de validação e problematização dos procedimentos produzidos nos pequenos grupos.

4.1. A situação-problema e o trabalho em pequenos grupos

A proposta apresentada aos estudantes envolvia uma situação de proporcionalidade direta expressa por meio de uma tabela de valores, na qual uma das grandezas variava em função da outra. Os alunos foram convidados a completar a tabela, justificar os procedimentos utilizados e discutir se diferentes estratégias poderiam conduzir aos mesmos resultados.

PARTE 2 – PROPORCIONALIDADE E GRÁFICOS

Gráficos de proporcionalidade

12. A tabela a seguir relaciona a quantidade e o preço a ser pago pelo pão francês em uma padaria. Complete-a e depois construa um gráfico que represente os dados fornecidos.

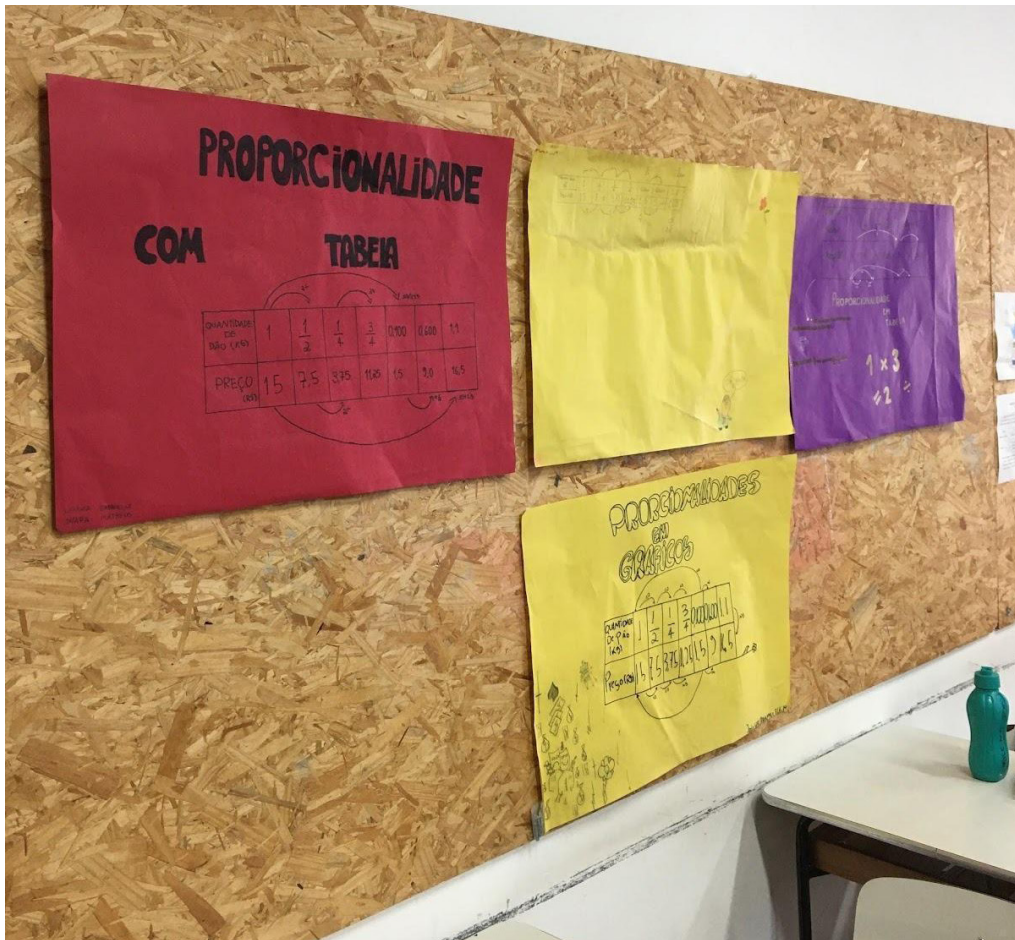
Quantidade de pão (kg)	1	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{3}{4}$	0,100	0,600	1,1
Preço (R\$)	15						

Organizados em pequenos grupos, os estudantes mobilizaram procedimentos variados. Alguns recorreram diretamente ao cálculo do valor unitário, estabelecendo uma razão constante entre as grandezas. Outros buscaram relações de multiplicação e divisão entre valores conhecidos, enquanto alguns ainda se apoiaram em procedimentos aditivos, somando ou subtraindo quantidades de forma sucessiva.

Esses diferentes procedimentos ficaram registrados nas produções escritas dos grupos, que foram posteriormente retomadas na discussão coletiva.

A diversidade de estratégias constituiu um elemento central da sequência, na medida em que permitiu problematizar as escolhas feitas pelos estudantes e explicitar as relações matemáticas subjacentes.

Figura 1



Fonte: ateliescola acaia, registro de aula do 8º ano, 2023.

Figura 2

grupo 1:

Quantidade de pão (kg)	1	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{3}{4}$	0,100	0,600	1,1
Preço (R\$)	15	7,5	3,75	11,25	1,5	9	16,5

Handwritten annotations: $\div 2$, $\div 2$, $\times 3$, $\times 10$, $\times 15$, $\times 6$, $\times 10$.

Fonte: ateliescola acaia, registro de aula do 8º ano, 2023.

Figura 3

Nos DIVIDIU 2 POR 1 ATÉ.

$\frac{1}{4}$ Depois fizemos $\frac{3}{4}$ por $\times 3$ Dai fizemos $\times 10$ que voltou pro 15 depois quando chegou 0,600 fez $\times 6$ para chegar no 9 e no final fizemos $\times 15$ para chegar no 16,5

Fonte: ateliescola acaia, registro de aula do 8º ano, 2023.

Figura 4

grupo 4

Quantidade de pão (kg)	1	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{3}{4}$	0,100	0,600	1,1
Preço (R\$)	15	7,5	3,75	11,25	1,5	9	16,5

Handwritten notes and calculations on the table:

- Handwritten "3x" above the $\frac{3}{4}$ column.
- Handwritten "12" below the 7,5 and 3,75 values.
- Handwritten "115x/10" below the 11,25 value.
- Handwritten "15+1,5" to the right of the 1,1 column.
- Handwritten "6x" below the 1,5 value.

Fonte: ateliescola acaia, registro de aula do 8º ano, 2023.

4.2. Discussões coletivas: explicitar para compreender

Durante a discussão coletiva, o professor selecionou produções de diferentes grupos para serem apresentadas à turma. O critério de seleção não se baseou apenas na correção das respostas, mas na potencialidade das estratégias para gerar debate e reflexão.

A seguir, apresenta-se um trecho da transcrição que ilustra esse momento:

Professor: Esse grupo encontrou o valor multiplicando tudo por três. Outro grupo dividiu primeiro e depois multiplicou. Os dois chegaram no mesmo resultado. O que isso mostra?

Aluno 5: Que dá “pra” fazer de mais de um jeito. Professor: Sim, mas o que tem de igual nesses jeitos?

Aluno 6: Que a relação é a mesma.

Professor: A relação entre o quê?

Aluno 6: Entre os números da tabela.

Esse trecho evidencia o papel da mediação docente na condução da discussão, como uma situação potente para a reflexão acerca daquilo que foi feito e assim contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos

A aprendizagem matemática baseia-se na resolução de problemas e na reflexão sobre o que foi feito: os procedimentos empregados e os conhecimentos envolvidos devem converter-se em objeto de reflexão. Os intercâmbios com colegas e professor são aqui cruciais, isto é, as explicações, as confrontações e as justificativas entre os alunos são fator de progresso para todos (Quaranta e Wolman, 2006, p. 113).

Ao insistir na explicitação do que se mantém invariável, o professor orienta o olhar dos estudantes para a relação proporcional, deslocando o foco do procedimento isolado para a estrutura matemática da situação.

4.3. A confrontação entre procedimentos aditivos e multiplicativos

Um dos aspectos centrais da sequência do 8º ano foi a confrontação explícita entre procedimentos aditivos e multiplicativos. Em determinados momentos, alguns estudantes justificaram suas respostas com base em somas sucessivas, o que levou o professor a retomar essas estratégias no coletivo, não para invalidá-las imediatamente, mas para analisá-las à luz da situação proposta

O trecho a seguir ilustra esse movimento:

Aluno 7: A gente foi somando de dois em dois até chegar. Professor: E isso funciona sempre?

Aluno 7: Acho que sim.

Professor: Vamos testar em outro valor da tabela. Se mudar esse número aqui, o que acontece?

Essa intervenção cria uma situação de desequilíbrio produtivo (Vergnaud, 1996), ao colocar em questão a generalidade do procedimento adotado. Ao testar a estratégia em outros valores, os estudantes são levados a reconhecer seus limites e a buscar relações mais estáveis, baseadas na proporcionalidade.

4.4. O papel das representações e da linguagem matemática

Ao longo da sequência, observou-se que a organização dos dados em tabelas desempenhou um papel fundamental na compreensão das relações proporcionais. As tabelas permitiram visualizar regularidades, comparar valores e sustentar argumentos durante as discussões coletivas.

Além disso, a linguagem utilizada pelos estudantes evoluiu progressivamente. Termos como “vezes”, “proporção” e “relação” passaram a ser mobilizados com maior precisão, ainda que nem sempre de maneira formalizada. Esse movimento evidencia que a apropriação da linguagem matemática ocorre em estreita relação com as situações de uso e com as interações em sala de aula (Vergnaud, 1996).

4.5. Considerações parciais sobre a sequência do 8º ano

A sequência do 8º ano reforça a ideia de que as discussões coletivas constituem um espaço privilegiado para a explicitação e a reorganização dos conhecimentos matemáticos. Ao comparar diferentes estratégias e analisar seus limites e potencialidades, os estudantes avançam na compreensão da proporcionalidade direta como uma relação multiplicativa estável entre grandezas.

Mais uma vez, destaca-se o papel do professor na seleção das produções a serem discutidas, na formulação de perguntas e na organização do tempo didático. Essas decisões são fundamentais para que a discussão coletiva não se reduza à apresentação de respostas, mas se configure como um espaço efetivo de construção de sentidos.

5. As discussões coletivas como espaço de conceitualização matemática

A análise das sequências didáticas desenvolvidas nos 7º e 8º anos permite identificar elementos comuns que caracterizam as discussões coletivas como espaços privilegiados para a conceitualização matemática. Embora organizadas a partir de propostas distintas – uma centrada a partir de uma experimentação sensorial e outra em situações mais formalizadas –, ambas evidenciam a importância das interações coletivas na transformação das ideias iniciais dos estudantes.

Em ambos os casos, as discussões coletivas não se configuraram como momentos finais de “correção” das atividades, mas como parte integrante do processo didático. Foram nesses momentos que os procedimentos produzidos pelos estudantes puderam se tornar públicos para serem analisados e confrontados, criando condições para a reorganização das compreensões em jogo.

5.1. Tornar visíveis os procedimentos dos estudantes

Um primeiro aspecto a destacar diz respeito à possibilidade de tornar visíveis os procedimentos mobilizados pelos estudantes. O trabalho em pequenos grupos favoreceu a produção de estratégias diversas, mas foi a retomada coletiva dessas produções que permitiu explicitá-las e analisá-las do ponto de vista matemático.

No 7º ano, os procedimentos inicialmente baseados em critérios sensoriais – como “ficar com o gosto parecido” – puderam ser confrontados com critérios matemáticos a partir da comparação das tabelas produzidas pelos grupos. No 8º ano, a diversidade de estratégias – aditivas, multiplicativas, baseadas no valor unitário – constituiu o material de base para a discussão coletiva.

Esse movimento está em consonância com a ideia de que a aprendizagem matemática envolve a explicitação progressiva dos esquemas de ação dos estudantes (Vergnaud, 1996). Ao comunicar seus procedimentos ao conjunto da turma, os estudantes são levados a tomar distância de suas próprias ações, o que favorece a reflexão e a reorganização conceitual.

5.2. A confrontação de ideias como motor de aprendizagem

Outro elemento central observado nas duas sequências foi a confrontação de ideias. As discussões coletivas criaram situações em que diferentes procedimentos podiam ser comparados, não apenas em termos de resultados, mas em relação aos princípios matemáticos que os sustentavam.

No 8º ano, por exemplo, a confrontação entre procedimentos aditivos e multiplicativos permitiu evidenciar os limites das estratégias baseadas em somas sucessivas quando se busca generalizar uma relação proporcional. Esse tipo de confronto não se deu de forma espontânea, mas foi cuidadosamente mediado pelo professor, por meio de perguntas que estimulavam a análise e diferenciação das estratégias apresentadas.

Esse papel da mediação docente é central na perspectiva da Didática da Matemática. Como aponta Brousseau (1998), cabe ao professor organizar situações que coloquem em jogo os conhecimentos visados e criar condições para que os estudantes assumam a responsabilidade pelo problema. Nas sequências analisadas, as intervenções docentes buscaram justamente sustentar esse equilíbrio entre devolução do problema e orientação do trabalho matemático.

5.3. O papel da linguagem nas discussões coletivas

A análise das transcrições das falas de estudantes e professores evidenciam também a importância da linguagem nos processos de conceitualização. Ao longo das discussões coletivas, observa-se um deslocamento progressivo da linguagem cotidiana para formas mais próximas da linguagem matemática.

Expressões como “vezes”, “proporção”, “relação” e “mesma razão” passam a ser mobilizadas com maior frequência, ainda que de forma não totalmente formalizada. Esse movimento não é resultado de uma introdução direta de definições, mas emerge das necessidades criadas pelas próprias situações de discussão.

Nesse sentido, as discussões coletivas funcionam como espaços de negociação de significados, nos quais os termos matemáticos ganham sentido a partir de seu

uso em contextos específicos. Esse aspecto reforça a ideia de que a linguagem matemática se constrói em estreita relação com a atividade e com as interações sociais em sala de aula.

5.4. A seleção das produções e a intencionalidade docente

Um aspecto recorrente nas análises refere-se à importância da seleção das produções a serem retomadas na discussão coletiva é que em ambas as sequências, os professores não escolheram apenas produções “corretas”, mas aquelas que apresentavam potencial para gerar debate e explicitar o objeto matemático em jogo.

Essa escolha revela a intencionalidade didática dos docentes, que assumem um papel ativo na organização das discussões. Ao selecionar determinadas produções, ao formular perguntas e ao gerir o tempo da discussão, o professor constrói um percurso que orienta o trabalho matemático sem antecipar as conclusões.

Esse aspecto reforça a concepção do professor como mediador e pesquisador de sua própria prática, uma vez que suas decisões didáticas se apoiam na observação atenta das produções dos estudantes e na análise dos processos de aprendizagem em curso.

5.5. Aprendizagens dos estudantes e aprendizagens docentes

A investigação evidenciou que as discussões coletivas contribuem não apenas para as aprendizagens dos estudantes, mas também para as aprendizagens docentes. A análise coletiva das aulas, das transcrições e das produções escritas permitiu à professora e aos professores envolvidos repensar suas práticas, explicitar suas intenções didáticas e refinar seus modos de intervenção.

Nesse sentido, a investigação didática configurou-se como um espaço de formação em serviço, no qual o estudo das situações reais de sala de aula alimentou reflexões teóricas e deslocamentos práticos. Esse duplo movimento – produção de conhecimento e formação docente – constitui uma das marcas centrais da investigação apresentada neste artigo.

6. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar o papel das discussões coletivas nas aulas de Matemática como espaço privilegiado para os processos de conceitualização, a partir de uma investigação didática desenvolvida com turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Ao longo do trabalho, buscou-se compreender as transformações que ocorrem nas ideias iniciais dos estudantes quando estes são convidados a comunicar seus procedimentos, analisar estratégias produzidas por diferentes grupos e confrontar resoluções distintas para uma mesma situação-problema.

As análises realizadas indicam que as discussões coletivas, quando planejadas e mediadas de forma intencional, contribuem significativamente para a construção de conhecimentos matemáticos mais elaborados. Ao tornar públicos os procedimentos dos estudantes, esses momentos favorecem a explicitação das ideias em jogo, a confrontação de estratégias e a problematização de critérios de validação, criando condições para a reorganização conceitual.

No caso da sequência desenvolvida no 7º ano, observou-se que a experimentação sensorial constituiu um ponto de partida potente para a emergência de questões matemáticas relacionadas à proporcionalidade direta. As discussões coletivas permitiram deslocar o foco dos critérios sensoriais para a análise das relações entre as grandezas envolvidas, evidenciando a necessidade de um critério matemático para validar a reprodução de uma mistura. Esse deslocamento não ocorreu de forma espontânea, mas foi construído ao longo das interações, a partir da comparação das tabelas produzidas pelos grupos e das intervenções da professora.

Na sequência do 8º ano, a análise das discussões coletivas evidenciou a importância da comparação entre diferentes estratégias de resolução para a explicitação das relações proporcionais. A confrontação entre procedimentos aditivos e multiplicativos revelou-se particularmente produtiva, ao permitir que os estudantes identificassem os limites de determinadas estratégias e reconhecessem a estabilidade da relação proporcional como elemento central da situação. Mais uma vez, destacou-se o papel da mediação docente na organização dessas discussões e na orientação do trabalho matemático.

Em ambas as situações, as transcrições das falas de alunos e professores constituíram-se como vestígios fundamentais para a análise dos processos de aprendizagem.

Elas permitiram compreender não apenas os procedimentos mobilizados, mas também os deslocamentos na linguagem utilizada pelos estudantes, que progressivamente se aproximou de formas mais próprias da linguagem matemática. Esses dados reforçam a ideia de que a conceitualização matemática envolve um processo gradual de articulação entre ações, representações e linguagem (Vergnaud, 1996).

Do ponto de vista metodológico, a investigação didática mostrou-se um referencial potente para articular a análise das aprendizagens dos estudantes à formação docente. O trabalho coletivo de planejamento, observação e análise das aulas permitiu aos professores envolvidos explicitar suas intenções didáticas, refletir sobre suas intervenções e produzir conhecimentos sobre suas próprias práticas. Nesse sentido, a investigação configurou-se como um espaço de formação em serviço, no qual a reflexão sobre situações reais de sala de aula alimentou deslocamentos nas práticas pedagógicas.

Por fim, cabe destacar que as discussões coletivas não se constituem, por si só, como garantia de aprendizagem. Sua potência depende das condições didáticas em que são organizadas, da qualidade das situações-problema propostas e da intencionalidade das intervenções docentes. Os resultados apresentados neste artigo reforçam, contudo, a importância de considerar esses momentos como parte integrante do trabalho didático em Matemática, especialmente quando se busca favorecer aprendizagens significativas e a construção de conceitos matemáticos pelos estudantes.

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o debate sobre o ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e para o aprofundamento das práticas docentes que valorizam a comunicação, a argumentação e a construção coletiva de conhecimentos.

Referências

- Balacheff, N. (2000). *Procesos de prueba en los alumnos de matemática*. Universidad de los Andes.
- Baroth, M. (2021). El análisis de las huellas de la actividad: Un aporte a los procesos de profesionalización. In L. Pereyra e A. Calderón (eds.), *Didáctica profesional y trabajo docente* (pp. 375-386). UNIPE: Editorial Universitaria.

- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1998). *Fundamentos e métodos da didática da matemática* (L. Oliveira, Trad.). Ática.
- Castorina, J. A. (2021). El estudio de las representaciones sociales en el contexto didáctico. In A. Roso et al. (eds.), *Mundos sem fronteiras: Representações sociais e práticas psicossociais* (pp. 385-413). ABRAPSO.
- Quaranta, M. E. e Wolman, S. (2006). Discussões nas aulas de matemática: O que, para que e como se discute. In M. Panizza (ed.), *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: Análise e propostas*. Artmed.
- Roditi, E. (2004). *La résolution de problèmes professionnels, une modalité de formation continue des enseignants* (Cahier DDIREM n° 44). Université Paris VII. <http://www.ero-diti.free.fr>
- Sadovsky, P. (2005a). O espaço social da sala: Condição propícia para a produção de conhecimento. In *O ensino de matemática hoje: Enfoques, sentidos e desafios* (pp. 57-83). Ática.
- Sadovsky, P. (2005b). La teoría de situaciones didácticas: Un marco para pensar y actuar en la enseñanza de la matemática. In H. Alagia e P. S. Bressan (eds.), *Reflexiones teóricas para la educación matemática* (pp. 13-65). Zorzal.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1997). Entre théories du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique: Quel "cognitif"? *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17(1), 7-27.
- Sensevy, G. (2015). Apprendre : Faire apprendre. *Revue française de pédagogie*, (192). <https://doi.org/10.4000/rfp.4846>
- Vergnaud, G. (1996). A teoria dos campos conceituais. In J. Brun (ed.), *Didática das matemáticas* (pp. 155-191). Artes Médicas.

Recepción: 24/02/2026

Aceptación: 29/04/2026

Jonathan Andrés,
Julieta Armella**
y Eduardo Langer****

La porosidad de la regulación de la tecnología. Entre la prohibición, el sentido pedagógico y las necesidades materiales en escuelas secundarias del Partido de San Martín

Resumen

El artículo describe la porosidad de las regulaciones sobre el uso del teléfono celular en una escuela secundaria del Partido de San Martín. Ello se realiza a través de una metodología cualitativa y un enfoque posdigital, mediante observaciones participantes y entrevistas a docentes, triangulando registros multimodales. Los resultados expresan que esta escuela no opera de forma rígida, sino a través de regulaciones que se tensionan ante limitaciones materiales y pedagógicas, en donde el celular deviene tanto en objeto de prohibición como también en el único

* Profesor de Educación Primaria, Licenciado en Educación y Profesor en Ciencias de la Educación. Actualmente posee una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas por temas estratégicos, teniendo como lugar de trabajo el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín. Su tema de investigación son las prácticas docentes y la inteligencia artificial en la sociedad de plataforma desde una perspectiva socio-pedagógica en el Partido de San Martín. Filiación: Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: jandres@unsam.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8554-4434>

** Doctora en Educación (UBA) y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Es docente de grado y posgrado en la UNSAM e investigadora del LICH-CONICET-UNSAM. Integra el Consejo de la Escuela de Humanidades como consejera por el claustro docente. Investiga el cruce entre escuelas secundarias y tecnologías digitales, con foco en la vida cotidiana institucional. Coordina talleres de producción mediante prácticas artísticas en escuelas ubicadas en contextos de extrema pobreza urbana en el Partido de San Martín. Filiación: Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: juli.armella@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2401-0321>

recurso digital disponible, permitiendo sostener la transmisión del saber en contextos de precariedad.

Palabras Clave

Regulación escolar • teléfonos celulares • posdigitalidad • porosidad

The porosity of technology regulation. Between prohibition, pedagogical meaning, and material needs in secondary schools of the Partido de San Martín

Abstract

The article describes the porosity of regulations regarding cell phone use in a secondary school in Partido de San Martín. This is carried out through a qualitative methodology and a postdigital approach, using participant observations and interviews with teachers, triangulating multimodal records. The results show that this school does not operate rigidly, but rather through regulations that are strained by material and pedagogical constraints, where the cell phone becomes both an object of prohibition and the only digital resource available, making it possible to sustain the transmission of knowledge in contexts of precarity.

Keywords

School regulation • mobile phones • postdigitality • porosity

Introducción

En los últimos treinta años, los dispositivos digitales han ingresado a las escuelas (Araujo Bedoya *et al.*, 2024). En particular, los teléfonos móviles cobraron importancia creciente en

*** Doctor en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (Flacso Argentina), Especialista en Políticas Educativas (Flacso Argentina) y Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Es Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), es Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín y se desempeña como Profesor de Sociología de la Educación por la UNSAM y la UNPA. Filiación: Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: langereduardo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7946-7129>

las últimas dos décadas (Coryn *et al.*, 2018), siendo objeto de políticas educativas (Unesco, 2024) e indagación sobre su potencial pedagógico (Alonso y Peret, 2019). La incorporación de estas tecnologías no ha estado exenta de tensiones dado que su presencia en el aula suele ser leída al mismo tiempo como oportunidad pedagógica (Ekanayake y Wishart, 2013) y como fuente de distracción (Hurtado *et al.*, 2018). En este sentido, es expresión tanto de potencialidades como de inconvenientes en el aula (Castro-Galviz *et al.*, 2020).

Estas tensiones abren interrogantes acerca de su regulación en las instituciones escolares y de los modos en que se redefinen en su cotidiano. En este marco, exploramos y describimos las regulaciones sobre el uso del celular en una escuela secundaria del Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires. El análisis atiende a los embrollos que emergen entre las normativas y las condiciones materiales de la institución. Así se busca responder a la pregunta “¿cómo se expresan en la cotidianeidad escolar las regulaciones sobre el uso del teléfono celular cuando este dispositivo,¹ simultáneamente, es objeto de control y recurso pedagógico frente a las limitaciones materiales institucionales?”.

Se sostiene la hipótesis de que la regulación de los dispositivos tecnológicos digitales, en particular los teléfonos celulares, es porosa y opera en permanente tensión. Esta porosidad² se intensifica y se vuelve visible ante limitaciones en términos de recursos materiales, tanto institucionales como de las familias, que convierten al teléfono celular y a los datos móviles de estudiantes y docentes, en muchas ocasiones, en el único soporte tecnológico digital disponible. Así, cristaliza la tensión entre ser objeto prohibido, dado su potencial distractor, y un recurso

1. A lo largo del artículo, empleamos el término *dispositivo* en su doble acepción de manera deliberada. Por un lado, en su sentido técnico cotidiano, referido a los artefactos tecnológicos digitales. Por otro lado, en su acepción foucaultiana, como una red heterogénea que articula discursos, prácticas, normas, instituciones y condiciones materiales, en la que “el dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder” (Foucault, 1978, párr. 12). Lejos de tratarse de una ambigüedad, esta doble valencia busca señalar cómo el teléfono celular, en tanto artefacto técnico, cristaliza relaciones de poder.

2. En el ámbito de las ciencias naturales, la porosidad se define como la proporción de espacios vacíos existentes en un material respecto de su volumen total. En los estudios sobre medios porosos, particularmente en geología e ingeniería de materiales, esta propiedad expresa el grado en que una estructura sólida puede albergar, transmitir o intercambiar sustancias y energías, ya sean líquidos, gases o calor (Shokri, 2018). Lejos de ser una característica estática, la porosidad depende de la disposición y conectividad de los poros, lo que determina la posibilidad de circulación y transferencia en el interior del medio. En este sentido, un cuerpo poroso no es un bloque compacto, sino una estructura compuesta por materia y vacío, cuya organización interna habilita la coexistencia de estabilidad y permeabilidad.

pedagógico indispensable. La porosidad de las regulaciones (Foucault, 1999) se manifiesta en este contexto en su carácter particularmente temporal e inestable, sujeta a tensiones constantes en la cotidianeidad del aula, teniendo lugar en las sociedades de gerenciamiento en las que las escuelas están libradas a su propia suerte (Grinberg, 2011). Donde no hay computadoras ni conectividad estable, el teléfono celular de cada estudiante aparece como el único recurso tecnológico disponible. El mismo dispositivo que se prohíbe o se controla se vuelve, a la vez, una herramienta necesaria para sostener la tarea pedagógica. En este artículo, nos detendremos en describir las regulaciones de la tecnología en el ámbito de la educación que no operan como estructuras fijas sino como tensiones que atraviesan la vida cotidiana del aula entre docentes y estudiantes.

La elección de centrar el análisis en el teléfono celular responde a su carácter singular dentro del ecosistema (Scolari, 2015) tecnológico escolar, ya que, como señala Kaerlein (2012), los teléfonos móviles concentran en un mismo soporte una serie de funciones técnicas heterogéneas³ como comunicación, registro, orientación, almacenamiento y reproducción, que antes estaban distribuidas en múltiples artefactos. Esta convergencia funcional hace de la pantalla táctil una interfaz ubicua, en la que las fronteras entre lo humano y lo técnico tienden a diluirse. Desde esta perspectiva, el celular puede pensarse como un objeto condensador del mundo técnico contemporáneo, donde distintas operaciones, gestos y sentidos se articulan en una misma superficie de contacto.

En el auge del aprendizaje móvil (Keskin y Metcalf, 2011), Unesco (2012a) señala las ventajas de incorporar los teléfonos móviles a la educación, dado que no solo contribuyen a los procesos de aprendizaje, sino que también pueden servir a fines educativos más amplios, como mejorar la gestión institucional y optimizar el manejo

3. En el mismo dispositivo se condensan plataformas educativas como Google Classroom, videojuegos como Roblox, Clash Royale o Pou, redes sociales como TikTok e Instagram, servicios de mensajería como Whatsapp o Discord, y *chatbots* como Gemini o ChatGPT. A diferencia de otros dispositivos, el celular pertenece al propio estudiante y circula entre la escuela, la familia y la vida cotidiana. Su disponibilidad constante y su apropiación desigual en términos materiales y simbólicos lo convierten en un punto de observación privilegiado para indagar las regulaciones que producen las escuelas frente a las tecnologías digitales.

de la información. Su potencial, se señala, radica en la posibilidad de ampliar las experiencias de enseñanza y aprendizaje más allá del aula, favoreciendo instancias de aprendizaje no formal e informal. Así, se presenta como una herramienta capaz de promover trayectorias personalizadas y significativas. En términos de política educativa, la Unesco (2012b, 2012c, 2012d, 2013 y 2024) ha señalado tanto las virtudes y como los inconvenientes del uso de los teléfonos móviles en la educación, aunque el énfasis ha tendido a desplazarse hacia uno u otro de estos aspectos, esto es, entre la recomendación de uso y la sugerencia de retirarlos del ámbito escolar. Esta oscilación en el discurso de los organismos internacionales cristaliza la inestabilidad de las orientaciones de política educativa en torno al celular y constituye uno de los marcos en que la regulación adquiere su carácter poroso.

Además, la regulación de los teléfonos celulares en las aulas bonaerenses no es algo completamente nuevo. En el año 2006, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) de la Provincia de Buenos Aires (PBA) por medio de la Resolución 1728/2006 prohibió en todas las escuelas bonaerenses la utilización de teléfonos celulares al personal docente y a los alumnos dentro del ámbito escolar y en el horario de clase. Diez años después se dictó la Resolución N° 778/2016, que dejó sin efecto la 1728/2006 y habilitó el uso de los distintos dispositivos tecnológicos en el ámbito escolar en tanto recurso pedagógico. Más recientemente, como describe Aurellio (2025), la legislatura de la PBA sancionó una ley que prohíbe el uso de celulares en aulas de nivel primario, a excepción de que el docente disponga lo contrario, siempre con fines pedagógicos; aunque hasta el momento todavía no fue promulgada en el boletín oficial, así como tampoco ha sido reglamentada. Los senadores de la legislatura citaron un informe publicado por la Unesco⁴ para sostener esta postura (Infobae, 2025).

El artículo se organiza en cuatro apartados. En el primero, se presenta el diseño metodológico del estudio, que combina un diseño cualitativo y una perspectiva

4. En dicho informe se destaca la importancia de los teléfonos en la pandemia de Covid-19 así como también el potencial educativo de las tecnologías digitales, señalando al mismo tiempo que “el uso de dispositivos por parte del alumnado más allá de un umbral moderado puede tener un impacto negativo en el rendimiento académico. El uso de teléfonos inteligentes y ordenadores interrumpe la actividad de aprendizaje en el aula” (Unesco, 2024, p. 83).

postdigital (Fuller y Jandrić, 2019) para analizar las regulaciones escolares sobre el uso del teléfono celular. Se describe la escuela en la que se ha realizado el trabajo de campo, las técnicas de obtención de datos (Vasilachis, 2006) y el procedimiento analítico basado en la comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). En el segundo, de carácter conceptual, se abordan las principales herramientas teóricas que permiten pensar las regulaciones escolares desde una perspectiva foucaultiana de la gubernamentalidad, en diálogo con aportes contemporáneos sobre lo posdigital (Jandrić *et al.*, 2018) y las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2006 y 2008). Allí se introduce la metáfora de la porosidad como categoría analítica para comprender la dinámica inestable de las regulaciones en el ámbito escolar. En el tercero, se presentan y analizan los resultados provisorios del trabajo de campo realizado en una escuela técnica del Partido de San Martín, a través de la descripción de las regulaciones sobre el uso del teléfono celular y su redefinición cotidiana en función de las condiciones materiales, las decisiones de docentes y las interacciones con las y los estudiantes. Finalmente, presentamos conclusiones provisorias en las que se retoman los principales hallazgos, destacando la porosidad para comprender la regulación como proceso dinámico y constitutivo de la vida escolar en contextos de precariedad y posdigitalidad.

Metodología

Para describir las tensiones de las regulaciones sobre el uso del teléfono celular en la escuela, atendiendo a este dispositivo como objeto de control y como recurso pedagógico en contextos atravesados por limitaciones materiales, se optó por un diseño metodológico cualitativo y una perspectiva posdigital (Fuller y Jandrić, 2019). La escuela en la que se ha realizado el trabajo de campo está emplazada en el partido de San Martín. Es una de las más antiguas y, dada su ubicación céntrica, recibe una matrícula⁵ que proviene de diferentes lugares.

5. Actualmente su matrícula supera los 1.500 estudiantes.

A partir de allí, se optó por una metodología que permitiera triangular información y dotar de validez a la investigación (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005) a través de registros multimodales (Antoniadou, 2017) en texto, imágenes, audio y video. Las técnicas incluyeron observación participante (Urbano y Yuni, 2014) y no participante (Scribano, 2008) de clases y otros espacios del cotidiano escolar; así como entrevistas *flash* (Bogdan y Taylor, 1999) a docentes.

El análisis y la interpretación de la información se llevaron a cabo mediante un procedimiento metodológico orientado a construir categorías conceptuales a partir del material empírico producido en el trabajo de campo. Se empleó el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) sobre los datos hasta alcanzar la saturación teórica. Este proceso condujo a la elaboración de una matriz analítica de categorías, utilizada para identificar regularidades y vínculos entre los datos. De este modo, el propósito consistió en conceptualizar los procesos de interacción específicos para comprender las situaciones sociales en las que se originan (Hutchinson, 2005).

Desde una perspectiva posdigital, este estudio se inscribe en un marco que problematiza las distinciones binarias entre lo digital y lo analógico, lo tecnológico y lo humano (Jandrić *et al.*, 2018). Asumir este enfoque implica reconocer que las tecnologías digitales, lejos de ser herramientas externas o novedosas, se han imbricado de manera profunda en la trama de la vida escolar, constituyéndose en un sustrato indisociable de las prácticas pedagógicas cotidianas (Knox, 2019; Fuller y Jandrić, 2019). En consecuencia, la investigación no se centra en la tecnología como un factor aislado, sino en las relaciones sociomateriales que se tejen en torno al teléfono celular, un artefacto que condensa en un mismo soporte dimensiones educativas, lúdicas, sociales y comunicativas, desdibujando las fronteras entre el aula, el hogar y la vida personal de estudiantes y docentes.

Esta mirada orienta el diseño metodológico hacia la captura de lo confuso y desordenado (Jandrić *et al.*, 2018) que caracteriza a las prácticas con tecnología en la escuela. Las técnicas de obtención de información se despliegan, por lo tanto, con la intención de documentar estas relaciones híbridas y ambiguas. El análisis se centra en cómo la materialidad concreta de los dispositivos, las condiciones de conectividad, los recursos institucionales y las decisiones pedagógicas se entrelazan configurando regulaciones inherentemente porosas, en las que el gobierno del uso

del celular se despliega como proceso situado y en constante redefinición. Así, lo posdigital no es solo un marco conceptual, sino una lente que permite examinar la complejidad y la permeabilidad de la vida escolar contemporánea.

Este enfoque implicó decisiones metodológicas concretas. Si lo digital atraviesa la vida escolar y no es aislable, observar el celular solo como medio técnico resultaba insuficiente. En cambio, se registró cómo lo digital se vuelve problema o solución, sin pedir permiso. Por eso, las observaciones no se focalizaron exclusivamente en los momentos en que los estudiantes tomaban el teléfono sino en la trama completa de la clase: las carpetas y los planos, las herramientas y los listones de madera, las conversaciones entre pares y las intervenciones docentes. Este posicionamiento permitió capturar, por ejemplo, no solo que el docente guardaba los celulares en un casillero, sino también el gesto de la estudiante que pedía que no lo apagarán para preservar la batería, o la simultaneidad entre la consulta del plano en Classroom y la entrada a redes sociales. Esta perspectiva implicó así una atención sostenida a la materialidad degradada como parte constitutiva, y no como ruido, de lo que ocurre en el aula. No se trató de observar “tecnología” y “escuela” como dos dominios distinguibles que luego se articulan, sino de registrar cómo, en la precariedad, el teléfono se vuelve a la vez problema y única solución disponible, tal como lo caracterizamos a continuación.

Regulaciones porosas en el cotidiano escolar

La regulación sobre el uso de los teléfonos celulares es una parte del paisaje cotidiano de las aulas. Es común encontrarse con docentes que buscan que sus estudiantes dejen de lado sus celulares para que se dediquen a la clase y realicen las actividades solicitadas, mientras que estos alternan su atención entre las pantallas y la palabra del docente. Las instituciones, así como las y los docentes en sus aulas, construyen y disponen una serie de pautas que arbitran el lugar legítimo de las pantallas en el aula. Con esto se pretende limitar el uso del teléfono celular como fuente de distracción y direccionar la atención hacia la tarea pedagógica.

En tanto que gobernar es estructurar el campo de acción eventual de los otros (Foucault, 1994), las regulaciones actúan sobre los actos de las y los estudiantes,

particularmente el qué, el cómo y el para qué de los teléfonos celulares. Para Foucault (1999), el gobierno de las conductas es una cuestión de poder.⁶ Así, dichas intervenciones son una forma de ejercer poder que en las aulas opera conduciendo las conductas para que la transmisión del saber sea posible. De ahí surge el interrogante por las formas que adquieren la regulación del uso de los teléfonos celulares en las escuelas y sus sentidos pedagógicos.

La escuela demanda determinadas conductas de las y los estudiantes, regulando los cuerpos, los gestos, los comportamientos, las actitudes y las proezas (Foucault, 2002a). Esa conducción de la conducta de los otros es, también, conducción de sí mismo y autorregulación de la conducta (Castro, 2011). Al respecto de este problema, Armella y Grinberg (2018) proponen que lo relevante es preguntarse “qué habilitan, qué escenarios, relaciones y modos de actuar sobre los otros y sobre sí mismos se ensamblan, propician y producen” (p. 49). Aproximarse al hacer cotidiano de las escuelas, para las autoras, supone acercarse a lo que los “sujetos hacen y, en este sentido, supone bifurcaciones” (p. 50). En la actualidad asistimos a un movimiento en el que la escuela “está llena de pequeños hacer, nano-modos de hacer que involucran modos de sostener la vida de los sujetos, de las escuelas, de los barrios” (Grinberg, 2024, p. 152).

La norma, siguiendo a Kelly (2019), no es un mero enunciado o regla formal, sino un estándar positivo y óptimo contra el cual se juzga y se induce a las personas a conformarse. Opera como principio organizador de relaciones de poder, estableciendo un promedio considerado óptimo y una banda de lo aceptable, más que una mera división binaria entre lo permitido y lo prohibido. La regulación, en el sentido que aquí empleamos, designa el proceso vivo y dinámico de gobierno de las conductas en el que esas normas se ponen en juego, se tensionan y se redefinen en la vida cotidiana de las instituciones.

6. Siguiendo a Castro (2011), para Foucault, “el poder se ejerce cada vez más en un dominio que no es el de la ley, sino el de la norma, y, por otro lado, no simplemente reprime una individualidad o una naturaleza ya dada, sino que positivamente la constituye, la forma” (p. 281). El poder, “en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de “enderezar conductas”; “o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas” (Foucault, 2002a, p. 157).

La noción de porosidad ofrece una metáfora precisa para comprender estructuras que, aunque formalmente delimitadas, presentan espacios por donde se filtran dinámicas que las reconfiguran. Si en el plano físico esta noción permite el movimiento del fluido, en el plano social puede pensarse como el grado de permeabilidad que presentan los dispositivos normativos frente a las condiciones materiales y las acciones concretas de los sujetos. Los “vacíos” de la estructura son los lugares donde se producen las fricciones, donde las regulaciones muestran su límite o su capacidad de adaptación. En el caso de las escuelas secundarias, permite dar cuenta de la inestabilidad de las normas que gobiernan el uso de los teléfonos celulares.

Las normas existen, se formulan y se exhiben en acuerdos institucionales, pero su regulación depende de condiciones materiales fluctuantes, como la disponibilidad de recursos tecnológicos, las limitaciones económicas de las familias y las propias condiciones de infraestructura de las instituciones. En ese entramado, los vacíos o poros de la regulación se vuelven visibles cuando la norma, en su efectua-ción, se encuentra con la necesidad pedagógica de recurrir al dispositivo normado. De este modo, la porosidad no implica ausencia de toda regla sino su condición de permeabilidad, un modo de existencia regulatoria que se redefine continuamente en el contacto con la cotidianeidad escolar.

Braidotti (2015) señala que las fronteras definidas del Antropoceno se han visto desplazadas. Un ejemplo es el desgranamiento de la tajante distinción entre lo analógico y lo digital, la cual pierde fuerza en el momento en que la extensión y la profundidad de lo digital son tales que resulta sumamente difícil encontrar sus ausencias (Jandrić *et al.*, 2018). Según Knox (2019), esto es una oportunidad para volver hacia las preocupaciones centrales de la educación, aunque en el contexto de una sociedad “ya enredada y constituida por tecnologías digitales omnipresentes” (p. 361). Ante esta omnipresencia de las tecnologías digitales, la porosidad es ante todo una figura posdigital (Jandrić *et al.*, 2018).

Jandrić *et al.* (2018) proponen que en una actualidad de “relaciones confusas y desordenadas” (p. 896), donde el análisis y la interpretación bajo el gran paraguas de lo digital están en declive, el concepto de lo posdigital permite captar que “ya no estamos en un mundo donde la tecnología y los medios digitales son algo separado, virtual, ‘ajeno’ a una vida humana y social ‘natural’” (p. 893). La preocupación de

estos autores es “por la influencia social y material real y concreta de lo digital, que contrasta con la tendencia a verlo como ‘virtual’, etéreo y sin consecuencias ‘reales’” (Jandrić *et al.*, 2018, p. 895).

En la condición posdigital, donde lo digital ya no es un dominio separado sino un sustrato imbricado en la vida cotidiana, esa mezcla desordenada e impredecible de lo analógico y lo digital (Jandrić *et al.*, 2018) vuelve insostenibles los enfoques que pretenden regular la tecnología desde normas rígidas. Las regulaciones operan hoy en un contexto de fronteras desvanecidas. La porosidad, lejos de ser una falla, es una condición constitutiva de toda práctica regulatoria (Foucault, 1999). No se limita a describir la flexibilidad de una regla, sino que capta la naturaleza misma de una realidad donde el dispositivo que se regula es el mismo que debe utilizarse, y donde lo personal e institucional se mezclan en la pantalla de un celular. Así, la figura del cuerpo poroso da cuenta de una estructura que es relativamente estable en su forma, pero permeable en su funcionamiento, alojando los flujos e intercambios necesarios para la vida en un aula posdigital.

En este escenario, las tensiones entre la prohibición y el recurso pedagógico, entre el control y la necesidad, no se resuelven mediante dualismos, sino que acontecen de manera situada (Haraway, 2019) en y mediante los poros de la regulación. La escuela, como espacio social, responde a la omnipresencia de lo digital desarrollando una regulación que no es hermética, sino capaz de ceder y reafirmarse según las tensiones materiales y simbólicas del momento. En la posdigitalidad, la porosidad adquiere una textura particular; ella revela la forma que adopta el poder para conducir conductas en un ecosistema donde el mismo artefacto debe ser simultáneamente contenido y habilitado, mostrando así que la institución escolar se constituye, precisamente, en su permeabilidad.

El carácter poroso de las regulaciones en las instituciones educativas tiene lugar en las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2006 y 2008),⁷ en las que las y los

7. En estas, las y los docentes son señalados como los principales responsables por los resultados educativos, a la vez que deben actuar en tanto *coaches* y motivadores del aprendizaje (Grinberg, 2006), de este modo, tiene lugar “un doble movimiento que por un lado obliga a los sujetos a autogestionar aquello que en definitiva es responsabilidad del Estado y por el otro, culpa a esos mismos actores por su mal funcionamiento o su fracaso” (Armella y Langer, 2020, p. 107).

docentes “terminan haciendo sencillamente lo que pueden” (Armella, 2016, p. 65) o, dicho de otro modo, actúan como pueden con lo que tienen, gestionando el cotidiano escolar muchas veces en condiciones precarias y con ausencia de recursos (Langer y Orlando, 2019). Este carácter no es la panacea ni tampoco es una supuesta capacidad de resiliencia, sino uno de los modos en que las escuelas responden a las acometidas gerenciales (Grinberg y Langer, 2013; Andrés y Langer, 2021) al ser llamadas a autogestionar su existencia (Armella *et al.*, 2020; Machado y Mantiñán, 2021; Masschelein y Simons, 2013), en el que la transmisión del conocimiento no se reduce a una aplicación de técnicos, sino que es un acto de producción colectiva (Castorina y Sadovsky, 2018).

Esa expansión de las tecnologías digitales, siguiendo a Benchimol *et al.* (2025), ha configurado nuevas formas de sociabilidad y de relación con el conocimiento, en un escenario de creciente penetración de discursos meritocráticos que tensionan el derecho a la educación. La cultura digital no solo redefine los modos de acceder al saber, sino que reconfigura los sentidos de participación y de lo común. En este marco, las tecnologías digitales actúan como infraestructuras sociotécnicas que producen subjetividades individualizadas, desplazando la responsabilidad colectiva del Estado hacia lógicas de autorregulación y competencia, como se describe en el análisis de los resultados que presentamos a continuación.

De la prohibición a la restitución condicionada

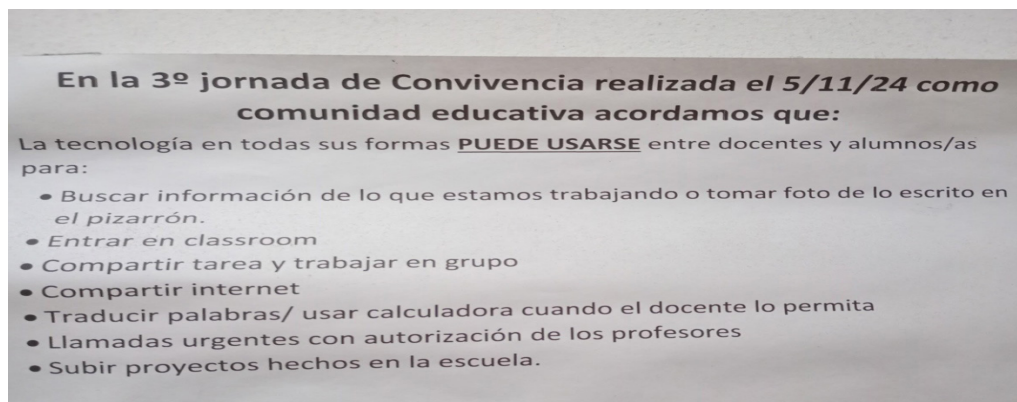
En el panorama actual de la educación secundaria en PBA, son las instituciones educativas las encargadas de normar el uso de los dispositivos digitales. La normativa vigente para todas las escuelas en PBA es muy amplia en sus términos, lo que demanda un alto grado de especificación por parte de las instituciones. Tal como se señaló previamente, la Resolución N° 778/2016 permite el uso de los teléfonos celulares en el ámbito escolar siempre que sean empleados como recurso pedagógico. Cada escuela puede crear un conjunto de reglas que defina qué usos son entendidos como pedagógicos y por tanto permitidos, y qué usos no lo son, siendo susceptibles de prohibición. En la escuela de educación secundaria

técnica donde se realiza el trabajo de campo, los márgenes de aquello que es definido como un uso pedagógico del teléfono celular se construyeron por medio de jornadas de convivencia, con el fin de abordar acuerdos institucionales. Tal como expresa una docente al respecto: “Estos acuerdos institucionales se hacen en cada escuela y son generados en forma colectiva en jornadas. Y se van trabajando y reformulando cada año” (Escuela de Gral. San Martín, Materia Historia, octubre de 2025).

De este modo las jornadas de convivencia expresan cierta ambivalencia. Por un lado, son un mecanismo de participación en el que cada institución pone sus problemas sobre la mesa y genera acuerdos sobre cómo abordarlos. Por otro lado, son las propias instituciones las que “libradas a su suerte deben buscar la forma de sobrevivir” (Grinberg, 2011), abordando estas problemáticas con escasos o nulos recursos, contando a veces únicamente con la conversación como herramienta de trabajo.

A continuación, se presenta esa serie de acuerdos institucionales elaborados en una jornada de convivencia escolar en la escuela. Estos se encuentran a disposición en la pared de una de las escaleras de la institución con una alta circulación tanto de estudiantes como de docentes. Hacen referencia particularmente a los usos permitidos y no permitidos de la tecnología en la escuela:

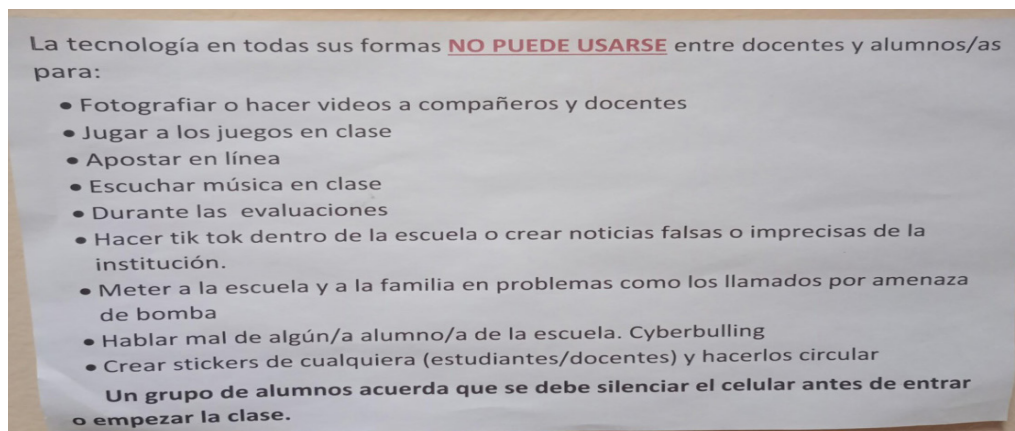
Figura 1. Usos permitidos de la tecnología



En la Figura 1 podemos apreciar cómo la institución construye el sentido pedagógico de la tecnología, dotándola de lugares legítimos en el aula. Aquí la tecnología cumple la función de acceso a fuentes de información, creación de registros digitales, espacio de encuentro y vínculo con los otros, recurso técnico, compartir producciones, acceder a recursos didácticos, entre otras. Cabe señalar que no necesariamente todas las escuelas resuelven esto de la misma manera, por ejemplo, en el caso de las llamadas, algunas escuelas las prohíben totalmente, en otras el único canal legítimo de comunicación entre familias y estudiantes es por medio de la figura del preceptor, en otros casos se emplea un teléfono de la propia institución.

Además de esas normas sobre los usos permitidos de las tecnologías en la institución, que definen sus sentidos pedagógicos, hay otra serie de acuerdos que hacen referencia a los usos no permitidos, es decir, aquellos que carecen de sentido pedagógico en esta escuela en particular, tal como se expresa a continuación 2:

Figura 2. Usos no permitidos de la tecnología



Así, en contraste con los usos permitidos, en la Figura 2 se listan una serie de prohibiciones respecto de la tecnología, algunos usos que pueden derivar en conflictos y otros incluso rozar la ilegalidad. Algo a destacar es que estas prohibiciones,

dada su formulación, no solo buscan regular lo que sucede dentro de la escuela, sino que también dan cuenta de situaciones que pueden darse por fuera, como son las apuestas en línea, los llamados por amenaza de bomba, el *cyberbullying* y la creación de *stickers*.

Según Grinberg (2008), uno de los aspectos claves de la labor pedagógica de las y los docentes en el aula consiste en lograr una disposición de las voluntades y de los cuerpos para que pueda tener lugar la transmisión del saber, que supone un relato que “articula y direcciona la voluntad, la producción y regulación de la conducta” (Grinberg, 2008, p. 99). En particular, las regulaciones en tanto tecnologías pedagógicas expresan, como dijimos, relaciones de poder. De este modo, su productividad no es lineal ni se encuentra garantizada.

Regular conductas en torno al celular no es solo imponer normas; opera como una tecnología de poder en sentido foucaultiano que, lejos de reprimir, produce y moldea subjetividades (Castro, 2011). En las escenas observadas, la regulación no actúa de manera uniforme, sino que se ejerce a través de gestos, disposiciones corporales y decisiones pedagógicas específicas. Esta no es externa a los sujetos; por el contrario, se internaliza en las formas en que estudiantes y docentes negocian la atención, el tiempo y los recursos (Grinberg, 2015b), constituyéndose así en una práctica de gobierno de sí y de los otros (Foucault, 2007).

Dadas las normas establecidas en la escuela respecto del uso de la tecnología digital, tanto a nivel institucional por medio de los acuerdos de convivencia como a nivel del aula con indicaciones e intervenciones explícitas de las y los docentes, a continuación se presenta una escena registrada en el aula que condensa la hipótesis de trabajo. El carácter poroso de la regulación se visibiliza, por un lado, ante la falta de dispositivos analógicos como cuadernillos y, por otro, ante las propias carencias materiales de la institución. Los teléfonos celulares de las y los estudiantes son, en ocasiones, el único recurso disponible, tal como se aprecia en los primeros veinte minutos de una clase de taller con siete estudiantes de primer año en la materia Sistemas Tecnológicos:

Luego de tomar lista y antes de comenzar con las actividades de la clase, el docente tomó los celulares que varios estudiantes tenían en sus manos

y los guardó en un casillero que cumplía la función de armario. Estos se encontraban jugando videojuegos y utilizando redes sociales. Una de las estudiantes le solicitó al profesor que apagara el dispositivo para preservar la batería, pero el profesor no atendió el pedido y procedió a guardarlo tal como se encontraba.

Las y los estudiantes estaban armando en la materia un velador, ya que el aprendizaje de los contenidos se da por medio de proyectos. Para su confección, algunos materiales de trabajo como las herramientas y los elementos de seguridad se encuentran a disposición en la escuela, pero otros elementos como los materiales requeridos para la construcción deben ser comprados por los propios estudiantes.

Uno de los materiales que se deben comprar para el armado del velador es un listón de madera; este es cortado en múltiples secciones para armar el cuerpo del mismo. Para esta clase tenían que traerlo y así dar comienzo a su corte. Dado que no trajeron el listón de madera necesario para la actividad, el profesor debió cambiarla. La nueva consigna consistía en que las y los estudiantes corrigieran los planos del velador que estaban en sus carpetas. Los elementos por revisar incluían el trazado a mano alzada, problemas de escala, elementos faltantes o la ausencia total del plano en la carpeta.

En el aula no había disponibles copias físicas de los planos para el desarrollo de la actividad, siendo la única forma de acceder a ellos la plataforma Google Classroom. Allí el docente subió desde principio de año los planos requeridos, así como otros recursos necesarios. Ante esta situación, el docente abrió el casillero y les devolvió los celulares a sus estudiantes, lanzando una advertencia verbal: “Si es para trabajar, bien; si es para boludear, no”.

En el transcurso de la clase, las y los estudiantes utilizaron sus dispositivos para copiar los planos en sus carpetas, pero también para jugar videojuegos, utilizar redes sociales y escuchar música, lo que generó en contadas ocasiones la intervención del docente para que retornaran a la actividad de copiar y corregir el plano, con resultados infructuosos (Registro de observación en escuela de Gral. San Martín, Materia Sistemas Tecnológicos, Primer año, septiembre de 2025).

Figura 3. Modelo del cuerpo del velador que deben armar las y los estudiantes



En este fragmento podemos advertir la complejidad que supone la presencia de los teléfonos celulares en el aula. Al inicio de la clase, la actividad requería trabajar con un listón de madera para armar el cuerpo del velador. Los celulares no eran necesarios y no había un sentido pedagógico para estos en el aula y, ante su potencial distractor, el docente decidió guardarlos en su casillero; la conducta esperable era que las y los estudiantes se dispusieran a trabajar con el listón de madera, prescindiendo del uso de los teléfonos. Sin embargo, cuando el docente advierte que sus estudiantes no disponen del material de trabajo, cambió la actividad en la medida en que ya no era posible realizar el trabajo sin los listones de madera, pero tampoco era posible continuar la clase sin los teléfonos celulares de las y los estudiantes.

En el devenir de la clase se expresa el carácter ambivalente del celular: lo que comenzó como prohibición para evitar distracciones, ante la falta de materiales, devino

el único recurso para que la clase fuera posible. La nueva actividad requería contar con referencias para corregir, completar o elaborar planos en la carpeta; al no tener el grupo de estudiantes cuadernillos ni la escuela computadoras portátiles, el docente se ve en la situación de devolver los teléfonos para que puedan realizar la tarea de la clase.

Una vez que los dispositivos retornan a los estudiantes, la labor con los planos se torna posible, pero también permite que las y los estudiantes naveguen por redes sociales y jueguen videojuegos. En el vaivén entre la confiscación de los dispositivos y su restitución condicionada, el mismo objeto que era considerado un elemento distractor se transformó, por imperativo de la actividad, en un recurso necesario para llevarla a cabo. En términos foucaultianos, el poder habilita ciertas acciones y restringe otras; cuando el docente confisca los dispositivos o los restituye bajo advertencia, no solo está controlando un objeto, sino que está delineando los límites de lo legítimo y lo ilegítimo.

Las regulaciones no son fijas ni herméticas, sino que presentan una textura ambigua que es constitutiva de las prácticas que las atraviesan permanentemente para que educar sea posible. La permeabilidad de la figura porosa hace que las regulaciones sean capaces de responder ante las condiciones materiales y las acciones concretas de los sujetos.

En contextos de precariedad material, esta permeabilidad se convierte en una condición de posibilidad para que la transmisión del saber tenga lugar. El dispositivo prohibido se transforma en recurso indispensable, pero también emergen tensiones irresueltas entre el control y la necesidad. Esta dinámica no es azarosa; responde a una lógica de gubernamentalidad gerencial (Grinberg, 2015a y 2019) en la cual la escuela debe autogestionar sus contradicciones.

El docente es claro: el teléfono cuando es restituido a las y los estudiantes solo puede ser usado para trabajar en la actividad. Y aunque en el devenir de la clase no fue estrictamente el único uso que le dieron, fue lo que habilitó la posibilidad misma de la actividad, aun teniendo que habitar las tensiones que esto involucró. En la misma línea, durante otra clase, con la participación de trece estudiantes y a cargo de una docente distinta, se registró la siguiente situación:

El grupo de estudiantes se encontraba realizando dos actividades diferentes en simultáneo. Por un lado, estaban quienes trabajaban en la presentación para

una feria de ciencias sociales. Por otro lado, otro grupo de estudiantes efectuaba la actividad relacionada con la materia; para hacerla las y los estudiantes tenían en sus manos o sobre sus bancos sus teléfonos celulares, con ellos accedían al espacio digital de la materia alojado en Google Classroom, donde tenían a disposición los materiales de estudio para poder realizar las actividades.

Este otro grupo dedicado a la actividad relacionada con la materia alternaba la consulta del material de trabajo con las redes sociales y los servicios de mensajería. La docente al respecto me comenta: “Esto que está sucediendo ahora no lo estoy controlando, en otro momento sí lo hubiera hecho; las economías de las familias están detonadas, entonces en vez de usar cuadernillo usamos el classroom [Google Classroom], pero esto también tiene problemas; este año cambiaron el proveedor de internet de la escuela y no está funcionando bien” (Registro de observación en escuela de Gral. San Martín, materia Historia, cuarto año, octubre de 2025).

Aquí apreciamos nuevamente el carácter ambivalente del teléfono celular. Las familias no tienen el dinero para comprar los cuadernillos de la materia, ante tal situación la docente resuelve subirlo al Classroom del espacio curricular, habilitando que en sus clases los teléfonos celulares puedan ser utilizados para acceder al material digital. Aquí el punto de partida es diferente a la escena anterior: se prevé que en todas las clases que requieran trabajar con el cuadernillo digital las y los estudiantes tengan a disposición sus dispositivos, pero el potencial distractor se hace igualmente presente.

Así, la regulación de los dispositivos no se limita a los intersticios que dan respuesta a las contingencias, sino que se expresa también en prácticas más o menos estables dentro de las instituciones escolares. El cuadernillo físico puede representar un gasto extra para las familias, en cambio el celular aparece como aquel recurso que ya está ahí para ser aprovechado, siendo el único disponible ante una materialidad degradada o totalmente ausente en las instituciones escolares (falta de dispositivos digitales o conexiones inestables de internet).

La porosidad de las regulaciones permite en estas escenas la pervivencia de lo escolar y se encuentra fuertemente asociada a la disponibilidad de recursos. En esta

búsqueda por hacer escuela (Bussi, 2013), la omnipresencia de la digitalidad (Knox, 2019), antes que un obstáculo, es una posibilidad de dar respuestas. La productividad del poder en la posdigitalidad no se halla en la negación de los dispositivos tecnológicos, sino en el reconocimiento de su valor pedagógico frente a los desafíos que su presencia plantea.

Conclusiones

El recorrido mostró que las regulaciones del celular no son estables ni homogéneas. Estas, lejos de ser marcos fijos, están atravesadas por condiciones materiales y pedagógicas que las constituyen y reconfiguran constantemente. Desde una perspectiva foucaultiana, la regulación no se reduce a la imposición de una norma o a la vigilancia del comportamiento, sino que constituye una forma de gobierno de las conductas. Como dijimos, regular es actuar sobre las acciones de los otros, producir y orientar prácticas, habilitar y restringir al mismo tiempo.

En las aulas, el teléfono celular es tanto un objeto de prohibición como en ocasiones el único recurso disponible que posibilita el trabajo pedagógico. Así, las normas institucionales no son únicamente mecanismos de control; son tecnologías que modelan comportamientos, distribuyen la atención y estructuran el sentido pedagógico de las prácticas escolares. En este marco, la porosidad permite pensar las regulaciones como formas que combinan estabilidad, inestabilidad, permeabilidad, legitimidad e ilegitimidad. Se configura así como la cualidad que permite que, a través de sus intersticios, circulen decisiones y tensiones cotidianas que redefinen los límites de lo permitido y lo prohibido. En este sentido, no alude a una debilidad, sino a una condición constitutiva de toda regulación y que adquiere características específicas en contextos posdigitales y de gerenciamiento. Se trata de posibilidades que permiten sostener la enseñanza y el aprendizaje en escenarios donde las condiciones materiales son precarias.

La ambivalencia del celular cobra formas diversas en el análisis de las escenas. Su regulación está supeditada a las condiciones materiales y a las contingencias del aula. Lejos de seguir un criterio estanco, estas revelan su carácter poroso al redefinirse continuamente: el dispositivo que es retirado por distractor se restituye como recurso

indispensable ante una materialidad degradada o ausente. Su uso tiene lugar, aun con sus tensiones, cuando la conectividad o los recursos económicos de las familias no permiten otras alternativas. Estos casos evidencian que la norma escolar solo cobra sentido en su relación con el contexto, que la tensión entre prohibición y necesidad no se resuelve de manera abstracta, sino a través de decisiones concretas que priorizan la posibilidad misma de que la clase y la transmisión del saber puedan suceder.

En las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008), donde las escuelas son llamadas a autogestionar su funcionamiento con escasos recursos, la porosidad de las regulaciones se vuelve una forma de pervivencia. No implica adaptabilidad pasiva ni resiliencia instrumental, sino una práctica situada de gestión del cotidiano que hace posible a la escuela en contextos de precarización estructural, sin romper la normativa pero reinterpretándola de manera que conserve su sentido.

El cotidiano escolar se sostiene en un equilibrio inestable en el que la regulación del uso del celular es un proceso dinámico, cambiante, contextual y relacional. El celular oscila entre ser un distractor y un instrumento pedagógico, y en esa oscilación se condensan las tensiones propias del trabajo docente en las sociedades contemporáneas; la necesidad de mantener el orden y, al mismo tiempo, garantizar las condiciones para enseñar. Así, la porosidad expresa su peculiaridad en la gobernanza educativa posdigital, en la cual el poder circula por los intersticios y las decisiones se toman en el marco de una materialidad desigual.

Referencias

- Alonso, E. y Peret, M. (2019). Convergencia de pantallas en el aula: Innovando con celulares. *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*, (40), 188-195.
- Andrés, J. y Langer, E. (2021). Querer ser docente en tiempos de fobia conservadora: perspectivas de estudiantes de un profesorado del Partido de San Martín. *Praxis educativa*, 25(3), 11-16.
- Antoniadou, V. (2017). "Recoger, organizar y analizar corpus de datos multimodales: las contribuciones de los CAQDAS". En E. Moore y M. Dooly, *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 451-468). Research-publishing.net.

- Araujo Bedoya, G., Bastidas Santana, V., Díaz Berruz, C., Guerra Delgado, L. y Planta Ulloa, J. (2024). *Educación y tecnología digital*. Editorial CID. https://doi.org/10.37811/cli_w1041
- Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 49-67.
- Armella, J., Bocchio, C., Grinberg, S. y Schwamberger, C. (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones *low cost*. Una Analítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177-190.
- Armella, J. y Grinberg, S. (2018). Gestión del self y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento. *Aberto*, 31(101), 43-61. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3504>
- Armella, J. y Langer, E. (2020). De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital. Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 30(1), 99-115.
- Aurellio, A. (2025, 23 de septiembre). Provincia prohíbe el uso de celulares en escuelas primarias. *Trama Educativa*. <https://tramaeducativa.ar/provincia-prohibe-el-uso-de-celulares-en-escuelas-primarias/>
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124.
- Benchimol, K., Messina, V. y Poliak, N. (2025). Experiencias de jóvenes en la universidad en contexto de culturas digitales. Individualismo, participación y lo común. *Revista RAES*, XVII(30), 141-156.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1999). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Bussi, E. (2013). *Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento*. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de San Martín.
- Castorina, J. y Sadovsky, P. (2018). Los saberes docentes y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. *Desde La Patagonia. Difundiendo Saberes*, 15(26), 8.

- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo Veintiuno-UNIFE: Editorial Universitaria.
- Castro-Galviz, M., De la Cruz-López, M., Nogales-Pinillas, L., Roldán-García, L., Torres-Carvalho, J. y Williams-Muller, E. (2020). Uso de los teléfonos móviles en el aula de educación primaria. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(2), 31-42. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i2.10688>
- Coryn, C., Kates, A. y Wu, H. (2018). The effects of mobile phone use on academic performance: A metaanalysis. *Computers & Education*, (127), 107-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.012>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Resolución N° 1728*.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2016). *Resolución N° 778*.
- Ekanayake, S. y Wishart, J. (2013). Mobile phone images and video in science teaching and learning. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 229-249. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.825628>
- Foucault, M. (1978). El juego de Michel Foucault (J. Rubio, Trad.). *Diwan*, (2-3), 171-202.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988. IV 1980-1988*. Gallimard.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (2002a). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2002b). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Fuller, S. y Jandrić, P. (2019). The postdigital human: making the history of the future. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 190-217. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0003-x>
- Glaser, B. y Strauss A. (1967). *The discovery of Grounded. Theory Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Comp.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, año 4, (6), 67-87.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.

- Grinberg, S. (2011). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento: Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto, La Plata.
- Grinberg, S. (2015a). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, año 24, 1(43), junio, 123-130.
- Grinberg, S. (2015b). El gobierno de sí recargado: Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, 17(34), 10-31.
- Grinberg, S. (2019). Dispositivos, gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento conservador: un puzzle para armar. *Horizontes*, (37), 1-23.
- Grinberg, S. (2024). “Nuestros reclamos ahora son otros”: Gubernamentalidad managerial y derechas anti-estado. *Entramados*, 11(16), 142-155.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, (34), 29-46.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Hurtado, S., Pinos, N. y Rebolledo, D. (2018). Uso del teléfono celular como distractor del proceso enseñanza-aprendizaje. *Enfermería Investiga. Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, 3(4), octubre-diciembre, 166-171.
- Hutchinson, S. (2005). “Education and grounded theory”. En R. Sherman y R. Webb (eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (pp. 122-139). The Falmer Press.
- Infobae (2025, 19 de septiembre). *Prohíben por ley usar celulares en las escuelas primarias de provincia de Buenos Aires*. <https://www.infobae.com/educacion/2025/09/19/prohiben-por-ley-usar-celulares-en-las-escuelas-primarias-de-provincia-de-buenos-aires/>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. y Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893-899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Kaerlein, T. (2012). Aporias of the touchscreen – On the promises and perils of a ubiquitous technology. *Necsus. European Journal of Media Studies*, (2), 177-198. <http://dx.doi.org/10.25969/mediarep/15055>

- Kelly, M. (2019). What's In a Norm? Foucault's Conceptualisation and Genealogy of the Norm. *Foucault Studies*, (27), diciembre, 1-22. <https://doi.org/10.22439/fs.v27i27.5889>
- Keskin, N. y Metcalf, D. (2011). The Current Perspectives, Theories, and Practices of Mobile Learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), abril, 202-208.
- Knox, J. (2019). What Does the "Postdigital" Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education*, (1), 357-370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Langer, E. y Orlando, G. (2019). Docencia, trabajo y disputas cotidianas en escuelas secundarias de las sociedades del gerenciamiento. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(14), 51-60.
- Machado, M. y Mantiñán, L. (2021). La violencia hacia la vida. Una mirada etnográfica en torno a la gubernamentalidad de la pobreza. *Astrolabio Nueva Epoca*, (26).
- Masschelein, J. y Simons, M. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y saberes*, (38), pp. 93-102.
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.
- Scribano, A. (2008). *La investigación social cualitativa*. Prometeo.
- Shokri, M. (2018). Conceptual definition of porosity function for coarse granular porous media with fixed texture. *Applied Water Science*, 8(92). <https://doi.org/10.1007/s13201-018-0730-x>
- Unesco (2012a). *Aprendizaje móvil y políticas. Cuestiones claves*. Unesco.
- Unesco (2012b). *Activando el aprendizaje móvil en América Latina: iniciativas ilustrativas e implicaciones políticas*. Unesco.
- Unesco (2012c). *Aprendizaje móvil para docentes en América Latina: análisis del potencial de las tecnologías móviles para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas*. Unesco.
- Unesco (2012d). *Aprendizaje móvil para docentes: temas globales*. Unesco.
- Unesco (2013). *El futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y la formulación de políticas*. Unesco.

- Unesco (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* Unesco.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Recepción: 14/11/2025

Aceptación: 30/04/2026

María Eugenia Rodino*,
y Cecilia Torres Rippa**

La construcción teórica de un Espacio de Formación Integral para la formación de traductores español-LSU

Resumen

En este artículo nos proponemos abordar la construcción teórica del Espacio de Formación Integral. Análisis de procesos de transferencia lingüística entre español y Lengua de Señas Uruguaya (LSU) en textos de carácter periodístico, desarrollado por la carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción Lengua de Señas Uruguaya-español (TUILSU) en el primer semestre de 2025 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar). Entendemos que el diseño teórico de este espacio colabora con el desarrollo académico del área de traducción español-LSU, ya que —al plantear un análisis específico de traducciones de noticias para fomentar un estudio crítico del rol del traductor entre ambas lenguas— se despliega una serie de toma de decisiones en lo que refiere al proceso de traducción.

* Tecnóloga en interpretación y traducción en LSU-español titulada (Udelar) y maestranda en Diseño de Ambientes de Aprendizaje (Universidad Tecnológica del Uruguay). Es profesora de la carrera de TUILSU (AES, FHCE, Udelar). Asimismo, se desempeña como coordinadora del Centro de Desarrollo Accesible de educación secundaria. Ha desarrollado una labor de investigación materializada en diversas publicaciones y ponencias en congresos. Es responsable del grupo de investigación autoidentificado de la Comisión Sectorial de Investigación Científica Análisis de Traducción LSU-español (883643). Filiación: FHCE, Udelar, Montevideo, Uruguay. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2853-8756>. Correo electrónico: meugeniarodino@gmail.com.

** Doctora en Literatura (UBA) y magíster en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad y traductora de francés (Udelar). Allí se desempeña como docente y, asimismo, forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (ANII, Uruguay) en el nivel inicial. Integra el grupo de investigación autoidentificado Análisis de Traducción LSU-español (883643) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (Udelar). Filiación: FHCE, Udelar, Montevideo, Uruguay. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7657-6952>. Correo electrónico: ctorresrippa@gmail.com.

Palabras Clave

LSU • traducción • teorías de la traducción • textualidad diferida

Theoretical construction of an Comprehensive Learning Space for the training of Spanish-Uruguayan Sign Language (LSU) translators

Abstract

In this article we address the theoretical construction of the Comprehensive Learning Space (EFI) Analysis of linguistic transfer processes between Spanish and LSU in journalistic texts, developed by the Degree in Interpreting and Uruguayan Sign Language of Uruguay (TUILSU) in the first semester of 2025 at the Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) of the Universidad de la República. The theoretical design of this space collaborates with the academic development of the area of Spanish-LSU translation, since –by proposing a specific analysis of news translations in order to promote a critical study of the role of the translator between both languages– it is necessary to study a series of decisions made regarding the translation process itself.

Keywords

Uruguayan Sign Language (LSU) • translation • translation theories • deferred textuality

1. Introducción: algunas nociones para pensar la formación de los traductores de LSU

En este artículo nos proponemos abordar la formación de los traductores en Lengua de Señas Uruguay (LSU) en el marco de la carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción Lengua de Señas Uruguay-español, FHCE, Udelar (TUILSU) para reflexionar acerca de las perspectivas de traducción que se siguen explícita o implícitamente en el momento de realizar traducciones de noticias de español a LSU. Nuestra reflexión surge de las experiencias del Espacio de Formación Integral (EFI) Análisis

de procesos de transferencia lingüística entre español y LSU en textos de carácter periodístico, dictado en el primer semestre de 2025, que cuenta con un antecedente, el EFI TUILSU informativo¹ del año 2015. Los espacios de formación integral en las carreras de la Udelar promueven el intercambio académico y la investigación entre docentes y estudiantes en un rol horizontal en contacto con la comunidad. Su objetivo es fomentar y contribuir al diálogo entre la producción de conocimiento en el ámbito científico y su aplicación en la sociedad.

Partimos de la idea según la cual la profesionalización del rol del traductor en LSU implica reflexionar sobre su posicionamiento como tal, incluso cuando se desempeña como intérprete (Bustamante, 2022). Esto, a su vez, requiere que se visibilice la toma de decisiones que este realiza en el momento de traducir. El llevar adelante este tipo de propuestas permite, a su vez, distinguir entre el rol de traductor y mediador (cfr. Payàs y Zavala, 2012; FILSE, 2016; Olivar, 2018), y, asimismo, fortalecer los espacios de traducción en LSU al iniciar un camino de sistematización de la labor de traducción en dicha lengua.

El EFI hace foco en la traducción de noticias con el objetivo de colaborar en la construcción del rol de ciudadano del hablante de LSU. Dado que la mayoría de las noticias que circulan en su entorno se difunden en lo que para este es una lengua segunda –de aquí en adelante, L2 (Fernández Soneira, 2004)–, que en el entorno local suele ser el español del Uruguay, los hablantes Sordos² muchas veces se enfrentan a dificultades en el acceso a la información porque se presupone que cuentan con un manejo de la L2 en la escritura que les permite comprender la información circulante, cuando la realidad dista de ser tal, dadas las características que reviste la escritura del español para la comunidad sorda (Peluso, 2018). Por lo tanto, no solo buscamos en este espacio producir conocimiento teórico y lineamientos prácticos sobre la traducción del español al LSU, sino también dar a conocer un vacío existente en lo que respecta a la circulación de noticias en las comunidades LSU locales.

1. Disponible en <https://www.youtube.com/@tuilsuinformativo8850>

2. En este artículo mantenemos la distinción propia de las comunidades sordas y del ámbito académico entre el sordo (con minúscula), que no necesariamente maneja la LSU, y el Sordo (con mayúscula), que sí maneja la LSU y mantiene lazos identitarios con la comunidad sorda.

Para la reflexión teórica, nos apoyaremos en los aportes de distintas teorías de la traducción que pueden echar luz sobre algunos problemas específicos relevados en el EFI, en el entendido de que nuestra reflexión actual se asienta no en la estructura de la LSU,³ sino en lo que el traductor entiende que debe hacer siguiendo las premisas sobre traducción imperantes. Por este motivo, elegimos centrarnos en la teoría del *skopos* (Nord, 1998, 2009), las tendencias deformantes de la traducción (Berman, 2014) y las normas de traducción (Toury, 1999). Si bien observamos una cuantiosa producción bibliográfica local, regional e internacional respecto de la interpretación en lengua de señas, no ocurre lo mismo respecto de la traducción, lo que ha motivado nuestro interés en iniciar este camino de investigación. Estas perspectivas teóricas serán discutidas a partir de las reflexiones esbozadas previamente por Famularo (2012) respecto de las posturas interpretativas en LSU.

Por este motivo, intentaremos desarrollar reflexiones que permitan esbozar respuestas para las siguientes preguntas, estructuradoras del EFI. Si bien entendemos que en este artículo no lograremos dar respuesta final a ellas, sí creemos que son la base de los planteos que el espacio de trabajo con los estudiantes busca desarrollar:

1. ¿Qué perspectivas de traducción pueden colaborar con la comprensión de los mecanismos de traducción imperantes en el EFI?
2. ¿Qué representaciones sociales (Moscovici, 1988) sobre la comunidad sorda presentan los traductores al llevar adelante su labor?
3. ¿Qué pautas sería conveniente establecer como adecuadas en el proceso de traducción de las noticias en LSU al español?

A partir de estas inquietudes, que operan como guía, iniciamos en este artículo una reflexión respecto de la construcción del traductor en LSU, con el propósito de que estas reflexiones acompañen una guía práctica de pautas para la traducción de noticias del español a dicha lengua.

3. Si bien se destaca la importancia de contar con insumos que permitan comprender la lengua (Peluso, 2018; Val, 2018) para analizar las particularidades de la traducción a LSU, no es nuestro objetivo investigar respecto de su estructura.

2. Presentación del EFI: antecedentes y edición actual en el marco de la TUILSU y el Área de Estudios Sordos

El presente EFI, titulado Análisis de procesos de transferencia lingüística entre español y LSU en textos de carácter periodístico, se fundamenta en la experiencia previa de traducción de noticias del español a la LSU, cuyo objetivo fue promover la elaboración de traducciones de contenido informativo nacional e internacional. Dicha iniciativa, denominada TUILSU Informativo, se desarrolló a partir del año 2015 bajo la tutoría del equipo docente del área de interpretación y traducción de la TUILSU. Dadas las características del EFI, los estudiantes desempeñaron un rol significativo en la elaboración colectiva de los productos traducidos, realizando el proceso traslativo en la mayoría de los casos con docentes Sordos hablantes de LSU. Esta iniciativa se originó en el marco de la accesibilidad comunicacional (Szarkowska *et al.*, 2013), con la finalidad de facilitar el acceso de la comunidad sorda a los contenidos generados por la prensa escrita. Se consideró que el español constituye, en numerosos casos, una barrera lingüística que dificulta el acceso a la información para la población sorda.

En el año 2015, los estudios sobre la textualidad diferida en LSU (Peluso, 2018) se encontraban en una etapa incipiente, lo que habilitó la exploración de técnicas plausibles para la traducción entre el par lingüístico LSU-español. Si bien se registraron avances significativos en esta área, no se logró sistematizar dicho proceso, aunque sí se presentaron experiencias en el IV Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lenguas de Señas, organizado por la Universidad Nacional del Comahue, celebrado en Neuquén, Argentina, en noviembre de 2015.

En el desarrollo del EFI TUILSU Informativo, se aplicaron conceptos básicos relativos a la conformación de un equipo de traducción, la distribución de roles y tareas, y la elaboración de un cronograma de trabajo (Oliver, 2008; Russi y Schneider, 2016) que orientó las fases de pre y postraducción. En esta misma línea, la TUILSU comenzó a desarrollar proyectos de traducción que demandaron la implementación de un soporte digital para registrar la naturaleza visoespacial de la LSU. Tal como señalan Bernard *et al.* (2007), este trasvase implicó la

transición de un soporte fijo, como la escritura, a otro soporte fijo para la LSU, como las videgrabaciones (Peluso, 2020).

En consecuencia, se hizo necesario aplicar los conocimientos impartidos por el área técnico-instrumental de la carrera, relacionados con el uso de herramientas informáticas y el desarrollo de competencias de filmación y edición, lo cual representó un desafío tanto para los estudiantes como, principalmente, para el equipo docente. Para ello, se creó un canal de YouTube como plataforma de soporte y difusión masiva para la comunidad sorda, que actualmente alberga más de cien contenidos informativos en LSU.

Como resultado, en el contexto de la TUILSU, en consonancia con el campo de los Estudios Sordos, que conciben la sordera desde una perspectiva socioantropológica (Rey, 2008; Massone y Machado, 1994; Veinberg, 2002; De León, 2020), surgió en el ámbito de las carreras de formación de intérpretes a nivel universitario en la región la incorporación en la currícula de aspectos teóricos y prácticos vinculados al proceso de traducción. Esto último se consolidó con la reformulación del plan de estudios y pasó a ser una carrera de tres años, denominada Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-Español (FHCE, Udelar, 2014), cuyo perfil de egreso habilita tanto a traductores oyentes como Sordos.

En este contexto, el EFI Análisis de procesos de transferencia lingüística entre español y LSU en textos de carácter periodístico está dirigido a estudiantes Sordos y oyentes de la carrera antes mencionada. Su propósito es analizar los procesos de transferencia lingüística entre el español y la lengua de señas uruguaya (LSU) en textos periodísticos. El trabajo se centra en el relevamiento de textos periodísticos traducidos a la lengua de señas uruguaya, cuya lengua de partida es el español, y en el análisis de textos periodísticos originales producidos por señantes Sordos. Cabe mencionar que, para el análisis de las traducciones, se está trabajando con el corpus disponible en el canal de YouTube, TUILSU Informativo (2015), creado inicialmente como soporte y medio de difusión de las traducciones de noticias producidas en el EFI. Además, se analizan los mecanismos y estrategias de traducción que subyacen en la producción y transferencia entre ambas lenguas, con el fin de generar conocimiento que contribuya al acervo de materiales de estudio para los estudiantes de la carrera de TUILSU y para aportar a futuras investigaciones en esta línea.

3. La interpretación y la traducción desde la perspectiva del Área de Estudios Sordos

La perspectiva del Área de Estudios Sordos de la FHCE sobre la interpretación y la traducción se inscribe en un paradigma sociocultural y lingüístico de la sordera, que distingue una cultura y una lengua propias como elementos constitutivos de una afiliación comunitaria, la comunidad sorda. Esto implica el reconocimiento de la LSU como la lengua natural de las personas sordas, en igualdad de condiciones que el español, lo cual repercute directamente en la concepción de los procesos de interpretación y traducción como un encuentro intercultural e interlingüístico (Famularo, 2011).

Desde esta perspectiva, la interpretación y la traducción se consideran herramientas fundamentales para garantizar la accesibilidad comunicacional de la comunidad sorda, facilitando el acceso a la información, la educación, la cultura y todos los ámbitos de la vida social. A este respecto, se reconoce que el español, lengua de uso mayoritario en Uruguay, opera como una L2 (ANEP, 2008), desde el marco de las políticas lingüísticas en educación. Igualmente, esto puede constituir una barrera lingüística, dado que las personas sordas no son hablantes nativos del español y su adquisición comprende aspectos de una segunda lengua.

En este contexto, el surgimiento de la textualidad diferida en LSU, tal como lo expresa Peluso (2018, 2020), ha impulsado esfuerzos significativos en el desarrollo y análisis de los procesos implicados en la traducción entre el español y la LSU. La TUILSU considera fundamental el rol activo de la comunidad sorda en dicho proceso, reconociendo su experticia lingüística y cultural en la LSU. En este sentido, se promueve el trabajo colaborativo entre intérpretes y traductores Sordos y oyentes, habilitando un nuevo campo laboral. En lo concerniente al desarrollo de la profesionalización, la formación de intérpretes y traductores en la TUILSU promueve una ética de trabajo y la defensa de los derechos lingüísticos de la comunidad sorda.

De manera similar, las investigaciones realizadas desde el Área de Estudios Sordos, en la cual se inscribe la TUILSU, se centran en los procesos vinculados a la interpretación y la traducción entre la LSU y el español, del mismo modo que exploran la didáctica de la traducción en dicho par de lenguas. Asimismo, se desarrollan herramientas

y recursos que contribuyen a la tarea traslativa, como por ejemplo el léxico TRELSU (Peluso y Val, 2012), siendo este un diccionario monolingüe digital de la LSU.

3.1. El rol de mediador

Es sabido que, en contextos en los que operan la traducción y la interpretación, quien lleva adelante dichas tareas opera también como mediador lingüístico-cultural (Payás y Zavala, 2012). Por lo tanto, el traductor no solo pasa un texto fuente a un texto meta, sino que este hecho implica *per se* una serie de reajustes culturales para poner en juego la cultura asociada a la lengua de partida con la cultura asociada a la lengua de llegada. En este punto cobra especial interés el reconocimiento del rol que ambas lenguas y culturas tienen en la comunidad lingüística que las vincula, como ocurre con el español del Uruguay y la LSU. Es decir, el traductor y el intérprete de LSU deben reconocer el rol de lengua minoritaria del LSU en una comunidad en la que se impone el español como lengua obligatoria en todas las etapas cubiertas por el sistema educativo y el gobierno:

El hecho de ser una comunidad lingüística que tiene en su repertorio dos lenguas, la LSU y el español, impone una particular relación entre ambas, efecto de su distribución funcional. En general, esta distribución funcional se caracteriza de la siguiente forma: las lenguas orales son las que tienen prestigio abierto y están vinculadas a las funciones más formales (escritura, ciencia, literatura, gobierno, etc.) y las lenguas de señas presentan prestigio encubierto y se mantienen reducidas a las funciones menos formales y más contextualizadas en las prácticas interactivas cara a cara (Peluso, 2018, p. 43).

Esta realidad tiene consecuencias en la vida diaria de los miembros de la comunidad sorda, tal como lo explica Olivar (2018) al analizar la realidad de los consultantes Sordos en el sistema de salud:

En el entendido de que el sistema de salud, si bien es universal, no tiene prevista una forma de comunicación con las personas sordas que propicie el acceso

igualitario y el uso efectivo de las prestaciones ofrecidas, en un primer momento se hará referencia a la sordera en tanto condición, haciendo énfasis en dos aspectos ampliamente estudiados desde las ciencias sociales y humanas, pero escasamente tenidos en cuenta desde las ciencias de la salud: su dimensión lingüística y su dimensión cultural, descentrando así la atención de su dimensión médica. (p. 2)

Por lo tanto, en todos los contextos de traducción e interpretación de español a LSU (y viceversa) deben tenerse en cuenta los roles que ocupan en las comunidades involucradas dichas lenguas y la necesidad de brindar una adecuada contextualización para que lo dicho por el otro pueda ser comprendido cabalmente como mensaje con un significado cultural.

La mediación lingüística oral, o interpretación de lenguas, no es pues una actividad autónoma, sino que es un servicio que se presta a instancia de parte. No habrá intérprete en una interacción dialógica a menos que sea solicitado por una de las partes o por ambas. En principio, entonces, el intérprete actúa por cuenta de su mandante, al que representa. Consideramos que la voluntad de llamar a intérprete implica un intento de acercamiento no violento (Payàs y Alonso, 2009), e implica también una disposición a fiarse de este tercero, con el que se establece una relación contractual más o menos formalizada. Por ser el desconocimiento de la lengua ajena el origen de la necesidad de intérprete, la relación entre el mandante o mandantes y el intérprete es de confianza: difícilmente el mandante o mandantes pueden controlar la veracidad de lo que el intérprete interpreta (Payàs, 2012, p. 19).

Existe, entonces, una confianza depositada en quien oficia como traductor o intérprete respecto de que lo dicho en la lengua meta se corresponde con lo dicho en la lengua fuente, aspecto que difícilmente un miembro de la comunidad sorda podrá corroborar, por lo que se debe negociar acerca de qué nociones de equivalencia se manejan en ambas lenguas y culturas puestas en contacto. En este sentido, las representaciones sociales y sociolingüísticas (Boyer, 1990) que el traductor o intérprete tenga sobre las lenguas y sus respectivas culturas y comunidades delinearán numerosos aspectos del proceso de traducción, entendido como una toma de decisiones, tal como se verá en el apartado 5.

3.2. La situación de la LSU y el español como L2 de los hablantes Sordos

La Ley de Educación 18.437 (2008) establece como lenguas maternas en el país el español del Uruguay, el portugués del Uruguay y la LSU. Cabe señalar que, de las tres lenguas habladas por la población nativa en Uruguay, esta última es la única que está regulada a través de la Ley 17.378 (2001).⁴ El hecho de contar con esta protección legal no ha favorecido que, aunque se garantice la formación de la población sorda en dicha lengua, el resto de la población local la haya aprendido de manera masiva, como sería deseable y esperable en una comunidad que se reconociera como plurilingüe. Es decir, la LSU ocupa en la actualidad un rol de lengua minoritaria (cfr. Kolling Limberger, *et al.*, 2020). Nótese que, más allá del resguardo legal que implica contar con una ley que garantice los derechos de los hablantes nativos de LSU, en la actualidad continúa existiendo un desfase en el estatus de las lenguas habladas en el país, en el entendido de que toda la población aprende español en el sistema educativo, pero no todos aprenden LSU o portugués del Uruguay, incluso cuando la primera está reconocida por ley.

Sobre este punto, cabe señalar que la población sorda recibe una formación en español como L2 (ANEP, 2008), entendida esta como una lengua que habla la comunidad, pero no es la lengua materna del individuo específicamente. En la América hispanohablante esta realidad se hace presente en las comunidades indígenas que mantienen sus lenguas nativas como lengua primera (L1), hecho que no se manifiesta en el Uruguay, ya que no contamos con población indígena hablante de lenguas originarias (Unicef, 2009). El desarrollo de la enseñanza del español como L2 no ha hecho foco, hasta el momento, en las particularidades que implica enseñar la lengua a la población hablante de LSU, más allá de que la formación de los intérpretes en LSU haya estado ligada en sus orígenes a las necesidades del sistema educativo para atender a dichos estudiantes (Oviedo, Pereyra y Velarde, 2010). Sí ha suscitado interés el desarrollo de la escritura de la comunidad sorda en español, tal como lo evidencia la obra de Peluso (2020). Para este, el repertorio de la comunidad lingüística sorda se conforma de la siguiente manera:

4. Se puede consultar un análisis pormenorizado de la evolución legal del estatus de la LSU en Val (2023).

- La LSU es la lengua primera, nativa, materna de la comunidad sorda uruguaya. Es la lengua en la que sus integrantes interactúan intracomunidad, y en la que se sienten identificados como hablantes nativos.
- El español es una segunda lengua de acceso artificial, ya que no puede ser aprendida en contextos naturales. Es la lengua que se utiliza, básicamente, en las interacciones con individuos que no pertenecen a la comunidad sorda. Asimismo, dada la globalización y el plurilingüismo generalizado, la comunidad sorda también está en contacto con otras lenguas de señas, fundamentalmente con la lengua de señas argentina (LSA) y la lengua de señas brasileña (Libras), por la cercanía geográfica, y con la lengua de señas americana (ASL) y el sistema de signos internacional (SSI), por ser las lenguas de la globalización. También está en contacto con otras lenguas orales, fundamentalmente con el inglés, por su presencia global y por el lugar que ocupa en los procesos de búsqueda relacionados con la internet (Peluso, 2023, p. 188).

¿Qué consecuencias prácticas tiene esta realidad lingüística? Se presupone un manejo de la lectura en español como L2 por parte de la comunidad sorda de forma tal que su población comprende los textos del mismo modo que la mayoría que lo tiene en su repertorio como L1. Es decir, si bien en la actualidad se observa un avance de la presencia de intérpretes en LSU en diversos medios televisivos (tal como lo establece la Ley 20.383 –conocida como ley de medios– de 2014) y espectáculos públicos⁵ (Castelli, Ibargoyen y Amaral, 2024), existe un vacío respecto de propuestas de medios escritos que realicen las traducciones a LSU de sus contenidos de noticias. Esto implica que, de un modo u otro, se deje por fuera a la población sorda de la circulación de información a la que puede acceder el resto de la población. Más allá de las consideraciones

5. Se incluyen también en este campo las interpretaciones de mensajes de organismos oficiales difundidos en la televisión, como los que analiza Famularo (2015) en el contexto argentino. La revisión bibliográfica para el desarrollo del EFI y de este artículo ha demostrado, hasta el momento, un área de vacancia en lo que respecta al estudio de las prácticas de interpretación en LSU en medios televisivos uruguayos. No obstante, sí se ha reconocido la necesidad de reflexionar sobre y sistematizar esta práctica, ya que en 2024 Marcela Tancredi, docente de la TUILSU, dictó el EFI Lengua de señas en medios audiovisuales: elaboración colectiva de aportes para mejorar la accesibilidad de la comunidad sorda.

glotopolíticas respecto del rol que ocupa la lengua de señas (Narvaja de Arnoux y Bein, 1993), lo cierto es que un análisis de las pautas de registro de la textualidad diferida de la LSU puede dar lugar a propuestas respecto de cómo acercar la información que circula de manera escrita en español a la comunidad sorda y de cómo acercar las producciones culturales de esta a la comunidad que no maneja la LSU.

4. La formación de traductores e intérpretes de LSU en el ámbito universitario

En el ámbito universitario, el concepto de traducción entre la LSU y el español se formaliza en el actual plan de estudios de la carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-español (2014), impartida por la FHCE. Cabe señalar que los planes de estudios anteriores (2003 y 2011) se centraban exclusivamente en la formación en interpretación, siguiendo la tradición que priorizaba las prácticas discursivas en tiempo real. Esta orientación respondía, en parte, a la ausencia de investigaciones sistemáticas sobre la textualidad diferida en lengua de señas, es decir, sobre las formas de registro, edición y socialización de producciones discursivas en esta lengua.

Con la aparición de los primeros trabajos académicos de Peluso (2018), se inaugura un campo de estudio que vincula la lengua de señas con el concepto de tecnología registral, entendida no como un mero soporte técnico, sino como una forma de inscripción del mundo sordo mediante la representación visoespacial. Desde esta perspectiva, se reconoce la posibilidad de construir textualidades diferidas en LSU, es decir, textos producidos en lengua de señas que pueden ser registrados, revisados, conservados y analizados más allá del momento de enunciación (Peluso, 2018, 2020), lo cual sienta las bases para el desarrollo de prácticas traductológicas sistemáticas entre LSU y español.

En este contexto, el área técnico-instrumental de la formación de tecnólogo se amplía, incorporando herramientas y saberes vinculados tanto a la traducción como al uso de tecnologías que posibilitan el registro, edición y difusión de textos en lengua de señas. Esta dimensión es especialmente relevante si se considera el carácter visoespacial de la LSU, cuyas condiciones de producción y registro requieren

tecnologías específicas, como video, plataformas interactivas o *software* de edición para poder conservar su estructura lingüística y expresiva en soportes digitales.

5. Perspectivas teóricas sobre la traducción aplicadas a la formación de los traductores e intérpretes

Tal como se explicó anteriormente y como lo señala Famularo (2011, 2012), la formación brindada desde la TUILSU se ha centrado desde sus orígenes en la interpretación en LSU en diversos ámbitos, pero el desarrollo de la traducción en LSU no ha ido a la par, más allá de reflexiones como las de Peluso (2015). En este sentido, lo primero que se debe destacar es que lo que cambia en el proceso de interpretación y el de traducción en este contexto es que en el primero la lengua fuente suele estar oralizada y en el segundo es escrita. La diferencia más significativa entre la interpretación y la traducción en el ámbito de la LSU radica en que, en el segundo caso, a partir de grabaciones bajo determinadas condiciones de producción, el hablante se enfrenta a una textualidad diferida, es decir, a un texto que se separa del momento de su enunciación y se vuelve objetivable (Peluso, 2023); esto difiere de la noción de escritura (Peluso, 2015), a la que estamos acostumbrados los hablantes nativos de español. Todo esto ocurre en un marco en el que el intercambio es intersemiótico, según la clasificación de Jakobson (1985). Estas particularidades dan lugar a reflexiones que pueden ser guiadas por diversas teorías de la traducción, sobre todo, en lo que refiere a la toma de decisiones que todo traductor realiza.

La idea de traducción parte de la noción de equivalencia (Kenny, 1998) como relación entre un texto fuente y un texto meta, de modo que asegura que este último opera como la representación del primero en la lengua meta. No obstante, dado que esta relación no es unívoca, existen diversas posibles traducciones para un mismo texto fuente, tal como lo señala Bein (2013):

El problema de la equivalencia fue central en todas las reflexiones del pasado acerca de la manera de traducir, aun cuando haya ido ampliándose el concepto de la inicial invariancia de contenido o incluso de la de palabra por palabra a las

equivalencias de estilo, de efecto, de finalidad, etc. En las últimas teorías la equivalencia ya no ocupa un lugar tan central, sobre todo en los textos escritos, en la medida en que no se considera que el original pueda tener un sentido único e invariable, aunque esto también dependa del tipo de texto. Es muy claro que, si traducimos un manual de funcionamiento de un aparato, necesitamos que el receptor pueda hacer que el aparato funcione bien, con independencia de las peculiaridades de su lengua, su cultura, su historia y su estructura social y de que el texto resulte agradable de leerse.

En definitiva, tal como ya lo señalaba Schleiermacher en 1813, en los textos instrumentales y también en la interpretación simultánea, el problema de producir un discurso equivalente al del original –es decir, uno con el cual el receptor pueda formarse una idea clara acerca de lo que dijo el hablante y de cuál fue su intención (su acto ilocutivo)– sigue siendo determinante, aun con todos sus condicionamientos socioculturales, situacionales y de finalidad de la traducción, y por eso también constituye un elemento primordial en la formación de intérpretes, incluidos los de lenguas de señas. (p. 6).

Es decir que, como se verá a continuación, en los estudios de traducción se abandona la idea de que existe una única traducción (o interpretación) posible para un texto. Por esta razón, dos aristas de la reflexión sobre la traducción cobran especial relevancia y se encuentran interrelacionadas. Por un lado, el posicionamiento y la visibilidad del traductor o intérprete se tornan centrales, en el sentido de que, incluso si el traductor de LSU no se ubica como mediador entre las comunidades cuyas lenguas maneja, ocupa un lugar de enunciación y realiza una serie de operaciones en el marco de su actuación, que no siempre suelen asociarse con su rol de traductor y se denominan *agencia* (Milton y Bandia, 2009).

Así, lo que un traductor hace al traducir depende de su posicionamiento como tal en la comunidad, lo que incide en el alcance de sus decisiones. A diferencia de lo que suele ocurrir en otros campos de la traducción, en los que la invisibilidad del traductor –y el intérprete– priman (Venuti, 1995), en el caso de la traducción e interpretación en lenguas de señas el soporte visual del texto traducido hace necesaria la presencia de la imagen del traductor e intérprete, lo cual rompe con dicha tendencia. No obstante,

la visibilidad con la que cuenta el intérprete o el traductor de LSU no está exenta de contradicciones, tal como lo detalla Bustamante (2022) para el caso de la LSA:

Por otro lado, para las intérpretes de LSA, poner en juego la propia corporalidad en la dimensión real de la traducción resulta problemático porque somos personas oyentes ocupando el lugar de representación de las personas sordas, que no nos pertenece. (p. 52)

Se entiende, por lo tanto, que la visibilidad del traductor o intérprete en esta escena opera al mismo tiempo que se invisibiliza a alguien más: el hablante de la comunidad sorda para quien se destina la traducción misma.

Por otro lado, dado que se abandona la idea de una única interpretación de un texto y de una única traducción posible, cabe reflexionar respecto de cómo se procede al traducir, específicamente en el EFI en cuestión, noticias escritas en español a LSU. Si bien se abandona la idea monolítica de una sola traducción posible y adecuada, cabe ahondar en los límites planteados para considerar que una traducción sea tal, es decir, para que la comunidad considere que existe una equivalencia entre el texto fuente y el texto meta.

5.1. El funcionalismo y el skopos

Desde la perspectiva de Nord (1998, 2009), el traductor funciona como un agente que desempeña un rol de emisor en la comunicación, que va dirigida a un receptor, en este caso, la comunidad sorda. Dado que cada situación de comunicación se desarrolla en un contexto específico y con propósitos puntuales, se debe atender al hábitat cultural en el que se transmite el mensaje con el objetivo de lograr una traducción que atienda las diferencias entre la lengua y la cultura fuente y la lengua y la cultura meta. Para esto, es necesario dar cuenta de la acción translativa:

La acción translativa facilita la interacción comunicativa entre los miembros de distintas comunidades culturales, construyendo un puente entre

situaciones que son tan diferentes con respecto a comportamientos verbales y no verbales, expectativas, conocimientos y puntos de vista que no solapan lo suficiente para que emisor y receptor se comuniquen eficazmente sin ayuda (Nord, 2009, p. 214).

Por lo tanto, la traducción no implica solamente el pasaje de un texto de una lengua fuente a una lengua meta, sino también comprender el funcionamiento de dicho texto en la cultura de origen para poder reproducirlo, en la medida de lo posible, en la cultura meta. El rol del traductor en LSU implica, entonces, reconocer y analizar el valor que tiene un mensaje en un texto escrito en español para luego trasladarlo con valor similar a la LSU. Se presupone así que se maneja qué rol ocupan ciertos mensajes en la comunidad sorda. Destacamos especialmente la importancia de esta perspectiva teórica porque explicita la necesidad de tener en cuenta el peso que tiene la estructuración y circulación de noticias en la comunidad LSU para comprender cómo traducirlas.

5.2. Las tendencias deformantes de la traducción

Si el funcionalismo y la teoría del *skopos* desde la perspectiva de Nord ponen el énfasis en la transmisión de los efectos del texto como mensaje situado culturalmente, Berman (2014) se centra en el análisis de la traducción de las obras literarias principalmente para detallar cómo en estas incide la experiencia de extranjero a la lengua y a la cultura. Ante esto, señala Berman que operan diversas tendencias deformantes de la traducción, responsables de que en muchas ocasiones no se pueda reconocer lo que de distinto hay en un texto traducido respecto de un texto escrito originalmente en la lengua. De este modo, si el abordaje de Nord implica hacer énfasis en la representación que el texto meta debe tener de lo que supone el texto fuente en su contexto, Berman realiza una propuesta de traducción anclada en mostrar lo ajeno, lo propio de la cultura y la lengua fuente en el texto meta, como modo de mostrar que se está ante un texto producido en otra cultura.

La lista de tendencias deformantes abarca la racionalización, la aclaración, la expansión, el ennoblecimiento y la vulgarización, el empobrecimiento cualitativo, el empobrecimiento cuantitativo, la destrucción de ritmos, la destrucción de redes significantes subyacentes, la destrucción de sistematismos, la destrucción de sistemas vernáculos o su exotización, la destrucción de locuciones e idiotismos y la anulación de la superposición de lenguas. En el caso de la traducción a LSU, en el recurso a estos doce elementos enumerados inciden las representaciones sociales (Moscovici, 1988) sobre la comunidad sorda. A partir de las bitácoras de traducción del equipo docente y de estudiantes se pudo detectar que, en muchas ocasiones, las tendencias deformantes centradas en la ampliación de lo dicho en el texto fuente operaban con el objetivo de aclarar, expandir información que el traductor presupone que el Sordo no maneja.

En este sentido, la idea generalizada que se tiene sobre la circulación de ciertos conocimientos por parte de la comunidad sorda incide en la necesidad percibida por parte del traductor de expandir el texto fuente con explicaciones para dar cuenta de factores culturales y sociales específicos de la comunidad hablante de español. Quizá estudios posteriores permitan determinar hasta qué punto este es un resabio de la noción histórica de que los hablantes de LSU conforman una comunidad con una discapacidad (Peluso, 2023; Val, 2023), ya que se observa por lo general una tendencia a la explicitación y explicación de información en las traducciones de noticias a LSU.

Lo que sí se ha constatado es la noción de que, frente a una lengua con un sistema de escritura, como lo es el español, la textualidad diferida de la LSU opera como elemento subalterno (Peluso, 2023). Asimismo, debe tenerse en cuenta que al traducir se vinculan dos lenguas con distintos géneros discursivos y, en el caso de la LSU, estos pueden resultar menos estables y fijos que los del español, una lengua estandarizada y con larga tradición de escritura. Por lo tanto, al pasar una noticia del español escrito a la LSU, el traductor se enfrenta con la dificultad de una carencia de modelos textuales propios, dado que no existen en la actualidad en el medio local espacios de noticias formuladas originalmente en LSU mediante textualidad diferida. Existe, de este modo, la posibilidad de adoptar moldes textuales del español en la lengua a la que se traduce, dada la carencia que esta presenta en dicho aspecto.

5.3. Las normas de traducción

Siguiendo lo propuesto desde los Estudios Descriptivos de Traducción de Toury (1995), si nos enfocamos en cómo se traduce en un determinado contexto, podemos reconocer cómo el traductor sigue pautas preestablecidas al traducir, lo haga consciente o inconscientemente. Si la traducción implica elegir entre distintas posibilidades en un texto meta a partir de lo que dice el texto fuente, el traductor realiza elecciones con mayor o menor libertad entre las variantes disponibles para un contexto sociocultural específico y, de este modo, establece vínculos de equivalencia entre el texto fuente y el texto meta. En muchas ocasiones, la elección de una u otra variante radica en lo que se entiende por correcto en un contexto social específico.

Dado que la propia idea de corrección es mutable, al traductor se le imponen las reglas y, con menor peso, las normas. Cuando se aplica una propuesta en la traducción que no supone una imposición social, estamos ante las idiosincrasias, con ínfimo peso en la labor traductiva y menor rango de presencia en las traducciones. Respecto de las normas (Toury, 1999), según la etapa del proceso de traducción en el que operan, se clasifican en iniciales y preliminares (previas a la traducción) y operativas (se despliegan durante el proceso de traducción). Esta propuesta teórica puede resultar de especial interés para el traductor en LSU porque da cuenta de una cadena de toma de decisiones que marca el texto meta a presentar a la comunidad sorda.

Así, las normas iniciales están centradas en la tensión existente en toda traducción entre adecuación –entendida como el mantenimiento de las normas de la lengua y la cultura fuente, en el caso de nuestro EFI, la del español del Uruguay– y aceptabilidad, entendida como el seguimiento de las normas de la lengua y la cultura meta, en nuestro caso, las de la LSU. El problema que aquí se presenta es que en la traducción español del Uruguay-LSU entran en juego dos lenguas con estatus distinto en la comunidad y con diferente desarrollo de la escritura/textualidad diferida, lo que hace que pueda ser posible la transferencia de modelos textuales del español al LSU.

Las normas preliminares, por su parte, atañen a la elección del tipo textual al que se va a traducir y al hecho de que se trate de una traducción directa o indirecta. A este respecto, cabe recordar lo mencionado en el párrafo anterior respecto de los géneros discursivos propios de la textualidad diferida en LSU y, a su vez,

puntualizar el hecho de que, dado el rol que el español del Uruguay juega en el entorno local, es altamente posible que las pocas traducciones de obras literarias escritas en lenguas distintas del español sean traducidas a LSU mediante una traducción indirecta, mediada por el español. En este sentido, sería interesante recuperar a futuro las prácticas de acercamiento a la comunidad sorda de los textos literarios en lenguas distintas al español en los cursos de Literatura en el liceo y en la educación terciaria.

Por último, las normas operativas coinciden con el proceso de traducción en sí mismo y se dividen en normas matriciales y lingüístico-textuales. Las primeras atañen a la distribución del material textual, es decir, si se traduce el texto fuente en el mismo orden, si se mantiene la extensión de texto –se puede traducir una parte o la totalidad– y cualquier otro tipo de cambio en la segmentación del texto fuente. Las segundas dan cuenta de la selección del material lingüístico específico en la lengua meta para formular el texto meta y reemplazar el texto fuente.

Desde el EFI entendemos que visibilizar el rol activo del traductor con todas las implicancias que su agencia tiene para la producción del texto meta puede colaborar con la profesionalización de su perfil, en un contexto en que la práctica de traducción (no la de interpretación) requiere un desarrollo mayor al que ha tenido hasta ahora con el objetivo de que circulen noticias en las diversas comunidades sordas para permitir fortalecer las discusiones propias del rol que todo ciudadano tiene derecho a ejercer. El posicionamiento de una traducción situada en la que se explicita la mayor cantidad de toma de decisiones posibles habilita, a su vez, a reflexionar respecto de qué representaciones sociales se tienen sobre la comunidad sorda y cómo estas inciden en el momento de desarrollar textos traducidos a LSU.

6. Algunos desafíos a futuro

Como cierre de las reflexiones desarrolladas, presentaremos algunos de los puntos discutidos con el estudiantado. Respecto de la primera interrogante que estructura el trabajo en el EFI, podemos decir que los tres abordajes teóricos de la traducción planteados en el punto 5 pueden colaborar con la comprensión de los mecanismos

de traducción entre español y LSU. En primer lugar, desde el funcionalismo de Nord cabe resaltar la importancia de tener en cuenta el objetivo y el contexto en el que se inserta la traducción en la lengua meta, por lo que es necesario considerar los cambios en los diferentes hábitats culturales de ambos textos (el de partida y el de llegada). Entonces, la noción de acción traslativa en el marco de este tipo de traducciones cobra sentido y se impone como aspecto a considerar en el momento de traducir noticias.

Una arista que se liga a esta es la visibilización y el posterior análisis y la delimitación del rol del traductor e intérprete español-LSU en la actualidad. Como se plasmó en la segunda pregunta, acerca de las representaciones sociales sobre la comunidad sorda que presentan los traductores al llevar adelante su labor, se debe decir que, si bien se reconoce su agencia, que sobrepasa los límites de una transposición meramente lingüística (ya que presupone tener en cuenta aspectos culturales que indefectiblemente están ligados a esta), se debe distinguir del rol de mediador lingüístico-cultural. Qué debe hacer y en qué contextos se espera que actúe cada uno requiere un análisis pormenorizado de los tipos de intercambios más frecuentes, las situaciones comunicativas en los que se dan y las necesidades de mayor o menor explicitación de presupuestos de una y otra cultura. En este sentido, es fundamental analizar y revisar las representaciones sociales y sociolingüísticas que los traductores e intérpretes en LSU tienen sobre la comunidad sorda y, también, sobre la comunidad hablante nativa de español que convive con esta. Este estudio puede ir acompañado con el de la presencia de tendencias deformantes de la traducción (propuestas por Berman) en los textos meta.

Respecto de la última interrogante, acerca de las pautas que sería conveniente establecer como adecuadas en el proceso de traducción de las noticias en LSU al español, los planteos de Berman y de Toury pueden dar cuenta de algunos procedimientos a considerar en las etapas previas y de desarrollo de las traducciones. Específicamente, uno de los puntos de mayor discusión durante el proceso de traducción en el aula fue la necesidad o no de realizar puntualizaciones respecto de información que se presupone no consabida por el hablante de LSU. En este marco, las representaciones sociales y, entre estas, las sociolingüísticas, pueden dar cuenta de cómo el traductor concibe a su público objetivo en el momento de traducir y cómo

esta representación moldea el texto meta. Usualmente, esto da como resultado textos en LSU en los cuales se observan numerosas explicaciones y precisiones que no estaban en el texto fuente.

Las normas de traducción de Toury (como punto intermedio entre las normas y las idiosincrasias) colaboran con el análisis de las pautas de traducción que se le imponen al traductor y abren un espectro de investigaciones respecto de qué normas se le imponen a los traductores en LSU al llevar adelante su trabajo. Es decir, a diferencia de lo que se suele señalar, el traductor no desarrolla su labor con total poder de decisión sobre su labor traductiva, sino que sigue una serie de presupuestos (normas y reglas) construidos colectivamente a través y producto de la práctica de traducción.

El reconocimiento de las normas y sus distintas realidades (es decir, si son iniciales, preliminares u operativas) en un proceso de traducción permite analizar cómo se organiza y distribuye en la LSU la información del texto en español, además de explicar la materialidad lingüística que se puede seleccionar en la lengua meta y los géneros discursivos que se siguen al traducir. Dado que en toda traducción se impone la tendencia a la adecuación (siguiendo las pautas de la lengua fuente) o a la aceptabilidad (siguiendo las pautas de la lengua meta), corresponde evaluar hasta qué punto al traducir a la LSU se siguen modelos imperantes en el español o en la propia lengua de señas.

Cabe tener en cuenta que estamos ante un contexto especial de traducción, en el sentido de que se pasa de una lengua con textos escritos a una lengua ágrafa, pero que presenta una textualidad diferida. Si bien no cuenta con un sistema de escritura, sí cuenta con videgrabaciones como texto objetivable, lo que acrecienta la tensión entre adecuación y aceptabilidad. Como se puede observar, el EFI se convierte, de este modo, como un espacio de reflexión teórica, en base para el desarrollo académico del área, en el entendido de que formar y promover la integración del estudiantado de la TUILSU en distintos aspectos de la vida comunitaria sorda requiere de reflexiones teóricas que orienten la propuesta.

Asimismo, deseamos señalar un aspecto de gran importancia en este contexto de formación universitaria en el medio: es de especial interés para quienes llevan adelante este EFI dejar asentado que el Sordo hablante de LSU no lee las noticias en

español del mismo modo que lo hace la comunidad hablante nativa de esta lengua, dado que el español opera como L2 con rasgos característicos distintivos. Por ello, se ha registrado que, en los hechos, existe un contingente Sordo que no accede a la lectura de noticias escritas en español, por lo que se abre lugar a reflexionar acerca de propuestas que permitan acercar información a dicha población como modo de fortalecer su rol activo en el ejercicio de la ciudadanía.

7. Referencias

- ANEP (2008). *Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la educación pública*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguísticas/documentos/comisionpoliticaslinguisticaseducacion%20publica.pdf>
- Bein, R. (2013). *El problema de la equivalencia de traducción* [Ponencia inédita presentada en el Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lenguas de Señas, del 6 al 8 de junio de 2013 en Paraná (Entre Ríos)].
- Berman, A. (2014). *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano* (trad. Ignacio Rodríguez). Dedalus.
- Bernard, A., Encreve, F. y Jeggli, F. (2007). *L'interprétation en langue des signes*. PUF.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française. Les représentations de la langue : approche sociolinguistique*, (85), 102-124.
- Bustamante, A. (2022). La intérprete de LSA en los márgenes de la traducción. *Lenguas Vivas*, (18), 48-60. https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2022/12/RevistaLV_18.pdf
- Castelli, L., Ibargoyen, I. y Amaral, L. (2024). *La comunidad sorda y la gran fiesta popular: una aproximación etnográfica al Carnaval + Inclusivo. Informe final de investigación*. Udelar. https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/2025-02/2024_Investigacio%CC%81n%20Carnaval%20%2B%20Inclusivo-FHCE-IM.pdf
- De León, A. (2020). "Identidad sorda: hablantes de lengua de señas, sordomudos o discapacitados". En R. Janoario y L. Peluso (orgs.), *Apuntes para deconstruir la*

- ideología de la normalidad* (pp. 35-50). Área de Estudios Sordos-FHCE. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoariopeluso2020.pdf>
- Famularo, R. (2011). La formación de intérpretes español-LSU en la TUILSU. *Cultura Sorda*. <https://cultura-sorda.org/la-formacion-de-interpretes-lsu-espanol-lsu-en-la-tuilsu/>
- Famularo, R. (2012). *Despejar x. Interpretación en lengua de señas y en lengua oral*. Área de Estudios Sordos, FHCE.
- Famularo, R. (2015). Interpretación en LSA de mensajes del Ejecutivo argentino. *Cultura Sorda*. https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Famularo_Interpretacion_LSA_mensajes_Ejecutivo_2011.pdf
- Fernández Soneira, A. M. (2004). “La enseñanza de español como segunda lengua para personas sordas”. En M. A. Castillo, O. Cruz, J. M. García y J. P. Mora (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (pp. 341-348). Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla, España. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0339.pdf
- FHCE, Udelar (2014). *Plan de Estudios 2014 de la Tecnicatura en Interpretación y Traducción LSU-Español*. https://fhce.edu.uy/wp-content/uploads/2023/01/TUILSU_Plan_2014.pdf
- FILSE (2016). Informe comparativo de FILSE de las figuras profesionales de intérprete de lengua de signos y mediador comunicativo. FILSE. https://www.filse.org/sites/default/files/project/files/documento_filse_comparativa_ils-gi_vs_mediador_comunicativo.pdf
- Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general* (trad. Josep M. Pujol y Jem Cabanes). Planeta-Agostini.
- Kenny, D. (1998). “Equivalence”. En M. Baker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 77-80). Routledge.
- Kolling Limberger, B., Kürschner, S., Vilson Altenhofen, C. y Mozzillo, I. (2020). Minority languages. *Revista Linguagem & Ensino*, 23(4), 894-899. <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.19938>
- Ley 17.378: personas discapacitadas. Lengua de Señas Uruguay (2001). <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>
- Ley General de Educación 18.437 (2008). <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

- Ley 20.383 (2014). <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/20383-2024>
- Massone, M. y Machado, E. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Edicial.
- Milton, J. y P. Bandia (2009). *Agents of translation*. John Benjamins Publishing Company.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a Description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, (18), 211-250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (1993). Las lenguas de señas en el desarrollo de las ciencias del lenguaje. *Signo y seña*, (2), 10-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6914123>
- Nord, C. (1998). La unidad de traducción en el enfoque funcionalista. *Quaderns. Revista de traducción*, (1), 65-77. <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/download/25144/24978>
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 2(2), 209-243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3089531>
- Olivar, F. (2018). La lengua como determinante del acceso a la salud: el caso de la comunidad sorda uruguaya. *Revista Trama*, 9(9), 1-14. <https://www.auas.org.uy/trama/index.php/Trama/article/download/174/109/>
- Oliver, A. (2008). Definición de la tarea. Procesos y proyectos de traducción. UOC. <http://bit.ly/3Godwvl>
- Oviedo, A., Pereyra, L. y Velarde, R. (2010). Evolución histórica de la traducción e interpretación de lenguas orales y de señas en el Uruguay. *Lengua de Señas e Interpretación*, (1), 115-127. <https://tuilsu.edu.uy/bibliotecaespanol.html>
- Payàs, G. (2012). "Acercamiento traductológico a la mediación lingüística en la Araucanía colonial". En G. Payàs y J. M. Zavala (eds.), *La mediación lingüístico-cultural en tiempos de guerra: cruce de miradas desde España y América* (19-32). Ediciones de la Universidad Católica de Temuco. https://ediciones.uct.cl/content/uploads/2021/06/MEDIACION_PAYAS_2012.pdf
- Payàs, G. y Alonso, I. (2009). La mediación lingüística institucionalizada en las fronteras hispano-mapuche e hispano-árabe: ¿un patrón similar? *Historia (Santiago)*, 42(1), 185-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942009000100005>

- Payàs, G. y Zavala, J. M. (2012). *La mediación lingüístico-cultural en tiempos de guerra: cruce de miradas desde España y América*. Temuco: Ediciones de la Universidad Católica de Temuco.
- Peluso, L. (2014). Nueva versión del modelo de descriptor fonológico TRELSU: matriz segmenta-articulatoria, configuración y movimiento. *Lengua de Señas e Interpretación*, (5), 63-95. <https://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/lsi2014.pdf>
- Peluso, L. (2015). Traducción entre español escrito y Lengua de Señas Uruguay vi-deograda: un nuevo desafío. *Cadernos De Tradução*, 35(2), 479-504. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p479>
- Peluso, L. (2018). Los Sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(9), 40-61. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>
- Peluso, L. (2020). *La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar*. Área de Estudios Sordos, FHCE. <https://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>
- Peluso, L. (2023). "Comunidad sorda, textualidad diferida en lengua de señas y cultura letrada". En M. O. Ros, A. Correa y J. D. Murillo (eds.), *En las fronteras de la lingüística, la literatura y la educación* (pp. 182-199). Instituto Caro y Cuervo. <https://selloeditorial.caroycuervo.gov.co/detalle-libro/en-las-fronteras-de-la-linguistica-la-literatura-y-la-educacion>
- Peluso, L. y Val, S. (2012). Léxico TRELSU: caracterización, aspectos teórico-metodológicos y manual de uso. *Lengua de Señas e Interpretación*, (3), 31-49. <https://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/lsi2012.pdf>
- Rey, M. (2008). El cuerpo como lugar de la identidad de los sordos. *Acta Académica*, 1(1), 1-15. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082008000100005&script=sci_arttext&lng=en
- Russi, D. y Schneider, R. (2016). *Guía para la gestión de proyectos de traducción* [inédito]. Instituto Superior Lenguas Vivas.
- Szarkowska, A., Bikowska, J. y Krejtz, I. (2013). Subtitling for the deaf and hard of hearing in multilingual films. *International Journal of Multilingualism*, 10(3), 292-312.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and beyond*. John Benjamins Publishing Company.

- Toury, G. (1999). "La naturaleza y el papel de las normas en la traducción" (trad. Amelia Sanz Cabrerizo). En M. Iglesias Santos (comp.), *Teoría de los polisistemas* (233-255). Arcos Libros.
- TUILSU (7 de abril de 2015). *TUILSU Informativo*. <https://www.youtube.com/@tuilsuinformativo8850>
- Unicef (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, vols. 1 y 2. Unicef y Funproieb Andes. <https://www.unicef.org/lac/informes/atlas-sociolinguistico-de-pueblos-indigenas-en-ALC>
- Val, S. (2018) *Iconicidad y discurso. Análisis de narraciones en lengua de señas uruguaya desde una perspectiva cinematográfica*. Área de Estudios Sordos, FHCE. <https://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/val2018.pdf>
- Val, S. (2023). Los sordos y la Lengua de Señas en la legislación uruguaya: contradicciones y amenazas para una comunidad pequeña. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 15(18), 50-74. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/43161>
- Veinberg, S. (2002). *La perspectiva socioantropológica de la Sordera*. Cultura Sorda. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. Routledge.

Recepción: 28/09/2025

Aceptación: 18/03/2026

Entrevista

Mariela Helman*
y Patricia Sadvovsky**

Diálogo con José “Pepe” Svarzman “Lo que yo hice fue acompañar, incentivar y generar recursos”

José Svarzman es maestro normal nacional y profesor de Historia egresado de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Fue profesor de Enseñanza de las Ciencias Sociales en distintos institutos de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Es autor de diversas publicaciones dedicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Fue supervisor en escuelas de gestión estatal del Distrito Escolar N° 20 de la CABA entre 1997 y 2010.

“Fui feliz como supervisor”, nos dice Pepe. Desde la *Revista Análisis de las Prácticas* quisimos conocer de qué estuvo hecha esa felicidad. La conversación nos devuelve el compromiso de un docente que puso en el centro de su tarea la formación de sus maestros y directivos, que vivía adentro de las aulas explorando y analizando con las y los docentes

cuestiones de enseñanza, que inventó estrategias originales para que todas y todos los alumnos pudieran aprender que fueron la fuente de políticas públicas inclusivas y que promovió el diálogo entre directivos, padres, alumnos y gremios para resolver conflictos. Todo eso, entre otras cosas tal vez insondables, constituyó la felicidad de Pepe.

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y docente de nivel primario (Mariano Acosta). Docente e investigadora de la UNIPE y del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Integrante del Comité Editorial de la Revista Análisis de las prácticas.

** Profesora de Matemática (INSPJVG) y doctora en Educación (UBA). Profesora e investigadora de la UNIPE. Directora de la Revista Análisis de las Prácticas.

Mariela Helman (MH): El dossier de este número tiene como tema la cuestión del trabajo docente y asume la complejidad de esa tarea. Vos solés decir que fuiste muy feliz como supervisor. Empecemos entonces por este punto, porque la tarea de los supervisores parece siempre muy compleja. ¿En qué sentido, aun así, podés decir que te hizo feliz?

José Svarzman (JS): Lo que me hizo feliz fue la posibilidad de seguir haciendo lo que ya venía haciendo, pero en un nivel mucho más amplio. Como director de escuela, básicamente centraba mi tarea en lo pedagógico, y vivía en las aulas trabajando con los maestros. Cuando llegué a la supervisión, pensé que esa tarea no podía hacerse de esa forma. Me encontré, por suerte, en un distrito donde había mucha preocupación por lo pedagógico. Entonces, recuerdo la primera pregunta que me hizo una directora, en la primera reunión. Era la época de transición al prediseño, ¿te acordás?

MH: Sí, 1999 o 2000.

JS: Exacto, porque yo llegué al distrito N° 20 en 1997 y estábamos con el prediseño curricular. Entonces la primera pregunta de una directora fue “¿con qué trabajamos?

¿Con el diseño viejo, con el prediseño, con los documentos de apoyo...?” ¿Se acuerdan de esos documentos que habían salido? Eran excelentes. Entonces le dije: “tenemos que tomar una decisión para que todos trabajemos de la misma forma”, porque mi experiencia era que los maestros trabajaban con los manuales. El currículum era el manual que el maestro elegía. Y yo dije que teníamos una buena oportunidad para generalizar un trabajo en todo el distrito. En ese momento adoptamos los prediseños, que después se transformaron en diseños, con muy pocas variantes.

Empezamos a trabajar, primero, con Prácticas del Lenguaje y creo que con cuarto grado. De a poquito, pensando que el prediseño podía garantizar una cierta equidad en las enseñanzas de los maestros. Porque en realidad veíamos que muchos de los pibes que vivían en las zonas más humildes llegaban a cuarto grado prácticamente sin leer y escribir, y los pibes de zonas medias llegaban con otros niveles. Entonces la preocupación era cómo modificar la enseñanza para lograr una equidad entre las distintas zonas del distrito, teniendo en cuenta que es un distrito con mucha desigualdad.

Patricia Sadovsky (PS): ¿Era compartida esa preocupación con los directores?

JS: No con todos. Por supuesto, había escuelas que tenían conflictos muy grandes. Muchas del sur, por ejemplo, tenían problemas edilicios muy serios, entonces se inundaban cada vez que llovía y apenas si podían enseñar algunos días de la semana. Y había escuelas con mucha polenta, con mucho trabajo pedagógico. Entonces, esa fue toda una tarea. Tenés que empezar a buscar aliados y, generalmente, el coordinador del ciclo ayudaba.

MH: ¿Ya existía la figura del coordinador del ciclo?

JS: Sí, y estaba bastante instalada en el distrito, con mucho trabajo sobre lo vincular también. Eso facilitaba las cosas, el hecho de que había una buena relación entre la gente, se conocían mucho, tenían una pertenencia de años al distrito. Eso siempre ayuda.

PS: O sea que entraste a la supervisión con lo pedagógico en el centro.

JS: Directamente.

PS: Eso es muy interesante: se coordinó la voluntad de la gente con la situación de cambio curricular.

JS: Exactamente, eso fue lo que pasó. Fue interesante porque, cuando aparece el diseño curricular, el distrito ya estaba movilizado. Después había que empezar a trabajar en otras áreas –Matemática era una de ellas–. Hicimos mucha capacitación y empezamos a trabajar en el resto de los grados. Trabajamos mucho con lectoescritura, para modificar también las prácticas, que eran uno de los problemas más serios en la zona sur. Después se trabajó mucho con la oralidad, porque muchos de los problemas de escritura en primer grado tenían que ver con el lenguaje oral. O sea, se fue gestando a partir de ahí una preocupación pedagógica que fue extendiéndose, y fuimos ganando cada año un grado distinto o una materia distinta.

PS: Pero con una impronta de adhesión, no necesariamente al currículum, pero sí a modificar, a trabajar lo pedagógico...

JS: Y, si no había mucha adhesión, había mucha presión. Porque siempre en la escuela contabas con algún aliado. Entonces, había muchos maestros que sí estaban interesados. Además, nunca había una actitud de persecución, sino de enseñanza. O sea, yo iba al aula para ayudar al maestro. Una de las cosas que

aprendí, pero después de muchos años, es que el maestro tenía que saber previamente a qué entraba yo. No caer de repente. Me daba cuenta de que la gente se ponía muy nerviosa si entrabas sin avisar y todo se hacía ficticio. En cambio, si una maestra había estado conmigo en la capacitación, con el capacitador, sabía que yo iba al aula para eso.

PS: Mucha más colaboración que evaluación en tu actitud.

JS: Exactamente, porque mi intención era enseñar. Lo que quería era que la gente estuviera tranquila trabajando, en confianza. Y excepcionalmente había situaciones de reprimenda, de enojo, para buscarle la vuelta... A la gente, por lo general, le gustaba la tarea. Lo que más me emocionaba era la gente muy mayor, casi a punto jubilarse. Me acuerdo de dos maestras de cuarto que pospusieron la jubilación porque estaban entusiasmadas con el trabajo con cuentos. Se trabajaba todo el cuento, después su análisis y, finalmente, una producción. También hubo gente que nunca se implicó: esto también es verdad.

MH: Entonces llevaste tu experiencia como docente a la supervisión, y ahí

encontraste aliados, cómplices y sumaste adeptos también, poniendo en el centro a los docentes como productores de conocimiento, ¿no? No es tan frecuente que a los docentes se los ubique en el lugar de actores intelectuales de una tarea...

JS: Yo lo pensaba desde este lugar: “si quiero que los maestros modifiquen sus prácticas, primero hay que enseñarles”. Y yo no era el que sabía todo, desde ya. Entonces buscaba gente del CEPA¹ que pudiera capacitarnos. Yo estaba con los maestros en las capacitaciones y ahí se daba otra cosa, porque también era alumno, también tenía que aprender didáctica de la Matemática o Prácticas del Lenguaje. Y me sentaba con ellos y se generaba otro vínculo.

PS: Claro, eras par y eras autoridad.

JS: Además tenía que convencer al director de que ese día había que cubrir el grado para que el maestro pudiera asistir a la capacitación.

1. Centro de Pedagogías de Anticipación fue un espacio público de formación permanente de docentes, dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de 2015, esta institución pasó a llamarse Escuela de Maestros.

MH: Una apuesta fuerte al cambio de posición del docente con ese conocimiento.

PS: Me resulta muy interesante lo que decís. Tenían ese espacio común con la maestra o el maestro y después, cuando ibas al aula, te podías apoyar en eso para conversar sobre la clase.

JS: Y a veces yo aprendía, porque la maestra, desde su práctica, me decía: “a mí esto no me sirvió, esto lo estoy probando, voy a seguir con aquello...”.

PS: Qué bueno que ese saber de la práctica pueda ser incluido en lo que está proponiendo la maestra, ¿no?

JS: Era muy interesante que eso se reflejaba en las producciones de los pibes. O sea, yo abría una carpeta y enseguida me daba cuenta si estaba o no presente el diseño en la actividad del aula. Hubo un momento en que ya no iba al aula: pedía carpetas o cuadernos. Y después conversaba con la maestra y analizábamos el material que estaba usando. Eso ayudaba también a que el maestro no se sintiera observado en el aula, adelante de los pibes.

MH: Otra manera de mirar la tarea que no implicaba tanta exposición. Me parece

que ahí marcaste una forma particular de vincularse con la tarea de enseñanza, con el objeto de conocimiento y con los docentes como un colectivo que se pone a estudiar, ¿no?

JS: Exactamente, esa era la idea.

MH: Y eso está presente aún hoy, porque muchas directoras que empezaron con vos te nombran siempre. “Yo aprendí con Pepe”.

JS: Sí. A veces uno no sabe bien qué aprendieron, pero dicen eso [risas].

PS: Instalar lo pedagógico como estructurante del vínculo y de la tarea de supervisión parece muy complejo de sostener en las condiciones actuales, ¿cómo ves eso hoy?

JS: Creo que lo pedagógico siempre estuvo desdibujado en la supervisión. Para mí, poder enfocarme en eso era una felicidad. Yo estaba mucho en las escuelas, los chicos me veían por la calle y me decían: “chau, Pepe”. Pero en las reuniones de supervisión los temas más usuales eran las cuestiones administrativas y los conflictos institucionales. Por supuesto, hay que ocuparse de esas cuestiones. A

mí me tocó la crisis de 2001; esa crisis la traían a la escuela los padres y los chicos. Las escuelas explotaban.

PS: Claro, lo pedagógico para vos era lo estructurante de la tarea. Ahora, quiero volver a algo que dijiste recién. Cuando entrabas al aula y la maestra te hablaba de los asuntos en los que había seguido el diseño curricular pero también de las modificaciones que proponía, ¿cuánto intervenía tu experiencia como maestro para interpretar lo que la maestra te planteaba? Es decir, ¿cómo enlazaste esa experiencia de maestro con tu función de supervisor?

JS: Ahí hay varias posibilidades. Una es decir: “veamos por qué esto te parece que no va”. Pero otra es decir: “¿qué pasa si lo probamos juntos?”. Porque también forma parte de mi experiencia que si las maestras son acompañadas pueden cambiar su perspectiva. Pero eso lleva mucho tiempo. El tiempo es un tema. Otra cuestión son las rotaciones de los docentes. Por ahí formaste a un docente en un ciclo y después cambia. Hay que trabajar mucho con la conducción también. La figura del director es clave: la escuela mira hacia donde el director mira. A veces podía ocurrir que la directora no

se interesara por lo pedagógico pero que delegara esa tarea. Por otro lado, yo estaba muy atento a que los maestros asistieran a las capacitaciones: si yo veía que alguno faltaba, llamaba a la escuela para preguntar qué había pasado.

MH: O sea, es una combinación entre acompañamiento, presión, negociación, ayuda, confianza, todo.

JS: Es todo eso. Pero básicamente perseverancia en eso.

PS: Y claramente tu interés que se irradiaba, ¿no?

JS: Mi interés, porque era hermoso ver a los maestros enseñar, verlos entusiasmados.

MH: Instalar en los equipos ese ojo puesto en la enseñanza. ¿Cómo juega esto que decís del tiempo? ¿Esta cuestión de tanta apuesta y sostén?

JS: Eso es una ventaja, porque estuve catorce años en el distrito.

MH: ¿Habías sido director de ese distrito?

JS: No. Del décimo, de la 22 del décimo.

MH: Vos comentás que en tu tarea de supervisor hacías foco en la enseñanza, pero también reconocés que había conflictos institucionales y grupales. ¿Pensás que estas cuestiones también son objeto de enseñanza?

JS: Por supuesto, desde ya. Muchas veces obstaculizan. Por ejemplo, yo trabajé mucho el tema del consejo de grado. Y había una apuesta por acompañar al maestro en los consejos, incluso muchas veces fui a coordinar, para mostrar algunas formas de intervención y luego analizarlas con el maestro de manera conjunta.

PS: Cómo mediar...

JS: Claro. Y los maestros se daban cuenta de que, cuando el pibe tenía posibilidades de hablar, el conflicto bajaba. No siempre, pero en general el diálogo facilitaba la resolución del conflicto y sobre todo si era un diálogo sostenido: todos los viernes en la segunda hora de la mañana nos vamos a reunir a charlar de nuestros conflictos. También había situaciones en las que esas reuniones las coordinaba un chico. Eso ayudaba en muchos casos a resolver cuestiones vinculares de los pibes. También hubo

mucho trabajo con el equipo de orientación, porque a veces los maestros tenían resistencia a este tipo de propuestas y había comunidades que pedían la expulsión de algún chico muy disruptivo. Eso también pasaba.

PS: Qué difícil eso.

JS: Me acuerdo que una vez me llaman de una escuela y me dicen que estaban las cámaras de televisión y todos los padres en la vereda, pidiendo la expulsión de un chico. Y la directora tenía la misma postura que los padres. Yo recién llegaba al distrito. Fue muy difícil esa situación. A veces, cambiar al chico de escuela era una solución, porque ya había un vínculo muy desgastado. Me acuerdo que en septiembre cambié a un pibe de séptimo grado de una escuela a otra que estaba a tres cuadras. El chico terminó bien séptimo grado, se diluyó el conflicto.

MH: Impresionante. Qué ejemplo interesante para sostener que el conflicto se ubica en el vínculo niño-institución. No solo en el niño.

JS: Eso lo aprendí con el tiempo, porque al principio yo también me resistía.

PS: Volviendo a los consejos de escuela, ¿pensás que esa práctica logró transformar la mirada de algunas maestras hacia los chicos?

JS: Sí, totalmente.

PS: Eso es muy interesante también, ¿no? O sea, cómo una experiencia donde la maestra es observadora y actora, pero a la vez está lidiando con ese conflicto en el día a día del aula, permite que vea otra cosa en los alumnos.

JS: Yo creo que sí. No recuerdo que me lo hayan dicho, pero sí, te das cuenta de que el maestro tiene otra mirada

MH: Quería preguntarte algo en relación a cómo recuperaste tu experiencia de maestro en la supervisión. Tu gestión aún hoy sigue marcando y señalando evidencias de esa huella. ¿Qué de estar en esa posición de supervisor te hizo ver cosas que en tu lugar de director o de maestro no veías? ¿En qué sentido se te complejizó la cuestión del trabajo docente desde tu posición de supervisor?

JS: Uno como maestro siempre tiene la idea de que todos van para el mismo

lado, y no es así. La historia institucional o los conflictos institucionales muchas veces obturan el trabajo. En el distrito tenés escuelas que van a 100 km por hora y otras que recién arrancaron. Y esto genera una dificultad muy grande, porque pensás equivocadamente que ya lograste ciertos resultados con todos. Lo mismo me pasaba cuando era director: no todos los maestros iban para el mismo lado. Ahora, la impronta institucional es muy fuerte: por ejemplo, si una escuela viene con una tarea pedagógica importante, es muy difícil que un nuevo director que llega no la continúe.

PS: Ese entusiasmo, esa unidad y organización.

JS: Es como un camión que está andando. Detenerlo es difícil, porque ya está en marcha. Entonces, el que viene se sube. Los maestros que ya vienen en una propuesta piden asesoramiento: “cómo hago con esto, no tengo tal recurso”. La historia institucional es muy fuerte. Entonces, como supervisor tenés que aprender a mirar eso. A mí me servía mucho. Cuando llegaba un director nuevo, yo le contaba todo lo que se había hecho en esa escuela y

en qué punto estábamos. Trataba de meterlo en la historia para que eso no se perdiera.

MH: La diversidad está en el aula; está entre los maestros y está entre las instituciones.

PS: Cambiando un poco de tema, ¿cómo lidiaste con las distintas gestiones de gobierno. ¿Te apoyaron, te obstaculizaron, fuiste variando, tuviste que maniobrar? ¿Cómo te fue?

JS: Tuve gestiones muy buenas. Por ejemplo, la de Roxana Perazza fue una maravilla. La gestión de Oscar Muia, por ejemplo, que fue director de primaria, también. Y después te dejaban hacer. Salvo que tuvieras un conflicto, que apareciera en los diarios o en televisión. Me sucedió en una escuela en la que hubo un grupo de padres que se quejaban del trato de la maestra hacia sus hijos. El director tenía dificultades para intervenir, para resolver. En un momento, se interpretó que yo consideraba que la maestra era responsable y los gremios protestaron. Lo que estoy remarcando es que pasé situaciones difíciles que me obligaban a mediar simultáneamente con directivos, maestros, padres, gremios. Fueron

situaciones muy complejas. Luego fue el director de primaria a hablar con los padres. Yo me quedé con la impresión de que ese conflicto no lo resolví bien.

PS: Lo padeciste.

JS: Lo padecí y no tenía todavía las herramientas para resolverlo. Lo reconocí después de mucho tiempo.

PS: Aprendiste de él.

JS: Sí. Ahora, ¿cuándo tuve problemas? Yo venía realizando jornadas mensuales de capacitación. En cada jornada se discutían situaciones didácticas y las y los maestros quedaban comprometidos a implementarlas en sus aulas. Yo, como supervisor, iba a observar a algunos y después se hacía un análisis en la jornada siguiente a través de los cuadernos de los alumnos. Era un trabajo muy rico, que generó mucho entusiasmo. Ahora bien, para realizar la jornada no había más remedio que suspender ese día las clases. La gestión que inició en 2007 prohibió que suspendiera las clases. Para mí eso fue una vergüenza.

MH: ¿Tenías programas socioeducativos en tu distrito? ¿O estaban empezando en ese momento?

JS: Maestro + Maestro² tuve al poco tiempo que llegué. Lo que hicimos fue tomar las escuelas del sur, que eran las que más dificultades tenían. Eso fue muy interesante porque empezamos a trabajar Maestro + Maestro en el sur y resulta que esos pibes aprendían a leer mucho mejor que los pibes del norte, que eran los que tenían más estimulación y, entonces, lo generalizamos a todo el distrito. Pasaba eso, cosas increíbles. Y después muchos proyectos los generábamos nosotros en el distrito. Nivelación³ salió del distrito N° 20 y Aceleración⁴ también.

MH: ¿Cómo eran esas experiencias que vos tenías de reorganización de trayectorias de los chicos?

2. El programa Maestro + Maestro fue creado en 1998 con el propósito central de fortalecer los procesos de alfabetización en el primer año escolar. El énfasis en la formación docente y la colaboración de un segundo maestro en las aulas de primer grado fueron dos componentes fundamentales del programa.

3. Los grados de nivelación tienen como objetivo central la inserción y/o reinserción a la escuela de aquellas niñas y niños que nunca ingresaron o que abandonaron la escolaridad primaria y que se encuentran en estado de sobreedad para ingresar al grado correspondiente.

4. El programa de aceleración ha tenido como eje la reorganización de las trayectorias escolares de niñas y niños que, por diferentes motivos, han quedado retrasados respecto de la edad teórica esperada para cada grado.

JS: Con nivelación fue así: vino una directora, que falleció hace un año, una persona que yo quise mucho, a decirme: “mirá, acá en el barrio, en Ciudad Oculta, hay una maestra que está dando clases a un grupo de pibes que son como diez que no van a la escuela. Y tiene de todas las edades. Y vino la gente del área de salud a decirme si les podíamos tomar examen para darles por aprobado algún grado”.

PS: Nivelarlos.

JS: No, no, era tomarles un examen para acreditar el aprendizaje. Estos chicos nunca habían ido a la escuela o lo habían hecho hacía años, que era la diferencia con los de aceleración. Les tomamos ese examen –había algunos que estaban en segundo, otros en cuarto, otros en quinto–, pero decidimos crearles un grado. Hablé con el director de primaria y ahí nomás me creó el grado. Fue muy interesante, porque había que elegir la maestra. Tenías que respetar el listado. Entonces, cuando fue el acto público de designación del interino, en ese caso, explicamos el proyecto y los gremios aceptaron que, si los maestros no querían, no pasaban al final de la lista, sino que se seguía hasta que se llegaba a uno que aceptaba. Y cayó un

ángel que tomó a esos pibes: Silvana Notaris. Al año siguiente tuvimos que crear dos grados más de nivelación; un total de tres grados en la misma escuela. Fue una experiencia hermosa.

PS: Pero lo que refleja esto es tu capacidad, con ayuda, por supuesto, de escuchar los problemas y construir soluciones originales, nuevas.

JS: Claro, que te los traía la gente, eh.

PS: O sea, no es que vos acomodás a lo que ya hay, vos inventás.

JS: Pero eso lo generó en gran parte la escuela. Lo que yo hice fue acompañar, incentivar y generar los recursos, buscarlos.

MH: Ni más ni menos.

JS: Pero el tema era el boletín, por ejemplo. ¿Cómo hacemos los boletines? En el registro de grado, tenés un pibe en segundo, otro en sexto... Eran cuestiones que había que pensar.

PS: Había que resolver cómo adaptar la norma al problema y no al revés. No el problema a la norma.

JS: En aceleración, me acuerdo muy bien, había una maestra de otra escuela, creo que de segundo o tercer grado, que tenía tres alumnos muy desfasados en edad. Entonces, no sé quién de la escuela me dice que esa maestra estaba tratando de ver si podía acelerar a estos alumnos. Y yo me enganché. Los fuimos pasando de a poco al grado siguiente. O sea, esa maestra tenía que articular con otra que aceptara. Porque la directora no participó de esta gestión, estaba ajena a considerar estas cuestiones como un problema suyo. Entonces yo acompañé. De los tres alumnos, hubo dos que pasaron. Y los fuimos pasando según lo que más sabían. O sea, si estaban mejor en Matemática, hacían Matemática en el otro grado. Y después empezamos a hacer lo mismo en otras escuelas. Muchos de sexto terminaron séptimo grado en un mismo año.

PS: O sea que la política pública de grados de aceleración se apoyó en esas experiencias que estaban funcionando, atendiendo a problemas que se veían ahí, y que fueron tomados por la gestión política.

JS: Sí, salió de ahí. La gestión me apoyó mucho. Y después, cuando intentaron llevarlo a otros distritos, hubo que generar

el proyecto. ¿Por qué? Porque en los otros distritos el supervisor no estaba en eso.

PS: Si no viene de una política pública no sucede.

JS: Claro. Entonces se generó toda la instancia de capacitación que fue maravillosa. Para mí fue hermoso.

MH: Vos tenías, en la supervisión, no solo la bandera argentina, ¿verdad? ¿Tenías la bandera boliviana también? Recuerdo haber ido y que me impactara.

JS: Puede ser, en el salón grande, sí.

MH: ¿Y cómo tomaste esa decisión?

JS: Fue pura casualidad, pero me encantó. Cuando llegué al distrito había un montón de pósteres, que estaban todos tirados, y yo soy obsesivo por tener el espacio lindo y ordenado. Entonces, veo que ese salón inmenso estaba todo pelado y yo tenía todos esos pósteres ahí. Y dije, bueno, estos pósteres los vamos a poner. Y claro, pegó con la comunidad. Pero fue casualidad.

MH: Fue casualidad, pero es un gesto de reconocimiento muy grande...

JS: Otra cosa muy interesante fue que yo trabajaba con las defensorías de menores. Teníamos muchos casos de violencia familiar. Y con las defensorías logramos articular un trabajo muy lindo junto con el equipo de orientación.

PS: ¿Cómo fue eso?

JS: Hicimos una articulación muy grande, porque en muchos casos tenía que intervenir la justicia. Porque había situaciones de abandono de chicos o de violencia familiar que el alumno traía a la escuela. Y llegó un momento en que yo iba a la defensoría como a una escuela, porque había mucho trabajo. Fueron muchos años, entonces la comunidad también se entusiasmaba.

PS: Claro. Lo notable es el recurso hacia otras instituciones, pero estructurado desde el proyecto educativo, que parece difícil sostener hoy dada la complejidad de las situaciones que se dan en las escuelas.

JS: Justamente, porque se mira otra cosa. El Mercado de Hacienda de Liniers había decidido hacer apoyo escolar. ¿Y qué pasó? Tres maestros de una escuela eran los maestros de apoyo escolar y les pagaban

un sueldo. ¿Pero qué hacían estos maestros? A sus alumnos los mandaban a apoyo escolar para tener clientela. Cuando me entero de eso, que está prohibido en el reglamento, voy al Mercado de Hacienda y digo: “Yo vengo a apoyar esta tarea, pero vamos a trabajar juntos. Y estos maestros no pueden estar ahí”. Los maestros esos me odiaron toda la vida y se fueron del distrito, por supuesto. Pero era una cuestión ética. Con esa gente trabajamos conjuntamente con muchos chicos con dificultades. Era hermosa esa tarea, porque no se gastaba un peso y la coordinadora de ahí venía a reuniones con los maestros, porque en realidad lo interesante era generar un intercambio sobre los problemas que se veían. Ahora, todo es muy idílico después de quince años de jubilado [risas].

PS: ¿Qué les dirías a las familias que dicen que la escuela no es tan importante, que los chicos y chicas pueden aprender solos en sus casas?

JS: Que se aprende con otros y además se aprende a vivir con otros, si no cómo haces. Para mí es fundamental, la escuela básicamente es socializante. Además de los aprendizajes –es verdad que se aprende mejor con otros–, los vínculos son fundamentales.

Comentario bibliográfico

Ana Paula Piretro*

Tras los gestos de la enseñanza: un andar posible para la investigación y la formación

Anne-Marie Chartier y Andrea Brito



Buenos Aires. Tornasol Flacso.

ISBN 978-631-90324-2-0 /

Archivo digital: descarga y online

1° edición 2024

189 pp.

Tras los gestos de la enseñanza... surge como resultado de una conversación, atravesada por diversos tiempos y espacios, en tanto oportunidad para la puesta en común, la reflexión y la (re)construcción de experiencias e ideas (Vázquez, 2011). Se centra en *gestos* vinculados con lo escolar y con la enseñanza. Bardet (2019) propone entender los gestos como “[...] modos de relación más que una mera forma corporal” (p. 91). Y destaca: “[...] un gesto, una posición del cuerpo, un movimiento, realmente no tiene sentido sino en un medio ambiente y en una situación

* Licenciada en Comunicación Social (FCC-UNC) y especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (Flacso Argentina). Docente por concurso e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Profesora Tutora de la Especialización en Lectura, Escritura y Educación, Programa ECYS-Área Educación, Flacso Argentina. Miembro del Programa de Investigación “Cultura(s) y Tecnología(s): estudios de la mediatización en escenarios educativos” (CEA-FCS-UNC) y de proyectos de investigación y de extensión (FCC-UNC y FCH-UNSL). Su trabajo está ligado, principalmente, a áreas relacionadas con la comunicación, la educación, los medios/tecnologías digitales, la lectura y la escritura.

dada” (p. 86). En esa línea, se puede explorar la producción de Chartier y Brito (2024) como una combinación de puntos de vista y posiciones que convocan a volver la mirada sobre la enseñanza para contemplarla en “[...] sus variantes, en el contraste de experiencias y contextos, en la alternancia de tiempos, en la confrontación de discursos, [para afirmarse en] [...] la búsqueda [...] de los indicios de aquello que la escuela, el aula y sus maestros dicen sin necesariamente hablar” (p. 9). Una búsqueda que va delineando un itinerario posible para estudiar y proyectar cruces entre investigación y formación docente. Aquí, entonces, la recuperación de la idea de gesto se da en tanto movimiento constante, curioso y persistente, pero, también, como escucha atenta y apertura que acompaña la acción. Dicha operación se articula en torno a dos grandes preguntas: *¿para qué decir las prácticas docentes?* *¿Para qué observar las prácticas escolares?* Así, los gestos son *claves* para seguir revisando prácticas y saberes desde el asombro; un asombro que cuestiona lo conocido desde umbrales variados y complementarios.

Al adentrarse en el texto, es posible observar cómo la conversación se vuelve polifónica y se asienta en un entramado de géneros que incluye intercambios, conferencias, conversaciones ampliadas con colegas docentes, materiales de trabajo y escrituras de otros momentos históricos, entre otros. De la construcción de ese tejido resulta una escritura en la que convergen diversidad de voces, escenas, registros, preguntas, acercamientos a nociones conceptuales y desarrollos metodológicos, así como marcas concretas de un otro modo asomarse a debates políticos, pedagógicos y didácticos. Se trazan continuidades y variaciones con discusiones previas sobre estos temas y se destaca la relevancia de abordarlos de manera situada.

El libro se estructura en *dos grandes momentos* y un *apéndice*, siempre con énfasis en la formación docente y la investigación. En el *primer momento* se indaga en torno al sentido de “hablar” sobre las prácticas docentes y se despliegan planteos sobre: a) la importancia de comprender, de un modo integral, la *relación* entre teoría y práctica y sus derivas en cuanto al pensamiento y la acción; b) la relevancia de no perder de vista la singularidad de las *prácticas* investigativas y de formación en docencia, así como los diálogos posibles desde la reciprocidad; y c) la necesidad de construir una articulación cuidada entre aquellos *saberes* que provienen de los recorridos académicos y los que se van forjando en el ejercicio profesional, siempre

contextualizando cada aporte y dando cuenta de las situaciones en las que se ponen en juego. En vinculación con estos ejes temáticos, hay una mención permanente a la pregunta por los lugares de la escritura en tanto práctica/producción que permite objetivar, sistematizar, formalizar y dar a conocer conocimiento respecto de estos asuntos, siempre otorgándole a lo escolar un lugar preponderante. En el *segundo momento*, la apuesta es trazar, de manera rigurosa, un mapa posible para preparar y recorrer el proceso de *observación de clases*. Una primera llamada de atención invita a distinguir lo que se mira en la escuela de los recuerdos escolares o resonancias, sobre la cultura escolar, devenidas de las propias experiencias. Seguidamente, se destaca la necesidad de atender a categorías didácticas generales y al trabajo en clase en particular. Esto, señalan Chartier y Brito, ofrece la posibilidad de fijar prioridades y criterios de observación, así como de ir efectuando esta labor a partir del abordaje de diversos planos. Convocan a comenzar por lxs niñxs en la clase y a avanzar, luego, con lxs docentes y la interacción de estxs con sus estudiantes. En tercer lugar, la propuesta consiste en poner énfasis en la enseñanza y en el aprendizaje de los contenidos en juego en la situación escolar, con un acento evidente en las prácticas de lectura y escritura, dadas las trayectorias, los intereses e inquietudes de ambas. A cada paso, emergen preguntas por: a) el tiempo disponible para observar, la posición (física y simbólica) de quien lo hace y los saberes que se construyen al ejercitar esta práctica, b) las formas de lo disciplinar y su lugar en el proceso formativo (como sostén pedagógico-didáctico y como corpus curricular), c) las lecturas y escrituras que vehiculizan las propuestas de enseñanza, y d) la construcción de registros que interpelan formas conocidas y abren puertas a otras alternativas. Este *mapa posible para observar* se va construyendo en función de escenas que se reconstruyen, anécdotas que se relatan, instrumentos concretos que se referencian (fichas disponibles en el libro mismo), datos destacados que se recuperan de diversas fuentes. La constante: la experiencia de la práctica docente –y de lo que ocurre en torno a ella– “puesta en remojo”, desde la reflexión y la interrogación, para jerarquizarla y despegarla del sentido común, para analizarla como territorio en el que se producen y recrean formas de mirar y modos de hacer en torno al conocimiento y con otrxs.

Interesa señalar que, de manera transversal, se mencionan problemáticas (algunas emergentes y otras ya de larga data) que ingresan a las aulas y atraviesan las

prácticas y a lxs sujetxs que allí se encuentran: diversas materialidades (analógicas y digitales), el lugar de los contenidos a enseñar que adquieren estatuto canónico, las complicaciones que trae aparejado el aplicacionismo de formas y categorías desencadenadas de realidades y lógicas específicas, la coexistencia de diversos modelos teóricos, tanto en lo que hace a los saberes disciplinares como en lo que respecta a las modalidades e improntas que adquieren los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para concluir, en el *apéndice*, la publicación acerca tres artículos –inéditos en español– de Chartier que, como se destaca en el prólogo, resultan “un aporte valioso, ampliatorio, a las discusiones planteadas” (p. 9). El primero de estos artículos se titula “Los ‘haceres’ cotidianos del aula. Un desafío para la investigación y la formación”. En él se propone tensionar discursos que atraviesan a las investigaciones, en las Ciencias Sociales en general y en Educación en particular, respecto de: a) la focalización de la indagación –y de la formación inicial y continua– en *lo conocido/sostenido* de la realidad escolar y la manera en la que se descuidan otros aspectos asociados con la cotidianeidad, y b) la importancia de trabajar sobre los obstáculos, ligados a esa cotidianeidad e identificados en la exploración de los recorridos profesionales, para enriquecer los procesos formativos de lxs futurxs docentes y de lxs colegas en ejercicio. El segundo texto, cuya denominación es “¿Cuadernos o carpetas? El poder de un dispositivo cotidiano”, realiza una aproximación/retorno a la noción de *dispositivo* en el ámbito de lo escolar para mirarlo en vinculación con modos y materialidades diversas. Lo hace desde una perspectiva que reconoce la presencia de lo dominante y lo instituido y las disputas que, en torno a ello, pueden generarse. También se retoma el potencial de la invención, asociada a la categoría *dispositivo*, y se enfatiza la importancia de pensar este término como elemento analítico más que como artefacto, para dar cuenta de dinámicas constitutivas tanto de las prácticas educativas en general, como de la enseñanza en particular. Y el tercer artículo, “Los saberes escolares. Realidades y ficciones”, propone abordar acercamientos a los ámbitos y objetos que alojan a esos saberes escolares. Aquí, se problematizan dimensiones vinculadas con el origen, la validez y la forma en la que se encarnan los saberes a enseñar en función de ciertas lógicas escolares, en ocasiones, distantes y diferentes –en forma y sentido– a las de los diversos campos de conocimiento que les dan origen. Asimismo, se trazan puntos de discusión en

torno a la relación entre esos saberes, los procesos de reforma, su curricularización y los modos en los que esas transformaciones son vivenciadas (desde la aceptación y/o la resistencia) por quienes se encargan de transmitirlos/compartirlos a/con lxs estudiantes. Finalmente, se esbozan algunos puntos que convocan a revisar críticamente la ligazón entre saberes escolares, evaluación y formas de acreditación. En los tres artículos, los desarrollos planteados se despliegan desde la invitación a trabajar estos abordajes en el cruce entre las ya mencionadas prácticas de formación y de investigación.

Para concluir interesa volver, a modo de síntesis, sobre algunos de los puntos señalados. Se trata de un libro que convoca a no perder de vista la necesidad de *hablar sobre la escuela en la escuela* y no, solamente, a partir de ella o para ella. Es un material que sitúa la experiencia en un lugar relevante, como territorio central de (re)creación de conocimiento. Asimismo, aborda y comparte, sin perder densidad y de un modo accesible y problematizador, una diversidad de ideas, posiciones y planteos teórico-metodológicos vinculados con la enseñanza y los aprendizajes y con el lugar de la lectura y la escritura en esos procesos. Aspectos todos que resulta, siempre, imperativo revisar. Y lo hace poniendo en juego las premisas mismas sobre las que se configura. Por un lado, en/desde una conversación que se fue ampliando y permitió –a quienes intervinieron en ella– revisar y densificar aportes (intercambios mediante). Por el otro, provocando una aproximación que interroga, rescata, desmenuza y proyecta gestos, que hacen parte del hacer cotidiano, con respeto, compromiso y precisión. En términos de Vázquez (2011), aquí “conversar es desaprender, desprenderse de algo, de uno, de todo. [Ante quienes conversan] se abre [...] una vasta llanura, un mar o un lago: esas imágenes dicen la amplitud, lo insospechado”. Seguramente, la lectura traerá encuentro, debate y, por qué no, algunas incomodidades para seguir pensando/revisando el quehacer cotidiano en torno a la enseñanza en la escuela.

Referencias

- Bardet, M. (2019). Hacer mundos con gestos. En Bardet, M. (comp.), *El cultivo de los gestos: entre plantas, animales y humanos* (pp. 81-111). Cactus.

- Chartier, A.-M. y Brito, A. (2024). *Tras los gestos de la enseñanza: un andar posible para la investigación y la formación*. Tornasol Flacso. <https://flacso.org.ar/publicaciones/tras-los-gestos-de-la-ensenanza/>
- Vásquez, C. (2011). Conversemos. *Revista Universidad De Antioquia*, (304). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/9293>

Patricia Sadovsky*

Hacer escuela: sobre desafíos y alternativas para diversificar la enseñanza

Mercedes Etchemendy, Mariela Helman y Alejandra Rossano (coords.)



Buenos Aires.

ISSN: 2618-5377 / N° 14

IICE: Instituto de Investigaciones en Ciencias
de la Educación-FILO:UBA

1° edición 2024. 259 pp.

Este libro reconstruye el recorrido del Programa de Aceleración, desarrollado durante más de veinte años en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. El eje del programa ha sido la reorganización de las trayectorias escolares de niñas y niños que, por diferentes razones, han quedado retrasadas respecto de la edad teórica esperada para cada grado.

Hacer escuela: sobre desafíos y alternativas para diversificar la enseñanza... transmite una experiencia, un hacer que *se va haciendo*, una *invención del hacer* como se dice en el libro, que toma una expresión de Flavia Terigi. Es decir, un hacer que es al mismo tiempo una búsqueda que asume la incertidumbre y el desconcierto de muchas de las situaciones que se presentan. Y en esa búsqueda, en las hipótesis que de ella surgen, en las exploraciones a las que dan lugar esas hipótesis, en el análisis de los recorridos que se implementan, estas exploraciones se van consolidando como saber.

* Profesora de Matemática (INSP|VG) y doctora en Educación (UBA). Profesora e investigadora de la UNIPE. Directora de la *Revista Análisis de las Prácticas*.

¿Cómo convocar a los chicos a la escena de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo establecer un lazo para que se involucren en el trabajo con el conocimiento? ¿Cómo conseguir que disfruten de eso, que quieran leer, que quieran resolver, que quieran entender? ¿Cómo lograr que vengan y que se queden? ¿Cómo hacer que vuelvan cuando se han ido? Estas preguntas atraviesan la *obra* libro porque antes atravesaron la *obra* aceleración, cuya reconstrucción conceptual se vuelca en este bello y esclarecedor texto. Son preguntas orientadoras que abren caminos de indagación motorizados por la confianza en que, bajo condiciones específicamente creadas, esas búsquedas tienen sentido.

Si bien la escena de enseñanza-aprendizaje es siempre el centro de los interrogantes, el libro nos muestra una y otra vez la gran cantidad de dimensiones implicadas en estos propósitos. No son reglas de acción las respuestas que se van obteniendo. Podríamos pensar que el saber que se va produciendo cada vez va configurando *casos* que permitirán pensar otros: analizando, comparando, contrastando, matizando.

El carácter intrínsecamente colectivo del proyecto de aceleración está muy señalado en las distintas experiencias que se narran. Se transmite claramente la necesidad del accionar concurrente y coordinado de distintos actores para que los recorridos de las y los niños por los diferentes espacios converjan en el propósito de instalarlos en otra relación con el saber. Las mediaciones, los consensos, las conversaciones para arribar a decisiones sobre las propuestas que se consideran más convenientes para cada chica o chico, para cada grupo de chicas y chicos nos devuelven la imagen de mucha gente trabajando colaborativamente en el más profundo sentido del término. De ahí que resulta interesante detenerse tanto en algunas condiciones como en la estructura del programa. Con relación al primer aspecto se reseña en el libro que: se conformaron grupos de un número reducido de alumnas y alumnos, se elaboraron materiales específicos para acompañar la tarea de enseñanza, se seleccionaron contenidos y un programa de estudio que permitiera cursar dos grados consecutivos en un ciclo lectivo, se puso especial atención a la formación y el acompañamiento de la tarea de los maestros y las maestras. Asimismo, se creó una estructura con una coordinación general encargada de las interacciones necesarias para asegurar las condiciones institucionales para implementar el programa, un equipo docente especialmente designado, un equipo de psicólogos y un equipo de asistentes técnicos

(AT). Esta última figura resultó clave para articular y asegurar el conjunto de acciones que el programa exigía. En el libro se caracteriza de la siguiente manera:

[...] el rol del asistente técnico que cumple funciones muy estratégicas: trabaja “codo a codo” con los docentes a cargo para ajustar las propuestas de enseñanza a las necesidades de cada grupo y estudiante, mantiene una estrecha comunicación con cada equipo directivo y docentes de la escuela para establecer los acuerdos y las articulaciones necesarias, acompaña a los docentes en las entrevistas con las familias y contribuye a tomar registro y guardar memoria de los procesos de aprendizaje individuales y grupales. [...] El trabajo conjunto entre docentes y asistentes técnicos promueve un tipo de reflexión “en terreno” y abre la posibilidad de problematizar las prácticas de enseñanza con las dificultades concretas que se evidencian en esa práctica cotidiana. (pp. 36-37)

Esta diversidad de funciones muestra las tantas dimensiones que abarcó el trabajo en el Programa de Aceleración y somos invitados a conocerlas a través del análisis de múltiples experiencias.

El libro se organiza en dos grandes partes y un epílogo. La primera, “El programa de aceleración: otros modos de pensar la escuela”, nos permite entender cómo se ha concebido el desafío de reencauzar las trayectorias escolares no esperadas. Así, se enmarca la cuestión de los recorridos escolares en el funcionamiento institucional, se afirma la necesidad de que las niñas y los niños construyan pertenencia al proyecto y se recorren con minuciosidad los sentidos de implementar propuestas diversificadas. Esta sección, integrada por tres capítulos, constituye en sí misma un apreciado tratado sobre políticas públicas que hacen foco en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

La segunda parte, “Escribir la experiencia para repensar las prácticas”, nos interna en las aulas, en las reuniones de maestras y asistentes técnicas, en las discusiones en diferentes equipos, en el contacto del programa con las familias. *Estamos ahí* mientras leemos y, por supuesto, aprendemos, nos emocionamos, quedamos interpeladas e interpelados en cada tramo.

En el epílogo, “Justo con estos pibes”, Flavia Terigi, además de ofrecer su mirada sobre la construcción del libro, nos muestra el entramado entre la gestión de una

política pública –como lo fue este programa– y la construcción de un andamiaje teórico sobre la base del cual se fue delineando el proyecto.

El libro cuenta con enlaces a audios –a maestras, a ex alumnas y ex alumnos y a videos–. En estos, María Elena Cuter, Inés Dussel, Guillermo Micó y Patricia Sadovsky comentan distintos aspectos del programa.

Retomo a continuación algunos componentes en el intento de pincelar sus múltiples dimensiones.

Ajustar las propuestas

Se afirma –en el programa y en el libro– la necesidad de ajustar las propuestas. Pero, ¿qué es *ajustar*? Va quedando claro a través de la lectura que *ajustar* no supone achicar o sacar partes a algo dado; su significado se va desarrollando en el hacer e incluye las mediaciones que se anticipan y también las que tienen lugar en la implementación efectiva.

En las experiencias que se comunican en el libro, se puede apreciar que esa tarea de ajuste fue siendo una tarea de producción colaborativa de saber pedagógico y didáctico que supuso, tanto para docentes como para asistentes técnicos, un cambio en su propia relación con el conocimiento, con los objetos de enseñanza.

Efectivamente, docentes y AT se reunían periódicamente a analizar las clases implementadas, a proyectar futuras sobre la base de los materiales del programa y en algunos casos a elaborar secuencias didácticas sobre asuntos que no estaban contemplados en los materiales. Para el análisis de clases, los registros que las AT realizaban, a veces en forma conjunta con maestros, resultaron un apoyo imprescindible.

Entre docentes y AT: estudiar una cuestión de enseñanza

De la gran cantidad de proyectos vinculados a los contenidos de enseñanza que se fueron elaborando, recorto un estudio desarrollado por maestras, maestros y AT sobre el tratamiento de la información en la resolución de problemas aritméticos. Un asunto muchas veces invisibilizado como objeto de enseñanza, dado por obvio, o

tratado como un problema de comprensión lectora independiente de los conceptos matemáticos que compromete. Desde la Didáctica de la Matemática, diversas investigaciones aportaban elementos para analizar esta cuestión y esa producción fue el punto de partida del grupo que se involucró en esta investigación. Esta implicó el estudio y diseño de propuestas, su implementación en las aulas, elaboración de registros y análisis del trabajo en las clases. Surgen del estudio nuevos elementos respecto de los saberes ya disponibles en el grupo de maestras y AT, que toman en cuenta el contexto particular de las condiciones de escolarización y contribuyen a complejizar y enriquecer la problemática que se estaba estudiando.

Surge nítidamente del análisis de los registros de clase que las resoluciones específicas de las y los alumnos se entranan con la consideración de la mirada que ellas y ellos tienen de sí mismos, de sus posibilidades, del reconocimiento, o no, de sus propias marcas en la tarea que realizan.

El análisis de los registros muestra también que los intercambios en el aula amplían la comprensión de las relaciones aritméticas implicadas en un problema, y a la vez se hace visible el valor que tiene para las y los alumnos participar de una conversación conjunta en la que se reflexiona colectivamente sobre algunas resoluciones propuestas por ellos. Se profundiza acá el sentido de pertenencia de las y los chicos a una comunidad, una de las marcas de este programa desde su inicio. Como podemos apreciar, el conocimiento producido en este estudio resulta un aporte pedagógico-didáctico que excede el programa.

Como hemos dicho, el libro incluye enlaces a algunos videos y audios. Entre otros, un audio de la maestra Corina Ojeda, “Sobre la circulación de ideas matemáticas en mis clases”. A pesar de ser un audio, al escucharlo, *vemos* a Corina en la clase y, al mismo tiempo, accedemos a sus reflexiones *sobre la clase* porque, en su decir, comenta las decisiones que va tomando y las explica (el enlace al audio se encuentra en la p. 66). Al finalizar la audición me resulta inevitable pensar cuántos pequeños gestos *hacen* el trabajo de una maestra que se propone ubicar a las chicas y los chicos en un vínculo de dominio con relación al conocimiento, lo cual comporta lograr que confíen en sus posibilidades. Y también llama mi atención la centralidad del verbo *escuchar* en su relato. Escuchar para entender qué piensan y para mostrarles que están pensando, para preparar su puesta en común y para prepararlos para que

estén en buenas condiciones para esa puesta en común, para crear, en definitiva, ese ineludible lazo entre lo que hacen los chicos y lo que les queremos enseñar.

La relación con las familias

Varias historias de niños que pertenecieron al programa dan cuenta del desafío, del compromiso y del cuidado que supuso vincularse con las familias de las y los alumnos.

Podemos apreciar allí que entablar diálogo con las familias requiere suspender los juicios y los prejuicios *para dar cabida* y convocarlas de una u otra manera a formar parte del programa.

La necesidad permanente de acuerdos institucionales

Para algunos alumnos se hace necesaria la creación de dispositivos específicos para ayudarlos a progresar en sus aprendizajes. Se desencadena entonces una filigrana de acuerdos, mediaciones, organizaciones horarias, coordinación de espacios que dan cuenta del trabajo comprometido, esforzado y artesanal de maestras, maestros, AT, equipos directivos y de coordinación. En este contexto, es imprescindible destacar –también– el esfuerzo de las y los niños. Ellas y ellos se implican en un trabajo arduo, venciendo resistencias para ir conquistando en su camino otra posición con relación a la escuela, a los aprendizajes, al conocimiento. Un hermoso ejemplo para refutar con contundencia a quienes hablan de facilismo cuando se proponen proyectos que apuntan a reorganizar las trayectorias de los alumnos y reparar algo de lo que, por distintas razones, pero siempre con el sello de lo injusto, no pudieron tener en su momento.

Cierre

Creo que el cuaderno que estamos presentando puede pensarse como una obra que explica cómo se construye la confianza entre tantos y a partir de tantas apuestas. Es

un libro de estudio, de reflexión, de discusión impregnado de amor por la enseñanza, por la pedagogía, por la didáctica, por el conocimiento y sobre todo por las niñas y los niños aprendiendo felices dentro de las escuelas. Imprescindible agradecer a sus autoras, al tesón y compromiso con el que sostuvieron el programa y a las políticas públicas que lo hicieron posible.

Convocatoria

Convocatoria para la Sección General de la Revista *Análisis de las Prácticas*

Quienes habitamos el campo educativo sabemos bien que el trabajo profesional de las y los docentes no se reduce a la aplicación lineal de saberes académicos. Al contrario, supone una complejidad y una problematicidad que exigen mirar de cerca las tramas cotidianas de la enseñanza.

Cuando pensamos en el análisis sistemático de las prácticas, nos encontramos con un territorio donde la teoría y la acción se interpelan constantemente. Es en ese diálogo horizontal entre la formación y el ejercicio profesional donde emergen saberes propios, contruidos en el hacer colectivo entre investigadores, formadores y docentes. Una producción de conocimiento que busca desarmar la histórica división entre la academia y el aula, dándoles voz a los distintos protagonistas que configuran el quehacer educativo.

Nos proponemos mapear el estado actual de la reflexión sobre las prácticas a través de miradas diversas –provenientes de la didáctica profesional, las didácticas disciplinares, la pedagogía, la sociología, la antropología o la psicología– que pongan el foco en las encrucijadas de la escolaridad actual.

¿Qué saberes ponen en juego las y los docentes en su ejercicio cotidiano? ¿De qué maneras las nuevas aproximaciones metodológicas nos permiten documentar y comprender lo que pasa en las escuelas? ¿Cómo se inscriben las trayectorias

formativas en los condicionantes del dispositivo escolar? ¿Qué diálogos y tensiones se generan hoy entre las universidades y los Institutos de Formación Docente?

Como es habitual, en la sección general se reciben artículos de investigación, de carácter teórico o experiencias educativas que de una u otra manera respondan a estos interrogantes. Esperamos que las contribuciones argumenten sobre los resultados obtenidos apoyándose en las metodologías utilizadas así como en las referencias que enmarcan el trabajo.

Condiciones para los envíos y pautas formales:

<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/about/submissions>

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente