número 5.2 • Octubre de 2026 • ISSN 2796-9835

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

Dossier Trabajo docente

Prácticas inclusivas y saberes docentes | La trama entre cuidado y enseñanza en el ejercicio de la docencia | Sobre el trabajo colaborativo entre investigadores y docentes | Concepciones subyacentes al problema de las incumbencias de las titulaciones | Prescripciones, normativas y trabajo docente |

Artículos

El lugar de la lectura en la formación de maestros | Relaciones entre formación y práctica docente | Colaboración y formación | Formación de futuros profesores en prácticas de enseñanza |

Entrevista

¿En qué consiste la tarea de enseñar? Diálogo con María Luz Aguilar, Romina Paula Garuti, Claudia Mónica Llenas y Luciana Palma. Entrevista Patricia Sadovsky

Comentarios bibliográficos

unipe UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ARGENTINA

5.2

número 5.2 • Octubre de 2026 • ISSN 2796-9835

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

unipe
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ARGENTINA

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

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

REVISTA ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS

Directora: Patricia Sadovsky (UNIPE)
Secretaria 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 Nº 7 CABA)
Miguel Duhalde (CTERA)
Gloria Edelstein (UNC)
Rodrigo Fuentealba (Universidad Autónoma de Chile)
Delia Lerner (UBA)
Patricia Moscato (UNIPE)
Thierry Philippot (Inspé-Francia)
Analía 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/revistaanalisispracticas
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 5.2 • Octubre de 2026 • ISSN 2796-9835

Editorial *Número 5.2* **7**

Dossier El trabajo docente

Prácticas inclusivas: recuperar el saber propiamente docente
Norma Filidoro **17**

El trabajo docente como práctica de cuidado: relato de una experiencia pedagógica situada desde la ESI
María Laura Cucinotta **31**

Tensiones en la formación de maestros identificadas por un colectivo de investigación colaborativa
José Nicolás Gerez Cuevas y Adolfo Emanuel Issa Nuñez **53**

Diferentes incumbencias de trabajo docente en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires
Julieta Simari **83**

Trabajo docente en transpandemia: organización, sufrimiento y trabajo vivo en la Patagonia Austral
Valeria Bedacarratx **113**

El trabajo docente en tiempos de la Nueva Escuela Mexicana: extensión, subordinación y efectos
Marlene Escobar Hernández y Lucía Rivera Ferreiro **143**

Tiempos interesantes: la enseñanza de la Historia en la Argentina del capitalismo tardío
Manuel Jerónimo Becerra **171**

El Taller integrador interdisciplinario (TAIN) como experiencia de trabajo colectivo en la formación inicial docente desde una perspectiva biográfico-narrativa
María Florentina Lapadula, Luis Porta Vázquez y Jonathan Aguirre **195**

La investigación psicopedagógica como práctica formativa: enseñar y aprender metodología
Pablo Guillermo Frisch **221**

Artículos

La lectura en la formación docente en Uruguay. Concepciones y dispositivos didácticos
Leticia Albisu Viacava **249**

Recorridos sobre la compleja relación entre formación y práctica docente: experiencias en la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para el nivel primario
Analía Segal, Mariana Ladowski, Gabriela Lamelas, Jaime Piracón, Gisele Lépore y Alejandro Bergara **283**

Una experiencia de formación docente sobre la enseñanza de la división en la primaria
David Block Sevilla, Lilia Antonio Pérez y Laura Resendiz Zamudio **301**

El aula como sostén de una nueva práctica de estudio sobre expresiones numéricas
Verónica Cambriglia, María Paula Trillini y Matías Eduardo R. Maidana **335**

Entre el aula y el territorio: Una mirada a la formación docente desde la alternancia y las narrativas autoetnográficas
Fabian Guillermo Galán Peñalva **361**

Entrevista

¿En qué consiste la tarea de enseñar? Diálogo con María Luz Aguilar, Romina Paula Garuti, Claudia Mónica Llenas y Luciana Palma
Patricia Sadovsky **399**

Comentario bibliográfico

Karina Benchimol (coord.), Diana Grunfeld, Adriana Kellmer y Claudia Petrone. *Alfabetización en la educación inicial. Propuestas didácticas e intervenciones docentes que convocan a pensar*
Alejandra Rossano **427**

Laura Kiel. El autismo en la escuela. *Un ensayo sobre inclusión escolar*
Fabiana Demarco **435**

Reseña del conversatorio. *¿Por qué es necesario conocer las ideas infantiles para fortalecer las trayectorias escolares? Un aporte de las investigaciones constructivistas*.
Noelia Zorzoli, Claudia Castro, Roxana Mendez y Carolina Scavino **439**

Convocatoria 445

Editorial

Como adelantamos al publicar el número 5.1, la gran cantidad de contribuciones recibidas para la convocatoria al dossier temático "El trabajo docente" nos obligó a desdoblar el número 5. Completamos entonces la segunda entrega del dossier en este número 5.2.

Es casi imposible hablar de trabajo docente sin detenerse a considerar, de diferentes maneras, los saberes que maestros y profesores ponen en juego al enseñar. La recuperación de esos saberes a través de diferentes modalidades es un asunto presente en varios artículos de este dossier.

Efectivamente, en "Prácticas inclusivas: recuperar el saber *propiamente* docente", Norma Filidoro analiza la potencia de saberes situados que despliegan los docentes frente a situaciones de aula que no hay modo de anticipar. Maestros y profesores implementan allí, sostiene la autora, estrategias que ellos mismos no terminan de valorar frente al avasallamiento de las soluciones generales que se proclaman desde esa abstracción denominada "inclusión educativa". Sin embargo, hipotetiza Filidoro, apoyada en el análisis de algunos casos, la reconstrucción conceptual de esas estrategias mediante un proceso reflexivo derivaría, si pudiera desarrollarse, en un saber específico con posibilidades de aumentar la inclusión de los estudiantes en la escena pedagógica.

En "El trabajo docente como práctica de cuidado: relato de una experiencia pedagógica situada desde la ESI", María Laura Cucinotta hace visibles dimensiones no siempre reconocidas en el trabajo docente. La autora analiza una experiencia en la que una profesora de Lengua y Literatura, anticipándose a una situación de riesgo vinculada al consumo de alcohol entre un grupo de estudiantes, convoca al diálogo

entre colegas, equipos institucionales, estudiantes y familias. La Educación Sexual Integral (ESI) se propone en este trabajo como un marco que orienta la intervención desde la prevención y el acompañamiento de los jóvenes y sus familias. Se recupera el carácter artesanal y colectivo de la construcción de respuestas por parte de los distintos actores de la escuela desde una posición que entrama la enseñanza con el cuidado como condición para el encuentro pedagógico con los estudiantes.

José Nicolás Gerez Cuevas y Adolfo Emanuel Issa Nuñez comparten resultados de una investigación colaborativa entre docentes de Matemática de profesorados de educación primaria e investigadores en didáctica de la matemática que se propusieron analizar el oficio de formar maestros, integrando la perspectiva de los propios formadores. Es así como el trabajo, titulado "Tensiones en la formación de maestros identificadas por un colectivo de investigación colaborativa", va dando cuenta de una discusión que en su desarrollo logra aproximarse a una conceptualización de algunos problemas de enseñanza que los mismos formadores enfrentan.

Otro eje presente en este dossier y constitutivo de la problemática del *trabajo docente* se refiere a las concepciones que subyacen a las incumbencias de ciertas titulaciones. ¿Por qué los egresados de los profesorados del nivel secundario de los institutos de la Provincia de Buenos Aires pueden trabajar en el nivel superior y participar de la formación de sus futuros colegas, y los egresados del profesorado de educación primaria no pueden hacerlo? Esta es la pregunta que explora Julieta Simari en "Diferentes incumbencias de trabajo docente en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires", y lo hace a través de un análisis y comparación de normativas nacionales y provinciales y de los diseños curriculares de los profesorados de diferentes jurisdicciones. Asimismo, el estudio incluye entrevistas en profundidad a funcionarios político-gubernamentales de gestión nacional y provincial. Luego de un exhaustivo análisis la autora fortalece la hipótesis según la cual el mayor reconocimiento de los saberes específicos del nivel secundario en desmedro de los saberes más generales de la formación docente para la escuela primaria sería la explicación más ajustada a la asimetría que se plantea con relación a las incumbencias.

El modo en que las prescripciones y las normativas afectan el trabajo docente está tematizado, de distintas maneras en cuatro artículos recibidos.

Desde una perspectiva psicosocial en la que se articula el análisis de procesos sociohistóricos y subjetivos, el artículo de Valeria Bedacarratx da cuenta de una investigación en la que se reconstruyen elementos centrales de la organización del trabajo de cuatro docentes de escuela primaria de la provincia de Santa Cruz, en el momento posterior a la pandemia de Covid-19. La transformación de la prescripción en una práctica posible se analiza con todo detalle en este artículo cuyo título es "Trabajo docente en transpandemia: organización, sufrimiento y *trabajo vivo* en la Patagonia Austral".

En "El trabajo docente en tiempos de la Nueva Escuela Mexicana: extensión, subordinación y efectos", Marlene Escobar Hernández y Lucía Rivera Ferreiro, dos investigadoras mexicanas, analizan los efectos en el trabajo docente generados por la implementación de un nuevo plan de estudios aprobado en el año 2022, en el marco de una política pública denominada Nueva Escuela Mexicana. A partir de la realización de entrevistas a cinco docentes, se busca conocer el proceso de apropiación del nuevo plan y sus repercusiones en la carga de trabajo.

Enmarcado en una descripción del contexto social y cultural actual que intensifica las demandas hacia el trabajo de los profesores, el ensayo que propone Manuel Jerónimo Becerra, "Tiempos interesantes: la enseñanza de la Historia en la Argentina del capitalismo tardío", hace foco en los modos en que son recibidas en las instituciones las sucesivas reformas curriculares, en particular, la denominada Secundaria Aprende, implementada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La impresión de que las reformas se suceden una tras otra sin un análisis de las condiciones de viabilidad que deberían portar, las expectativas de las gestiones respecto de la celeridad con la que pretenden instalar los cambios, la fragmentación que provoca la desigual apropiación en una misma jurisdicción de las prescripciones y normativas sitúan la temporalidad escolar, sostiene el autor, en un presente perpetuo que anula la experiencia y desalienta la esperanza.

En "El Taller integrador interdisciplinario (TAIN) como experiencia de trabajo colectivo en la formación inicial docente desde una perspectiva biográfico-narrativa", María Florentina Lapadula, Luis Porta Vázquez y Jonathan Aguirre analizan la experiencia del TAIN, un espacio curricular de encuentro de la comunidad docente de los Institutos Superiores de Formación Docente para la educación inicial,

primaria, especial y de educación física de la provincia de Buenos Aires. En sus análisis cobran centralidad las voces de profesoras del campo de la práctica pertenecientes a dos instituciones formadoras que dan cuenta de la productividad del taller, así como de los obstáculos que atraviesa su desarrollo.

El dossier cierra con el análisis de una experiencia formativa. Enseñar metodología de la investigación a estudiantes de una carrera de Psicopedagogía que se desarrolla en un Instituto de Enseñanza Superior acompañando el desarrollo de una investigación real por parte de los estudiantes es la opción que realiza Pablo Guillermo Frisch como profesor de la materia Metodología de la Investigación de dicha carrera. El autor expone el alcance, recorrido y potencialidad de la experiencia en su artículo "La investigación psicopedagógica como práctica formativa: enseñar y aprender metodología".

Sección general

Presentamos a continuación los cinco artículos recibidos para la sección general.

Leticia Albisu Viacava, en "La lectura en la formación docente en Uruguay. Concepciones y dispositivos didácticos", reporta una investigación cuyo foco es el estudio de las percepciones de docentes, estudiantes y maestras noveles respecto del lugar de la lectura en la formación de maestras y maestros. El análisis muestra que, si bien hay consenso en valorar la lectura como medio de construcción de significados, las prácticas dependen en gran medida de decisiones individuales con la consiguiente heterogeneidad en las trayectorias formativas. Los aspectos sociales y culturales de la lectura, así como su potencial epistémico, en general no aparecen, nos dice la autora, contemplados en las prácticas de enseñanza dirigidas a futuros maestros. Se concluye acerca de la necesidad de mayor integración entre las áreas de Lengua y las demás disciplinas.

Sobre la base del análisis de registros de clase, entrevistas, producciones escritas y coloquios finales, Analía Segal, Mariana Ladowski, Gabriela Lamelas, Jaime Piracón, Gisele Lépore y Alejandro Bergara realizaron una investigación centrada en conocer el modo en que las y los docentes, cursantes de una licenciatura en

enseñanza de las Ciencias Sociales, resignifican sus ideas en el marco de las distintas experiencias desarrolladas en ese trayecto formativo. Los resultados de este estudio se vuelcan en "Recorridos sobre la compleja relación entre formación y práctica docente: experiencias en la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para el nivel primario". Lejos de intentar medir el "impacto" en apropiaciones que se supondrían deseables, el análisis se detiene en acercamientos, distancias o reposicionamientos de los maestros y profesores que realizaron el trayecto en relación con las perspectivas pedagógicas y didácticas desplegadas en la carrera. Asimismo, los autores señalan que el estudio los interpeló respecto del potencial de un marco didáctico para orientar la enseñanza.

El análisis del funcionamiento de un dispositivo de formación basado en la colaboración entre investigadores y maestras de una escuela primaria de la Ciudad de México a propósito de la enseñanza de la división, así como el estudio de la apropiación de alternativas didácticas por parte de las docentes participantes del grupo, son los propósitos del artículo "Una experiencia de formación docente sobre la enseñanza de la división en la primaria", cuyos autores son David Block Sevilla, Lilia Antonio Pérez y Laura Resendiz Zamudio. El hecho de que los contenidos sobre los que iría a trabajar el grupo colaborativo se definieran a partir de las necesidades e inquietudes de los docentes, la frecuencia semanal de encuentros que propició un ir y venir entre las prácticas en las aulas y las conversaciones en el grupo, la duración de más de un año de un trabajo conjunto que favoreció la construcción progresiva de un clima de confianza entre los participantes son algunos de los aspectos señalados que contribuyeron a la conformación de un intercambio productivo entre investigadores y docentes.

El estudio de Verónica Cambriglia, María Paula Trillini y Matías Eduardo R. Maidana, que se ubica en la problemática de la transición entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas, se centra en el análisis de la actividad docente para favorecer que las y los estudiantes interpreten expresiones algebraicas y conozcan la productividad de transformarlas para acercarse a un propósito matemático determinado. La reconstrucción de los sentidos elaborados en el trabajo de aula se enmarca en la Teoría de Situaciones Didácticas de Guy Brousseau y se apoya en diferentes materiales recogidos en las clases. Se analizan en este artículo tres

episodios que dan cuenta de la producción matemática de las y los estudiantes y se pone especial énfasis en la acción docente como actor imprescindible para acompañar a los alumnos en el desarrollo de habilidades de lectura y transformación de expresiones algebraicas.

Fabian Guillermo Galán Peñalva analiza en "Entre el aula y el territorio: una mirada a la formación docente desde la alternancia y las narrativas autoetnográficas" una propuesta para las prácticas y residencias de futuros profesores en Ciencias de la Educación, estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Como respuesta a la fragmentación entre teoría y práctica en la formación docente, se plantea un modelo de formación que combina e integra instancias de práctica preprofesionales en instituciones de nivel inicial, primario y secundario de Jujuy con procesos de análisis y reflexión en el que se propone la residencia como un espacio de investigación compartida en el que participan estudiantes, profesores y docentes de las escuelas en las que se realizaron las prácticas.

Para la *entrevista* hemos optado en este número por conversar con un equipo de directora, maestra, maestra de aceleración y maestra de apoyo pedagógico de una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ellas acompañaron la trayectoria de un grupo de niñas y niños que comenzó primer grado en 2023, cursó segundo en 2024 y finalizó tercero en 2025. A lo largo de esos tres años este equipo enfrentó problemas complejos relativos a la escolarización de las y los niños y, para abordarlos, llevó adelante un trabajo institucional arduo, intenso y sostenido en una clara intencionalidad. Sobre ese trabajo, sobre las dificultades que encontraron, sobre la dimensión institucional que fueron construyendo y fortaleciendo a lo largo del tiempo, sobre la tensión entre la normativa que impone unos modos de hacer y las situaciones específicas que exigen la creación de estrategias que no ponen en primer plano el seguimiento de la norma, conversamos en la entrevista.

Hemos incluido las reseñas de dos libros y, de manera poco usual, la reseña de un conversatorio llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), aportada por un grupo de estudiantes.

Alejandra Rossano nos invita a la lectura de *Alfabetización en la educación inicial. Propuestas didácticas e intervenciones docentes que convocan a pensar,* de Karina Benchimol (coord.), Diana Grunfeld, Adriana Kellmer y Claudia Petrone. Cada uno de los ocho capítulos, nos dice Rossano, propone al lector "establecer un interjuego entre teorías, saberes y propósitos didácticos para verlos en acción y para detenerse en ejemplos y propuestas muy concretas situadas en el nivel inicial". Asimismo subraya el acceso a diversos materiales digitales que se ofrecen como cierre de varios de los capítulos. *¿En qué consiste dar la bienvenida a la cultura escrita?* es la pregunta con la que la autora nos va contagiando el interés y la curiosidad por tener el libro en nuestras manos.

Fabiana Demarco nos introduce en *El autismo en la escuela. Un ensayo sobre inclusión escolar,* de Laura Kiel. Se trata de una obra, dice Demarco, que realiza un análisis crítico del paradigma inclusivo toda vez que este posterga el foco en la función pedagógica de la institución escolar y cede el paso a prácticas de diagnóstico y medicalización. En diálogo con distintos colegas que han analizado el libro de Kiel, esta reseña ofrece claves de lectura fundamentales que abren la puerta a un texto muy sugerente.

Finalmente, como anunciamos, incluimos la reseña del conversatorio *¿Por qué es necesario conocer las ideas infantiles para fortalecer las trayectorias escolares? Un aporte de las investigaciones constructivistas*, en el que dialogaron Flavia Terigi, Andrea Arbitman y Axel Horn. Este espacio fue organizado por la Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento de Trayectorias Educativas que se desarrolla en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNIPE, Noelia Zorzoli, Claudia Castro y Roxana Mendez, alentadas por la profesora Carolina Scavino, asistieron a este evento y compartieron una síntesis de las ideas allí discutidas.

La expectativa del comité editorial de la *Revista Análisis de las Prácticas* es que el material publicado en este número resuene en los intereses, preocupaciones y preguntas de las lectoras y los lectores, generando nuevos interrogantes y profundizando el diálogo educativo.

Dossier

El trabajo docente

*Norma Filidoro**

Prácticas inclusivas: recuperar el saber propiamente docente

Resumen

Los y las docentes afirman de manera generalizada no saber qué hacer frente a las necesidades educativas de estudiantes que requieren de prácticas inclusivas, esto es, prácticas de enseñanza no previstas por el sistema. Esto provoca un malestar excedente que se manifiesta como enojo, angustia o, aun, parálisis. Reclaman diagnósticos que luego encuentran poco o nada útiles para pensar sus propias prácticas.

El artículo intenta mostrar que los docentes cuentan con recursos para interpretar las restricciones cognitivas y subjetivas de sus estudiantes más allá de las lecturas de los expertos en parcialidades. Las prácticas de enseñanza son prácticas que producen un conocimiento específico y propiamente docente que debe ser recortado, puesto en valor y conceptualizado para que pueda ser recuperado, revisado críticamente y transmitido.

La hipótesis es que esa operación requiere de la presencia de un tercero que, a cierta distancia, acompañe interdisciplinariamente en la formulación de los argumentos conceptuales que sostienen ese hacer y en la conceptualización de las consecuencias para cada estudiante y para la clase en su totalidad.

Palabras Clave

Inclusión • prácticas de enseñanza • adecuaciones • saber docente

* Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicopedagogía, interesada en la conversación con docentes aceptando la incomodidad de la complejidad, la contradicción y la incompletud. Correo electrónico: normafilidoro@gmail.com

Dossier

Inclusive practices: valuing teachers' own knowledge

Abstract

Teachers commonly claim not to know what to do when faced with the educational needs of students who require inclusive practices, that is teaching practices not anticipated by the system. This produces an excess of distress that manifests anger, anguish, or even paralysis. They call for medical diagnoses that they then find of little or no use for thinking through their own practices.

This article attempts to show that teachers have resources to interpret the cognitive and subjective conditions of their students beyond the knowledge and readings offered by specialists in specific disabilities/conditions. Teaching practices produce specific knowledge unique to teaching that must be identified, valued, and conceptualized so that it can be recovered, critically reviewed, and transmitted.

The hypothesis is that this operation requires the presence of a third party who, from a certain distance, provides interdisciplinary support in formulating the conceptual arguments underlying this practice and in conceptualizing its consequences for each student and for the class.

Keywords

Inclusion • teaching practices • adaptations • teacher knowledge

Trabajo docente

En la charla inicial con Tono Castorina que dio lugar a este texto establecimos tres ideas que harían eje: la primera, la de "prácticas". En las prácticas docentes entraman teorías y haceres: son prácticas de conocimiento (Guyot, 2011) en tanto producen saberes situados. La segunda idea, la de "inclusión", y así pasamos a una "inclusión practicada" que es una salida, o un intento de salida, de los enunciados universales y desterritorializados referidos a la inclusión educativa, que ¡son tantos y tan frecuentes!, para recortar, hacer visibles y reflexionar acerca de las prácticas inclusivas tal y como hoy están vigentes en la enseñanza. Finalmente aparece la idea de "problema", que es por donde vamos a comenzar, pero dando unidad a

la fórmula "problemas que se presentan a los y las docentes frente a las demandas de prácticas inclusivas".

De manera informal, consulto con docentes acerca de con qué problemas se encuentran cuando en el aula emergen *situaciones particulares* que requieren diseñar prácticas de enseñanza no previstas. En esta fórmula, "prácticas de enseñanza no previstas", está contenida una definición operacional de lo que serían las prácticas inclusivas: una intervención docente que se produce ante una situación áulica que no se encuentra anticipada en ninguna planificación, una situación incalculable. Es justo señalar desde el principio que la pregunta no es neutral, sino que produce un desplazamiento de la mirada: del estudiante y su condición particular –que de ningún modo vamos a negar ni a desconocer– a *la situación*. La "situación" es dinámica, refiere a un conjunto complejo de vectores que por sus interacciones participan en la emergencia de una resultante (Benasayag y Cany, 2024).

Sin intentar una generalización que sería improcedente, las y los docentes consultados, todas y todos, refirieron los problemas a sí mismos. Las respuestas iban siguiendo cierto ordenamiento particular: en un *primer momento*, refieren a la emergencia de un malestar que proviene, por un lado, de "no saber" y la parálisis que les provoca y, por otro, de la soledad en la que sienten que quedan frente a una experiencia que los interroga:

- No sé qué hacer y eso me angustia...
- Quedo paralizado...
- Me enoja que me dejen sola, que nadie te pregunte qué necesitás...
- Te vienen a decir mil cosas, te mandan informes con gráficos y curvas, pero el aula es otra cosa, estás vos... y no hacés nada con eso...
- La impotencia, me pone mal...

En este primer momento, se trata de la perplejidad frente a la supuesta (subrayo: *supuesta*) carencia de un, también supuesto, saber universal y previo al que no tendrían acceso. La idea parecería ser que *las respuestas están en algún lado; yo no las conozco, pero debería*: como si el saber referido a la enseñanza se produjera por fuera de su propia práctica situada. Esta creencia, que no es ni individual ni propiamente

docente, sino que proviene de una interpretación colectiva de la realidad –propia de la época– bajo la figura binaria problema-solución (Benasayag, 2019) constituye un obstáculo para las prácticas escolares inclusivas en tanto opera con una fuerza contraria a la emergencia de cualquier creación/invención de prácticas docentes no previstas (inclusivas).

En un *segundo tiempo*, el problema se sitúa en un cierto saber que emerge como negatividad pero que no avanza más allá: *Sé que así no es, pero sigo sin saber cómo*:

- Te exigen que aprenda, que sea igual a todos... Y vos ves que no puede...
- Tengo la horrible sensación de estar engañando...
- Me angustia ver que todo es medio... No sé... ¿cosmético?
- Me da la impresión de que lo que hacemos no le va a servir para la vida... para el "después de la escuela"...

Los y las docentes registran que algo de ese saber universal que se les ofrece no funciona, pero no avanzan más allá. Porque claro, ya lo dijeron, *no saben*. Sin embargo, frente a una conclusión precipitada y provocadora del tipo *Entonces nunca pasa nada interesante*, emerge un *tercer momento* en el que aparecen ejemplos de prácticas que no solo funcionan en el sentido de la inclusión, sino que producen momentos inclusivos "maravillosos". Pero la intervención docente, considerada *casual* o, aun, *mágica*, se desvanece al no poder ser recuperada como saber propio.

- ¡No! ¡Sí pasa! Pasan un montón de cosas. Ahora, no sabría decirte por qué...
- ¡No! De pronto una propuesta funciona y es como mágico...
- ¡No! Un día hacés algo, o decís algo y ¡clic!, se produce algo maravilloso...
- ¡No! Pasan muchas cosas interesantes... pero pasan... son momentos...

A la lectura de la realidad bajo la figura problema-solución se le adhiere la dificultad –en la que convergen desde representaciones sociales acerca de la separación entre saber experto y prácticas de aplicación, hasta restricciones materiales como el tiempo– de hacer una toma de conciencia de las propias intervenciones que permitiría recuperar esas prácticas de enseñanza como saber propiamente docente que

pueda ser comunicado y compartido conceptualmente. La recuperación reflexiva de ese saber hacer requiere de condiciones específicas para conceptualizarse y aun transformarse en un conocimiento para la formación profesional, propia y de otros (Castorina, 2022). En la actualidad esas condiciones no están dadas o solo lo están de manera parcial y limitada: estamos recortando un problema central que hace obstáculo a las prácticas de inclusión educativa.

Vamos a tomar un ejemplo del nivel secundario, del área de las ciencias sociales. El ejemplo, en su forma, también sería válido para pensar en, por caso, la resolución de un problema de matemática en un primer ciclo de escuela primaria.

La Solución, las soluciones y... nuevos problemas

El ejemplo que sigue se presenta recortado, dado que no es más que eso: una situación ejemplar que permite producir inteligibilidad. El ejemplo no admite generalizaciones, pero nos ayuda a leer otros casos del mismo género (Agamben, 2009).

Después de trabajar sobre el tema "Población" con diversas propuestas, como lectura de textos explicativos, confrontación de teorías sobre aumento de la población/cambios demográficos, establecer líneas del tiempo referidas a modos de concebir el crecimiento de la población, artículos de divulgación referidos a políticas sobre la población en China, en Europa, en América Latina, lectura de información estadística, puesta en cuestión de ideas tales como "crecimiento vegetativo", entre otras, la docente, del área de Geografía, propone una actividad que consiste en leer y analizar un informe periodístico cuyo título aproximado es "La población mundial está envejeciendo", teniendo en cuenta todo lo leído, pensado, trabajado hasta ese momento.

En el aula de referencia se encuentra Pedro:[1] Los informes dicen que tiene un déficit atencional y que *hay que* darle los textos y las tareas de manera segmentada, por partes. La docente constata que, aunque haga *lo que hay que hacer* según *las indicaciones que los profesionales* sugieren/ordenan, el estudiante no logra resolver la tarea.

1. Ni el nombre ni la información corresponden a un estudiante determinado.

Aquí es cuando sobreviene la inmovilidad del no saber qué hacer, al mismo tiempo que emerge un saber que no puede enunciarse. No existe una prohibición explícita, pero la posibilidad de contradecir un informe neuropsicológico con el membrete de una institución que goza de prestigio, la posibilidad de decirle a una familia que eso que dice el informe y firman varios profesionales no es

> tan así porque para aprender contenidos de geografía humana en el aula de tercer año de esta escuela no alcanza con segmentar tareas porque de lo que se trata es, justamente, de establecer relaciones entre culturas, épocas, entornos físicos, economía, tecnología, políticas... (profesora de Geografía).

Nos detenemos aquí y recapitulamos: la posibilidad de interpelar ese informe, ese saber, esa indicación, es escasa y de mal pronóstico en términos de alguna aceptación por parte de la comunidad educativa. Porque los docentes no saben. No saben, pero algo saben: *Para que resuelva hay que hacer mucho más que segmentar. Así lo que pasa es que prácticamente termina copiando la respuesta de algún compañero, o yo le dicto algo.* Es en este punto en que sobreviene la sensación –fundada– de estar haciendo *de cuenta que*... Hacemos de cuenta que la docente está enseñando de la manera adecuada para que Pedro aprenda: la tarea realizada en la carpeta daría cuenta de que Pedro puede hacer *lo mismo que los demás*, pero de otro modo. Todos tranquilos, al menos en la superficie.

Sin embargo, la profesora de Geografía sabe algo e insiste:

> Pensé en tomar solo dos textos por separado, sin pedirle una relación: preparé una pregunta para cada texto. Una era referida a la diferencia entre lo que pasaba con el crecimiento de la población mundial en 1800 y en el 2000. Y con relación al informe periodístico le pedía que identificara dos causas del envejecimiento de la población. Lo que no le pedía era una relación. Entonces pasó algo: el compañero que estaba adelante suyo escuchó y me pidió hacer lo mismo... porque, dijo, no entendía nada qué había que hacer, pero eso que le estaba explicando a Pedro, sí, eso lo podía entender y hacer. Los puse a trabajar juntos.

Los estudiantes no solo resolvieron las preguntas, sino que, a partir de ese trabajo *descubrieron* cambios poblacionales en sus propias familias a partir de contar cuántos hermanos tenían sus abuelos, sus padres y madres... hasta llegar a ellos, ambos hijos únicos. Esa actividad fue propuesta por la docente a todo el grupo provocando reflexiones, preguntas, formulación de hipótesis, armado de gráficos. Sin embargo, la docente concluye que "No es algo que se pueda hacer siempre, fue *solo* una actividad. Después todo vuelve como antes". ¿Vuelve como antes?

Estamos en el tercer tiempo: hay una práctica de enseñanza, que es, sin duda alguna, una práctica inclusiva que proviene de un saber específicamente docente y produce un conocimiento situado, pero que la docente no puede recuperar, un conocimiento del que no puede apropiarse ni en su fundamentación ni en sus consecuencias para Pedro en ese grupo y para el grupo todo. Su respuesta a lo inaudito es una respuesta situada, provisoria, revisable que está tan lejos de lo que tenemos como La Solución que presenta un valor insignificante. La intervención docente queda reducida a casi una anécdota, algo que pasó... insensiblemente: *Se me ocurrió en el momento...* Y, por otro lado, hay grandes chances de que las familias de ambos estudiantes se molesten y presenten quejas por la decisión de la docente: unos porque puso en evidencia que su hijo hacía una tarea diferente y eso, *en vez de integrarlo lo estigmatiza*. Otros porque puso a su hijo a hacer la tarea con un compañero con problemas y eso lo atrasa porque *lo que hay que hacer es exigirle porque es vago*.

Cuando decimos que la docente no se apropia de su saber no estamos estableciendo un tema de imposibilidad subjetiva ni una responsabilidad individual, sino que se trata de un hecho social: el informe diagnóstico de Pedro construye, en parte, su identidad, que se instala en la escuela como un saber universal en el lugar vacante del saber docente. No saber del docente que es, a la vez, producido (aunque no absolutamente) y consolidado por el informe neuropsicológico mismo. La docente sabe enseñar Geografía a estudiantes adolescentes, pero de esa frase se elimina la parte fundamental que es "enseñar" y solo queda "sabe Geografía" (Mehan, 2001). Como solo sabe Geografía, no sabe enseñar a Pedro. El saber producido por la docente en su práctica no es reconocido ni por ella misma. Y ese es el problema o, al menos, un problema que tenemos que recortar y hacer visible para seguir avanzando en la construcción de prácticas escolares inclusivas.

Eso no se toca

"Inclusión educativa" es universalismo abstracto. Nadie sabe con certeza que sería un "ajuste razonable" ni quien lo define para cada estudiante en cada situación. Las *pequeñas* soluciones sin centro que inventan cada día las y los docente son, sin duda, soluciones al interior de un sistema que no admite revisar críticamente aquellas prácticas arraigadas que parecen perdurar más allá de todo y cualquier cambio (Rockwell, 2018).

El docente no puede, solo, conceptualizar su práctica para transmitirla (entre otras cosas, porque no tiene tiempo para ello). Lo que vamos a hacer a continuación es una lectura de esta práctica docente inclusiva.

- Esta profesora pasó de pensar la clase como una entidad estanca y autónoma a la que los estudiantes deben adaptarse, a pensarla como un "estar siendo" que no remite a una forma concreta *a priori*. En la clase así concebida, los y las estudiantes se van constituyendo como manifestación de los lazos que se van articulando, no de una vez y para siempre.
- En este "no de una vez y para siempre" radica toda su potencia. No es una carencia. No es de una vez y para siempre porque, justamente, se trata de un estado dinámico que va buscando –con más o menos éxitos– asumir prácticas educativas cuyo fundamento no se encuentra en ningún exterior experto sino en su interioridad misma.
- La docente dice "no" a ese *hacer de cuenta que*, que tranquiliza a las familias (a las que de ninguna manera podemos ni debemos culpabilizar ni, menos, acusar de negadoras o achacarles etiquetas por el estilo) y a la comunidad educativa toda. La docente sale del lugar de hacer que ese estudiante sea "como se debe", "como se espera" a costa de negar sus propias posibilidades de ser y hacer. Y así pone a Pedro a producir con autonomía. En ese acto lo reconoce en su potencia, en su posibilidad de leer, pensar, responder. Lo saca del lugar de repetir y de copiar. Lo reconoce como sujeto capaz de producir.
- La docente renuncia a una inclusión fundada en el establecimiento de una diferencia que lleva el nombre de déficit atencional. Constata, más allá de un diagnóstico

categorial (“más allá” quiere decir que no lo vamos a discutir, pero que no nos detenemos allí): Pedro no puede realizar la tarea de leer y analizar un texto a partir de conocimientos establecidos por otros textos y conceptos y datos, pero sí puede analizar, con una guía adecuada, cada uno de esos textos por separado.

- La docente sabe que la tarea de copiar una respuesta escrita por otro, por excelente que sea, ocluye, cierra: no solo porque copiar o reproducir es una operación repetitiva que no conlleva la necesidad de pensar, sino porque cuando pido a un estudiante que copie le estoy diciendo que la respuesta que sea capaz de elaborar no vale o vale menos que la de otro.
- Al hablar con Pedro frente a la clase no necesariamente lo expone ni lo estigmatiza. También puede ser una práctica en la que ejerce la función de reconocimiento: reconoce lo que puede hacer. Tan es así, que otro estudiante se siente habilitado para enunciar un sufrimiento: *no entiendo nada qué hay que hacer*. Exponer o reconocer no dependen del enunciado de la docente ni de que ese enunciado sea realizado de manera grupal o individual. Esconder o disimular pueden estigmatizar mucho más que reconocer obstáculos en la realización de una tarea. El punto acá es la representación de la docente: Pedro tiene que hacer lo que se espera, aunque eso implique desconocer quién es y qué puede, o Pedro es un sujeto capaz de pensar y hacer con autonomía (lo que requiere, de parte de la docente, renunciar ella misma a la idea de “como se debe” o “lo esperable”).
- La propuesta de que el grupo en su totalidad se sume a la tarea de contabilizar hermanos de abuelos/as, padres, madres y los propios nos muestra que para esta docente “lo común” es el producto de una práctica. Una práctica docente que va construyendo un común, cambiante, dinámico, que configura, al mismo tiempo, a cada uno y cada una como estudiante. No hay estudiante desligado de lo común: si todos leen y piensan y uno copia, ese fue excluido: el acto de copiar lo excluye, aunque en su carpeta podamos leer un texto completo, impecable, escrito con coherencia y cohesión que responde (¿quién?) a la consigna dada por la docente.
- Finalmente, al promover el trabajo colectivo (de a dos, tres, interacciones entre grupos dentro de la clase), sale de la contradicción de un discurso que se proclama inclusivo promoviendo prácticas centradas en rendimientos individuales.

A algunos *no les va a gustar*

Está absolutamente admitida y consolidada la idea de que los estudiantes no aprenden de la misma manera ni en los mismos tiempos:

- *Cada uno tiene su ritmo.*
- *Tienen tiempos diferentes y hay que respetarlos.*
- *Aprenden de modos diferentes.*
- *Cada uno llega por su camino, hay caminos diversos.*
- *No todos se benefician de una misma metodología.*

Lo que no está tan permitido y constituye una idea rechazada con diversos argumentos y aún escandaliza es que los estudiantes no aprenden todos lo mismo. De alguna manera, la afirmación de que lo que hacen de otro modo no es lo mismo, sino una operación cognitiva diferente que llevará a resultados (conocimientos) diversos, resulta molesta, desagradable e, incluso, violenta. Porque lo diverso es sospechoso de menor valor, queda referido a una falta.

En lugar de leer un texto podemos proponer que vean una película o un video, pero sabiendo que la operación mental requerida no está siendo la misma; sabiendo que el procesamiento del lenguaje verbal requiere de determinadas operaciones cognitivas diferentes a las del procesamiento de imágenes, aun cuando sean acompañadas de la oralidad; sabiendo que instrumentos cognitivos diversos, procesos mentales diferentes, producen también diversidad de conocimientos en tanto construcciones cognitivas. El tema es la valoración que hacemos de uno y otro proceso, la valoración que hacemos de uno y otro conocimiento construido y alcanzado. Del mismo modo, puedo armar una evaluación que consista en unir con flechas o en identificar la respuesta correcta que demanda una operación cognitiva diferente a la que interviene para construir una respuesta que requiere establecer tramas relacionales o producir inferencias constructivas.

El desarrollo cognitivo y los procesos de constitución subjetiva dan lugar a sistemas singulares que, a su vez, se componen con los sistemas semióticos y los recursos técnicos a disposición, todo ello incidido por los usos propios de una comunidad

educativa particular en un momento dado, y por las prácticas siempre normalizadas y siempre normalizadoras propias de cada institución educativa. No se trata de la inteligencia ni de la atención de las pruebas neurocognitivas de las que se desprenden sugerencias universales que pueden colisionar o ni rozarse con las formas de organización de la experiencia y las expectativas que la escuela genera. La docente de Geografía y los y las docentes en general *no solo procuran un resultado en términos de enunciados relativos a un recorte del contenido escolar, también procuran formas de desarrollo que conduzcan a la formulación de esos enunciados y formas de subjetivación relativas a la apropiación de esos conocimientos.* Los docentes cuentan con recursos para interpretar las restricciones cognitivas y subjetivas de sus estudiantes más allá de las lecturas de los expertos en parcialidades (Baquero, 2024).

La docente de Pedro sabe que la adecuación (archi replicada) de segmentar las tareas destinadas a un estudiante para, finalmente, decirle que copie una respuesta que no comprende no produce desarrollo cognitivo ni avanza en el camino de la constitución subjetiva que conlleva a la apropiación de los conocimientos construidos socialmente, con el docente y con los otros pares. La docente sabe, el problema es que sola no puede. Las y los docentes solos no pueden diseñar prácticas inclusivas, evaluar sus efectos en términos de momentos inclusivos, para un sujeto y para el colectivo, conceptualizar esas prácticas para formalizarlas y compartirlas con colegas, profesionales del campo de la salud y con las familias. La soledad de la que los docentes tanto se lamentan constituye un problema porque los fragiliza y los expone de manera tal que, al ponerse en entredicho su saber, se produce una pérdida no solo para las y los estudiantes identificados como requiriendo intervenciones no anticipadas en el conocimiento pedagógico por defecto (Terigi, 2010), sino para toda la comunidad educativa.

Conclusiones

Cuando pensamos en los problemas que atraviesan las prácticas de enseñanza que caracterizamos como inclusivas, nos estamos refiriendo a prácticas docentes que no están disponibles de manera inmediata, sino que requieren ser creadas

en el devenir mismo de la situación. Los y las docentes refieren sentirse afectados en tanto sobreviene un tiempo de "no saber" y de inmovilidad. Aparecen entonces los saberes expertos producidos por fuera de la experiencia educativa que vienen a derramar sugerencias de carácter universal y, por lo tanto, descontextualizadas, que redoblan el malestar: "no saber, pero saber que eso, no". En un tercer momento el saber docente se presenta en el hacer, pero no se recupera como saber propiamente docente ni, menos, como saber acerca del sujeto en tanto aprendiente. Se requiere allí de la presencia de un tercero que, a cierta distancia, acompañe interdisciplinariamente en la formulación de los argumentos conceptuales que sostienen ese hacer y en la conceptualización de las consecuencias para cada estudiante y para la clase en su totalidad. Ello permitiría no solo que esos niños, niñas y jóvenes construyan conocimientos escolares y se apropien de ellos, sino también contribuiría a su desarrollo cognitivo y a los procesos de constitución subjetiva.

Referencias

Agamben, G. (2009). *Signatura rerum. Sobre el método*. Adriana Hidalgo.

Baquero, R. (2024). "Los límites y riesgos de la 'cultura del aprendizaje'". En A. Barreiro y M. Carretero (eds.), *Celebrando a Tono Castorina. Construcción de conocimientos en el campo educativo* (pp. 115-138). Tilde Editora.

Benasayag, M. (2019). *La singularidad de lo vivo*. Prometeo.

Benasayag, M. y Cany, B. (2024). *Contraofensiva. Actuar y resistir en la complejidad.* Prometeo.

Castorina, J. (2022). La reflexividad en la didáctica profesional: Hacia un programa interdisciplinario de estudio. *Revista Análisis de las Prácticas*, (1), 15-43.

Guyot, V. (2011). *Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad.* Lugar Editorial.

Mehan, H. (2001). "Un estudio de caso en la política de la representación". En S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 262-289). Amorrortu.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Clacso.

Terigi, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocromía*". En G. Frigerio y G. Diker (eds.), *Educar: saberes alterados* (pp. 99-110). Del Estante.

*María Laura Cucinotta**

El trabajo docente como práctica de cuidado: relato de una experiencia pedagógica situada desde la ESI

Resumen

El artículo propone una reflexión sobre el trabajo docente como práctica de cuidado a partir del análisis de una experiencia concreta en la que una docente, anticipándose a una situación de riesgo vinculada al consumo de alcohol en un grupo de estudiantes, convoca al diálogo entre colegas, equipos institucionales y familias. Desde una mirada situada, se aborda el valor pedagógico del emergente y la necesidad de leerlo más allá del hecho puntual, reconociendo en él una oportunidad formativa. La Educación Sexual Integral (ESI) aparece como un marco que permite articular el cuidado, la escucha y la intervención, no desde una perspectiva punitivista que apele a la sanción, sino desde la prevención y el acompañamiento tanto de los y las jóvenes como de sus familias. El texto destaca el papel del aula como caja de resonancia del mundo social y el de la docencia como una tarea de lectura, escucha e integración. En esa trama, el cuidado se configura como una dimensión constitutiva del enseñar y la escuela como una comunidad que educa y protege.

* Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras, licenciada en Letras y magíster en Literaturas en Lenguas Extranjeras y Literaturas Comparadas (UBA). Se desempeña como docente de Lengua y Literatura y como formadora de futuros docentes en el nivel superior. Es diplomada en Educación Sexual Integral (Unsam) y desarrolla su trabajo en torno a la literatura, la educación, las prácticas del lenguaje y la ESI. Filiación: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, CABA, Argentina; ENS N° 5 "Gral. Don Martín Miguel de Güemes", CABA, Argentina. Correo electrónico: con.esi.espacio@gmail.com

Palabras Clave

Trabajo docente • educación sexual integral • emergentes • pedagogía del cuidado • escuela y familia

Teaching Work as a Practice of Care: Account of a Situated Pedagogical Experience from Sexuality Education

Abstract

The article offers a reflection on teaching as a caring practice, based on the analysis of a real experience in which a teacher, anticipating a risk situation related to alcohol consumption among students, initiates dialogue with colleagues, institutional teams, and families. From a situated perspective, it explores the pedagogical value of classroom events, understanding them as learning opportunities rather than isolated problems. Sexuality Education (ESI) is presented as a framework that links care, listening, and intervention –not through sanction, but through prevention and support. The classroom is portrayed as a resonant space where the social world echoes, and teaching as a practice rooted in interpretation, attention, and connection. Within this dynamic, care emerges as a core dimension of the educational act, reaffirming the school as a community that teaches and protects.

Keywords

Teaching job • sexuality education • emergent • pedagogy of care • school and family

Introducción

En las clases de nivel medio pasan muchas cosas más allá del acto pedagógico que convoca a estudiantes y docentes en un mismo espacio. Algunas situaciones irrumpen ruidosamente, otras son casi imperceptibles. La lógica de estos emergentes suele responder mayoritariamente a situaciones que se generan por fuera del aula y hasta

por fuera de la escuela: grupos de whatsapp, redes sociales, hogares, clubes, boliches, etc. El aula se convierte entonces en una caja de resonancia, un lugar vital donde lo social y lo cultural, lo público y lo privado se entrelazan para interpelarnos como docentes y exigirnos una intervención.

En este artículo nos dedicaremos a analizar el surgimiento de un emergente en las clases de Lengua y Literatura de tres cursos de cuarto año del ciclo orientado de una escuela de nivel medio de la zona norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Asimismo, comentaremos el dispositivo llevado adelante por los y las docentes de esa escuela a partir de dicha irrupción, la recepción por parte de las familias y la revisión crítica que los docentes realizaron de ese dispositivo para poder instalarlo en la dinámica anual de la escuela.

Cuando no se trata de una actividad más

En el transcurso de una clase –una conversación casual, una consigna de escritura, un comentario al pasar– algo emerge. Una palabra, una risa, una alusión, una frase. El docente escucha. La primera reacción puede ser la sorpresa, la alarma, la necesidad urgente de una respuesta. ¿Qué hacer con eso que se dijo, que se mostró o que se calló?

La profesora de Lengua y Literatura de cuarto año de la institución en donde suceden los eventos que analizaremos tiene como costumbre pedir que tras el trabajo con el contenido "Crónicas de Indias" sean los y las estudiantes quienes escriban un texto en el que relaten sus experiencias personales a lo largo de un viaje. Se trata de una actividad que suele entusiasmar mucho a los y las jóvenes ya que deben ponerse a sí mismos en el centro de la escena, como protagonistas del relato al mismo tiempo que pueden compartir con sus pares travesías y anécdotas. Los resultados suelen ser siempre similares: alta participación, algunos problemas para mantener la coherencia del texto, carencias en el uso de recursos de la narración: nada que diste demasiado de la realidad de la mayoría de las escuelas de nivel medio de la ciudad. Pero el caso que analizaremos llamó especialmente la atención por el contenido de los textos: al menos dos o tres crónicas por curso hablaban de situaciones de borrachera de

uno o más adolescentes durante un viaje. Algunas de esas crónicas estaban ficcionalizadas pero aun así dejaban traslucir que se trataba de ellos mismos protagonizando situaciones donde el consumo de alcohol había sido excesivo al punto tal de generar riesgos para la salud, expulsiones de boliches y peleas en la vía pública.

La docente que había consignado esa actividad entendió que algo estaba sucediendo con esos estudiantes que habían roto el molde de lo esperable para una consigna de trabajo tradicional. Las anécdotas que hasta entonces circulaban en el ámbito privado, externo a la escuela, y que llegaban a oídos de los adultos solo por casualidad (un comentario al pasar, un estudiante preocupado hablando con su tutor, un comentario durante alguna jornada ESI dedicada al consumo problemático) ahora eran materia para la elaboración de una actividad de clase que sería leída y calificada por la docente a cargo del curso.

Quienes llevan años habitando las instituciones escolares conocen bien que el trabajo docente se sostiene sobre un principio básico de la vida comunitaria: nadie se salva solo. Bajo esa premisa, la docente no actuó de manera aislada, sino que recurrió en primer término a sus colegas –profesoras y profesores de los mismos cursos, varios de ellos en funciones de tutoría– para construir una mirada conjunta sobre lo que estaba emergiendo. En articulación con el Equipo de Conducción Institucional (ECI) y el Equipo de Orientación Escolar (EOE), se propuso entonces diseñar un dispositivo que permitiera alojar, interpretar y abordar la problemática, evitando tanto la simplificación del hecho como su tratamiento individualizante. De este modo, la respuesta docente se configuró como una práctica colectiva, situada, propia de una institución que entiende que el cuidado y la enseñanza se producen siempre en red. Una de las mayores preocupaciones del cuerpo docente de esta escuela era que por la época del año estaba próximo a suceder un evento que desde hace algunos años se instaló con fuerza en las secundarias de la CABA. Se trata de una reunión de estudiantes de tercero y cuarto año que por lo general se realiza en espacios públicos como plazas donde, vestidos con un atuendo particular, emulan una murga (como las que actúan durante el carnaval) en la cual bailan, tocan bombos y silbatos. Estos eventos suelen estar marcados por un alto consumo de alcohol, *in situ* o en reuniones anteriores (las famosas *previas* que suelen realizarse en domicilios particulares, clubes o salones de fiestas).

La decisión de compartir la preocupación y construir una respuesta colectiva permitió transformar la preocupación inicial en una oportunidad de trabajo conjunto. Cuando la escuela se piensa como una comunidad que cuida, el problema deja de ser de alguien para volverse de todos, y en ese movimiento aparecen nuevas formas de acompañar, de comprender y de sostener.

El valor pedagógico del emergente

Las aulas, en todos los niveles del sistema educativo, están atravesadas por situaciones emergentes: episodios que irrumpen en la cotidianeidad escolar y que exigen tanto intervenciones inmediatas –a veces mediante la activación de protocolos institucionales– como la apertura a problemáticas que habitualmente exceden el repertorio temático escolar. Lejos de implicar interrupciones de la enseñanza, estos emergentes son parte constitutiva del acto de enseñar, en tanto habilitan la posibilidad de articular la experiencia educativa con el mundo extraescolar. En ellos se hace visible la complejidad de la vida contemporánea, atravesada por dinámicas sociales, económicas, políticas y tecnológicas que ingresan al aula de maneras múltiples y muchas veces imprevistas. Reconocer ese carácter formativo de los emergentes implica comprender que la escuela no es un espacio aislado, sino un territorio permeado por las tensiones y desafíos del tiempo presente. La atención puesta en el emergente pone a los estudiantes como protagonistas del proceso educativo al tiempo que tensiona la cotidianeidad de la escuela. Los emergentes, en tanto posibles puertas de entrada de la ESI, forman parte del catálogo de posibilidades en las que la sexualidad, entendida integralmente, puede ser tematizada al punto de constituir una instancia de aprendizaje para estudiantes, pero también para docentes y familias. El desafío es entonces poder leer pedagógicamente lo que emerge, sin reducirlo a una anécdota ni a un problema al cual se le asignan soluciones instantáneas, fáciles o de manual. Lejos de querer psicologizar la escena escolar, es importante entender que la enseñanza transcurre en un espacio atravesado por afectos, tensiones y búsquedas de múltiples sentidos. Siguiendo con el caso analizado, leer las crónicas de los estudiantes como un signo, como una pista

sobre lo que esos jóvenes necesitan fue, en este caso, el primer paso necesario para poder elaborar un dispositivo de abordaje y contención.

En la tarea docente, la escucha atenta se vuelve parte del contenido y el vínculo con los estudiantes se transforma en parte del método. Siguiendo a Cornu (1999), cuya obra ha abordado la centralidad de la confianza en las relaciones pedagógicas, podemos afirmar que dicha fiabilidad constituye la condición misma de posibilidad del encuentro educativo. No hay aprendizaje sin alguien que asuma el riesgo de confiar, sin un marco que habilite la palabra y la presencia del otro. Esa dimensión, que se juega en el interior mismo de la relación pedagógica, adquiere pleno sentido en una perspectiva emancipadora ligada a la finalidad democrática de la educación.

Ahora bien, la confianza no puede imponerse ni decretarse: debe construirse a partir de gestos cotidianos, tiempos compartidos y una mirada que reconoce, legitima y cuida. La confianza es una práctica diaria, una forma de supervivencia simbólica, un modo de sociabilidad más profundo que la simple familiaridad. Es un vínculo que se sostiene en la coherencia ética de los adultos, en su disponibilidad afectiva y en su capacidad de lectura de las situaciones que atraviesan las y los estudiantes.

La escuela, entendida como lugar de encuentro, se constituye en una comunidad precisamente a partir de esos vínculos de confianza que el mundo adulto propone y sostiene. En ese marco, se fortalecen las tramas de cuidado que permiten desestabilizar y tensionar prácticas de consumo cada vez más naturalizadas en amplios sectores de las adolescencias contemporáneas. Desde esta perspectiva, la escuela aparece como el espacio privilegiado para analizar críticamente los patrones de una sociedad fuertemente atravesada por lógicas de consumo –materiales, simbólicas, digitales y afectivas– y para habilitar experiencias colectivas significativas que amplíen los horizontes de elección y de sentido.

Los emergentes ponen a prueba, tensionan la confianza. Los y las estudiantes de la escena que nos convoca se animaron a contar porque percibieron que sus dichos tendrían un lugar. Sabían que no serían juzgados sino alojados en toda la complejidad de sus acciones. En este punto la tarea docente supone una redefinición certera: no solo se trata de enseñar contenidos, sino de construir con los otros un espacio donde lo humano se vuelve pensable. La confianza se nos presenta entonces como una práctica pedagógica que supone aceptar la incertidumbre y dejarse afectar por

lo que el otro nos trae y en este sentido lo que emerge en el aula no interrumpe la enseñanza sino que la revela en su dimensión más profunda. El aula se convierte así en un espacio de confianza que habilita el decir.

Aspectos metodológicos de la reconstrucción y la experiencia áulica

El presente trabajo se inscribe metodológicamente en los enfoques cualitativos de la investigación pedagógica, adoptando la modalidad de relato de experiencia y sistematización de la práctica docente. La sistematización de experiencias, desde una perspectiva crítica, no se reduce a una mera descripción cronológica de hechos; constituye un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre y desde la propia práctica, orientado a producir conocimiento pedagógico situado que pueda dialogar con la teoría y servir de insumo orientador para otros educadores que afronten desafíos similares.

El corpus analítico para esta reconstrucción se compone de los siguientes registros institucionales y metodológicos:

- Las planificaciones didácticas y las consignas de escritura del área de Lengua y Literatura de cuarto año.
- Las actas y registros de las reuniones de articulación entre la docente del área, las tutorías, el ECI y el EOE.
- El documento de convocatoria formal remitido a las familias.
- Los registros de observación participante de la reunión de familias y las relatorías posteriores de las devoluciones estudiantiles.

El escenario áulico se sitúa en el transcurso del segundo cuatrimestre, específicamente durante el desarrollo de la unidad curricular dedicada al análisis de las “Crónicas de Indias” y la literatura de la época de la conquista. Con el propósito de favorecer la apropiación significativa de los recursos retóricos y narrativos propios del género de la crónica (el uso de la primera persona, la temporalidad lineal, la

descripción de espacios exóticos o novedosos, y la mirada del cronista-observador), la docente a cargo diseñó e implementó una secuencia de escritura creativa.

La consigna metodológica exacta que se presentó por escrito en la plataforma escolar y se explicitó en el pizarrón al estudiantado fue la siguiente:

> La crónica de viaje como registro de la experiencia. A partir de la lectura de los textos de Cristóbal Colón, Álvar Nuñez Cabeza de Vaca y Ulrico Schmidlm hemos analizado cómo el sujeto narrador construye un relato sobre los espacios que transita y las vivencias que lo atraviesan. Les propongo que asuman el rol de cronistas de sus propias vidas. Escriban un texto narrativo ficcional o de base real en el que relaten detalladamente sus experiencias personales a lo largo de un viaje que hayan realizado (un viaje familiar, una excursión escolar, un campamento o una escapada con amigos). El texto debe incluir la descripción del entorno, el registro de anécdotas significativas y las sensaciones que experimentaron en ese trayecto. Extensión mínima: dos carillas.

El rol docente entre la enseñanza y el cuidado

El consumo –ya sea de sustancias, de redes, de vínculos– puede ser leído como un ritual de pertenencia o experiencia iniciática. Desde la ESI, se propone una lectura crítica que ayude a comprender, sin juzgar, los sentidos que los y las jóvenes atribuyen a sus prácticas. Cuando el consumo, como en el caso que estamos analizando, irrumpe en el aula, el rol docente se tensiona entre intervenir o no, entre sostener el orden o abrir la pregunta. En esos instantes, estar atentos a lo que se pone en juego subjetivamente implica reconocer que enseñar no es solo transmitir saberes, sino también acompañar procesos vitales.

Cuando hablamos de pedagogía del cuidado nos situamos en un marco teórico que permite pensar la educación no solo como transmisión cultural, sino también como un conjunto de prácticas orientadas a garantizar el respeto y la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Esta perspectiva redefine la tarea docente al comprender que toda intervención educativa implica, de manera

inseparable, una determinada concepción de las personas, de los vínculos y de la salud en sus dimensiones física, emocional y social. En este sentido, el cuidado deja de ser un gesto accesorio para convertirse en una categoría pedagógica central, estrechamente vinculada con el rol social y ético de la escuela como institución formadora. Desde esta mirada, se recupera el valor de aquellas prácticas que construyen vínculos pedagógicos habilitantes, capaces de generar condiciones de seguridad, confianza y reconocimiento para que los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan desplegarse. Enseñar, entonces, no es únicamente transmitir saberes, sino promover el bienestar de las y los estudiantes, sostenerlos en sus trayectorias y acompañarlos en la complejidad de sus experiencias vitales.

Para profundizar en la pedagogía del cuidado es necesario ubicar a la escuela como parte del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, considerar que educar es cuidar y cuidar es educar, superar discursos que se centren exclusivamente en el riesgo y en la prevención y reconocer los cuidados que suceden en la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, 2023).

En el caso que estamos analizando, lejos de esperar a que las celebraciones previstas por este grupo de jóvenes se concreten –con el riesgo de derivar en situaciones problemáticas–, los docentes de la institución optaron por anticiparse, no desde el castigo ni el control, sino desde la responsabilidad educativa y el cuidado. Esta decisión reviste una impronta significativa: el conflicto no se evita ni se niega; se transforma en una oportunidad pedagógica. La escuela se vuelve así un espacio donde es posible pensar colectivamente los modos de disfrutar, de cuidarse y de cuidar a otros. Siguiendo la perspectiva que propone la ESI, los espacios de intercambio que se abren tras la irrupción de un emergente deben ser concebidos como oportunidades para habilitar la palabra y construir marcos de cuidado. Asimismo, la anticipación pedagógica supone reconocer que los riesgos que convierten a nuestros estudiantes en sujetos vulnerables no se presentan de un día para el otro sino que se van comunicando de a poco en gestos, palabras, silencios. En lugar de reaccionar cuando el conflicto es inevitable, se trata de actuar antes para prevenir no sin antes haber construido condiciones de confianza y diálogo que habiliten la palabra. Desde la ESI esta anticipación se entiende como una práctica de cuidado que permite a los adultos, docentes y familias ofrecer recursos simbólicos y afectivos para que

los jóvenes puedan pensar sus decisiones, reconocer sus límites y pedir ayuda. La ESI se presenta no como un conjunto de contenidos que "hay que dar", sino como una práctica viva y situada, que atraviesa la vida cotidiana de la escuela. La ESI se manifiesta en la forma en que se escucha, se conversa, se acompaña. Es una manera de habitar la escuela, de mirar a los otros con atención y respeto, de intervenir desde el cuidado. En definitiva, es una pedagogía del vínculo, una apuesta por una escuela que enseña y cuida al mismo tiempo.

Lo cierto es que frente a un emergente de esta naturaleza la gramática escolar tradicional suele activar de manera automatizada dispositivos de carácter punitivo o moralizante: la sanción disciplinar, el señalamiento individual, la amonestación o la derivación psicologizante que deposita el "problema" en el alumno considerado disfuncional.

Estas respuestas se inscriben en lógicas de control social que clausuran el diálogo y obturan la posibilidad de comprender los sentidos profundos que las prácticas de consumo tienen para las juventudes contemporáneas.

Para desarmar estas lógicas y edificar un abordaje fundado en la pedagogía del cuidado, es imprescindible interrogar la noción de autoridad que ejercemos dentro del aula. En las últimas décadas, el campo educativo se ha visto interpelado por discursos que postulan una supuesta "crisis de autoridad" o proponen un retorno a modelos autoritarios y verticales de disciplina para restaurar el orden. Frente a estas posiciones, la propuesta teórica de Greco (2022) resulta fundamental para pensar la autoridad docente en clave democrática y emancipadora, no como un atributo personal o una propiedad intrínseca de quien ocupa un cargo, sino como una relación y una construcción histórica, social y relacional. La autoridad no se impone por la fuerza ni se decreta; se habilita y se sostiene en el reconocimiento mutuo. Para la autora, una autoridad democrática en el espacio escolar se configura a partir de una asimetría habilitante. Esto implica asumir que el docente ocupa un lugar de responsabilidad ético-política diferenciado del estudiante –no somos pares, no somos amigos–, pero ese lugar asimétrico no se utiliza para dominar, vigilar o silenciar al sujeto pedagógico, sino para autorizar su palabra, dar lugar a su singularidad y ofrecer marcos simbólicos que permitan su emancipación y crecimiento.

Ejercer una autoridad ligada al cuidado significa estar dispuestos a dejarse afectar por lo que el otro trae al aula, asumiendo la incertidumbre que generan los emergentes sociales. En el caso analizado, los docentes no utilizaron las crónicas de los estudiantes para abrir expedientes disciplinarios ni para emitir juicios de valor moral sobre sus conductas. Al contrario, operaron desde una autoridad que aloja: validaron las producciones textuales en su dimensión subjetiva y tradujeron esa preocupación individual en una interrogación institucional. Los estudiantes se animaron a escribir con ese nivel de crudeza sobre sus excesos porque preexistía en el aula un vínculo sostenido en la confianza y el respeto; percibieron que sus dichos encontrarían un espacio de escucha atenta y no un tribunal punitivo.

La escuela, entendida como lugar de encuentro y filiación, se constituye en comunidad precisamente cuando el mundo adulto propone y sostiene estos vínculos de confianza y autoridad protectora. Siguiendo las discusiones actuales planteadas por Greco, el cuidado no es un acto accesorio de benevolencia o compasión que se añade al enseñar; es una dimensión constitutiva de la autoridad pedagógica. Cuidar es garantizar las condiciones políticas, institucionales y afectivas para que las trayectorias de los y las jóvenes no se quiebren ante las intemperies del mundo social contemporáneo, fuertemente atravesado por lógicas de consumo que mercantilizan sus cuerpos y sus experiencias vitales.

Frente al emergente, la escuela no se encierra: convoca

Cuando surge el emergente la escuela puede tomar distintos caminos: mirar para otro lado, cerrar las puertas y hacer como si nada hubiese sucedido o abrirse al diálogo. En este caso el equipo docente eligió la segunda opción: convocar a las familias. La decisión implicó reconocer que el emergente atraviesa las fronteras de la escuela para interpelar a los hogares y a la comunidad. Esta puerta de entrada de la ESI fue pensada como una oportunidad para fortalecer los vínculos, compartir preocupaciones y buscar formas de construir una mirada común sobre el cuidado. De este modo, incluir a las familias en los diálogos y las reflexiones que se llevan adelante

entre docentes y estudiantes se convierte en una estrategia poderosa para la ampliación de la red de confianza que debiera sostener a los y las estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela.

El diseño del dispositivo de intervención exigió al equipo docente precisar conceptualmente desde qué coordenadas teóricas se interrogaría el consumo de alcohol en las adolescencias. Tradicionalmente, las aproximaciones escolares a la problemática de las drogas y las adicciones han estado hegemonizadas por dos grandes paradigmas de corte prohibitivo. Por un lado, el modelo biomédico o de la abstinencia se centra de manera exclusiva en el daño biológico de las sustancias, postulando como única meta institucional aceptable el consumo cero o la abstinencia total; una postura que, en la práctica educativa, tiende a generar discursos basados en la alarma, el miedo y la estigmatización, terminando por alejar a los y las jóvenes del diálogo genuino con el mundo adulto por el temor latente a la sanción. Por otro lado, el modelo del control punitivo opera concibiendo el consumo como una infracción disciplinaria o un desvío moral que atenta de forma directa contra el orden instituido; este enfoque se traduce en la implementación de medidas drásticas que precarizan las trayectorias e inclusiones juveniles dentro del sistema.

Frente a estos modelos institucionales que demuestran su ineficacia en la coyuntura actual, la ESI propone articular sus intervenciones con el enfoque de reducción de riesgos y daños (Touzé, 2010). Este paradigma, desarrollado originalmente en el campo de la salud colectiva y adoptado en los últimos años por los lineamientos curriculares y las políticas socioeducativas nacionales y locales, asume un principio de realidad: reconoce de manera pragmática que los consumos de sustancias existen, forman parte de los rituales de pertenencia e iniciación de amplios sectores de las adolescencias contemporáneas, y que la exigencia abstracta de una abstinencia absoluta muchas veces clausura los canales de comunicación entre las generaciones.

¿Qué aporta específicamente la ESI al abordaje de los consumos en comparación con otras perspectivas? La ESI ofrece una matriz de lectura integral que desplaza la mirada del objeto (la sustancia, el alcohol) para centrarla en el sujeto (el adolescente, sus vínculos, sus emociones, sus derechos). El consumo desmedido no es leído como un acto de delincuencia o enfermedad individual, sino como una práctica social y culturalmente situada que condensa búsquedas de identidad, presiones del

mercado, mandatos de género (asociados muchas veces a la demostración de virilidad o resistencia en los varones) y demandas de aceptación grupal.

Desde la perspectiva de la reducción de daños en el ámbito de la escuela, el objetivo prioritario no es la penalización, sino la minimización de los riesgos y los impactos negativos asociados al consumo excesivo, priorizando la preservación de la vida y la salud integral de los estudiantes. Esto implica desarrollar estrategias educativas que promuevan la autonomía, el autocuidado y la corresponsabilidad grupal: enseñarles a los y las jóvenes la importancia de la hidratación constante con agua entre las ingestas de alcohol, la necesidad de alimentarse adecuadamente de forma previa, el reconocimiento de las señales de alerta físicas propias y ajenas y, fundamentalmente, la desarticulación de la complicidad machista o el abandono grupal en situaciones de vulnerabilidad nocturna (Touzé, 2010). Inscribir la reducción de daños en una pedagogía del cuidado significa comprender que la escuela no puede convalidar el consumo ni mirar para otro lado; debe intervenir proactivamente construyendo condiciones de seguridad simbólica y física. Superar los discursos centrados exclusivamente en el riesgo implica reconocer los cuidados cotidianos que ya suceden en la institución escolar y potenciarlos a través de redes institucionales estables que alojen pedagógicamente las tensiones del tiempo presente.

El primer eje de la estrategia metodológica consistió en desindividualizar el emergente detectado en las crónicas y transformarlo en una interpelación colectiva destinada a la comunidad de familias. Ante la inminencia del inicio de los festejos propios de fin de año, los docentes conformaron un grupo integrado por tutores y tutoras de los cursos de cuarto año y miembros del ECI y del EOE. Luego decidieron en conjunto convocar a las familias de los estudiantes para manifestarles su preocupación por la naturalización del consumo desmedido de alcohol en diversas situaciones grupales.

El equipo docente consideró fundamental que la comunicación con los hogares no se gestionara desde una retórica de la sospecha, la acusación o la alarma institucional, ya que estos discursos suelen generar dinámicas defensivas o de negación por parte de los adultos responsables. Se redactó una convocatoria formal que buscaba instalar un tono de corresponsabilidad, afecto y cuidado mutuo. El texto literal de la convocatoria enviada a los hogares a través de los canales virtuales oficiales fue el siguiente:

> Estimadas familias de cuarto año:
> Nos comunicamos con ustedes desde el equipo docente, tutorías y conducción de la institución con el propósito de invitarles a participar de un espacio de encuentro y diálogo presencial que se llevará a cabo el próximo jueves a las 8:00 hs en el Buffet de la escuela.
> Motiva este encuentro la proximidad de las celebraciones y festejos tradicionales que nuestros y nuestras estudiantes organizan en esta época del año de manera comunitaria. Desde la escuela, entendemos que las adolescencias transitan ritos de pasaje fundamentales para su crecimiento y socialización, y consideramos que el mundo adulto debe acompañar estas instancias de manera proactiva y cercana. Queremos compartir con ustedes las líneas de trabajo que sostenemos en las aulas desde los espacios de Tutoría y Salud y Adolescencia en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI), orientadas al cuidado del cuerpo, el respeto por los límites y la prevención de situaciones de riesgo. Nuestro objetivo fundamental es tender puentes sólidos de comunicación entre la escuela y los hogares, para construir de manera conjunta estrategias de cuidado y prevención que garanticen escenarios de goce, alegría y disfrute seguros para todos los chicos y las chicas, libres de riesgos para su salud integral.
> Creemos firmemente que educar y cuidar son tareas compartidas que se fortalecen cuando trabajamos en red. Contamos con su valiosa presencia y participación de escucha atenta.
> Saluda cordialmente,
> Equipo Docente y de Conducción

El encuentro fue concebido como una oportunidad para comunicar las formas de abordaje de los consumos problemáticos en la escuela, ofrecer ciertas estrategias para llevar adelante en los hogares y tender puentes de diálogo y comunicación con la comunidad de familias. Sobre el camino recorrido hasta el momento, se comentó que en los espacios de Tutoría y Salud y Adolescencia, desde primer año, los estudiantes reflexionan sobre el cuidado del cuerpo y abordan los consumos problemáticos en consonancia con los lineamientos curriculares de la ESI. Asimismo, se hizo hincapié en la existencia de espacios de diálogo con diferentes

adultos referentes dentro de la escuela (miembros del EOE, referentes ESI, preceptores, tutores por curso, etc.) así como también en la capacitación que los y las docentes de toda la escuela reciben para poder abordar el tema en las aulas. También se comentaron los encuentros organizados por la institución con especialistas (médicos y psicólogos), quienes desde la perspectiva de la reducción de daños buscaban acercarse al estudiantado con estrategias para evitar situaciones que pudieran poner en riesgo su salud.

La organización del encuentro con las familias fue pensada desde el cuidado y el acompañamiento y no desde la alarma. Se buscó sostener un tono de escucha y de contención, para compartir miradas, inquietudes y estrategias comunes. La premisa principal fue la de no estigmatizar, prohibir o asustar y se instó a las familias a fomentar entre sus hijos e hijas el autocontrol así como también el cuidado de los demás. Del mismo modo, se pidió que trabajaran en las casas el sentido de pertenencia grupal que muchas veces lleva a los y las jóvenes a consumir alcohol u otras sustancias en contra de su propio deseo, solo por el hecho de ser parte.

La convocatoria para la reunión fue masiva. Llegaron decenas de madres y padres preocupados y con la necesidad de conversar con referentes de la escuela. La escucha fue atenta. Hubo quienes criticaron la perspectiva del control de daños y quienes no dudaron en exponer que sus hijos e hijas eran ajenos a esa realidad y por lo tanto estaban exentos del peligro. De todos modos, la escucha fue amable y respetuosa y primó el agradecimiento al saber que sus hijos e hijas pasaban gran parte del tiempo en una institución que aloja y contiene a los jóvenes, sus problemáticas y sus necesidades.

Ese día quienes asistieron a la reunión salieron de la escuela con algunas tareas para el hogar. En primer lugar se les pidió que pudieran comunicar todo lo conversado en ese encuentro con quienes por diversos motivos no habían participado. La idea era que todos y todas estuvieran al tanto de lo que en ese espacio se había conversado. Además, se les pidió que buscaran estrategias para colaborar con la premisa del goce sin riesgos, una idea que se trabaja con insistencia desde las aulas, sobre todo en los cursos superiores. En este sentido se le sugirió a las familias apelar al diálogo con los jóvenes a partir de preguntas disparadoras (¿sabés lo que hace el alcohol en el cuerpo?; ¿qué podés hacer si tomaste de más y te sentís mal?; etc.), suministrar

información y no dar "sermones" o frases directivas que podrían ser mal recibidas por los y las jóvenes; demostrar empatía e interés por las actividades de sus hijos e hijas (especialmente en este momento puntual por los preparativos del festejo que los convoca); tratar de escuchar sin penalizar con el objetivo de que ante el riesgo puedan recurrir a un adulto en busca de ayuda; escuchar antes de emitir opiniones para no obturar la posibilidad de diálogo.

Algunos días después de la reunión llegaron las primeras repercusiones. En diferentes espacios los chicos y las chicas de cuarto año que participaron de la murga contaron que la presencia de las familias había sido absoluta durante el evento. No solo madres y padres, sino también tíos, abuelas y hermanos mayores y menores habían acompañado a la caravana de jóvenes. Si bien había habido consumo de alcohol también las familias se habían organizado para que hubiera puestos de hidratación y para controlar que quienes estaban bebiendo no lo hicieran en exceso. Además, en las "previas" muchas familias estuvieron presentes controlando que comieran adecuadamente y que no hubiera consumo de otras sustancias que pudieran interaccionar con el alcohol. Por supuesto que hubo excesos y jóvenes que tuvieron que ser asistidos pero fueron casos muy aislados. La mayoría refirió haber pasado un momento muy grato con sus compañeros y compañeras en un marco donde los adultos y las adultas presentes estaban ahí para cuidarlos y contenerlos.

En este contexto y dados los primeros resultados, el encuentro se consolidó como un espacio de diálogo genuino, donde escuela y familias pudieron reconocerse como aliadas en la tarea de acompañar los rituales de pasaje que cada vez son más complejos de dimensionar para los adultos, fortaleciendo el compromiso compartido en el cuidado integral de los adolescentes. Por su parte la escuela, con el equipo docente que gestionó el encuentro, decidió institucionalizar la experiencia y convertirla en un instrumento más de acercamiento a las familias para profundizar en la necesidad de pensar formas saludables de transitar las celebraciones que implican estos ritos de pasaje. La articulación escuela-familia se volvió una herramienta poderosa: reconocer que el cuidado es una tarea compartida, una red que se teje entre la escuela y la comunidad. La convocatoria se pensó y gestionó como una invitación a conversar, a construir colectivamente modos de acompañar a los y las jóvenes.

En ese intercambio aparecieron preguntas, temores y también acuerdos, todos atravesados por una convicción común: educar no es solo enseñar contenidos, sino sostener la vida en común, habilitar espacios donde los vínculos puedan pensarse y vivirse libremente.

Para el equipo docente, esta experiencia reafirmó la necesidad de leer entre líneas, de escuchar más allá de lo dicho, de entender que enseñar también es cuidar. Lo que sucedió no se limitó a resolver un episodio puntual, sino que abrió un camino de trabajo conjunto. El trabajo en red –entre colegas, con los equipos de orientación, con las familias– se volvió una forma de sostener a los estudiantes, pero también de sostenernos entre adultos, reconociendo que la tarea docente se fortalece cuando se comparte.

El lugar de los adultos

Tal vez lo que esta experiencia nos devuelve es la pregunta por el lugar de los adultos frente a las juventudes. No se trata solo de estar presentes, sino de cómo estar: con qué gestos, con qué palabras, con qué capacidad de escucha y de acompañamiento. Los jóvenes nos interpelan con sus modos de habitar el mundo, sus búsquedas, sus silencios y sus maneras de decir. Frente a eso, el desafío adulto no es controlar ni sancionar, sino sostener la pregunta abierta, ofrecer un marco que combine la confianza con el cuidado, y la libertad con la responsabilidad.

Escuchar, hablar, intervenir: tres acciones que, lejos de ser simples, constituyen el corazón mismo de la tarea docente. Escuchar para reconocer lo que se juega en cada palabra o en cada gesto; hablar para ofrecer sentidos posibles, sin clausurar los ajenos; intervenir no desde la urgencia del control, sino desde la ética del cuidado y la construcción de la confianza. En esa trama cotidiana, se define una práctica profundamente política: la de acompañar a otros y otras en el proceso de volverse quienes son. La docencia, en última instancia, es eso: una práctica de lectura, de escucha y de conexión; una tarea que se renueva en cada encuentro, que se vuelve significativa cuando se deja afectar por lo que sucede y cuando transforma esa afectación en una oportunidad pedagógica. En esa búsqueda compartida reside la esencia del

trabajo docente: una forma de cuidar enseñando, y de enseñar cuidando. Y es en el aula, caja de resonancia, donde el mundo ingresa con todas sus tensiones, sus contradicciones y sus riesgos.

Conclusiones

Pensar el trabajo docente desde la experiencia vivida permite recuperar algo de su densidad, de su carácter artesanal y colectivo. No se trata solo de enseñar contenidos ni de cumplir prescripciones, sino de habitar un espacio donde se ponen en juego la palabra, la escucha, los cuerpos y los vínculos. En ese territorio, el aula se revela como una caja de resonancia: todo lo que sucede en el mundo –las tensiones sociales, los conflictos, los deseos, los miedos– encuentra allí un eco particular, una posibilidad de ser nombrado, interpretado, acompañado. Lo que emerge en el aula, muchas veces de forma inesperada, interpela a las y los docentes a construir respuestas que no están escritas en ningún manual, sino que deben ser elaboradas en tiempo real, con sensibilidad, reflexión y trabajo compartido.

El análisis de esta experiencia nos recordó que el trabajo docente es, ante todo, una práctica de lectura. Leer no solo los textos, sino los gestos, los silencios, los modos de estar y de decir de los y las estudiantes. Leer los contextos, las señales que a veces pasan inadvertidas, las necesidades que se expresan de maneras diversas. En ese sentido, la anticipación a una situación de riesgo –como la que dio origen a este relato– no surge de la sospecha, sino de la atención pedagógica: una forma de cuidado que se apoya en la escucha y en la confianza. Cuando un grupo de docentes percibe que algo puede poner en juego la integridad o el bienestar de sus alumnos y decide actuar antes de que el daño ocurra, está ejerciendo una de las dimensiones más profundas del acto de enseñar.

El modo en que esa anticipación se traduce en acción es siempre singular, pero lo que la sostiene es una convicción: la escuela no se desentiende, convoca. Frente al emergente, la institución se vuelve espacio de encuentro. Convocar a las familias no como receptoras de un problema, sino como parte activa de la respuesta, fue una decisión política y pedagógica. Ese gesto permitió que el cuidado se pensara como

una tarea compartida, una trama de responsabilidad mutua entre escuela, familias y comunidad. En esa articulación se encarna una de las puertas de entrada más potentes de la ESI: la que entiende los vínculos como espacios de aprendizaje y de corresponsabilidad.

Para el equipo docente, esta experiencia dejó aprendizajes que trascienden el episodio concreto. Reafirmó la importancia de trabajar en red, de sostener el diálogo permanente con los equipos de orientación, de apoyarse en los colegas, de construir acuerdos institucionales que fortalezcan las intervenciones. El cuidado no se improvisa: se piensa, se planifica, se discute. Es una tarea ética y política que se despliega en lo cotidiano. Por eso, cada vez que una escuela abre un espacio para hablar de lo que preocupa, de lo que duele o de lo que inquieta, está también enseñando otra forma de habitar lo común.

En este sentido, la ESI se confirma como una herramienta pedagógica que excede la enseñanza de contenidos específicos. La ESI se vuelve una práctica situada, que atraviesa los modos de acompañar. Permite revisar las formas en que se construyen los vínculos, las relaciones de poder, las experiencias de consumo, los modos de cuidar el cuerpo y el deseo. Desde esta perspectiva, la ESI no se "aplica", sino que se encarna en las prácticas, se teje en cada decisión pedagógica, en cada conversación, en cada silencio que se decide alojar en lugar de ignorar. Es una pedagogía del cuidado que reconoce que enseñar también implica proteger, orientar y contener.

A lo largo de esta experiencia, el equipo docente descubrió que el trabajo de enseñar es inseparable del trabajo de cuidar. Cuidar como compromiso con la construcción de condiciones que hagan posible el aprendizaje y el bienestar de todos. Cuidar es mirar con atención, generar confianza, anticipar lo que puede dañar. Desde esta mirada, el cuidado no es algo "extra" al trabajo docente, sino su núcleo más profundo. Enseñar implica abrir espacios donde cada estudiante pueda ser escuchado, reconocido y acompañado en su trayectoria.

Tal vez lo que esta experiencia devuelve es la pregunta por el lugar de los adultos frente a las juventudes. Un lugar que no puede reducirse al control ni a la distancia, sino que debe construirse desde la presencia y la responsabilidad compartida. Los adultos de la escuela son, o deberían ser, quienes habilitan la palabra, quienes escuchan sin juzgar, quienes se atreven a intervenir cuando algo duele o preocupa.

Escuchar, hablar e intervenir son acciones pedagógicas y éticas a la vez. Su dificultad reside precisamente en que no hay fórmulas: cada contexto, cada grupo, cada historia reclama un modo particular de actuar.

En definitiva, esta experiencia nos invita a pensar el trabajo docente como una práctica de cuidado y de interpretación. Cuidado porque implica sostener a otros; interpretación porque demanda leer los signos del presente y transformarlos en sentido pedagógico. El aula, en este marco, se revela como un lugar donde el mundo se hace audible: sus conflictos, sus promesas, sus contradicciones. En esa caja de resonancia, los docentes intentamos que lo que suena disonante encuentre alguna forma de armonía, no perfecta, pero posible.

Asimismo, el modo en que la escuela procesa estas irrupciones define su posicionamiento ético-político frente a la comunidad. Ante la complejidad de las problemáticas sociales, la institución escolar no puede replegarse sobre sí misma ni desentenderse de lo que acontece en sus fronteras; debe constituirse en un espacio abierto de encuentro, interpelación y convocatoria comunitaria. Incluir a las familias como aliadas fundamentales y corresponsables de la trama protectora, representó una decisión metodológica clave. A pesar de las inevitables resistencias teóricas y tensiones que suscita la implementación de paradigmas alternativos como la reducción de daños, la perseverancia de la escuela en sostener los lineamientos éticos de la ESI permitió transformar el conflicto conceptual en una plataforma de acuerdos colectivos en favor del bienestar integral.

En definitiva, esta sistematización deja un aprendizaje pedagógico definitivo para el campo de la formación y el ejercicio profesional docente: el trabajo de enseñar es estructuralmente indisociable del trabajo de cuidar. El cuidado no constituye un elemento accesorio, una tarea puramente asistencial o una carga curricular extra, aplicable únicamente en situaciones de extrema vulnerabilidad socioeconómica; se erige como el núcleo duro y la condición de posibilidad de cualquier encuentro pedagógico democrático. Cuidar en la escuela secundaria contemporánea implica ejercer una autoridad asimétrica habilitante, capaz de generar marcos de confianza y seguridad simbólica para que la palabra circule, los saberes se transmitan críticamente y las trayectorias vitales de los y las jóvenes encuentren un espacio hospitalario donde volverse pensables. El aula continuará siendo atravesada por las

disonancias del mundo exterior; la tarea ineludible de la docencia comunitaria consistirá en seguir abordando colectivamente, entre educadores, familias y estudiantes, las tramas de la experiencia humana común.

Referencias

Arévalo, A., Costas, P., Fainsod, P., Palazzo, S. y Lañín, V. (2020). *Las puertas de entrada de la ESI y la vuelta a la escuela*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://aulainfod.infd.edu.ar/archivos/repositorio/6500/6664/Cursos_ESI_2020-Puerta s_de_entrada.pdf

Cornu, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas." En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19 -26). Novedades Educativas.

Greco, M. B. (2022), L*a autoridad como práctica. Encuentros y experiencias en educación y formación docente.* Homo Sapiens.

Ministerio de Educación de la Nación (2023). *Pensar la escuela desde la pedagogía del cuidado*. Programa de Prevención y Cuidados en el Ámbito Educativo. https://www.educ.ar/recursos/adjuntos/descarga/50170/pensar-la-escuela-desde -la-pedagogia-

Touzé, G. (2010). *Prevención del consumo problemático de drogas. Un enfoque educativo.* Troquel.

Recepción: 14/11/2025
Aceptación: 20/08/2026

José Nicolás Gerez Cuevas y Adolfo Emanuel Issa Nuñez***

Tensiones en la formación de maestros identificadas por un colectivo de investigación colaborativa

Resumen

En este artículo presentamos algunos aportes de la producción de un colectivo integrado por docentes de matemática de profesorados de educación primaria e investigadores en didáctica de la matemática sobre cuestiones nodales que atraviesan el trabajo de formar maestros. A partir de la interacción entre distintos puntos de vista, se elaboraron de manera colectiva lecturas sobre cómo ejercen su tarea quienes enseñan a enseñar, bajo qué restricciones de tiempo, recursos y organización institucional, y se exploraron alternativas para enfrentar algunas dificultades identificadas. Se ha podido reconocer que las relaciones del formador de futuros docentes con las prácticas y la escuela primaria, con el saber didáctico y con los conocimientos de los alumnos y su posible formación son cuestiones transversales en el desarrollo de su oficio.

Palabras Clave

Investigación colaborativa • colectivo docente • formación docente • didáctica de la matemática • práctica docente

* Doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Ciencias de la Educación y profesor en Matemática (UNC). Profesor adjunto en el Grupo de Educación Matemática de la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (UNC). Formador de profesores de matemática. Correo electrónico: gerez.cuevas@unc.edu.ar. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9310-0075

** Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, profesor en Matemática (UNCo). Profesor adjunto de las Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología y de Economía y Administración (UNCo). Formador de profesores de matemática. Correo electrónico: issaemanuel@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-1783-6310

Tensions in teacher training identified by a collaborative research collective

Abstract

In this article, contributions produced by a collective of mathematics teachers from primary education teacher training and researchers in mathematics education are presented. These contributions consist of identifying and conceptualizing key issues that affect the work of these teacher educators. Based on the interaction between different viewpoints, the aim was to collectively understand how those who teach future teachers carry out their work, under constraints of time, resources, and institutional organization, and to explore alternatives to address some of the identified difficulties. It has been possible to recognize that the teacher's relationships with teaching practices and primary schools, with didactic knowledge, and with students' knowledge and potential development are transversal issues in the development of their profession.

Keywords

Collaborative research • teaching collective • teacher training • mathematics didactics • teaching practice

La investigación colaborativa como medio para estudiar las dificultades del oficio docente

Diversas miradas que hacen foco en el trabajo docente y en las prácticas de enseñanza reconocen su carácter complejo, difícil de asir con perspectivas teóricas que solo destacan alguna dimensión por sobre otras. Esto supone un desafío para un campo como el de la didáctica de la matemática, encargado de reconocer condiciones para la transmisión de saberes, pues su singularidad destaca la especificidad del estudio del saber matemático. El reconocimiento de que inicialmente el docente fue "puesto entre paréntesis" en los estudios didácticos (Margolinas y Perrin Glorian, 1997) fue clave en el marco de la investigación en Francia, para repensar la difusión de saberes didácticos en el sistema de enseñanza. Dicho reconocimiento fue emergiendo

progresivamente al tomar en cuenta de un modo explícito el trabajo real del docente en situación de trabajo, y no solo bajo el ángulo de su posición en el triángulo didáctico "saber-alumno-docente" (Robert y Rogalski, 2002).

Diversos estudios en esta tradición de investigación recurren al uso de la noción de *oficio* para considerar aspectos de las prácticas vinculados con la inscripción como trabajo, y con su inserción en un colectivo de profesionales. Así se reconocen restricciones ineludibles, no coyunturales, que impone el oficio de enseñante de matemáticas, que incluyen a los determinantes exteriores a la clase. Chevallard y Cirade (2010) plantean la necesidad de reconocer las *dificultades del oficio docente* para convertirlas en *problemas de la profesión* al conceptualizar las problemáticas con las que lidian los docentes en el ejercicio de la enseñanza y que trascienden a la actuación individual. Desde la perspectiva de estos autores, esto es una manifestación de la falta de recursos colectivos para abordar los distintos tipos de tareas que conforman el quehacer docente. Así, el abordaje de las problemáticas propias de la profesión docente requiere investigaciones orientadas a producir y difundir el conocimiento necesario para contribuir a su superación.

En una línea similar de problematización del oficio de enseñanza, en el campo de la educación matemática ha emergido una estrategia singular de indagación didáctica denominada *investigación colaborativa.* Esta línea de trabajo ha sido concebida desde una diversidad importante de perspectivas teóricas y de maneras de comprender la propia colaboración, como se manifiesta en un estudio específico elaborado a nivel internacional por la International Commission on Mathematical Instruction (Borko y Potari, 2024). Entre ellos, antecedentes fundamentales para nuestro estudio son algunos trabajos que comparten supuestos epistemológicos, apuestas ético-políticas, aportes interpretativos y perspectivas de enseñanza (entre otros Barrio *et al.*, 2022; Sadovsky *et al.*, 2015, 2016; Delprato, 2013; Sessa, 2019; Bednarz, 2013, 2022).

La colaboración refiere al proceso de elaboración de ideas producto de los intercambios que se generan en un colectivo de docentes e investigadores a partir de la identificación de problemas de enseñanza y de exploraciones para estudiarlos. El pivote central de la colaboración es una actividad reflexiva sobre estas cuestiones, en la que se elaboran y entrecruzan las formas en que cada uno les da sentido, y en la que los actores involucrados, al cuestionarse sobre su práctica, explicitan el código y las reglas

de su funcionamiento (Desgagné, 2001). Los significados que dan a las situaciones de enseñanza, en el propio ejercicio de su práctica, parecen fundamentales para entender las opciones que guían estas situaciones, sus transformaciones, los recursos puestos en uso. El acceso a esta racionalidad del actor permite avanzar en la comprensión de las prácticas docentes *in situ* e *in vivo* (Berdnarz, 2013). Así se producen conocimientos sobre el propio trabajo docente; en nuestro caso, el trabajo de formar futuros maestros en cuestiones vinculadas a la matemática y su enseñanza en la escuela primaria.

Se asume que el punto de vista de los docentes que participan en estos colectivos es relevante para la comprensión tanto de cuáles son las cuestiones que deben enfrentar como de los conocimientos que configuran las prácticas docentes (Proulx, 2013). La investigación se realiza *con* los docentes (en lugar de *sobre* los docentes), lo que significa que son vistos como actores clave, que pueden aportar a la investigación al movilizar una comprensión de los problemas y fenómenos investigados desde dentro de su práctica. En tal sentido, se considera indispensable el reconocimiento del saber propio de los docentes para comprender y transformar los fenómenos de enseñanza, lo que inscribe esta orientación en un horizonte de potencialidades emancipatorias del trabajo docente.

La integración entre el ámbito de la investigación y el ámbito de las prácticas de enseñanza, que necesita la delimitación gradual de asuntos comunes que se estudian conjuntamente, no es trivial. El avance de una investigación colaborativa se asienta en la conformación progresiva de un colectivo de trabajo basado en una relación de simetría entre investigadores y docentes. Esta simetría es entendida en referencia a los saberes que aportan unos y otros dentro del grupo, aun cuando se reconocen diferencias entre las experiencias, las prácticas, las lógicas y los vínculos con el conocimiento de los diferentes integrantes (Sadovsky *et al.*, 2016). Esta construcción sería un modo de superar una división de trabajo secular basada en los dilemas teoría-práctica y medios-fines: la teoría y los fines para los investigadores, la práctica y los medios para los docentes.

La colaboración hace visible para todos los participantes la existencia de lógicas, exigencias, condicionamientos e intereses diferentes que son fuente de producción de ideas en tanto requieren la puesta en juego de fundamentos para sostener las diferentes posiciones. El establecimiento de este espacio argumentativo requiere de

condiciones singulares para establecer progresivamente dicha relación simétrica. En dirección contraria, tal como plantea Chevallard (2013), las ideas vigentes en la noósfera del sistema de enseñanza favorecen que las dificultades que enfrenta cada docente no se hagan públicas y se resuelvan a nivel individual. Esto condiciona la posibilidad de abordar colectivamente el problema de la enseñanza, por lo que el proceso de construcción de la confianza (Ponce, 2024) es un elemento central en la posibilidad de construir progresivamente una relación de simetría en el colectivo.

Algunas características del estudio y del colectivo conformado

En nuestro trabajo, nos propusimos, como objetivo general: *Estudiar procesos de conceptualización didáctica a partir de la identificación y análisis de problemas de la enseñanza de la matemática en la formación inicial de maestros, desarrollados en escenarios de trabajo colaborativo.* Es decir, es la propia complejidad de la construcción del proceso colaborativo lo que pretendemos poner en foco. En particular, en esta comunicación presentaremos una aproximación interpretativa, realizada por autores en diferentes posiciones en este grupo sobre el devenir del proceso de conformación del grupo colaborativo y algunas dificultades del oficio docente que se pudieron reconocer en su desarrollo. Consideramos que esto posibilitará reconocer las potencialidades de esta estrategia de construcción de conocimiento.

La invitación a conformar el colectivo fue realizada a profesores que habían tenido alguna interacción previa con los investigadores. Finalmente, nos reunimos un equipo de tres investigadores en didáctica de la matemática –quienes jugaron el rol de coordinadores del espacio– junto a siete profesores de matemática que se desempeñaban en profesorados de nivel primario. Casi todos eran profesores en alguno de los espacios curriculares[1] relacionados con la matemática en Institutos Superiores de

1. Desarrollo del Pensamiento Matemático, Matemática y su Didáctica I, Matemática y su Didáctica II y Ateneos y tutorías en Práctica Docente IV y Residencia.

Formación Docente de cuatro localidades de la Provincia de Córdoba y el restante era docente en el Profesorado Universitario en Enseñanza en Educación Primaria en la provincia de Río Negro. Para tres de las instituciones de nivel superior no universitario buscamos que el grupo se conformara con todos los docentes de matemática de modo de cubrir todo el recorrido formativo que transitan los estudiantes.

Los encuentros fueron desarrollados entre 2021 y 2023 de manera virtual a través de una plataforma de videollamada. Cada encuentro duraba entre 90 y 120 minutos, y fueron desarrollados, en total, 23 encuentros de discusión y nueve encuentros de escritura. Todos fueron registrados en video mediante la plataforma y con respaldo de audio. La periodicidad de las reuniones fue quincenal o cada tres semanas, según el momento del proceso.

Entre encuentros sucesivos, el equipo de investigadores desgrababa el registro de la reunión, para luego leerlo y discutir las cuestiones emergentes. Sobre esta base, se proyectaba una orientación destinada a coordinar la continuidad de los intercambios y se elaboraba una síntesis de aproximadamente una página, que luego se enviaba por correo electrónico a los docentes participantes del colectivo. De esta manera, se generaban diversas estrategias orientadas a profundizar la problematización de la enseñanza abordada en los encuentros, así como a retomar y proponer nuevas temáticas de discusión.

En el proceso final del recorrido, coprodujimos un texto de autoría colectiva que tiene el objetivo de compartir con otros formadores el análisis de un recurso de enseñanza que analizamos conjuntamente.

El oficio de formador de maestros en matemática

Plantear como asunto de indagación a la formación docente no es ninguna novedad ni en el campo pedagógico ni en el de la educación matemática. Desde hace décadas discurrimos sobre qué deben saber los profesores o cómo desarrollar capacidades para mejorar su desempeño en la escuela. La proliferación de estas proposiciones –donde muchas veces subyace una mirada de sospecha sobre el hacer docente– aparece como el mantra de la mejora del sistema, que ha llevado a cierta “hipertrofia”

en el sentido de una excesiva apuesta a la formación como suerte de vía regia para mejorar el estado de cosas en el mundo educativo (Terigi, 2012). Por eso suele darse por sentado que la formación inicial es un asunto sobre el que se actúa, es decir un asunto sobre el cual incidir, proponer, prescribir, pero rara vez se indaga en profundidad en la complejidad del oficio de quien forma maestros, en las tensiones y en las condiciones institucionales que atraviesan su trabajo cotidiano.

Una particularidad de nuestro estudio, posibilitada por el enfoque colaborativo, radica en abordar conjuntamente el oficio de formador, habilitando un entrecruzamiento de los puntos de vista de investigadores y formadores de futuros docentes. En este proceso, a partir del diálogo y la reflexión conjunta, las miradas de quienes participan se van modificando y enriqueciendo a lo largo de la investigación. Desde esta perspectiva, buscamos comprender cómo ejercen su tarea quienes enseñan a enseñar, y cómo construyen y resignifican su oficio en condiciones institucionales concretas, atravesadas por restricciones de tiempo, recursos y organización. Esta perspectiva se fundamenta en el supuesto de que el trabajo del docente se comprende mejor si se visualiza como el de una persona que trabaja en un gran sistema institucional, y no tanto como el de un artesano que elabora individualmente el producto de su trabajo. En este sentido, buscamos apartarnos de aquella reflexión didáctica que parece plantear la situación de enseñanza en términos de "un grupo libre de estudiantes con un profesor libre de restricciones que eligen compartir un tiempo común de trabajo" (Feldman, 2010, p. 14).

Consideramos necesario conocer la perspectiva de los docentes sobre las dificultades que enfrentan en el ejercicio cotidiano de formar maestros para la escuela primaria, en el marco de las condiciones y restricciones que impone una determinada organización del sistema de enseñanza. En particular, destacamos la singularidad de estos desafíos en relación con su trayectoria, ya que los formadores en matemática son profesores en esta disciplina específica que han sido formados inicialmente con una orientación para su enseñanza en el nivel secundario, donde generalmente no ocurren debates didácticos sobre la especificidad de los contenidos de la escuela primaria.

Un antecedente clave en esta indagación sobre el oficio de formador de matemáticas para la escuela primaria es un estudio exploratorio realizado en 2010 por un equipo de didactas en el marco de una política del Instituto Nacional de Formación

Docente (Sadovsky, 2010). Los autores diseñaron una encuesta que fue respondida por profesores que enseñaban en espacios curriculares vinculados a la matemática de un universo importante de instituciones de formación docente de todo el país. Este trabajo permitió recoger la perspectiva de diferentes docentes sobre los principales problemas que se reconocían en el ámbito de la formación de maestros en aquel momento. De este modo, tematizaron aspectos vinculados con los desafíos que se plantean a estos profesores en el marco de un proceso histórico de transformación esencial sobre las expectativas y los mandatos que atravesaba el sistema formador.

En dicho estudio se plantea que en otros momentos históricos la estabilidad en el funcionamiento de la institución escolar y de un significado socialmente compartido sobre los saberes que se esperaba que impartiera se expresaba en una demanda sobre los profesores de matemática. Se esperaba que transmitieran el conocimiento disciplinar, y se interpretaba que acrecentar los conocimientos matemáticos de un futuro maestro suponía ponerlo en contacto con una matemática avanzada, sin incluir necesariamente el problema de la transformación necesaria del conocimiento para su enseñanza en la escuela primaria. Mientras tanto, los cambios culturales plantearon nuevas demandas a la escuela primaria y a la formación de sus docentes, a la vez que la producción progresiva de nuevos conocimientos contribuyó a desnaturalizar tanto las prácticas de enseñanza en general como los contenidos disciplinares.

Estas transformaciones imponen un primer marco de condiciones que anticipa la dificultad esencial con la que debe lidiar el formador de maestros en matemática. Los saberes propios de la didáctica de la matemática muestran que los alumnos de escuela primaria pueden producir ideas a partir de la resolución de problemas, lo que supone considerar que los conocimientos que utilizan los niños para abordar esos problemas son constitutivos de los conceptos que forman parte del proyecto de enseñanza. Como se reconoce en el estudio citado, estos cambios conmueven doblemente al profesorado: por un lado, le exigen al docente dar a los estudiantes oportunidades distintas a las que la mayoría de ellos tuvieron para relacionarse con la matemática; y, por otro lado, formar a los futuros maestros para desarrollar una enseñanza diferente de la que experimentaron como alumnos. Como conclusión del estudio desarrollado (Sadovsky, 2010) se propusieron algunos asuntos que ayudarán a profundizar la discusión sobre la formación docente en nuestro sistema educativo. A partir del análisis

de las visiones de los formadores, emergieron como asuntos problemáticos: las relaciones que el profesor establece con la didáctica como disciplina, con las prácticas y la escuela primaria, y con los conocimientos de los alumnos y su posible formación.

En este sentido, la noción de ingeniería cooperativa propuesta por Sensevy *et al.* (2013) permite reconsiderar la relación entre el oficio docente y el lugar de la práctica. Desde esta perspectiva, la práctica no constituye un espacio en el que simplemente se aplican conocimientos producidos previamente, sino un lugar en el que se puede construir, resignificar y transformar conocimientos relativos a la enseñanza. El oficio docente se configura así en estrecha relación con las situaciones en las que se ejerce, en un proceso en el que la reflexión sobre la práctica y la elaboración de respuestas a los problemas que esta plantea forman parte constitutiva del trabajo profesional.

De diferentes maneras, las cuestiones propias de la problemática del oficio que nos propusimos abordar fueron retomadas en los encuentros del grupo colaborativo. Profundizaremos en algunos ejes a partir de traer algunos elementos de las discusiones sostenidas colectivamente que nos permiten visualizar algunas tensiones que caracterizan al oficio de formador.

La relación de los formadores con las prácticas en la escuela primaria

La conformación del colectivo de investigación colaborativa nos permitió explorar algunas características del oficio de formador de maestros que distan de las prácticas más habituales para el conjunto de profesores de matemática. En particular, un asunto que emergió con fuerza desde los primeros encuentros tuvo que ver con el acompañamiento de las prácticas docentes que realizan los estudiantes de profesorado en escuelas primarias. Este espacio, alejado de la estructura teórica del salón de clase, introduce a formadores y futuros docentes en escenarios de trabajo reales, donde el saber se despliega como práctica social concreta. En ellos, se espera que los estudiantes puedan poner en juego las transformaciones que se operaron en las relaciones con los distintos saberes estudiados durante los años de formación inicial y, al mismo tiempo,

asuman una práctica compleja. Como plantea Ardoino (1993), parte de la complejidad lleva a los prácticos a una relación con el universo teórico que admite echar a mano a herramientas diversas –no necesariamente coherentes– con las que se cuenta para gestionar la complejidad de las situaciones que se asumen profesionalmente.

La tensión entre teoría y práctica cobra visibilidad cuando la formación, acostumbrada a modelar una escuela hipotética, se enfrenta a la complejidad de un aula real. En Sadovsky (2010) se expresa que "las prácticas confrontan a los involucrados con una escuela en la que niños, maestros y directivos están presentes con sus voces, sus intenciones, sus problemas, sus exigencias" (p. 99). Allí se revelan distancias y malentendidos que rara vez emergen en debates puramente conceptuales. Al cotejar la visión institucional del profesorado con las exigencias del terreno, surgen incomodidades y tensiones en torno a la formación del estudiantado.

En los encuentros iniciales de nuestro grupo de trabajo, emergió con fuerza la preocupación sobre las limitaciones –desde el punto de vista de los formadores– que evidenciaban algunos estudiantes para planificar y desarrollar prácticas docentes en aulas de primaria, tomando como referencia los aportes y perspectivas transmitidas en clases de matemática. Lo que se evidenciaba en la palabra de los formadores era cierta sorpresa, producto de un desajuste entre lo que ellos proponen para trabajar en los espacios de la formación y lo que los estudiantes se apropian para poner en juego en sus propias prácticas de enseñanza.

Desde el primer encuentro se plantearon cuestionamientos sobre las decisiones que toman los estudiantes en las prácticas. En algunas voces parece difícil de comprender la distancia entre lo trabajado en clase y lo que efectivamente se pone en juego en el aula de primaria. Así, se afirma que algunos estudiantes *se olvidan* de los saberes didácticos al realizar las residencias en cuarto año. Aunque estos se hayan jerarquizado al convertirse en criterios de promoción en años anteriores, no funcionan como conocimientos que se ponen en práctica para tomar decisiones sobre la manera de enseñar ciertos contenidos, lo que deja trascender posicionamientos diferentes:

> Para aprobar la matemática de segundo [en el Profesorado de] primaria, ellas tienen que dejar de lado los algoritmos tradicionales, centrarse en cómo van a enseñar, cómo van a enseñar la suma, cómo van a enseñar la resta y así con

> proporcionalidad también. Si no, no aprueban, porque es uno de los criterios de evaluación. Después en cuarto... ¡se olvidan! (Ma. - 3º encuentro).[2]

Algunas ideas que se ponen en juego en el grupo para avanzar en la interpretación de estas dificultades dan cuenta de la complejidad de la integración de conocimientos para tomar decisiones atinadas en las aulas de primaria. Es decir, de algún modo esta descripción pone en primer plano la transformación del propio conocimiento didáctico, inicialmente estudiado como saberes propios de una disciplina en las materias correspondientes de la formación inicial, hacia la apropiación de esos saberes como herramientas de trabajo del docente en primaria:

> Se hace mucho foco en la actividad matemática, en cómo enseñar este contenido, el tipo de intervenciones, los posibles errores, pero, en el momento que están en cuarto año y tienen que integrar todo ese combo, surge el problema, porque todo esto se integra en la secuencia didáctica. [...] El gran problema de la práctica de cuarto año es cuando tienen que vincular todos estos conceptos teóricos de la didáctica, no así tanto el problema de los contenidos desde el punto de vista disciplinar, pero sí desde el punto de vista pedagógico, el punto de vista didáctico, en esto de la actividad matemática, la gestión de la clase, el tipo de intervenciones (C. - 1º encuentro).

Algunos de los profesores cuestionaban la tendencia a planificar actividades aisladas en lugar de secuencias didácticas que articulen las producciones de conocimiento que van logrando los alumnos en la escuela primaria. En tal sentido la profesora D. considera que priman criterios de selección y secuenciación que ponen en segundo plano el modo en que se construye el conocimiento matemático:

> Es como que en la didáctica hacen agua, ellos tienen en cuenta los sentidos, los recursos, los referentes, las variables, pero hacen agua para planificar haciendo

2. En este escrito las iniciales C., D., E., M., Ma., L., P. corresponden a los docentes participantes.

> uso de eso en términos de secuencia didáctica. Hacer uso de uno de esos sentidos, y no hacer actividades aisladas. [...] Tienen lo de iniciar con algún recurso, con algún juego, pero les cuesta hacer una secuencia, una conexión; es como que son actividades aisladas y no toman... Por ejemplo, pusieron una actividad al principio de la planificación atractiva para los chicos, y les cuesta después retomar esa actividad para hacer una secuencia de actividades (D. - 1º encuentro).

La profesora reconoce que los alumnos logran dominar los conocimientos didácticos –como sentidos de los conocimientos, variables didácticas, etc.– durante el cursado, pero parecieran carecer de funcionalidad en estas situaciones de enseñanza.

Otro de los cuestionamientos tiene que ver con el modo de anticiparse a la escena de clases y planificar intervenciones docentes, desde un punto de vista que implique reconocer las posibles resoluciones de los estudiantes y el modo de gestionar la clase a partir de ellas:

> C.: El otro problema es la gestión de la clase, en las intervenciones qué tipo de pregunta vas a formular para hacer una puesta en común, una lluvia de ideas, respetando los momentos de una clase de matemática, la situación de acción, bueno todo lo que conocemos todos y todas acá. Otro problema que suele aparecer es que hacen una selección de todas las actividades y no las resuelven. ¡No las resuelven! Hablamos de construcción de figuras, por ejemplo "Construir un paralelogramo teniendo en cuenta tales datos, el ángulo, dos lados, no paralelos...". ¿Qué sucede? No resuelven la actividad. Y resolver la actividad es sumamente importante porque de ahí van a sacar posibles preguntas y anticiparse a los posibles errores y cómo voy a intervenir para que los estudiantes superen esos errores.
> L.: Lo que les cuesta es la "bajada al aula" del contenido en sí. [...] Cuando tienen que planificar, además de la secuencia didáctica nosotros les pedimos planificación diaria. Y en esas planificaciones cuestan mucho todas las intervenciones que tienen que hacerle al alumno. Es lo que más cuesta comenzar con un disparador...
> P.: ...trabajar los distintos momentos de la clase, por ahí el inicio es lo que más les cuesta. Nosotros les pedimos, como ya observaron ese curso, que piensen lo que responderían sus alumnos de primaria (1º encuentro).

Vinculado con este asunto de la gestión docente, un aspecto central se juega en el proceso de institucionalización (Brousseau, 1998). Es decir, se considera clave el rol docente para articular los conocimientos desplegados por los alumnos en un discurso que articula esta producción de nociones con un entramado conceptual disciplinar. Este asunto también es relatado como complejo y ausente incluso en materiales de formación docente continua (Vignolo, 2021). En particular, en la voz de la profesora D. se tematiza la cuestión de la distinción entre el uso social de las nociones matemáticas y la definición más específica de este dominio, atendiendo a las tensiones que esto puede ocasionar:

> También hay una conexión con las chicas sin haberlo hablado con ellas, con respecto a las intervenciones, más que nada para institucionalizar los conceptos o las definiciones. Y en el momento de recuperar algunas definiciones de uso social de los chicos, y hablar de la definición propia de la matemática. Ellas [las estudiantes] creen que, porque están en primerito o en segundo o en tercero –tal vez se exigen un poco más en segundo ciclo pero no tanto en primero– les cuesta esto de no repetir las palabras que ellos dicen [los alumnos de primaria], de uso social. [...] En el momento de retomar esas intervenciones de los niños e institucionalizar el concepto o hablar más en términos de definición matemática (D. - 1º encuentro).

En resumen, los formadores cuestionaban la falta de integración por parte de los estudiantes de conceptos didácticos en la planificación y gestión de clases en los períodos de residencias, lo que tensionaba fuertemente los resultados de la formación didáctica desarrollada durante todo el recorrido de la formación docente inicial.

Las dificultades que planteaban los formadores se comprenden mejor si tenemos en cuenta su apropiación de miradas sobre la enseñanza que fundamentan las decisiones que toman en los espacios de estudio de la matemática. Estas perspectivas sobre la enseñanza, en tanto son entendidas como producto del saber docente en el nivel, no solo tienen que ver con recorridos individuales, sino que son producto de una conformación histórica. Dicha mirada, a su vez, incorpora elementos de saberes provenientes de la investigación didáctica que se resignifican en la noósfera del sistema de enseñanza.

Esta estructura de ideas generales compartidas favoreció que las interpretaciones que circularon en el grupo se conformaran como una producción del colectivo docente. A su vez, revisitar estas ideas permitió encontrar nuevos matices a estas perspectivas y a las propias prácticas desarrolladas en consonancia. Gran parte de la conversación del grupo giró en torno a las dificultades para transmitir en la formación inicial esta manera de comprender la enseñanza. Esta mirada se sintetizaba en la queja de que los estudiantes "no terminan de apropiarse de este enfoque de la didáctica" (3º encuentro) estudiado en la formación docente inicial.

La mirada crítica sobre la práctica de los estudiantes durante los períodos de residencia también articula con una mirada sobre la escuela primaria que destaca, muchas veces, cierta desconfianza sobre las prácticas matemáticas que allí se desarrollan. Así, la complejidad de las prácticas de enseñanza en la escuela tiende a ser reducida a la oposición entre prácticas tradicionales y las que siguen el enfoque didáctico pretendido. Esto plantea una dificultad específica a la hora de articular con la escuela primaria para el desarrollo de los procesos formativos. Es decir, muestra un aspecto de una dificultad del oficio de formador ligado al modo en que se generan diálogos, espacios de escucha, dispositivos de acompañamiento que puedan acercar las expectativas de la institución formadora a las necesidades de la escuela expresadas por maestros y directivos.

En el relato de los formadores, esta oposición se expresa en una tensión que enfrentan los estudiantes durante sus residencias, entre las expectativas y pautas de la institución que acredita su formación y la de los maestros con los que comparten el trabajo cotidiano de enseñar durante ese período.

Suele aparecer este desfasaje de decir:

> Nosotros lo trabajamos de esta manera en el profesorado y después cuando tengo que llevarlo a la práctica lo tengo que llevar de manera más tradicional porque la docente lo trabaja así o porque quiere que lo trabajemos así. [...] Hay docentes que están abiertos a que los chicos propongan algo diferente, y ellos lo toman como una forma de poder analizar y ver que hay diferentes maneras de enseñanza de la matemática, y hasta por ahí se entusiasman de continuar trabajando después de esa manera. [...] Hay otros profes que están bastante cerrados y

> que, de alguna manera, ponen un freno; ellos están en cierta zona de confort y es difícil hacerlos salir de ahí (P. - 3º encuentro).

Estas tensiones que atraviesan los estudiantes son comprendidas como asuntos complejos cuya resolución no puede recaer exclusivamente sobre ellos, sino que es también responsabilidad del docente formador. En tal sentido, parece desarrollarse un costado del oficio de formador en la mediación a realizar con los distintos actores escolares:

> Otra cuestión es como una tensión entre el enfoque que presenta el IFD, esto es en general, en matemática y lo que piden a veces los docentes de las escuelas asociadas [...] Sucede que desde las escuelas asociadas tienden a lo tradicional, hay un momento tenso porque se empiezan a cuestionar las estudiantes: "Profe, si hemos venido trabajando de esta manera, esta es la manera que tenemos que enseñar la matemática en la escuela primaria...". No quería dejar de mencionar esto porque me parece sumamente importante, y que a veces nos ha llevado a que los docentes de los ateneos [...] me ha tocado intervenir en situaciones en las que era muy tensa la situación para dar argumentos sólidos de por qué hoy enseñamos de esta manera (C. - 3º encuentro).

A la vez ellos [algunos docentes de escuela] aceptan practicantes pero ponen un freno:

> "En mi clase no lo trabajás de esa manera". Se trata como profe de práctica de ir mediando, tratando de [proponerles] "¿Y si probás, si dejás que trabaje de esta manera?". El profe de práctica tiene que hacer como una mediación (P. - 3º encuentro).

En el grupo se mencionaron también modos en los que se intenta aprovechar la tensión para construir una situación que tematice estas diferencias en las opciones de enseñanza que se asumen y analizar condiciones o restricciones que operan sobre estas decisiones que toma el docente. De todos modos, se expresa en algunas situaciones un planteo que ubica a las prácticas escolares como ejemplificadoras de las opciones que *no se deben* tomar:

Se plantea:

> "En caso de que no se pueda hacer así, ustedes tienen que tener en cuenta analizar esa situación, y retomar desde ahí por qué no lo tendría que trabajar de esa manera". Que les sirva a los chicos esa situación de no poder plantear algo diferente a lo tradicional, o el enfoque nuevo de la enseñanza de la matemática, que puedan analizar eso. Es decir, ¿por qué no lo tengo que dar así? ¿Qué sucede si yo lo continúo trabajando así? Para que después cuando ellos sean maestros y estén a cargo de un nivel primario, comprendan la importancia de trabajar con el nuevo enfoque (P. - 3º Encuentro).

Así, hemos recuperado distintas voces que dan cuenta de que la relación de los formadores con las prácticas en la escuela primaria es un asunto atravesado por tensiones. En el colectivo se dio lugar a su emergencia y problematización enriquecido por los distintos puntos vista de los participantes.

Hacia un cuestionamiento de la relación teoría-práctica

Lo que estas tensiones traen a primer plano es que parte de lo que se discute en el espacio colaborativo tiene que ver con el vínculo complejo entre perspectivas didácticas y práctica docente. Reconocer el carácter del saber didáctico resulta complejo, diferentes perspectivas asumen distintas maneras de interpretar cómo se articulan sus producciones con la acción docente, y esto es una cuestión nodal ya que se vincula directamente con la razón de ser del propio campo de investigación. En tal sentido, la pregunta por el carácter del saber didáctico y su relación con la práctica docente se encuentra abierta en el campo, como lo evidencia la diversidad de respuestas dadas a la pregunta planteada por Gascón y Nicolás (2017): *¿Puede la didáctica decir cómo enseñar?*

En el sistema formador circula la idea de que la teoría (pedagógica/didáctica) tendría la función de ofrecer reglas de acción para la práctica y, como sucedáneo

de ello, para evaluar la propia práctica a partir de la adscripción a estructuras predefinidas. ¿Es la teoría didáctica entendida como norma, como prescripción, lo que opera en algunas lecturas que se hacen en el grupo sobre las prácticas docentes en primaria? Desde nuestro punto de vista, esta concepción debilita el papel de los entramados conceptuales, ya que de este modo la actividad docente se reduce a aplicar decisiones ajenas, desconociendo el carácter complejo de las prácticas educativas.

Vale la pena recuperar en este punto algunas cuestiones que se identificaron en el informe citado previamente en cuanto a las restricciones que supone una lectura que resalta las ausencias o las limitaciones de las prácticas escolares:

> Sin embargo, pareciera necesario que los formadores logren superar una cierta posición de ajenidad que parece envolver a buena parte de los juicios emitidos. Esta percepción de distancia, de no correspondencia o de extrañeza ante la escuela resulta un problema a considerar porque obtura la posibilidad de que los estudiantes entren en diálogo con la enseñanza que efectivamente allí ocurre. En efecto, el profesorado tiene la compleja tarea de formar a los estudiantes para desempeñarse en la escuela con sus características actuales y también para transformar esas características. El riesgo de identificar mayoritariamente lo que la escuela no es, no tiene o no puede –describirla por la negativa– es el de perder de vista que son ciertas condiciones del funcionamiento institucional las que hacen que la escuela se configure de una cierta manera (Sadovsky, 2010, p. 99).

Avanzaremos a continuación en la descripción de la problematización de la formación que fue construyéndose progresivamente en el colectivo docente.

La relación de los estudiantes con el conocimiento matemático

Como vimos anteriormente, los primeros intercambios desarrollados en el grupo centraron su preocupación en las carencias –desde el punto de vista de los formadores– de los futuros maestros. A medida que avanzó el incipiente análisis colectivo,

empezaron a construirse interpretaciones que intentaban dar sentido a estas dificultades y avizorar maneras de intervenir.

Como una primera interpretación de la distancia entre las decisiones tomadas por los estudiantes en instancias de prácticas docentes y las expectativas de sus formadores, estos planteaban la existencia de "otra matemática" construida a lo largo de su trayectoria en niveles anteriores. Dicha construcción influiría en que los estudiantes arrastren "concepciones creadas" que resultan difíciles de problematizar:

> La problemática está vinculada con el modo de producir la matemática. Tienen en su historia de formación conocimientos ligados a otro tipo de matemática que no es la que intentamos instalar (M. - 1º encuentro).

> Vemos que les cuesta armar la lógica, pensando en el por qué. Tenemos tan arraigado el conocimiento como fraccionado que por ahí les cuesta que si se plantea una situación problemática ver desde qué diferentes contenidos se puede resolver, se cierran tanto a un solo contenido, por ejemplo, se resuelve con una resta y no se abren a pensar lo puedo trabajar desde la suma. Cuesta comprender la lógica de la matemática, el porqué de cada una de las operaciones, cómo trabajarlo, pero a la vez poder trabajar una situación problemática a partir de todos los contenidos (P. - 1º encuentro).

> Como que en el profesorado uno las forma o les hace ver estas otras... que tienen otras soluciones, que hay otras técnicas para resolver, o la reflexión de esos algoritmos, pero es como que vuelve de nuevo... Vos decís, ellos superan, ellos lo saben. Pero llega cuarto y es como que les pesa más esa formación, esas concepciones creadas en las formaciones anteriores, que las que hemos hecho en este recorrido. [...] Es como que esas concepciones iniciales... son como más fuertes, predominan y les es difícil hacer esa ruptura con esa formación que tuvieron mecánica, algorítmica (D. - 2º encuentro).

Esta lectura de las dificultades de los estudiantes, aunque logran dar sentido, iluminar y empezar a complejizar la mirada sobre la práctica docente en primaria,

pareciera funcionar como un entramado de explicaciones que clausuran la potencialidad de la enseñanza. Es decir, las prácticas de los propios formadores aparecían como impotentes ante el peso de la biografía escolar. Esta cuestión provocaba malestar, incertidumbre y, en cierto sentido, frustración. La conformación del propio espacio de trabajo colaborativo y la posibilidad de poner palabras a esas sensaciones habilitó, progresivamente y no sin dificultades, problematizar las decisiones tomadas como formadores y el esbozo de estrategias alternativas que tensionan esa impotencia para incidir ante este escenario.

En tal sentido, la discusión sobre la necesidad de construir una nueva relación de los estudiantes con la matemática permitió echar luz a algunos episodios de aula o fragmentos de experiencias que se fueron progresivamente vinculando entre sí y tejiendo una perspectiva compartida. Muchos de estos recortes que se llevaron a la discusión en el grupo tenían que ver con aspectos singulares de la actividad matemática que se producía en la clase del profesorado. Es decir, a pesar de que la discusión inicialmente se situó en las aulas de primaria, pronto la reflexión tendió a centrarse en la propia matemática desplegada y la transformación de la relación de los estudiantes con los saberes matemáticos.

En Sadovsky se fundamenta en otras palabras esta necesidad sentida por el colectivo:

> Los docentes en formación necesitan construir una nueva relación con los conocimientos de base a través de una nueva perspectiva sobre los saberes matemáticos. Es necesaria una "refundación" que permita establecer nuevas relaciones entre los conocimientos –con frecuencia aislados, poco disponibles– proveyendo el acceso a una cultura matemática definida por un conjunto de prácticas en torno al conocimiento y por una estructuración progresiva y abierta del saber. Estos procesos deben permitirles a los estudiantes conocer aspectos del funcionamiento de la matemática (2010, p. 13).

A medida que avanzaron los intercambios en el colectivo, se fue conformando y consolidando un acuerdo sostenido que integraba una valoración del componente formativo de la experiencia matemática que puede desplegarse en la formación

docente. Así el grupo considera que la matemática debe ser una actividad viva dentro del aula del profesorado. La expectativa sobre la que se sostiene este posicionamiento apunta a que cuando los futuros docentes participan en actividades matemáticas auténticas –resolución de problemas, argumentación, discusión y validación colectiva, entre otras–, esas experiencias se convierten en modelos de referencia que pueden trasladar a sus propias prácticas pedagógicas.

Los momentos de puesta en común en clase emergieron como espacios pedagógicos estratégicos que eran fuertemente valorados por todos los formadores: allí se analizan decisiones didácticas, se discuten interpretaciones matemáticas y se problematizan las formas de enseñar. Este momento permite articular reflexiones sobre el contenido matemático con cuestiones metodológicas y epistemológicas, favoreciendo una mirada crítica sobre lo que se enseña y cómo se enseña.

Una dimensión particular que cobró cierto protagonismo en los intercambios fue la problemática de la validación del conocimiento. Más allá de valorar las producciones de los estudiantes, los formadores promueven que ellos argumenten, contrasten procedimientos y acuerden criterios de validez, comprendiendo la centralidad de estas prácticas para fortalecer la autonomía en su relación con la matemática y la comprensión profunda de los saberes.

En el grupo, se identificaron algunas situaciones que mostraban las dificultades que manifiestan los estudiantes para apropiarse de nuevas prácticas en el aula de matemática y que ayudaron a comprender la complejidad de lograr la "refundación" antes citada. En particular, se expresó una preocupación por la posición que los estudiantes asumen ante la validación de los conocimientos producidos en la actividad matemática. Así, por ejemplo, uno de los profesores comentaba cierta resistencia de algunos estudiantes para asumir un papel en la fundamentación de los conocimientos, como si en la distribución de responsabilidades escolares asumir la pregunta por la validez de los conocimientos correspondiera *naturalmente* a la posición docente. A propósito, un docente comenta:

> Nuestros estudiantes vienen con esa formación en matemática, esperando que el docente les diga si está bien o está mal lo que hicieron. Como decía M: "No sé si está bien". Como atajándose. "Es usted el que me tiene que decir si está bien o

> está mal". Qué importante es que puedan ver que no es así, que ellos tienen que tener herramientas para poder valorar la solución (Ma. - 4º encuentro).

De algún modo, se pone en juego cierta *irresponsabilidad matemática* en el sentido de lo planteado por Chevallard, Bosch y Gascón (1997) en cuanto a una tarea que no es reconocida como parte de las actividades y funciones que supone la posición de estudiante.

La posibilidad de que los estudiantes asuman como propia la actividad de validar los conocimientos que producen también se juega en la necesidad de volver funcionales algunos saberes, especialmente en algunas áreas de la matemática, como la geometría. Se discutió en el grupo la lejanía que a veces se genera entre la acción y la justificación que fundamenta dicha manera de actuar:

> E.: [En referencia a un docente] yo te quería decir que me pasaba lo mismo, esto de que en muchos casos los chicos podían resolver algunas cosas que uno les planteaba, por ejemplo situaciones de construcción de figuras, que parecía que venía de un lugar un poco intuitivo. [...] Porque el problema venía cuando uno hacía esta puesta en común y trataba de que ellos validasen sus producciones, y en ese lugar no podían dar cuenta muchas veces, a pesar de que contaban con las propiedades que les permitirían poder hacerlo. Sin embargo, su trabajo... "Yo lo hice pero no sé bien por qué", era bastante intuitivo [...] Por eso pensaba que había un problema matemático ahí para los chicos de cómo poder hacer uso de eso que sí conocían, porque después... "¡Ah, cierto que estaba esta propiedad!" la tienen presente pero no generaron esa noción de propiedad ligado a qué cosa podía producir, por lo tanto una propiedad era simplemente un enunciado pero no era funcional en el sentido de que no les permitía resolver cosas (M. - 4º encuentro)

A su vez, se compartió la lectura de que tanto la *irresponsabilidad matemática* de los estudiantes como la construcción de saberes poco funcionales son resultado de una producción del propio sistema de enseñanza, anticipando así aspectos de la complejidad de la tarea de la formación. Para enfrentar estas dificultades, los docentes desarrollan intervenciones para jerarquizar la actividad de justificación, como por

ejemplo la repregunta ante las producciones de los estudiantes o instalar la duda en reemplazo de la certeza de un reconocimiento empírico. Se comenta a su vez cómo este tipo de acciones parecieran ser vista como ilegítimas por algunos estudiantes. Así, no solo la responsabilidad de los estudiantes pareciera no avanzar sobre las tareas de validación, también la responsabilidad docente parece acotarse a la evaluación directa de las respuestas de los alumnos, y no habilita nuevas preguntas:

> La preocupación era que, cuando ellos presentan sus producciones... "No sé si estará bien". Yo les decía: "¿Qué cosas nos darán seguridad de decir: 'Hice esto, obviamente pensando que está bien, pero tengo cierta certeza de que esto más o menos funciona porque lo estoy basando en cuestiones que conozco?'" (M. - 4º encuentro).

> Yo le preguntaba cómo lograste la perpendicularidad que establecías en una de las construcciones para poder decir después que era un cuadrado. Porque yo decía que era un cuadrilátero, en ningún momento les dije que era un cuadrado. Lo primero fue: "A ver profe. ¿Qué más quiere? Porque usted sigue preguntando. Llegamos a un cuadrilátero, que en este caso es un cuadrado, pero no entiendo qué más quiere". [...] "No sé qué más decirte", eso me da la sensación. La argumentación que está como acotada, y cuando una repregunta ellos sienten que seguimos preguntando de pesados nomás, o de "tramposos", queda esa sensación (D. - 7º encuentro).

Algunos de los formadores planteaban también que en sus aulas los estudiantes van asumiendo cierta posición a medida que avanzan en el trayecto de formación. Progresivamente va instalándose un "algo más" que da cuenta de nuevas posiciones que deben asumir los estudiantes, describiendo y luego justificando lo realizado:

> Eso al principio cuesta bastante, pero lo van valorando porque ahí ellos se dan cuenta de la insuficiencia de solamente resolver algo. En algún momento saben, porque así se lo requerimos, que van a tener que decir algo más. El problema es para ellos no solamente resolverlo sino poder dar alguna cuestión referido a cómo lo hicieron. Al principio se lo toman como si está bien o está mal su

> producción, pero a medida que van avanzando va ocupando un lugar más importante (M. - 4º encuentro).

En tal sentido, así como hemos visto la dificultad que presentan los estudiantes para cambiar la relación personal con el saber matemático –interpretada por los formadores–, también con los avances en las discusiones, parece que se empieza a matizar la percepción de imposibilidad de modificar dicha relación.

El análisis de experiencias de enseñanza como alternativa para abordar la relación teoría-práctica

Conforme avanzamos en el proceso, decidimos analizar experiencias desarrolladas por los formadores en las aulas de los profesorados para avanzar en discusiones específicas y contextualizadas. Esta dinámica favoreció la posibilidad de traer a la discusión colectiva la mirada de cada integrante del grupo, con el propósito de profundizar la conformación de una conceptualización compartida.

Así, a partir de una experiencia de enseñanza que se basaba en un relato de un maestro sobre las interacciones sucedidas en una clase de sexto grado luego de la resolución de un problema, propusimos profundizar el análisis colectivo mediante la escritura de un texto[3] grupal dirigido a otros formadores de maestros, en vistas de aportar alternativas para la formación. El cambio de posición que supuso la producción de un artículo en coautoría que recuperara la reflexión didáctica construida en el espacio permitió que las discusiones se consolidaran. En este proceso logramos poner en diálogo el posicionamiento sobre la enseñanza construido en el grupo con las decisiones situadas que el maestro adopta en el relato.

3. Este artículo provisoriamente lleva como título “Problemáticas en la formación docente reconocidas en una experiencia de trabajo colaborativo. Análisis de una situación de enseñanza de la matemática”. Actualmente, está en proceso de revisión colectiva con el fin de postularlo para que sea publicado en una revista del campo didáctico. En él abordamos posibles usos del relato de una clase en sexto grado realizado por un maestro (Cárdenas, 2018) teniendo en cuenta distintas dimensiones vinculadas al sentido formativo, a la propia matemática en juego, al lugar de los alumnos, entre otras cuestiones.

Así, por ejemplo, recuperamos un fragmento del texto. En él se relata el inicio de una clase en torno a un problema de representación en la recta numérica que había sido asignado, junto con otros, como tarea domiciliaria. Aunque no se explicita en el texto, intuimos que contar los procedimientos es el modo habitual de retomar en clase una tarea dada para la casa, pero no estaban las condiciones para hacerlo. El maestro señala que, después de una somera indagación grupal, notó que esta tarea "les causó dolores de cabeza" y que "como el clima está un poco disperso, decido no proponer que cuenten los procedimientos. Intuyo que no se escucharán lo suficiente como para mover las ideas. Tampoco nos sirve la corrección individual: despacharles un bien, un mal, un revisá..." (Cárdenas, 2018, p. 127).

En el grupo nos pareció importante subrayar el aspecto contextualizado de la decisión docente relatada por Cárdenas. Interpretamos que implícitamente está señalando que se necesitan condiciones para que los alumnos se escuchen, razón por la cual avanza con el problema en el espacio colectivo. Es decir, a partir de su relato emerge la cuestión de la pertinencia para poner en juego cierto tipo de prácticas de enseñanza, que excede a la coherencia teórica y prioriza el análisis situado. Este tipo de discusiones no es motivo de preocupación en otras prácticas que priorizan una relación más restrictiva entre teoría didáctica y práctica docente.

Por el contrario, pensamos en el colectivo que la actividad de analizar en el aula del profesorado esta determinación puede ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre la construcción de la posición del docente como un sujeto crítico que toma decisiones a diferentes niveles, en lugar de como alguien que aplica un esquema prefigurado. Consideramos que este tipo de discusiones sobre la enseñanza permite vincular el análisis didáctico con una mirada que escapa a una definición reduccionista y estandarizada del oficio docente.

Se hizo posible, con esta experiencia, interpretar la práctica docente a través de los recursos teóricos disponibles en los distintos integrantes. Es decir, materializar un modo particular de posicionar el saber didáctico: no como discurso sobre la "buena enseñanza" ni como una clase usada de ejemplo o modelo, sino que el conocimiento didáctico funcionó como herramienta de análisis de un relato de un episodio de enseñanza. En tal sentido, se jugaba en esta tarea compartida la

posibilidad de visualizar alternativas en las que el saber didáctico pudo tomar distancia de formas más prescriptivas sobre la práctica.

El desafío en la escritura del texto fue plasmar estas lecturas de la porción de la realidad educativa que se ilumina con el relato del maestro como herramientas para la formación docente que favorezcan la construcción de sentido sobre la enseñanza. La discusión del episodio nos posibilitó entrever una vía potente: el análisis de la complejidad de una tarea docente que requiere permanentemente tomar microdecisiones en función del objeto de enseñanza, sin dejar de atender a la lectura específica del contexto. Este reconocimiento de la complejidad de la escena, en la que las decisiones se adaptan a la lectura local, ayudaría también a tensionar en la propia formación la manera de concebir la relación teoría-práctica anteriormente cuestionada.

Conclusión

Esperamos que este trabajo se constituya en un aporte al permitir identificar y conceptualizar cuestiones nodales que atraviesan la práctica de formadores de docentes de nivel primario. El espacio colaborativo configuró un espacio de producción compartida entre docentes e investigadores en el que las ideas co-construidas permitieron instalar conexiones entre las relaciones del profesor formador con las prácticas y la escuela primaria, el saber didáctico y los conocimientos de los alumnos y su posible formación. Así se dio lugar a una reconstrucción conceptual de las propias prácticas y, en el proceso, se las transformó en objeto de estudio y conocimiento. Este proceso logró ubicar a la reflexión sobre la práctica como un modo de profundizar en el conocimiento matemático desde otro lugar. Además dio la posibilidad de vivenciar la agenda formativa del trabajo conjunto y propició una transformación personal (o su inicio).

Habilitar nexos con el aula del instituto a través del análisis de las propias experiencias, en el marco del trabajo colaborativo, permitió que se complementaran miradas y se enriquecieran interpretaciones sobre la interacción entre diferentes lógicas: problema-conocimiento-sentido, saber didáctico-oficio docente. A la luz de

las interacciones que se iban sucediendo, se fueron explicitando premisas implícitas sobre estas interpretaciones, dando sentido a las acciones que se iban desarrollando en el espacio colaborativo.

Construir explicaciones a eso que sucede en las aulas permitió identificar con mayor precisión el margen de acción de la propia formación docente inicial, y revisitar el oficio de formador. En tal sentido, concebimos que la actividad colaborativa desarrollada contiene una dimensión emancipadora del trabajo docente

Por último, destacamos la potencialidad de la conformación de un colectivo docente para abordar una cuestión expuesta en Sadovsky (2010) referida a la formación de los propios profesores de matemática ejerciendo como formadores de docentes primaria: ¿cómo se relacionan profesores formados en su base en lógicas disciplinares y con una fuerte impronta del nivel secundario con una práctica pedagógica que asume las características del nivel primario? En tal sentido, la experiencia desarrollada por el grupo colaborativo muestra una vía específica en la que se desarrollaron interacciones que permitieron, posiblemente, reconsiderar aspectos de la relación de los propios formadores con la práctica docente de sus estudiantes en la escuela primaria. Es decir, consideramos la dimensión formativa inherente a los procesos colaborativos.

Referencias

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation/Analyses* (25-26), 15-34. http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf

Barrio, E., Bednarz, N., Cid, E., Colipe, L., Detzel, P., Issa Nuñez, E., Martinez, R., Morari, R., Petich, A., Ruiz. M. E. y Zambrano, J. (2022). *Trabajo colaborativo entre profesores de matemática e investigadores en Didáctica de la Matemática. Desafíos y problematizaciones en la adaptación y difusión de una propuesta para la enseñanza de los números enteros*. Educo.

Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement*. Editions L'Harmattan.

Bednarz, N. (2022). "De la problematización de una investigación colaborativa a su análisis y difusión: retorno a la conceptualización desarrollada y ejemplificación a partir de una investigación colaborativa realizada con asesores pedagógicos". En R. Martínez y M. E. Ruiz (comps.), *Trabajo colaborativo entre profesores de matemática e investigadores en Didáctica de la Matemática. Desafíos y problematizaciones en la adaptación y difusión de una propuesta para la enseñanza de los números enteros* (pp. 15-56). Educo.

Borko, H. y Potari, D. (2024). *Teachers of mathematics working and learning in collaborative groups: The 25th ICMI Study*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56488-8

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* La Pensée Sauvage.

Cárdenas, H. (2018). *Construir matemática: experiencias desde el aula.* Paidós.

Chevallard, Y. (2013). "L'évolution du paradigme scolaire et le devenir des mathématiques: questions vives et problèmes cruciaux". En A. Bronner, C. Bulf, C. Castela, J.-P. Georget, M. Larguier, B. Pedemonte, A. Pressiat y E. Roditi (eds.), *Questions vives en didactique des mathématiques: problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage. XVIe école d'été de didactique des mathématiques. Carcassonne du 21 au 28 août 2011* (pp. 85-120). La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje.* Horsori.

Chevallard, Y. y Cirade, G. (2010). "Les ressources manquantes comme problème professionnel". En G. Gueudet y L. Trouche (eds.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 41-55). PUR - INRP. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=183

Delprato, M. F. (2013). *Condiciones para la enseñanza matemática a adultos de baja escolaridad* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba. http://hdl.handle.net/11086/18326

Desgagné, S. (2001). "La recherche collaborative: Nouvelle dynamique de recherche en éducation". En M. Anadon, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Les Presses de l'Université Laval.

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela.* Paidós.

Gascón, J. y Nicolás, P. (2017). Can didactics say how to teach? The Beginning of

a Dialogue between the Anthropological Theory of the Didactic and Other Approaches. *For the learning of mathematics*, *37*(3), 26-30.

Margolinas, C. y Perrin-Glorian, M. J. (1997). Des recherches visant à modéliser le rôle de l´enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, *17*(3), 7-15.

Martínez, R. y Ruiz. M. E. (comp.) (2022). *Trabajo colaborativo entre profesores de matemática e investigadores en Didáctica de la Matemática. Desafíos y problematizaciones en la adaptación y difusión de una propuesta para la enseñanza de los números enteros*. EDUCO. https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16638

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. *Análisis de las prácticas*, (3), 61-82. https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/272

Proulx, J. (2013). "Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique: Possibilités et excès". En N. Bednarz, *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement* (pp. 327-349). Editions L'Harmattan.

Robert, A. y Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *2*(4), 505-528.

Sadovsky, P. (coord.) (2010). *La enseñanza de la Matemática en la Formación Docente para la escuela primaria.* Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infd.edu.ar/review/la-ensenanza-de-la-matematica-en-la-formacion-docente-para-la-escuela-primaria/

Sadovsky, P., Quaranta, M. E., Itzcovich, H., Becerril, M. M. y García, P. (2015). La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Educación Matemática*, *27*(1), 7-36. https://doi.org/10.24844/EM2701.01

Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M. y García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación Matemática*, *28*(3), 9-30. https://doi.org/10.24844/em3102.05

Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. y Morales, G. (2013). La ingeniería cooperativa como una investigación específica basada en el diseño. *Educación Matemática ZDM,* (45), 1.031-1.043. https://es.scribd.com/document/905791477/ZDMSensevyetal2013CooperativeEngineering-1

Sessa, C. (2019). Acerca de la conformación del grupo de los lunes. *Contextos de Educación*, (26), 63-71. https://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/947

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación.* Santillana.

Vignolo, L. (2021). *El Plan matemática para todos: una caracterización donde lo político y lo didáctico tejen su textualización* [Trabajo final de Licenciatura]. Universidad Nacional de Córdoba. http://hdl.handle.net/11086.1/1494

Recepción: 15/02/2026
Aceptación: 25/09/2026

*Julieta Simari**

Diferentes incumbencias de trabajo docente en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires

Resumen

El presente artículo se desprende de una investigación finalizada para obtener el título de Magíster en Política Educativa. Analiza las diferentes incumbencias de trabajo docente dentro del nivel superior de la provincia de Buenos Aires, que se dan entre los profesorados de educación primaria y educación secundaria, respectivamente, con un recorte temporal entre 1999 y 2022.

Para identificar los motivos de esas diferencias de trabajo se utilizó una metodología cualitativa de análisis y comparación de normativas nacionales, provinciales y de los diseños curriculares (DC) de los profesorados, en la búsqueda de identificar características que pudieran explicar por qué los profesorados de educación secundaria tenían incumbencias de trabajo docente dentro del nivel superior, y no así los profesorados de educación primaria, aunque ambos tuvieran en la actualidad una formación de cuatro años de duración.

Para ampliar la información documental y normativa se realizaron entrevistas a agentes clave. La triangulación de estos datos permitió corroborar que no existen argumentaciones suficientes dentro de la normativa y los DC para explicar por qué los

* Profesora de Educación Primaria (ISFD N° 34), licenciada en Educación, especialista y magíster en Política Educativa (Unahur). Doctoranda en Educación por la misma casa de estudios. Jefa de trabajos prácticos regular en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y docente de la Universidad Nacional de Hurlingham (Unahur). Docente e investigadora en la formación docente de grado en universidades nacionales y en ISFD de la provincia de Buenos Aires. Integrante del equipo técnico pedagógico de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires. Filiación: Unahur, UNIPE, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: julietasimari@gmail.com. Orcid: 0009-0003-1750-1565

egresados de los profesorados del nivel secundario pueden trabajar en el nivel superior y participar de la formación de sus futuros colegas, y los egresados del profesorado de educación primaria no pueden hacerlo.
Ante esto, las diferencias históricas en la formación de maestros y profesores cobran un sentido particular y ponen de manifiesto un mayor reconocimiento del saber disciplinar y específico de la educación secundaria por sobre el de la educación primaria. Esta característica representa un impacto en la configuración de las posiciones docentes de esos colegas, tanto de manera simbólica como material, constituyendo una deuda del sistema formador.

Palabras Clave

Trabajo docente • incumbencias • formación docente • nivel superior • educación primaria

Different Responsibilities of Teaching Work at the Higher Education Level in the Province of Buenos Aires

Abstract

This article stems from research completed for a Master's degree in Educational Policy. It analyzes the different teaching responsibilities within Higher Education in the province of Buenos Aires, specifically between Primary and Secondary Education teacher training programs, covering the period from 1999 to 2022.
To identify the reasons for these differences, a qualitative methodology was used, analyzing and comparing national and provincial regulations, as well as the curriculum designs of the teacher training programs. The aim was to identify characteristics that could explain why Secondary Education teacher training programs had teaching responsibilities within Higher Education, while Primary Education teacher training programs did not, even though both currently offer four-year programs.
To expand the documentary and regulatory information, interviews were conducted with key stakeholders. Triangulation of this data confirmed that there is insufficient justification within the regulations and curriculum frameworks to explain why graduates

of secondary teacher training programs can work at the higher education level and participate in the training of their future colleagues, while graduates of primary teacher training programs cannot.
Given this, the historical differences in teacher training take on particular significance and highlight a greater recognition of the disciplinary and specific knowledge of secondary education over that of primary education. This characteristic impacts the configuration of these colleagues' teaching positions, both symbolically and materially, constituting a shortcoming of the teacher training system.

Keywords

Teaching work • responsibilities • teacher training • higher education level • primary education

Introducción

El presente artículo aborda las diferentes incumbencias de trabajo que tienen las carreras de profesorado para el nivel primario y secundario en la provincia de Buenos Aires. Estas diferencias representan una deuda histórica del sistema educativo de la provincia en su reconocimiento y habilitación para el desempeño profesional de distintos niveles. Más allá de las incumbencias para el nivel en el que se forman, los profesorados del nivel secundario cuentan con mayor reconocimiento que los profesorados del nivel primario dentro de la jurisdicción al momento de habitar la educación superior. Aunque se encontraron antecedentes que investigaron el recorrido histórico de formación de estas carreras de profesorado, sus diferencias y planes de estudio (Davini, 1998; Diker y Terigi, 2003), pocos lo hicieron de manera comparativa. En este sentido, este artículo se desprende de la tesis de investigación para obtener el título de Magíster en Política Educativa por la Universidad Nacional de Hurlingham (Unahur), la cual analizó y describió las normativas que atañen a la temática y contempló cómo las posiciones docentes (Southwell, 2020; Vassiliades, 2011) operan en el terreno y constituyen prácticas que restringen el acceso al trabajo en el nivel superior.

Para llevar adelante la investigación, se seleccionaron los diseños curriculares (DC) del Profesorado en Educación Primaria y, de la educación secundaria, las carreras de Matemática y Lengua y literatura. La selección de estas últimas dos disciplinas como recorte del nivel se debe a la naturaleza de los contenidos que le dan forma y que articulan a la escuela primaria: desde la Ley Nº 1.420/1884 en adelante la escuela primaria se encargó de enseñar las primeras nociones de las letras y los números (Puiggrós, 1993). Además, los profesorados de educación secundaria en Matemática y en Lengua y literatura sufrieron modificaciones en sus planes de estudio en el año 2017, lo que permitió la comparación con planes anteriores.

Este artículo aborda la problemática en cuestión en un período específico: 1999-2022. Se toma el año inicial como fecha en la que fueron sancionados los DC del nivel secundario del plan anterior, hasta el año 2022. A partir del recorrido histórico de los profesorados de nivel primario y nivel secundario, se analizaron la normativa nacional y provincial, las propuestas curriculares, la extensión en la duración de las carreras y las voces de actores clave, para comprender el porqué de las incumbencias de trabajo que habilitan para el desempeño en cada nivel.

Este trabajo nos permitirá poner en juego el impacto de la matriz histórica de la formación docente inicial (FDI) en un campo actual poco indagado: las diferentes incumbencias de trabajo que tienen los profesorados del nivel primario y secundario en la educación superior de la provincia de Buenos Aires.

Punto de partida y recorrido histórico

En la República Argentina la educación superior es bifronte: comprende la universitaria y la de los institutos superiores. Esta última corresponde a nuestra rama de interés, más específicamente los institutos superiores de formación docente (ISFD). Estos dos ámbitos encuentran su marco regulatorio en la Ley de Educación Superior (LES) Nº 24.521/1995 que, en su Artículo 4º, establece como finalidad del nivel proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica.

El profesorado del nivel primario está atravesado por la tradición pedagógica del normalismo que imperó en nuestro territorio a fines del siglo XIX, relacionado

con la idea de construir un Estado nación y una sociedad homogénea a través de las escuelas normales (Alliaud, 2007; Birgin, 1999; Davini, 1998). Hacia mediados del siglo XX, la formación de docentes del nivel se incluyó en las escuelas secundarias, otorgando títulos de maestros y maestras como extensión del bachillerato. Fue recién en el año 1969, bajo la Resolución Ministerial Nº 2.321, cuando se aprobó el plan de estudios que los incluía en el nivel terciario con la titulación de profesores (Rodríguez, 2019). Sin embargo, sus duraciones iban entre dos y tres años, por lo que se consideraban carreras cortas (Alliaud y Antelo, 2009).

Por el contrario, los profesorados del nivel secundario se consolidan con la aparición de los colegios nacionales en 1863, entendiendo que para ingresar a la docencia se necesitaba la adquisición de un capital cultural institucionalizado (Arata y Mariño, 2013). A mediados del siglo XX se los incluyó dentro del nivel superior, con una duración de cuatro años en sus planes de estudio, y se introdujo la enseñanza para el nivel secundario en las universidades nacionales. Conocer esta configuración histórica permitió generar condiciones para el sistema formador desde una base no homogénea desde los inicios de la FDI (Birgin, 2014).

Durante la década de 1990, en donde se sitúa el punto de partida de este estudio, la LES encuentra su sanción en el marco de la Ley Federal de Educación (LFE) Nº 24.195/1993. Este contexto se caracterizó fundamentalmente por la reformulación del rol estatal, la primacía del mercado como organizador de las relaciones sociales y económicas, el financiamiento de los procesos de reforma educativa y la injerencia de organismos internacionales en la política educativa (Bernatené, 2022). En el año 1999, se produce la reformulación de los DC de los profesorados de nivel primario y secundario en la provincia.

En el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206, se deja de considerar como “no universitarios” a los ISFD. El Artículo 76 de dicha ley establece la creación del Instituto Superior de Formación Docente (INFoD), que comienza a funcionar en el año 2007. El INFoD planteó tres criterios básicos que atravesaron su planeamiento: la priorización de la dimensión política, la apuesta por la construcción federal de políticas nacionales y la decisión de encarar un proceso de planeamiento integral y estratégico (Aguirre y Porta, 2020).

En este contexto, el Consejo Federal de Educación (CFE) en la Resolución Nº 24/2007[1] establece la creación de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la FDI, cuya duración de las carreras de profesorado no debe ser menor a cuatro años de duración.

Esta misma normativa, en complementación con la Resolución (CFE) Nº 74/2008, establece las denominaciones comunes para los títulos de las carreras de profesorado. Otorga el marco reglamentario para que el INFoD trabaje en la validación nacional de estos, lo cual fue producto del desgranamiento en la oferta y duración de las carreras como consecuencia de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos. En este contexto, la Resolución (CFE) Nº 8.320/2009 aprueba la creación de los profesorados de educación superior, con especialidad en treinta disciplinas diferenciadas y una duración de cinco años. Sin embargo, en el caso de la provincia de Buenos Aires esta resolución no fue implementada, por lo que no existen profesorados para ese nivel dentro de los ISFD del territorio, a excepción de los que proponen las universidades.

En la provincia de Buenos Aires, la Resolución Nº 4.154/2007 modificó el plan de estudios del profesorado del nivel primario, ampliando su duración de tres a cuatro años, igualándolo con los profesorados del nivel secundario.

La habilitación de trabajo con la que cuentan responde al nivel educativo que se menciona en la titulación. Sin embargo, al consultar las incumbencias de trabajo en el Nomenclador de Títulos abierto a la comunidad de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires en el portal ABC, el profesorado de educación primaria no cuenta con habilitación para desempeñarse en tareas y puestos laborales dentro del nivel superior; habilitación con la que sí cuentan los profesorados del nivel secundario.

Cuando hablamos de incumbencias, nos referimos a las acciones que constituyen un acontecimiento necesario en la distribución social de "funciones", siguiendo una regulación normalizada de tareas, acciones, responsabilidades inherentes

1. Al momento de publicación de este artículo esta Resolución ha sido reemplazada por la Resolución (CFE) Nº 476/2024.

a campos de saber y hacer específicos, pretendidamente delimitados y armónicamente consensuados (Fuentes y Cruz, 2014). Si nos circunscribimos al problema que este artículo plantea, entendemos por incumbencias a los espacios y tareas que se pueden desempeñar a partir de la titulación obtenida.

De esta manera, al pensar las incumbencias de trabajo se aborda la construcción de un concepto que acompaña y complementa a este estudio: las posiciones docentes. Southwell (2020) las define como el conjunto de movimientos culturales que realizan las y los docentes a través de la enseñanza. Esta relación no es fija ni definitiva, por lo que el vínculo con el saber está en permanente búsqueda. Por lo tanto, la posición docente se construye a partir de la circulación de sentidos y de discursos históricos que regulan y organizan el trabajo de enseñar. Esta idea parte de la tradición filosófica, reconoce la vinculación histórica entre la docencia y el Estado, el normalismo y el concepto de vocación; y considera a cualquier tipo de acto social un acto de producción de sentido a través de la mediación del lenguaje.

La autora sostiene que, para construir una posición docente, se deben incluir los diversos discursos que existen sobre la tarea de enseñar, lo que torna central el análisis de los sentidos de las acciones, disposiciones e instituciones en las que se desarrollan. Los elementos que tienden a configurar posiciones son: los mandamientos históricos de la profesión, las condiciones laborales, los debates colectivos, las experiencias acumuladas, las orientaciones institucionales, entre otros.

La centralidad de este término permite asentar posicionamientos teóricos e históricos sobre las áreas de incumbencia laboral con las que cuentan las carreras de profesorado de nivel primario y nivel secundario. Además, contribuye a la línea investigativa que venimos desarrollando por incluir los aspectos culturales y contextuales del desempeño docente que podrían estar incidiendo en las decisiones de incumbencias.

Metodología

La investigación presentó un enfoque metodológico cualitativo con análisis comparado. Se tomó como estudio de caso las diferencias de acceso al trabajo docente

en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires entre los años 1999-2022, mediante la comparación de normativas y DC sancionados en ese período. Tal como se mencionó anteriormente, la justificación de este período se basó en la sanción de los DC de las carreras del nivel secundario implementadas a partir de 1999. Dentro de ese tiempo, se fueron elaborando y modificando las leyes y resoluciones nacionales y provinciales y, a su vez, algunos DC. Limitar el período hasta el 2022 encuentra justificación en el trabajo de campo realizado para la investigación, en el que se entrevistó a agentes políticos clave durante ese año.

La comparación controlada es uno de los formatos que asumen los estudios de caso para la contrastación de teorías (Van Evera, 2002). Para esta selección de casos, se siguió el método de diferencias de John Stuart Mill, en el que se eligieron casos con características generales similares (profesorados para el nivel primario de los planes 2003 y secundario de los planes 1999 y 2017), y valores diferentes de la variable de estudio (incumbencias de trabajo docente en el nivel superior).

Dentro del marco de la investigación, se propuso la siguiente hipótesis:

> Las carreras de profesorados de educación primaria y las carreras de los profesorados del nivel secundario no contemplan iguales incumbencias de trabajo docente en el nivel superior, siendo estas carreras de igual duración temporal. El análisis de la normativa nacional y jurisdiccional, y los DC de las carreras, si bien brindan información y delimitaciones sobre la problemática, no expresan argumentaciones suficientes para explicar las causas de estas diferencias. Al contrastar esta información con la voz de agentes clave, se puede inferir que la delimitación y conformación histórica de estas carreras es uno de los aspectos que explicaría el desigual acceso a los puestos de trabajo.

Para la recolección de datos se consultó el Nomenclador de Títulos, Certificaciones y Cursos, perteneciente a la DGCyE de la provincia de Buenos Aires y disponible en el portal web ABC. Además, se procedió a la lectura exhaustiva de normativas nacionales y provinciales (un total de cinco leyes y catorce resoluciones), en busca de información acorde a la temática.

Se analizaron los DC de los profesorados seleccionados: un total de seis, siguiendo la cronología de origen y creación, publicados y homologados por las siguientes resoluciones de la provincia:

Tabla N° 1: DC analizados

Profesorado	Plan anterior	Plan vigente
Educación primaria	Resolución N° 5.118/2002 y N° 4.664/2003	Resolución N° 4.154/2007
Lengua y literatura	Resolución N° 13.259/1999, 29/2003 y 4.664/2003	Resolución N° 1.862/2017
Matemática	Resolución N° 13.259/1999	Resolución N° 1.861/2017

Fuente: elaboración propia.

El trabajo incluyó entrevistas en profundidad a funcionarias político-gubernamentales de la gestión nacional y provincial. De este modo, se obtuvo información en palabras de los actores que enriquecieron los resultados de las indagaciones cualitativas (Marradi *et al.*, 2010).

Análisis de la normativa nacional

Para la selección de las leyes, resoluciones y normativas que conforman este apartado se realizó una búsqueda en los portales web de entidades gubernamentales nacionales y provinciales. Siguiendo la lógica comparativa, fueron analizadas y contrastadas según su procedencia. En la presentación de esta información, se consideraron las leyes nacionales y las resoluciones derivadas de estas leyes, y se dividen en dos categorías temáticas: las relativas a la formación docente y las relativas a la política curricular.

Luego, se avanzó en el análisis y comparación de las leyes educativas de la provincia y las resoluciones que, en un vaivén entre ambos períodos, determinan

los requisitos y modalidades de ingreso al nivel superior de la provincia de Buenos Aires.

Teniendo en cuenta el recorte temporal de la investigación, la legislación nacional de este período estuvo signada por dos leyes nacionales: LFE Nº 24.195/1993 y LEN Nº 26.206/2006. En lo que respecta únicamente al nivel superior, la legislación nacional no se ha modificado, siendo la Ley de Educación Superior (LES) Nº 24.521/1995 la única vigente en el período.

Si bien la normativa no arroja datos específicos sobre las incumbencias del trabajo docente, los Artículos 46 y 47 de la LFE refieren a sus derechos y obligaciones. Se espera que los docentes ejerzan su profesión con libertad e ingresen al sistema mediante concursos de idoneidad profesional a partir de sus propios méritos y su actualización profesional.

En 1995 se sancionó la LES Nº 24.521, que sienta las bases, estructura, distribución y trabajo docente del nivel.

Si bien no se establecen datos certeros respecto a las incumbencias de trabajo, se menciona que los planes de estudio de las instituciones no universitarias se establecerán respetando los lineamientos del CFE, para así poder otorgar títulos de validez nacional. También, al igual que en la LFE, se hace mención al modo de ingreso al nivel:

> El ingreso a la carrera docente en las instituciones de gestión estatal de educación superior no universitaria se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas (Título III, Capítulo 2, Artículo 20, Ley Nº 24.521/1995).

En el marco de la LFE, el CFE emitió varias resoluciones sobre el reordenamiento del nivel superior luego de la transferencia a las jurisdicciones. En búsqueda de una respuesta a nuestra hipótesis, la Resolución (CFCyE) Nº 52/1996 menciona la variabilidad de las titulaciones y formaciones por niveles, expresando una marcada diferenciación entre primaria y secundaria. Para el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal, se establecen criterios que fortalecen la capacitación posterior del personal directivo y docente, compatibilizando los contenidos con las

carreras universitarias afines y buscando profundizar una mejor articulación con el nivel universitario. Estos criterios solo aparecen explicitados para el tercer ciclo, pero no para el primero y el segundo, lo que hoy entendemos como *educación primaria*.

La historicidad que caracteriza al magisterio como fuente de un saber generalista continúa sosteniéndose en este tipo de prácticas y en la reproducción de "modelos incorporados" (Alliaud, 2007), que no se comparten con el nivel medio al que se le pondera la articulación universitaria.

Recuperando la hipótesis sobre las incumbencias docentes, si bien no se las nombra de manera explícita en esos documentos, se hace mención a las titulaciones como la posesión de una certificación legal que demuestra idoneidad para el desarrollo de la tarea docente, definición con la que también acuerda Mignone (2013). Esta premisa constituye un punto de partida que, con el transcurso del tiempo, sostiene el documento, requiere de una complementación obligatoria mediante un proceso de reacreditación, con articulación de las universidades, que se basa en los sistemas de formación docente del resto del mundo (Inciso 1.7, Resolución Nº 52/1996).

En la Resolución (CFCyE) Nº 52/1996 la organización del currículum para la formación docente se despliega en el Inciso 4. Allí, se establece que los egresados docentes de la educación inicial y del primero y segundo ciclo de la EGB deberán contar con conocimientos de todos los contenidos básicos comunes (CBC). Además, estas carreras tenían una extensión mínima de 18.001 horas reloj presenciales de actividad académica, teórica y práctica, siendo el 50% de esas horas destinadas a la formación orientada.

Por su parte, los egresados docentes del tercer ciclo de la EGB y el Polimodal debían poder enseñar y desarrollar los contenidos referidos a su disciplina o área. Estas carreras tenían una extensión de 28.002 horas reloj presenciales, siendo un 60% de esas horas destinadas a la formación orientada y otro 30%, a la formación general y especializada.

Esta diferenciación guarda una estrecha relación con nuestra hipótesis, ya que podríamos inferir que parte de las diferencias que se registran en las incumbencias de trabajo docente de los títulos de profesorado del nivel primario y secundario emitidos en ese contexto se debe a la cantidad de horas reloj destinadas a la

formación, debido a que la diferencia entre primero y segundo ciclo de la EGB, con respecto al tercero, es de 10.000 horas reloj.

A comienzos de los años 2000 se produce un amplio cambio gubernamental: el Estado amplió su participación en la redistribución y desarrollo del bienestar social (Levitsky y Roberts, 2011). En ese escenario, se sanciona en 2006 la LEN. Esta normativa establece la derogación de la LFE y representa un punto de inflexión, ya que modifica la organización y estructura del sistema educativo nacional y del nivel superior en particular. Principalmente porque deja de denominar a la educación como un servicio para reconocerla como un derecho y modifica también la denominación de instituciones no universitarias a *ISFD*, transformando algunos artículos de la LES.

En este marco, el CFE sancionó distintas resoluciones que buscaban el reacomodamiento de un nuevo sistema educativo nacional con mayor presencia estatal en la formación docente. A diferencia del período anterior, cuando cada jurisdicción había tomado sus propias decisiones, incluso a contramano de lo que establecía el gobierno nacional, la normativa emitida por el organismo en este contexto adquiere un carácter de cumplimiento obligatorio (Feldfeber y Gluz, 2012).

Una de las resoluciones más relevantes del CFE es la Nº 24/2007. Allí, el Estado nacional se compromete a superar la fragmentación y desigualdad educativa en la que se encontraba el sistema, elevando los niveles de calidad educativa y particularmente de la formación docente. Para esto, establece que la organización y dinámica curricular de la formación docente inicial debe ser periódicamente revisada, homologando la formación inicial en cuatro años para todas las carreras de profesorado, alcanzando un mínimo de 2.600 horas reloj.

Esta decisión representa un correlato con el Artículo 75 de la LEN, mencionado anteriormente, ya que amplía el reconocimiento y la duración de todas las carreras de formación docente. Sobre todo en lo que respecta al nivel primario, en sintonía con nuestra hipótesis, por primera vez en su historia la carrera abandona la organización de curso elemental (Davini, 1998) para igualarse con la formación y duración del nivel secundario.

Los lineamientos nacionales de esta normativa conformaron un marco regulatorio y anticipatorio de los DC que se sancionaron en ese período, sobre todo,

los vinculados a la formación del nivel primario, donde las provincias, viendo ampliada la duración de tres a cuatro años, debieron emitir a la brevedad nuevos planes de estudio.

En relación con las titulaciones y con una estrecha vinculación con la hipótesis de esta investigación, la Resolución (CFE) Nº 83/2009 acuerda que las jurisdicciones podrán desarrollar la carrera presencial de "Profesorado de Educación Superior". Las jurisdicciones tendrán la responsabilidad de implementar esta carrera en institutos, decidir sobre su oportunidad y localización, elaborar el diseño curricular y definir las condiciones de ingreso y/o equivalencias.

Se establece la nominación de título "Profesor/a de Educación Superior en...": Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, Expresión Corporal, Educación Especial, Educación Intercultural Bilingüe, Ciencias Sagradas, Educación Física, una sola lengua extranjera o de pueblo originario, Agronomía, Antropología, Biología, Ciencia Política, Ciencias de la Administración, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Lengua y Literatura, Matemática, Psicología, Química, Sociología, Informática, Tecnologías, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Economía y Ciencias de la Educación.

La Resolución expresa que el currículum de estas carreras de profesorado contará con una carga horaria mínima de 2.860 horas reloj y una duración total de cinco años. Como principal diferenciación de los profesorados que venimos analizando, extiende su duración un año más y considera, en su construcción curricular, el estudio específico de las tareas, actividades y sujetos propios del nivel superior.

Dentro de las nominaciones disponibles para la carrera podemos observar cómo aparecen todas las especificidades y disciplinas que conciernen al nivel secundario, pero no así al nivel primario o niveles afines. Para esos casos, se considera la especificidad "Ciencias de la Educación" como un aspecto más global y generalista. Esto iría en sintonía con la caracterización histórica de la formación docente del nivel primario y el rasgo de terciarización de estas carreras (Davini, 1998), con una formación técnico-profesionalizante (Southwell, 2020).

Esta identificación permite que nos preguntemos: ¿por qué no se propone la creación de un Profesorado de Educación Superior en el nivel primario? ¿Quiénes

están a cargo de la formación de formadores de este nivel? ¿Qué perfiles y saberes formativos se consideran válidos para el nivel?

Análisis de la normativa provincial

Con respecto a la normativa de la provincia de Buenos Aires, en el marco de la LFE la jurisdicción regía su organización educativa bajo la Ley Nº 11.612/1995. Con la sanción de la LEN, la provincia derogó su ley anterior y promulgó la Nº 13.688/2007.

En ambas normativas, los derechos y obligaciones docentes sientan sus bases en la Ley Provincial Nº 10.579/1992 del Estatuto del Docente, destacando el desarrollo de sus carreras profesionales, el ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra, la capacitación estatal gratuita, el acceso a los cargos por antecedentes y oposición, etc. (Título IV, Capítulo IV, Artículo 93, Ley Nº 13.688/2007).

Nuevamente encontramos en esta normativa de la provincia información general de sistema pero no respuestas explícitas en cuanto a las diferencias que desarrollamos en nuestra hipótesis. Sin embargo, podemos adelantar que en los organismos y políticas que acompañan la Ley se mencionan agentes encargados de fiscalizar y cumplimentar el Estatuto Docente de la provincia. Si bien se analizará en próximos apartados, el Artículo 60 del Estatuto es fundamental en la determinación de las incumbencias de trabajo docente al momento de realizarse los concursos de antecedentes y oposición para los aspirantes a cargos en el nivel superior.

En vinculación con nuestra hipótesis de investigación, el organismo dependiente de la DGCyE para la fiscalización de la normativa y de las incumbencias de trabajo docente en el territorio lo conforman los Tribunales de Clasificación. Estos se encargan de controlar los listados por orden de méritos, dictaminar los períodos de ascensos, reincorporaciones y traslados, y verificar la participación de los concursos, entre otras acciones. La participación y el dictamen de este tribunal es de central importancia en los concursos docentes del nivel superior de la provincia.

Si bien se amplía la información del nivel superior, en lo que a nuestra hipótesis respecta, no se especifica información directa respecto de las incumbencias de trabajo.

El acceso y la cobertura de cargos para el nivel superior en la provincia de Buenos Aires se rigen bajo la Resolución (DGCyE) Nº 5.886/2003.[2] Este formato se sustenta en una acumulación de títulos, especializaciones, cursos, antecedentes, conceptos y certificaciones de antigüedad, que se ajustan a una valoración numérica que da cuenta de las condiciones de cada docente (Canessa *et al.*, 2019).

Estas acciones se sustentan en lo establecido por el Estatuto Docente de la provincia, que en su Artículo 58 expresa que se consideran como títulos habilitantes a aquellos que aseguran: la formación pedagógica general, el conocimiento integral del educando según el nivel, los fundamentos psicopedagógicos de la función específica y el dominio de los procedimientos y contenidos respecto al nivel. Según los Artículos 61 y 62, la validez de las titulaciones, especializaciones y certificados bonificantes no pierden vigencia y son evaluados por los Tribunales de Clasificación.

Sin embargo, el artículo de mayor importancia, mencionado en la resolución, es el Nº 60:

> Son antecedentes valorables para el ingreso:
>
> a) Los títulos docentes habilitantes para el cargo, módulos u horas cátedra.
> b) La antigüedad de los títulos.
> c) El promedio de títulos.
> d) El domicilio real en el distrito para el cual se solicita empleo.
> e) La antigüedad docente en cargos del escalafón en que se solicitó ingreso.
> f) La antigüedad docente en el ítem escalafonario.
> g) Las calificaciones de los dos (2) últimos años.
> h) Otros títulos y certificaciones bonificantes. La reglamentación podrá establecer otros antecedentes valorables de acuerdo con el nivel y/o modalidad y fijará las condiciones mínimas exigibles a los títulos y certificados directamente vinculados y complementarios de la formación docente.

2. Al momento de publicación de este artículo, esta resolución ha sido reemplazada por la Resolución (DGCyE) Nº 6.175/2025, con fecha de implementación a partir del ciclo lectivo 2026.

Esta información es sustancial para la hipótesis de esta investigación, ya que se establece, en primer lugar, el reconocimiento de los títulos habilitantes y solo en el último ítem aquellos títulos con categoría de bonificantes.

Como hemos mencionado en la introducción y veremos en el siguiente apartado, los títulos del profesorado del nivel primario no cuentan con esas habilitaciones. Esta diferenciación se dio en términos históricos incluso entre los docentes del nivel que habían egresado de las escuelas normales provinciales y eran considerados "prácticos", en comparación con quienes habían cursado en las escuelas normales nacionales, que eran considerados "intelectuales" o "científicos" (Ivanier *et al.*, 2004).

Esta caracterización permite recuperar el concepto de *posiciones docentes* (Southwell, 2009), ya que sus construcciones parten de los mandamientos históricos, sociales y culturales de la profesión que, en este caso, se evidencian negativamente para el nivel primario.

Este recorrido, destinado a la normativa, no aborda de lleno lo referido a las incumbencias de trabajo de las carreras seleccionadas, por lo que no resulta suficiente para corroborar nuestra hipótesis de trabajo. Sin embargo, es indispensable para comprender el armado general del sistema educativo y la configuración de los DC de la provincia.

Análisis de los DC y las incumbencias de trabajo

En la contrastación de nuestra hipótesis de investigación, que identifica las diferencias en las incumbencias de trabajo del nivel superior de la provincia de Buenos Aires, consideramos relevante la descripción y el análisis de los DC de las carreras de los niveles primario y secundario entre los años 1999 y 2022.

Como ya se ha mencionado, para las carreras que contemplan al nivel secundario se realizó una selección de las disciplinas considerando a Lengua y literatura y Matemática, por constituir saberes básicos y enseñanzas que también se desarrollan en la escuela primaria.

Los DC están conformados por una selección de elementos culturales que contribuyen a una propuesta político-educativa, en vinculación con otros proyectos político-sociales, sostenidos por los grupos que impulsan y determinan un currículum

(De Alba, 1998). Conocer qué contenidos y saberes se enseñan en las carreras de profesorado de la provincia, sus características y diferenciaciones es una fuente valiosa para pensar las incumbencias de trabajo en el nivel superior como un lugar de construcción de la propia identidad de los sujetos, de manera material y simbólica (Resolución –DGCyE– Nº 3.655/2007).

En el marco de la LFE y la Ley Provincial Nº 11.612/1995, la carrera de profesorado de educación primaria recibió la denominación "Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB", contemplada en las Resoluciones (DGCyE) Nº 5.118/2002 y Nº 4.664/2003, con una duración total de tres años.

Con la sanción de la LEN, la derogación de la LFE y la puesta en acto de la Resolución (CFE) Nº 24/2007, la ampliación en la duración de la carrera y el contexto sociopolítico de la provincia le imprimió a la formación del nivel otras características.

Bajo la Ley Provincial Nº 13.688/2007, la DGCyE emitió la Resolución Nº 4.154/2007, que dio origen al nuevo plan de estudios bajo la denominación "Profesorado de Educación Primaria".

La principal diferenciación entre la titulación de los profesorados radica en sus años de duración. Mientras que en la Resolución Nº 4.664/2003 cuenta con tres años, una carga horaria de 2.112 horas totales y una división en 27 materias; en la Nº 4.154/2007 cuenta con cuatro años, una carga horaria declarada de 2.816 horas totales y una división de 41 unidades curriculares, en concordancia con la normativa nacional, Resolución (CFE) Nº 24/2007, que establece un piso mínimo de formación de 2.600 horas.

Sobre los perfiles de egresados a los que apunta cada documento, el plan anterior muestra un mayor grado de generalidad y poca precisión sobre el nivel, en comparación con el plan vigente que reconoce el estudio del DC, las instituciones y los sujetos que componen el nivel primario.

En el caso de los profesorados de Lengua y literatura, la normativa amparada en la LFE y la Ley Provincial Nº 11.612/1995 la constituye la Resolución (DGCyE) Nº 13.259/1999, que aprueba varios planes de estudio de distintas disciplinas, destinando su Quinta Parte al "Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura".

Con la sanción de la LEN y la consecuente derogación de la LFE, la denominación de los profesorados de tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal encontraron una contrariedad: se continuaron expidiendo títulos y certificaciones de un nivel educativo ahora inexistente, ya que se creó el nivel secundario.

En el marco de la Ley Provincial Nº 13.688/2007, no fue hasta el 2017, es decir diez años más tarde, que se revisaron esos DC y la DGCyE aprobó la Resolución Nº 1.862/2017, derogando el plan de estudios anterior.

Considerando las horas reloj, el plan vigente disminuye en dieciséis horas anuales, lo que no implica una variación significativa y puede verse reflejado en la disminución de una unidad curricular. La principal diferencia radica en la distribución horaria entre los espacios y campos del conocimiento, que reconoce una centralidad y ampliación en el campo de la Práctica y en la especificación de las temáticas que se abordan en cada uno de los años. Solo para el cuarto año de la Práctica, donde se desarrolla el período de residencia, la cantidad de horas anuales de un plan a otro se amplía en 100 horas.

Para el caso del Profesorado en Matemática, en el marco de la LFE y la Ley Provincial Nº 11.612/1995, la Resolución (DGCyE) Nº 13.259/1999 aprobó los DC de numerosas disciplinas, siendo su Cuarta Parte destinada al "Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Matemática".

Con la sanción de la LEN, la derogación de la LFE y de la ley provincial anterior, este plan de estudios sufrió la misma dificultad que el de Lengua y literatura: la expedición de estos títulos hacía mención a niveles educativos inexistentes, como el Tercer Ciclo del EGB y el Polimodal. La Resolución (DGCyE) Nº 1.861/2017 derogó el plan de estudios anterior y dio origen al "Profesorado de Educación Secundaria en Matemática".

Considerando las horas reloj, el plan vigente disminuye en veintiocho horas anuales, lo que no implica una variación significativa pero sí mayor que su par de Lengua y literatura, aunque aumenta tres unidades curriculares. Este dato contribuye a pensar que el aumento en la distribución de materias no sería proporcional a la cantidad de horas reloj de cursada.

A partir del análisis de los planes de estudio del primer y segundo ciclo de la EGB y de los profesorados de Lengua y Literatura y Matemática para el Tercer Ciclo de

la EGB y el Polimodal, en el marco de la LFE y la Ley Provincial N° 11.612/1995, se pueden trazar algunas comparaciones:

Tabla N° 2: Comparación de los planes de estudio en el marco de la LFE

Profesorado/ dimensión	Profesorado de primero y segundo ciclo de la EGB	Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Matemática	Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y literatura
Duración en años	3 años	4 años	4 años
Cantidad de horas reloj	2.112	3.132	3.120
Cantidad de materias	27	31	39

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, el Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB posee un año menos de duración, en relación con los de un área específica dentro del tercer ciclo y el Polimodal. Por lo que la diferencia sustancial se observa en la cantidad de horas que comprende la totalidad del plan de estudios.

Por su parte, el Profesorado de Matemática cuenta con doce horas más y ocho materias menos, en relación con Lengua y literatura. A su vez, la diferencia de horas se acrecienta con el de primero y segundo ciclo, siendo de 1.020 horas menos en comparación con Matemática y 1.008 horas menos en comparación con Lengua y literatura.

Otra diferencia se encuentra en los perfiles de egresados que explicitan los DC. Mientras en los destinados al tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal el acento está situado en la profundización de la especificidad de la disciplina y en los manejos de idoneidad que los egresados deben manifestar al respecto, en el Profesorado de Primero y Segundo Ciclo se destacan saberes más generales y concretos, que ponen el acento en un desarrollo socioafectivo equilibrado y en una educación ética, en primer lugar, estableciendo luego los saberes específicos del nivel.

Sobre los planes de estudio del Profesorado de Educación Primaria y los profesorados de educación secundaria en Matemática y Lengua y Literatura, amparados en la LEN y la Ley Provincial Nº 13.688/2007, se evidencian las siguientes características.

En primer lugar, se establece la equiparación en la cantidad de años de duración para las tres carreras, como puede verse en la Tabla Nº 3:

Tabla Nº 3: Comparación de los planes de estudio en el marco de la LEN

Profesorado/dimensión	**Profesorado de Educación Primaria**	**Profesorado de Educación Secundaria en Matemática**	**Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura**
Duración en años	4 años	4 años	4 años
Cantidad de horas (reloj)	2.816	3.104	3.104
Cantidad de materias/ unidades curriculares	41	34	38

Fuente: elaboración propia.

Si bien las carreras de educación secundaria reducen brevemente su cantidad de horas en relación con los planes anteriores, continúan siendo superiores al de educación primaria por 288 horas reloj, las cuales se expresan en nueve horas más por semana.

Nuevamente la distribución de la cantidad de materias no representa un dato significativo de decisión en las incumbencias. El Profesorado de Educación Primaria es el que mayor cantidad de unidades curriculares posee, seguido por el Profesorado de Lengua y literatura y, en último lugar, por el de Matemática.

Luego del análisis de la estructura y conformación de cada uno de los DC mencionados, se realizó la búsqueda de las incumbencias de trabajo de cada carrera dentro de los alcances jurisdiccionales.

La provincia de Buenos Aires cuenta con un Nomenclador de Títulos abierto a la comunidad que especifica las incumbencias de trabajo docente según la denominación de las carreras. El acceso a este Nomenclador se da a través de la plataforma ABC de la DGCyE en la sección “Servicios”. Desde allí, pueden realizarse consultas de todos los títulos habilitantes o cursos bonificantes dentro de la provincia.

Se evidencia allí que los profesorados del tercer ciclo de la EGB y el Polimodal y la educación secundaria cuentan con reconocimiento laboral dentro del nivel superior, mientras que los profesorados del primer y segundo ciclo de la EGB y la educación primaria no lo tienen.

La mayor parte de las incumbencias de trabajo radican en el nivel para el que forman y se expresa dentro de la denominación del título. Sin embargo, pudimos observar cómo en los casos del tercer ciclo y la Educación Polimodal el nivel superior apareció contemplado para todas las áreas, aunque dentro de las conjunciones del título y no exclusivamente dentro de las habilitaciones. La consideración del título dentro de la categoría de conjunciones hace referencia a que este debe ser considerado en conjunto con otras certificaciones y formaciones pedagógicas para alcanzar así la función de habilitante.

En el caso del Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la EGB, la carrera contaba con una duración menor, por lo que inicialmente se consideró la hipótesis de que la diferenciación de incumbencias radicaba en el tiempo destinado a la formación, la cual contemplaba una duración entre dos años y medio y tres años, por lo que se la consideraba carrera corta (Diker y Terigi, 2003).

En el período de terciarización, a mediados de los años setenta, la expansión de los ISFD (Birgin, Moscato e Ingratta, 2019) se dio con el traspaso de los profesorados de Primaria (Davini, 2015), lo que implicó la demanda de más docentes para cubrir los nuevos puestos laborales. Sin embargo, esos cargos fueron cubiertos, en su mayoría, por profesionales universitarios que no tenían una formación pedagógica de base, pero cuyo saber universitario significaba mayor legitimidad (Diker y Terigi, 2003; Pineau y Birgin, 2015).

Esta disputa por el conocimiento y por el lugar del nivel superior también tuvo un conflicto respecto al tercer ciclo de los años noventa y sobre los docentes que debían, o no, estar a cargo del nivel. A las docentes del nivel primario la creación de la EGB les permitió, mediante un sistema de cursos y acreditaciones, transformarse en "maestras reconvertidas" habilitadas para el trabajo en el tercer ciclo (Pineau y Birgin, 2015), continuando luego su desempeño en el ciclo básico de la escuela secundaria.

Al derogarse la LFE y modificarse los planes de estudio, la ampliación de la duración del Profesorado de Educación Primaria y su igualación con los profesorados del

nivel secundario podía suponer una misma consideración para las incumbencias del nivel superior. Sin embargo, el nomenclador de títulos arrojó que el nuevo plan de estudios tampoco tenía incumbencias de trabajo dentro del nivel superior, como puede verse reflejado en la Tabla N° 4:

Tabla N° 4: Datos del Nomenclador de Títulos de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires

Profesorado	**Incumbencia en el nivel superior**
Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB	No posee
Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Matemática	Todas las áreas
Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura	Todas las áreas
Profesor de Educación Primaria	No posee
Profesor de Educación Secundaria en Matemática	Todas las áreas
Profesor de Educación Secundaria en Lengua y Literatura	Todas las áreas

Fuente: elaboración propia

Es importante recordar que a nivel nacional existen desde el año 2009 los profesorados de educación superior, de cinco años de duración, con una totalidad de 2.860 horas reloj establecidos por la Resolución (CFE) N° 83/2009. Sin embargo, la implementación de las políticas educativas no se realizó de la misma manera en todas las jurisdicciones (Morelli e Iturbe, 2018), por lo que la provincia de Buenos Aires no contempla esa formación dentro de los ISFD.

A partir del análisis y la recopilación de estos datos podemos dar cuenta de cómo los propios egresados de los profesorados del nivel secundario, en este caso de Matemática y Lengua y literatura, pueden trabajar y participar en la formación de sus futuros colegas dentro de los ISFD.

Al no ocurrir lo mismo dentro del circuito de egresados de los profesorados de educación primaria, es valioso preguntarse: ¿Quiénes están a cargo de la formación del nivel primario? Incluso en la normativa sobre los profesorados de educación superior antes mencionada, se observa que las titulaciones contemplan

todas las disciplinas específicas del nivel secundario, añadiendo a las Ciencias de la Educación. Es en esta última disciplina que se engloban y consideran muchas de las incumbencias de trabajo para el nivel superior de la formación del nivel primario. Esto constituye un problema, ya que estos docentes no tienen habilitación para el nivel primario, es decir, no pueden desempeñarse como maestras o maestros y muchas veces no conocen el funcionamiento del nivel en profundidad, aunque sí pueden participar en la formación de docentes del nivel.

Las diferencias que venimos señalando también se experimentan dentro del nivel universitario. Muchas instituciones de este tipo tienen ofertas de profesorados universitarios y superiores de manera masiva en muchas disciplinas específicas del nivel secundario (Mollis, 2010), característica que no es compartida por la oferta de profesorados universitarios y superiores propios del nivel primario.

Vinculando todos estos datos con las posiciones docentes (Southwell, 2020; Vassiliades, 2011), los elementos que tienden a configurarlas son: los mandatos históricos de la profesión, las condiciones laborales, los debates colectivos, las experiencias acumuladas, las orientaciones institucionales, entre otras.

Los mandatos históricos de la formación del nivel primario estuvieron vinculados a la vocación desde un aspecto clerical. Dubet (2005) reconoce un cambio en esa naturaleza y contempla el valor subjetivo de las competencias de trabajo, al volverse este más profesional mediante el alargamiento de la formación pedagógica, como se dio en la formación del nivel entre la LFE y la LEN.

Por lo tanto, si bien las posiciones docentes nunca están cerradas y se definen constantemente, la historicidad que caracteriza a la formación del nivel primario representa una posición diferenciada con el nivel secundario, que se materializa, entre muchas otras características, en las incumbencias de trabajo dentro del nivel superior de la provincia de Buenos Aires.

Voces de la educación superior

Los apartados anteriores estuvieron destinados a la revisión de documentos prescriptivos, como leyes, resoluciones y DC de los profesorados seleccionados, con el

objetivo de identificar en ellos información sobre las diferentes incumbencias de trabajo docente en el nivel superior.

Luego del exhaustivo recorrido por los documentos, no se lograron identificar allí las razones de las diferentes incumbencias, en relación con nuestra hipótesis. Por tal motivo se decidió sumar las voces de referentes de la educación superior, a nivel nacional y provincial, mediante dos entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de ampliar la información, intercambiar miradas y aportar testimonios.

La revisión de lo ya existente obliga a centrar la mirada en las incumbencias de trabajo. Las palabras de ambas referentes sirven en este sentido como un aporte para pensar las diferencias que venimos observando desde el inicio de la investigación.

La referente provincial entrevistada, expresa:

> Te lo voy a decir desde lo pedagógico, no te lo voy a decir desde la incumbencia. Desde lo pedagógico, la formación docente de los profesorados no está pensada en su totalidad para las áreas de incumbencia que tiene después ese egresado (2022).

Esta afirmación abre un vínculo directo con nuestra hipótesis, la cual sostiene que, a pesar de contar con información normativa y curricular sobre la formación de los profesorados seleccionados, los datos no son suficientes para explicar por qué los profesores de educación secundaria pueden desempeñarse dentro del nivel superior, y no así los profesores de educación primaria. Y agregan:

> En los noventa los ISFD dejaron de tener incumbencias en el nivel superior. Eso quedó exclusivamente para la Universidad. [...] Por lo cual, faltan muchísimos [docentes] [...] Entonces hicieron normativas en cada una de las jurisdicciones, regularizando en algún caso esta situación, que les permitan a los profesores de educación secundaria asumir cátedras del nivel superior específicas para esa jurisdicción. *No quiere decir que ese título de educación secundaria tenga alcance, tenga incumbencia* [...] *Les han dado como un permiso* (referente nacional, 2022; la cursiva es propia).

Sobre esta mirada a nivel nacional, la provincia de Buenos Aires experimenta las mismas dificultades:

> La formación docente de un profesor de Lengua y literatura, en su formación superior, no está pensada para ser profesor de Lengua del Profesorado de Primaria [...] Lo que pasa es que el tema de las incumbencias después lo habilita, pero ahí hay una vacancia de pensar en una formación. Ahora, *¿es una vacancia o debería haber un postítulo, un trayecto formativo, que después de la formación sea un tema de formación permanente?* (referente provincial, 2022; la cursiva es propia).

Entendiendo la complejidad de la problemática, las palabras de las referentes nos permitieron conocer la diferenciación que existe en la legitimidad de los saberes disciplinares del nivel secundario, en detrimento de los saberes generalistas del nivel primario.

Asimismo, localizan que las decisiones sobre las incumbencias radican en los Tribunales de Clasificación. Por eso, su eventual resolución debiera generarse mediante reclamos hacia estos organismos en el reconocimiento de esas incumbencias, entendiendo que ninguno de los títulos analizados contempla la formación para el nivel superior.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación se centró en las diferencias de acceso al trabajo docente en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires. Nos detuvimos en las asimetrías que se producen entre los egresados de los Profesorados de Educación Secundaria, en detrimento de los egresados del Profesorado de Educación Primaria de los ISFD; lo que configura una desigualdad entre las posiciones docentes construidas entre esos colegas.

Las disparidades que se vienen señalando dentro de los profesorados nos llevan a pensar que la diferencia sustancial podría encontrarse dentro de las materias,

contenidos y saberes que se ponen en juego en la formación. Para ello, se analizó la política curricular que dio origen a los planes de estudio y los propios DC de las carreras seleccionadas, tanto en el encuadre de la LFE como dentro de la LEN, también de manera comparada.

Considerando nuevamente que ninguno de los seis DC seleccionados contempla una formación y enseñanza para el nivel superior, la hipótesis histórica sobre un mayor reconocimiento de los saberes específicos del nivel secundario, en detrimento de los saberes más generales del nivel primario, comienza a cobrar sentido para explicar el porqué del reconocimiento de esas incumbencias.

Las entrevistas reforzaron lo que señalamos inicialmente: los títulos expiden habilitaciones solo para el nivel específico en el que forman. A pesar de ello, la no implementación de la Resolución (CFE) Nº 83/2009 en la provincia de Buenos Aires genera que no se cubra la demanda de cargos en el nivel superior por profesores exclusivos del nivel y deba recurrirse a egresados de los profesorados del nivel secundario. Ahora bien, ¿por qué esa consideración no se da también para los egresados de los profesorados del nivel primario?

A partir de todo el trayecto construido en las páginas precedentes se logró corroborar la hipótesis de investigación. En la producción de esos saberes propios para la tarea docente y particulares en la determinación de incumbencias, el nivel primario produce un saber generalista que no circula de manera masiva, y que eventualmente se recupera mediante experiencias áulicas, pero no a partir de la propia producción (Terigi, 2007). Esta particularidad no se comparte históricamente con los profesorados del nivel secundario, que han tenido mayor reconocimiento en la producción de su saber disciplinar, en los lugares de formación y, por ende, en la posibilidad de acceso a los puestos de trabajo, lo que culmina resultando en un privilegio (Vaillant, 2019).

Teniendo en cuenta estas premisas, es interesante preguntarse: ¿en quiénes delegamos la formación de formadores del nivel primario? Esta investigación ha dejado a la vista que esa formación, por cuestiones administrativas, no puede estar a cargo de sus propios pares, de los propios egresados del Profesorado de Educación Primaria, pero sí puede estar a cargo, dentro del territorio provincial, de los egresados de los Profesorados de Educación Secundaria. Por lo tanto, la mayoría de las

veces la formación de futuros docentes del nivel primario queda delegada a profesionales que no conocen en profundidad la didáctica, funcionalidad y particularidad del nivel para el que forman.

Estas diferencias producen una formación diferenciada en las posiciones docentes de estos actores, ya que estas se configuran a partir de los mandamientos históricos de la profesión, las condiciones laborales y las experiencias acumuladas (Southwell, 2020). Si desde los orígenes del sistema el Profesorado de Educación Secundaria estaba habitado por egresados universitarios, mientras que los Profesorados de Educación Primaria se componían por los mismos egresados de los ISFD, los mandatos son sustancialmente diferentes. Si a eso se suman distintas experiencias que configuran sus condiciones laborales, ya que unos pueden acceder a cargos dentro del nivel superior y otros no, podemos afirmar que las incumbencias de trabajo inciden en la cultura profesional de esos sujetos y en sus posiciones.

En la construcción de esa identidad y en la importancia del trabajo como acto remunerativo, alejado de términos como vocación, el salario percibido por quienes pueden acceder al nivel superior de la provincia es significativamente mayor que el de quienes no pueden hacerlo. Por lo tanto, la diferencia de posiciones no solo es simbólica, sino también material.

Ahora bien, independientemente de los motivos por los que no fuera posible implementar la normativa nacional, ¿qué otras posibilidades de formación podrían ofrecerse para resarcir esa vacancia? ¿Qué lugar podrían ocupar los CIIE provinciales dentro de este conflicto? ¿Cómo impactaría esto en la calidad de la formación docente?

En síntesis, el análisis y la descripción de esta investigación permitieron conocer las diferentes incumbencias de trabajo de docentes egresados de ISFD con carreras de igual duración. Estas diferencias no encuentran una justificación dentro de la normativa nacional y provincial, y arrastran particularidades históricas pertenecientes al prestigio y reconocimiento de los saberes que se enseñan y producen. Acortar las distancias que ocasionan esas particularidades en las posiciones docentes representa una deuda del sistema educativo en general y del sistema formador en particular en la provincia de Buenos Aires.

Esta investigación buscó ser un puntapié para pensar esas distancias. Se espera que futuros trabajos profundicen la temática en busca de posibles soluciones que resignifiquen, amplíen y fortalezcan la calidad educativa de todos los niveles involucrados.

Referencias

Aguirre, J. y Porta, L. (2020). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(29), 1-10.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Granica.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Bernatené, S. (2022). *La enseñanza en la formación docente. Avatares del Consejo Federal de Educación*. Miño y Dávila.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego.* Troquel.

Birgin, A. (2014*). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur.* Teseo.

Birgin, A., Moscato, P. e Ingratta, A. (2019). *¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes*. II Jornadas de Sociología, UNMdP.

Canessa, M., Sottile, E. y Núñez, A. (2019). "Una aproximación a la definición de puesto de trabajo docente, desde la mirada de los trabajadores/as de la educación". En F. Tálamo (comp.), *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente* (pp. 342-362). Agmer Editora.

Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila.

Davini, M. C. (2015). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. Ministerio de Educación de la Nación.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* Centro de Estudios sobre la Universidad, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.

Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Paidós.

Dubet, F. (2005). ¿ Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista colombiana de sociología*, (25), 63-80.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). "Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011)". En M. Feldfeber y N. Gluz (coords.), *Las políticas educativas después de los años 90* (pp. 43-70). Clacso-Filo:UBA.

Fuentes, M. D. P. y Cruz, V. (2014). *Lo metodológico en Trabajo Social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Ivanier, A., Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y. y Saforcada, M. F. (2004). *¿Qué regulan los estatutos docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa.* Centro Cultural de la Cooperación.

Levitzky, S. y Roberts, K. (2011). *El resurgimiento de la izquierda latinoamericana.* The Johns Hopkins University Press.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage Learning.

Mignone, E. (2013). Las incumbencias. Universidad de Buenos Aires. *Debate Universitario*, *CAEE-UAI*, *1*(2), 78-109.

Mollis, M. (2010). "La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: una asignatura pendiente". En M. Andrade Oliveira, M. Feldfeber y D. Martínez, *Nuevas regulaciones en América Latina. Universidad y docencia* (pp. 17-47), Fondo Editorial, Universidad de Ciencias y Humanidades.

Morelli, S. e Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, *22*(1), 44-52.

Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, *18*(1), 47-61.

Puiggrós, A. (1993). *Sujeto, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.

Rodríguez L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *30*(59), 200-235. Universidad Nacional de Entre Ríos. https://www.redalyc.org/journal/145/14561215008/html/

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura. Ciencia y Tecnología.

Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina: dilemas y desafíos. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206. https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329

Van Evera, S. (2002). "¿Qué son los estudios de caso? ¿Cómo deben realizarse?". En S. Van Evera, *Guía para Estudiantes de Ciencia Política* (61-103). Gedisa.

Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del IICE*, (30), 73-88.

Recepción: 06/01/2026

Aceptación: 03/08/2026

*Valeria Bedacarratx**

Trabajo docente en transpandemia: organización, sufrimiento y trabajo vivo en la Patagonia Austral

Resumen

El presente artículo propone dar cuenta de algunos cambios y continuidades en la organización y dinámica del trabajo docente en escuelas primarias públicas de Santa Cruz (Argentina) en el escenario transpandémico, a partir del análisis de parte del material empírico producido en el marco de un proyecto de investigación que abordó la pregunta relativa a aquello que ha revelado la pandemia acerca de la cultura profesional docente. El diseño de la investigación se enmarca en una línea metodológica cualitativa y se sustenta en una perspectiva psicosocial que focaliza la mirada en la articulación entre procesos de orden sociohistórico y subjetivo. Los resultados preliminares aquí expuestos muestran los modos singulares en el escenario de la transpandemia, que profundizó características y condiciones previamente presentes en la organización del trabajo docente y en los modos de asumirlo (intensificación laboral, alta exposición a riesgos psicosociales, sufrimiento ético, entre otros), al tiempo que evidenció la centralidad del "trabajo vivo" y del sostén colectivo para preservar el sentido del oficio.

* Profesora y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Magíster en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (México). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet) en el Centro de Investigación y Transferencia Santa Cruz (CIT, Santa Cruz). Profesora adjunta ordinaria del área Pedagogía (orientación Formación y Trabajo Docente) en la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Filiación: Conicet-CIT Santa Cruz; UNPA-UASJ, Argentina. Correo electrónico: vbedacarratx@conicet.gov.ar

Palabras Clave

Trabajo docente • organización del trabajo • transpandemia • Patagonia Austral

Teaching Work in the Transpandemia context: Organization, Suffering and *Living Work* in Southern Patagonia

Abstract

The present article seeks to account for certain changes and continuities in the organization and dynamics of teaching work in public primary schools in Santa Cruz (Argentina) within the transpandemic context, based on the analysis of part of the empirical material produced in a research project that addressed the question of what the pandemic has revealed about teachers' professional culture.

The research design is framed within a qualitative methodological approach and grounded in a psychosocial perspective that focuses on the articulation between socio-historical and subjective processes. The preliminary findings presented here show the specific ways in which the transpandemic context deepened pre-existing characteristics and conditions in the organization of teaching work and in the ways it is assumed (work intensification, high exposure to psychosocial risks, ethical suffering, among others), while also making visible the centrality of "living work" and collective support in preserving the meaning of the profession.

Keywords

Teaching work • work organization • transpandemic context • Southern Patagonia

1. Introducción

El presente artículo[1] se propone analizar la organización y la dinámica del trabajo docente a partir de los testimonios de cuatro docentes de escuelas primarias públicas de la provincia de Santa Cruz (Patagonia argentina): dos entrevistadas durante el cierre de las escuelas, en 2020, y dos, un año después del retorno a la presencialidad, en 2022. Las entrevistas fueron seleccionadas intencionalmente de un corpus empírico más amplio, considerando como criterios la pertenencia de las docentes al nivel primario de gestión pública y su participación en los dos momentos definidos como relevantes para el estudio. Esta selección buscó recuperar experiencias situadas en escenarios diferenciados de la pandemia y la pospandemia en dos localidades diferentes, a fin de reconocer continuidades y transformaciones en la organización y la dinámica del trabajo docente. El corpus fue producido en el marco del Proyecto de Investigación "Formación y trabajo docente en la provincia de Santa Cruz. Estudio exploratorio de las reconfiguraciones de la cultura profesional a partir de la pandemia de Covid-19" (PI UNPA 29/D119). El diseño de la investigación se inscribió en un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión de los sentidos y significados construidos por los sujetos involucrados en el fenómeno estudiado.

El marco teórico de la investigación se fundamenta en una perspectiva psicosocial que parte de entender que entre el orden sociohistórico y la subjetividad –que intervienen en los fenómenos en estudio– existe una relación dialéctica y fundante. Particularmente en esta presentación, el abordaje que se propone se sustenta, fundamentalmente (pero no exclusivamente), en los aportes de la psicodinámica del trabajo y se estructura en torno a la pregunta respecto a cuáles han sido las formas de sufrimiento y resistencia subjetiva que emergieron ante la reorganización del trabajo docente en el escenario transpandémico (Zelmanovich, 2023): noción (transpandemia) que permite atender a que ciertos efectos de la pandemia,

1. Los desarrollos aquí expuestos forman parte del trabajo final de acreditación del Diploma Salud Mental, Subjetividad y Trabajo (Flacso Uruguay, tercera cohorte), presentado y aprobado en octubre de 2025.

especialmente en el campo educativo, no desaparecen –necesariamente– con el regreso a la presencialidad (ni –necesariamente tampoco– se originaron con el confinamiento). Al contrario, estos efectos se extienden en el tiempo: no hay un "fin" o "superación" del acontecer pandémico, sino que sigue "transcurriendo", atravesando y constituyendo formas de pensar y hacer objetivadas en prácticas, demandas y expectativas de quienes transitan los diferentes ámbitos educativos.

Luego de la presentación de las coordenadas teóricas y de las características del caso, la lectura analítica propuesta da inicio con una contextualización que busca sintetizar los principales rasgos de la organización y el proceso del trabajo docente en el escenario socioinstitucional-sanitario en el que se enmarca el caso presentado.

Hecha esta caracterización se propone focalizar la mirada en la actividad laboral y en la relación que las docentes entrevistadas establecen con esta: cómo se (sobre) implican, cómo enfrentan los obstáculos del trabajo real (qué inventan y cómo se defienden del sufrimiento), cómo esa confrontación impacta en su salud, su deseo y su configuración subjetiva (Dejours, 2013).

De este modo, se busca captar y dar cuenta del movimiento vivo y subjetivo de la relación de las trabajadoras con la organización del trabajo, en el escenario de la transpandemia, entendiendo que este "puso sobre el tapete" y profundizó características y condiciones previamente presentes en la organización del trabajo docente y en los modos de asumirlo. Características y condiciones sobre las que resulta necesario volver la mirada, prestando también atención a las transformaciones aceleradas del mundo del trabajo, signadas por la racionalidad neoliberal y por sus modos de producción subjetiva en y por el trabajo (Wlosko, 2017).

La hipótesis que se propone en la interpretación del caso a desarrollar es que las cuatro docentes, desde sus distintos lugares, encarnan una experiencia de trabajo donde, de manera exacerbada, la realidad se impuso sobre las normas y en donde la centralidad del trabajo vivo se hizo patente, desplegándose en cada decisión, en cada intento por mantener la continuidad pedagógica. Esto es, en medio del aislamiento y la desorganización, sostuvieron la escuela con su cuerpo, su tiempo y su capacidad creativa, su palabra, su presencia mediada.

En ese marco el análisis propone que los sufrimientos referidos por las docentes son formas reeditadas de sufrimientos que podrían considerarse "clásicos" del

trabajo docente, pero con contenidos y formas singulares ante los cambios en la organización del trabajo impuestos por la situación sociosanitaria, que ameritaron la invención de modos (individuales y colectivos) de abordarlos.

2. Coordenadas teóricas para la lectura del caso[2]

Partimos de conceptualizar al trabajo docente como un trabajo sobre otros (Dubet, 2002), situado y regulado institucionalmente, que participa del mandato de socialización y transmisión del legado cultural de una sociedad a las nuevas generaciones y cuya especificidad –en el contexto escolar– radica en el trabajo con los saberes públicos socialmente valorados. El hacer profesional está signado por la inmediatez de los acontecimientos áulico-institucionales y no puede nunca ajustarse a una secuencia razonada de decisiones prefiguradas o a las prescripciones derivadas de un conocimiento formal, producido en el marco de teorías científicas. El entrecruzamiento de estos rasgos constitutivos de la práctica docente y su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social producen tensiones y contradicciones que hacen a su complejidad. En tanto tienen como protagonista a un sujeto (psíquico y social), con marcos interpretativos que sostienen sus formas de pensar y hacer, la práctica docente supone: un trabajo continuo de toma de decisiones (razonadas, imprevistas, de rutina); la puesta en juego no solo de saberes técnicos, sino de otros saberes, ligados a la posición subjetiva; una fuerte carga de conflictos de valor que requieren opciones de carácter ético; una fuerte dosis de implicación personal que supone el trabajo con valores y con otros sujetos.

En este sentido, el trabajo sobre los otros se despliega en instituciones de existencia (Enriquez, 2002), definidas estas por oposición a las instituciones de producción material. En ellas

> se reproducen las fuerzas vivas de la sociedad en su condición humana. En cuya urdimbre se constituye el individuo como sujeto: sujeto epistémico,

2. Se retoman aquí los planteos desarrollados en profundidad en Bedacarratx, 2020.

> sujeto social, sujeto de cultura y sujeto psíquico; y en cuyo seno se despliegan procesos fundamentales en la formación del lazo social, de la alteridad y la acción común [...]. El trabajo en estas instituciones es "trabajo inmaterial", producción, reproducción y transmisión de símbolos. Se ofrecen como productoras de subjetividad. Sujetos que producen sujetos. De estas características se desprende la fuerte pregnancia de la subjetividad e intersubjetividad de las relaciones y vínculos en los funcionamientos institucionales y como componentes insoslayables para que las tareas primarias de las mismas puedan tener lugar y desarrollarse (Garay, 2010, pp. 6-7).

En este marco, siguiendo los planteos provenientes de la psicodinámica, el trabajo concierne al sujeto en su totalidad e implica una continuidad entre las circunstancias de la vida profesional en las que está involucrado y las circunstancias de su vida personal. A lo largo de su trayectoria socioprofesional, los docentes protagonizan y se enfrentan con situaciones "definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo" (Ferry, 1987, p. 102).

Desde esta perspectiva, Dejours (2009) sostiene que el trabajo no puede reducirse a la tarea prescrita ni a la organización formal que lo encuadra, sino que implica siempre la intervención de lo que él denomina –desde un sustento conceptual marxista– "trabajo vivo": aquello que el sujeto aporta para hacer frente a lo real cuando la prescripción resulta insuficiente. El trabajo vivo remite a la inteligencia práctica que permite resolver esos desajustes entre lo que estaba previsto en la actividad y lo que efectivamente acontece. De allí que el trabajo suponga, siempre, un compromiso subjetivo que –excediendo la ejecución técnica– involucra la experiencia, la sensibilidad y el juicio de quien ejerce el trabajo. En este sentido, el trabajo es confrontación con lo real y producción de sentido en situación (Dejours, 2009).

De este modo, la pertenencia al mundo laboral genera una dinámica interna, un movimiento, y quien la atraviesa se moviliza en un doble sentido: su identidad profesional es producida por la práctica y, al mismo tiempo, la práctica profesional

es una movilización de su identidad (Beillerot, 1999): cuando un sujeto se moviliza, pone en circulación una energía, reúne sus fuerzas y hace uso de sí como recurso.

Desde esta conceptualización, podemos pensar el ejercicio del trabajo docente como una actividad producida por un sujeto, en función de lo que en él se moviliza, para hacer frente a la resistencia de "lo real material" y a la "resistencia del inconsciente", pero también a las relaciones sociales a través de las cuales se despliega su trabajo. De este modo, estamos resaltando que la actividad profesional tiene lugar en un mundo socioprofesional y, en este sentido, las relaciones sociales en el trabajo (con colegas, directivos, padres, supervisores, etc.: esto es, aquellas que están por fuera de la relación pedagógica con los alumnos) constituyen otra dimensión central que se debe tener en cuenta.

De hecho, para la psicodinámica del trabajo, que mira el trabajo como "operador fundamental en la construcción misma del sujeto", el acento está puesto, más que en los sujetos, en las relaciones que estos establecen con la organización del trabajo y con las que establecen entre sí, como miembros de un colectivo. La constitución de un colectivo de trabajo está dada por la cohesión que provee la existencia de un conjunto de reglas del oficio y de sistemas defensivos compartidos (Dejours y Gernet, 2014) que forman parte de la cultura profesional del colectivo y están siempre articuladas con la historia de la profesión y las formas de transmisión de sus saberes constitutivos.

Compuesta por las prácticas, normas, pautas de comportamiento, rituales, valores, motivaciones y costumbres propias de una profesión en un contexto y un tiempo determinado (Santos Guerra, 1995), la cultura profesional se configura y desarrolla en función de la concepción que se tiene respecto a su función; la formación que es requerida para el desarrollo de esta; las condiciones sociales en las que se despliega su hacer; las características del marco organizativo en que se desarrolla (Moreno Olivos, 2002, p. 28). Entendemos con Tardif (2004) que la especificidad práctica docente debe buscarse en esa cultura profesional que tiene un triple fundamento: la capacidad de discernimiento, el aprendizaje profesional y una ética de la profesión por la que la acción y los saberes docentes se subordinan a finalidades que los sobrepasan.

En un plano más general, si bien –como lo muestran los estudios ligados a trabajos productivos y de servicios– el "factor humano" es parte constitutiva y definitoria de todo proceso de trabajo (en el sentido de que el sujeto interviene singularmente

en el proceso de producción, aportando su inteligencia a los problemas que se le plantean, aun en las tareas más mecánicas, y teniendo esto un impacto sobre su subjetividad), en el caso del trabajo sobre los otros nos encontramos con un trabajador que no solo piensa en su trabajo, sino que, en gran parte, su pensamiento es su trabajo: empeña e invierte en ese trabajo lo que él mismo es como persona (Tardif, 2004). En este sentido, y como ya se ha expuesto, diremos que la materia de esta tarea es el trabajador mismo (Halbwachs, 1938, en Dubet, 2002) o podría pensarse en él como "componente tecnológico" central, en tanto "la personalidad del trabajador, sus emociones, su afectividad, forman parte del proceso de trabajo: la misma persona, con sus cualidades, sus defectos, su sensibilidad, en suma, con todo lo que es, se convierte, en cierto modo, en instrumento de trabajo" (Tardif, 2004, p. 105).

3. Presentación del caso: registros del trabajo vivo en pandemia

Las cuatro mujeres que integran este caso[3] trabajan en escuelas primarias públicas de la provincia de Santa Cruz. Comparten una larga trayectoria y un compromiso sostenido con la enseñanza. Sus testimonios, tomados entre 2020 y 2022, permiten reconstruir tanto los elementos centrales de la organización del trabajo como las formas (compartidas y diferenciadas) de vivir el trabajo durante y después de la pandemia de Covid-19.

El principal registro de estas docentes alude a la conmoción de espacios, tiempos y mediaciones que interpelaron el propio hacer durante los meses más estrictos del confinamiento: la escuela se desplazó a sus hogares, reorganizados y convertidos en aulas, oficinas, refugio y espacio de cuidado y sobrecarga, lo que las hizo sentir que

3. Siguiendo a Stake (1995), entendemos el caso como un sistema acotado cuya unidad está dada por la delimitación contextual y relacional que lo articula. En esta investigación, las cuatro entrevistadas no constituyen unidades aisladas sino que forman parte de una configuración situada atravesada por similares condiciones institucionales, históricas y organizacionales. En este sentido, el interés no radica en la comparación entre individuos, sino en la comprensión intensiva de un caso en tanto unidad significativa, de la que estas cuatro entrevistadas forman parte.

los dispositivos electrónicos y las pantallas se volvieron extensión del propio cuerpo e instrumento insustituible e imprescindible para hacer posible el trabajo.

El trabajo cotidiano cambió su ritmo y su textura: sin timbres, sin recreos ni horarios definidos, las jornadas se extendieron sin límite, entre mensajes, planillas, audios y videollamadas. Un flujo continuo de demandas invadía la vida y se trabajaba mientras se cocinaba, mientras se ayudaba a los hijos con sus tareas, mientras se procuraba atender los miedos de las familias, como así también los propios.

El día a día transcurría entre los intentos de "buscar conexión" con el alumnado "con mala señal", en encontrar, sostener, comunicarse con los alumnos que "no aparecían", en inventar modos de llegar a quienes no tenían dispositivos, en explicar y enseñar a través de nuevas y viejas mediaciones. Se (re)inventaban recursos para mantener el vínculo con sus alumnos: videos, canciones, cartas, mensajes grabados, cuadernillos de ejercicios entregados casa por casa. Y cada respuesta –un dibujo enviado, una voz que agradece– devolvía un poco de sentido a una tarea que parecía diluirse y desplazarse a la resolución de pequeños/grandes problemas técnicos y emocionales, sin prescripciones, apoyaturas institucionales, ni instrucciones claras. En los relatos aparece el cansancio y la frustración o insatisfacción, pero también la persistencia y la capacidad de invención.

Las directoras intentaban sostener la comunicación entre el personal, organizar los turnos, traducir las disposiciones del Consejo Provincial de Educación (CPE) que cambiaban recurrentemente, al ritmo de los cambios en las restricciones sociosanitarias. El teléfono se convirtió en su herramienta principal: largas conversaciones con docentes, padres, asistentes, en un intento por mantener un hilo de trabajo y de humanidad, de contención de angustias.

Cuando las escuelas reabrieron, la vuelta al aula no trajo alivio. El trabajo se multiplicó: sostener la presencialidad, atender los rezagos, cumplir con nuevas exigencias administrativas. Al cansancio acumulado se sumó la sensación de que lo vivido no había sido reconocido. Si bien en los gestos cotidianos –en la mirada, en el saludo, en la conversación compartida con los colegas, en la afectividad de los cuerpos propia del trabajo con niños/as– se recomponía algo del lazo perdido (cuestión vivida con alegría y satisfacción), en algunos casos, se refiere también una sensación de que se buscó borrar la experiencia pandémica para volver

rápidamente a las prácticas habituales, buscando eficacia y recuperar tiempos perdidos, desde una negación subyacente: "aquí no pasó nada".

4. Aproximación analítica al material empírico

4.1. Caracterización y dimensiones de análisis de la organización del trabajo docente

En todo trabajo, el propósito o el fin de la actividad, el contenido, los modos de ejecución, las técnicas específicas, los ritmos, los tiempos, la intensidad, la calidad, la evaluación de los resultados están regulados por la organización del trabajo, en tanto conjunto de reglas que buscan regular el hacer y comportamiento de los trabajadores: definiendo qué, cómo, dónde, cuándo, con qué, con quién, por qué se debe realizar cada tarea (Wlosko, 2025).

En el caso analizado esta organización se expresa en una estructura jerárquica y centralizada (CPE → Supervisión → Dirección → Docentes → Estudiantes), donde la autonomía pedagógica convive con un fuerte control burocrático-administrativo, centrado más en los resultados como indicador de calidad que en los procesos que den cuenta de la naturaleza del trabajo docente y de los avatares de las trayectorias educativas del estudiantado.

Durante la pandemia, esta jerarquía se mantuvo, pero las reglas de la organización (objetivadas en las normativas de la vida escolar y en el estatuto docente y estructuradas en torno al supuesto del trabajo presencial y sincrónico en un espacio físico compartido) quedaron puestas en crisis y en suspenso. En el tiempo transcurrido entre ese suspenso y el surgimiento de nuevas regulaciones, docentes y directivos asumieron, con los recursos que tenían a la mano, la consigna de garantizar "la continuidad pedagógica"... Y siguieron haciéndolo ante las nuevas y sucesivas disposiciones que fueron "bajando" a las escuelas sin apoyo técnico-pedagógico, ni recursos, centrándose al mismo tiempo en la intencionalidad de tener un control sobre la tarea docente y un registro de trazabilidad del estudiantado. En este marco,

la capacidad de sostener el trabajo recayó en los recursos subjetivos y técnico-pedagógicos de las trabajadoras, quienes se vieron compelidas a poner en juego su propio cuerpo y afectividad para suplir las fallas de la organización (Wlosko, 2019).

De este modo, la organización del trabajo docente aparece marcada por la preeminencia de un modelo de burocracia educativa clásica (jerarquía vertical, centralización de la prescripción y control administrativo del cumplimiento) pero combinada parcialmente con formas emergentes de gestión neoliberal, que adquirieron una visibilidad particular durante la pandemia y el retorno a la presencialidad, con efectos directos sobre los modos de trabajar, los vínculos laborales y la salud de las trabajadoras.

A modo de contexto, cabe mencionar que en Argentina, a partir de la década de los noventa, la matriz estatal de sistema educativo ha sido cíclica y persistentemente impactada/horadada por la penetración progresiva de las lógicas del *New Public Management* (Dardot y Laval, 2013; Brown, 2016; Zangaro, 2010): lógicas de gestión inspiradas en el neoliberalismo, que los citados autores conceptualizan como una racionalidad política: un modo de gobierno que transforma a los sujetos en "emprendedores de sí mismos", responsables de su propio rendimiento. Racionalidad que se traduce en la (auto)exigencia (patente durante el confinamiento) de proactividad, flexibilidad y compromiso permanente, junto con mecanismos de evaluación individual, autoexigencia y culpabilización frente a los resultados. El Estado conserva su autoridad formal, estipulando un marco normativo, pero traslada la carga operativa y emocional a las trabajadoras, asignándoles la responsabilidad individual por el éxito o fracaso de la tarea (Antunes, 2000; Aleman, 2013).

Con la pandemia, esta horadación de la racionalidad neoliberal se desplegó sin resistencias:[4] en tanto el aparato burocrático se mostró incapaz de reorganizar el trabajo escolar ante la emergencia y las docentes –sostenidas por su compromiso

4. Una línea de análisis que excede los alcances de este trabajo, pero sobre la cual se continúa avanzando, refiere a la necesidad de profundizar y precisar la relación entre la racionalidad neoliberal y la narrativa hegemónica de la vocación de servicio, la "elección de vida" y el compromiso total que históricamente han impregnado la profesión docente, especialmente en los niveles inicial y primario. Se trata de registros discursivos que no son equivalentes ni reductibles entre sí; sin embargo, en la actualidad parecen engarzarse de modos específicos que ameritan ser problematizados.

ético y vocacional– asumieron el mandato de la continuidad pedagógica, buscando formas de autogestión del proceso pedagógico, multiplicando las tareas, extendiendo la jornada laboral e inventando estrategias que dieran respuesta a las dificultades de enseñar y aprender "sin estar de cuerpo presente".

De este modo, la organización del trabajo docente funcionó gracias a la iniciativa, la flexibilidad y la implicación subjetiva de las trabajadoras, erosionando el sentido colectivo de la tarea y desplazando hacia el plano individual los costos del malestar, volviendo el sufrimiento docente un asunto privado.

4.1.a. Dimensiones de análisis de la organización del trabajo

De acuerdo con el registro de las entrevistadas, las jornadas del trabajo docente (los tiempos del trabajo docente), formalmente definidas por turnos de cuatro horas diarias, no reflejan el tiempo real que las docentes destinan a su tarea. Se trata de un trabajo que se extiende más allá de los límites institucionales: las horas de planificación, corrección, preparación de materiales y comunicación con familias se multiplican, invadiendo los espacios personales y domésticos.

Durante la pandemia, esta expansión se amplificó: las docentes describen días sin comienzo ni fin, con mensajes de estudiantes y directivos a toda hora, reuniones virtuales fuera del horario escolar y demandas simultáneas de la vida familiar.

Por su parte, el sistema de remuneración contempla una retribución fija mensual, definida por el tiempo formal de afectación semanal a la actividad, por el tipo de titulación (adicionales por título) y por la antigüedad (con cómputos proporcionales de aumento progresivo por cada año de trabajo acreditado), con base en escalas estatales. Los salarios fijos no reconocen el incremento de horas ni la inversión personal en recursos tecnológicos, conectividad y materiales. La pandemia exacerbó la poca de correspondencia en la retribución económica, el escaso ajuste entre la remuneración y la carga real de trabajo –visible en las expresiones de cansancio y desvalorización–, lo que daría cuenta de una injusticia organizacional (Dejours, 2009) vivenciada en el desequilibrio entre el compromiso aportado y el reconocimiento recibido.

En cuanto a la gestión de la fuerza de trabajo, el sistema se apoya en un andamiaje normativo de ingreso, permanencia y supervisión propio del empleo público. La modalidad de contratación es en relación de dependencia, trabajo en blanco, con aportes patronales, a la que se accede a través de los mecanismos de "subastas de cargos" (interinatos y suplencias) y de "titularizaciones" (cargos de estabilidad laboral), con base en un sistema de "puntaje", medido por experiencia y acreditación de formación continua.

La supervisión del trabajo se ejerce a través de mecanismos administrativos –planificaciones, informes, planillas de seguimiento– que tienden a valorar más el cumplimiento formal que la calidad pedagógica. Durante la virtualización forzosa de la enseñanza, el control se digitalizó: se pedían evidencias, capturas de pantalla o informes semanales, lo que incrementó el tiempo burocrático y reforzó una lógica de vigilancia permanente. En términos de Wlosko (2017), se trata de una forma de gestión donde la subjetividad se vuelve dispositivo de control: las trabajadoras internalizan la exigencia de disponibilidad y autoevaluación, convirtiendo el compromiso ético en un imperativo moral de rendimiento.

El modelo organizacional parece estar signado por la demanda de iniciativa, autonomía y compromiso, aunque sin arreglo de las condiciones básicas que garanticen esa posibilidad, manteniendo un régimen de control y evaluación que restringe las decisiones colectivas. En ese marco, las trabajadoras responden con una implicación subjetiva enorme, movidas por el sentido ético de su tarea, pero a costa de su tiempo y de su salud.

Se trata de una combinación de control jerárquico y descentralización práctica, donde la formalidad burocrática convive con la autoexigencia neoliberal, produciendo un tipo particular de sufrimiento: el sufrimiento ético de quienes quieren trabajar bien, pero se ven atrapadas entre normas que no se corresponden con la realidad y exigencias que no cesan. Como plantea Dejours (2009), cuando el trabajo pierde la posibilidad de deliberación y de cooperación, el sentido mismo de la tarea se erosiona. En el caso de las docentes patagónicas, esa erosión se compensa –aunque de modo precario– con el trabajo vivo: la capacidad de sostener el vínculo pedagógico y de crear, cada día, las condiciones para que la escuela siga existiendo.

4.2. Acerca de las características singulares del proceso de trabajo (y relación entre trabajo prescripto y real)

Si el proceso de trabajo es el conjunto de relaciones que se establece entre quien trabaja, los objetos con los que trabaja y los medios de trabajo, con el propósito de que los objetos sean transformados y se conviertan en un producto o algún servicio final (Wlosko, 2025), entonces diremos que la actividad central del proceso de trabajo que nos ocupa es la de educar a las nuevas generaciones en el marco del proyecto escolar nacional y provincial de la escolaridad de nivel primario.

El objeto de trabajo que se busca transformar tiene la particularidad de no ser un objeto inanimado, maleable, manipulable: por el contrario, el objeto es otro sujeto, niñas y niños en formación (ciudadana), con la mediación de instrumentos específicos prescriptos por la currícula y que se concretan en tecnologías relacionales que propician el intercambio, el aprendizaje y la generación de experiencias educativas que se vieron reconfiguradas a partir de la pandemia.

Por otra parte, el resultado "final" de ese proceso, los alcances de las transformaciones subjetivas y aprendizajes que se propician no son plausibles de ser completamente "medibles", "comprobables", "asibles" en el corto plazo, puesto que se trata de un trabajo que busca un resultado fundamentalmente de índole "inmaterial", un trabajo de producción simbólica y subjetiva que requiere de tiempos que muchas veces exceden a los pautados en un diseño curricular.

Como plantea Neffa (2015), el proceso de trabajo implica siempre la interacción entre los medios, el objeto y la fuerza de trabajo; en el caso docente, esa interacción adquiere una forma singular porque el objeto es un otro humano, y el resultado del proceso es inmaterial, afectivo y colectivo. Durante la pandemia de Covid-19, este proceso se reconfiguró drásticamente. Al tiempo que la escuela se desplazó a los hogares, los vínculos se mediatizaron por pantallas o por mensajes, y el aula se fragmentó en dispositivos y tiempos discontinuos. Las docentes debieron reorganizar su tarea con los recursos disponibles –a menudo propios– y construir nuevas estrategias para sostener la continuidad pedagógica.

Con Wlosko (2014), podría afirmarse que ante la alteración de las condiciones materiales del trabajo, las trabajadoras desplegaron un conjunto de saberes prácticos

y afectivos que permitieron sostener la producción subjetiva del trabajo mismo. En este caso, ese saber se tradujo en la invención de formas de comunicación, de materiales y de acompañamiento, en un contexto de incertidumbre y sobrecarga.

El *trabajo vivo*, en términos de Dejours (2009), se manifestó en la capacidad de las docentes para transformar la prescripción –el mandato ministerial de "continuidad pedagógica"– en una práctica posible. Allí donde las normas y los protocolos no alcanzaban, emergía el trabajo real: la invención cotidiana, el gesto de sostener, la búsqueda de un modo de estar presentes pese a la distancia. Esa creatividad, sin embargo, tuvo un costo: se realizó a expensas del tiempo personal, del descanso y del equilibrio psíquico. Como muestran los relatos, las docentes trabajaron de noche, respondieron mensajes a cualquier hora y asumieron un grado de compromiso emocional que desbordó toda previsión institucional.

El proceso de trabajo también puso en juego el cuerpo y la afectividad. En la enseñanza virtualizada, la ausencia física de los estudiantes generó una sensación de vacío y pérdida: el "no estar con el otro" –el no poder ver, tocar, escuchar– se vivió como una forma de desposesión del propio oficio. Molinier (2014a) sostiene que, en los trabajos del cuidado y de la educación, el cuerpo del trabajador es parte constitutiva del proceso productivo, porque es vehículo de reconocimiento y de sostén. Cuando ese cuerpo se retira o se distancia, se altera el sentido mismo del trabajo. En el caso de las docentes, la pantalla sustituyó el encuentro, pero no logró reemplazar la experiencia sensible que da sentido a la enseñanza.

Finalmente, al tratarse de un ámbito altamente feminizado, aquellos rasgos y efectos propios que operan a partir de la división sexual del trabajo pueden observarse con claridad cuando se focaliza la mirada no tanto al interior de la organización misma, sino en su comparativa con otros ámbitos que son mejor remunerados, más prestigiados, más valorados y cuya naturaleza aparece asociada a capacidades, habilidades y disposiciones intelectuales consideradas como propias de lo masculino (a diferencia de la docencia, identificada con el rol materno, de cuidado y de transmisión de valores/reproducción social y asociada a capacidades consideradas naturalmente femeninas como la paciencia, la ternura, la vocación de servicio).

Al mirar al interior de la organización analizada, si bien no se constatan los obstáculos típicos a los que las mujeres habitualmente se enfrentan en otros ámbitos

(ejemplo: barreras para el acceso a los cargos jerárquicos o segregación ocupacional horizontal), sí se identifican con claridad elementos que dan cuenta de algunas "naturalizaciones" en la concepción de la labor, como así también la superposición o interferencia de la actividad laboral con tareas de cuidado no remuneradas asumidas por las mujeres en el marco de las relaciones sociales de género socialmente establecidas. Por ejemplo: asumir el trabajo de acompañamiento y cuidado como parte "no remunerada" del rol docente.

4.3. Relación entre trabajo prescripto y trabajo real

Tal como se ha planteado ya con relación al caso analizado, interesa poner en primer plano que el trabajo prescripto quedó "estallado" en las primeras semanas de la pandemia y paulatinamente fue reconfigurándose por nuevas normas, planificaciones y disposiciones del CPE, que comenzaron a prescribir, más que orientaciones y estrategias para la continuidad pedagógica, protocolos de virtualidad y mecanismos de control. *El trabajo real* (Dejours, 2013), en cambio, fue el conjunto de estrategias concretas que las docentes inventaron para hacer posible la enseñanza en un contexto inédito, sin recursos ni presencia física.

La distancia entre trabajo prescripto y real puede observarse en un conjunto de "desajustes" que se materializaron en:

- *los recursos y mediaciones:* se prescribió el uso de plataformas digitales, pero muchas familias carecían de conectividad o dispositivos. Las docentes debieron imprimir materiales, usar mensajería personal y hasta realizar entregas domiciliarias ("por fuera de la ley");
- *los tiempos:* la planificación semanal no se correspondía con el tiempo real que demandaba la producción de materiales, la corrección y la comunicación con estudiantes;
- *los objetivos:* las metas institucionales (cumplimiento de contenidos, registro administrativo) chocaban con las urgencias humanas y emocionales del contexto, como así también con las carencias y dificultades técnicas y de conectividad;

- *el control:* la supervisión se centró en informes y planillas, sin reconocer la creatividad ni la carga afectiva del trabajo docente.

Las docentes realizaron ajustes y arreglos permanentes: priorizaron casos, reescribieron actividades, dosificaron exigencias, acompañaron situaciones familiares. Este "trabajo invisible" permitió sostener la escolaridad, pero a costa de su tiempo, su salud y su energía emocional Al respecto, podría decirse que el funcionamiento escolar durante la pandemia se sostuvo casi exclusivamente gracias al *trabajo vivo* de las docentes: su implicación subjetiva, su inventiva y su compromiso ético con los estudiantes.

4.4. Riesgos psicosociales

El análisis de los testimonios que constituyen el caso permite identificar un conjunto de riesgos psicosociales de alta magnitud, caracterizados por la intensificación del trabajo, la desorganización institucional, la disolución de los límites entre trabajo y vida privada, la diversificación de tareas y demandas y la exposición prolongada a exigencias emocionales sin soporte organizativo. Estos factores configuran un riesgo de desgaste profesional y deterioro de la salud mental observables en: cansancio crónico, angustia, insomnio y síntomas psicosomáticos referidos por las docentes; fragmentación del colectivo de trabajo; pérdida de sentido y sufrimiento ético ante la imposibilidad de enseñar como quisieran; falta de reconocimiento social e institucional.

Atendiendo a lo expuesto, se propone el siguiente esquema de análisis[5] respecto de los factores de exposición a Riesgos Psicosociales en el Trabajo (RPST):

5. Elaborado con base en los desarrollos conceptuales de Neffa (2015) como en las preguntas contenidas en el CoPsoQ adaptado por el Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (Istas).

Cuadro 1- Nivel de exposición a riesgos psicosociales

Riesgos psicosociales	Nivel de exposición	Datos del caso
a. Intensidad del trabajo y tiempo de trabajo	Alto, intermedio, bajo	- La jornada se desborda: desaparición de límites entre jornada laboral y tiempo doméstico; trabajo continuo y asincrónico (mensajes fuera de horario); el hogar, convertido en aula y oficina, borró las fronteras entre los tiempos de trabajo y de descanso, entre vida pública/ laboral y privada... "A veces eran las once de la noche y seguía contestando mensajes, porque los papás mandaban a cualquier hora..."; "No había diferencia entre día y noche. Preparaba las actividades mientras cocinaba o ayudaba a mis hijos con las tareas"; "Todo pasaba en el mismo lugar: la casa era la escuela, la oficina y la guardería". - Demandas emergentes, simultáneas, urgentes (de directivos, estudiantes familias): imperativo de resolver tareas emergentes que se multiplican (diseño y entrega de materiales, seguimiento de estudiantes sin conectividad, atención a crisis familiares) y que "interrumpen" y terminan "ocupando" la totalidad de la labor pedagógica. "Te pedían cosas todo el tiempo: de la dirección, de los padres, del grupo... Todo urgente"; "No se podía planificar nada, porque cada día surgía algo nuevo: una familia sin conexión, un chico que desaparecía del grupo, una planilla que había que mandar ya"; "La cabeza no paraba nunca, porque además de enseñar tenías que resolver problemas sociales, emocionales y tecnológicos". - Impacto sobre el cuerpo y la mente (referido por las docentes): fatiga visual, dolores musculares por posturas prolongadas, problemas de sueño y cefaleas (relatos de "no dormir", "dolor de cabeza"), dificultades y esfuerzo para concentrarse y sostener la memoria; angustia, crisis emocionales, llanto aislado. "Estaba todo el día frente a la pantalla, sin horarios"; "Me dolía la cabeza, no podía dormir, pero seguía"; "Lloraba, pero después me ponía a preparar las clases".

b. Exigencias emocionales	Alto, intermedio, bajo	Alta exposición al sufrimiento ajeno y vulnerabilidad social: seguimiento de estudiantes con privaciones y trabajo con familias en situación vulnerable, amplificada por el miedo al contagio y la muerte; atención a familias en crisis; contención de alumnos; ocultamiento de malestar y cansancio: obligación tácita de mantener la calma y la imagen de eficacia; simultaneidad de roles –profesional y madre– durante el ejercicio de las tareas. "[...]tenía que hacer como que estaba bien"; "Acompañábamos emocionalmente a las familias".
c. Grado de autonomía y de control	Alto, intermedio, bajo	Márgenes de maniobra, con limitaciones: posibilidad de inventar metodologías, adaptar materiales, organizar entrega domiciliaria, contactar familias por vías informales, pero limitadas por las demandas de directivos, supervisores CPE y con escasa o nula participación real en la toma de decisiones estructurales (ejemplo: las directoras actúan de intermediarias, pero sin capacidad para revertir la escasez de recursos ni la carga administrativa impuesta). "Nos inventábamos formas para llegar a los chicos, pero siempre con lo que había, sin recursos..."; "La directora entendía, pero tampoco podía hacer mucho. Nos pasaban las órdenes y nosotros hacíamos malabares".
d. Calidad de las relaciones sociales en el trabajo	Alto, intermedio, bajo	Entre trabajadores: se desarrollaron apoyos informales (grupos de WhatsApp, audios), como estrategias solidarias que acompañan y alivian el trabajo, excedido por la demanda y por la falta de estructura para sostenerlo. Con superiores: orientadas a control de resultados más que al apoyo pedagógico (con supervisión) y también al acompañamiento y contención (con algunos directivos), en un clima laboral predominantemente tenso, pero también solidario. "El grupo de WhatsApp fue lo que nos salvó. Ahí descargábamos, nos reíamos, nos pasábamos materiales..."; "Con las compañeras nos mandábamos audios llorando o riéndonos, pero sabiendo que el otro te entendía..."; "A veces los directivos te acompañaban, pero otras solo pedían informes; dependía mucho de la persona...".

e. Conflictos éticos y de valores	Alto, intermedio, bajo	Percepción de imposibilidad de "enseñar bien" por la virtualización forzosa (y la ausencia del cara a cara o el cuerpo a cuerpo) y por las condiciones precarias. Contradicciones entre la responsabilidad hacia los alumnos (cuidado, atención emocional, garantizar derecho a la educación) y las exigencias administrativas (llenar planillas, entregar actividades, cumplir indicadores). Contrariedades respecto a las decisiones a tomar: qué o a quién priorizar, cómo reportar asistencias, cuándo exigir cumplimiento o flexibilizar (como fuentes de angustia y culpabilidad). "Yo sentía que no estaba enseñando, solo mandando tareas..."; "Era frustrante: sabía que muchos chicos no podían conectarse y no podía hacer nada..."; "Pasábamos más tiempo llenando planillas que preparando clases...".
f. Estabilidad/ inseguridad de la situación de trabajo	Alto, intermedio, bajo	Certezas laborales (en cuanto la estabilidad contractual) no exentas de temores, inseguridades e incertidumbre asociadas a la precariedad de las condiciones, al desgaste, a la falta de reconocimiento y a los sentimientos de vulnerabilidad. "Tenía mi cargo, sí, pero eso no me daba tranquilidad: era una estabilidad formal, porque sentía que podía quebrarme en cualquier momento..."; "No era miedo a perder el trabajo, era miedo a no poder seguir haciéndolo".

La sistematización del Cuadro 1 evidencia que los niveles de riesgo psicosocial predominantes en el trabajo docente durante y después de la pandemia son altos, asociados a la intensificación, la sobrecarga emocional, el aislamiento y la pérdida de sentido.

En esta clave de lectura, puede afirmarse que la intensificación no es solo cuantitativa (más horas), sino también de tipo cualitativa: el flujo ininterrumpido de demandas, la multitarea y la responsabilidad por la continuidad pedagógica conjugadas con el borramiento de las fronteras entre los tiempos de trabajo y de descanso, entre vida pública/laboral y la vida privada,[6] sumados a la multiplica-

6. Como señala Neffa (2015), cuando los tiempos laborales se desbordan y pierden previsibilidad, se produce un aumento de la intensidad del trabajo y una afectación directa del equilibrio psicofísico.

ción/simultaneidad de las demandas de contención y cuidado (que requieren un trabajo de regulación emocional constante), se constituyen en una carga sostenida de alto riesgo para salud mental y física, al tiempo que contribuyen a una fragilización del oficio que combina el peso de la vocación con la invisibilización del esfuerzo físico y emocional.

Cabe mencionar que el trabajo con demandas imprevistas y relativamente urgentes, la burocratización, la necesidad de autogestionarse los recursos para hacer posible el trabajo (entre otros), conjugados con "ideales de excelencia" (subjetivados), suelen conflictuar el hacer y alejarlo de su verdadero sentido y naturaleza (siendo ello fuente de malestar). En ese marco, suele vivirse con cierta angustia (generada por la sensación de ir a contrapelo del sentido del trabajo) cuando el tiempo de la deliberación, de la exploración, de la reflexión sobre el propio de trabajo se ve "invadido" por un tiempo puramente operatorio (que apremia y atolondra) (Perilleux, 2010, en Ros y Wlosko, 2019).

4.5. Sufrimientos y defensas

La información hasta aquí expuesta con relación al caso en análisis permite observar una trama compleja de sufrimientos vinculados con las transformaciones en la organización del trabajo durante la pandemia y su prolongación en la etapa posterior. Específicamente estos sufrimientos aparecen asociados a:

- La intensificación del trabajo (en los términos descriptos en el apartado anterior): "No sabía cuándo terminaba el día... Cuando mis hijos se dormían seguía corrigiendo o grabando audios para las familias".
- La obligatoriedad del aislamiento ante el riesgo de contacto de cercanía (el mismo que se significa como sostén imprescindible del vínculo pedagógico): "Fue muy difícil enseñar sin cuerpo. Me costaba un montón no ver las caras, no saber si entendían o no. Sentía que hablaba sola..."; "La virtualidad me descolocó. Una cosa es mandar tareas, pero enseñar es otra. Enseñar es estar, mirar, tocar el hombro, acompañar. Todo eso desapareció...".

- El sentimiento de soledad laboral que ese aislamiento provocó, en tanto la virtualización desarmó los espacios presenciales de intercambio y cooperación entre pares (que igualmente se identifican como "débiles" en tiempos de no aislamiento). La fragmentación del colectivo deteriora la función simbólica del grupo de trabajo como soporte de salud, debilitando las estrategias colectivas de regulación del sufrimiento (Wlosko, 2014).

La ausencia del otro trabajador –ese que escucha, comparte y reconoce– amplifica el malestar y refuerza la autoexigencia. "Lo que más me pesó fue la soledad. Antes, en la escuela, siempre tenías con quién hablar, una compañera que te escuchaba o te hacía reír. En la virtualidad era todo por mensajes, y a veces pasaban días sin que nadie te contestara. Sentía que estaba sola, que, si me angustiaba o me cansaba, no tenía dónde decirlo...".

- La insatisfacción generada por considerar que no podía lograrse un "trabajo bien hecho", como fuente principal de un sufrimiento ético y pérdida del sentido del trabajo. El sufrimiento ético aparece cuando el trabajador no puede realizar su tarea de acuerdo con sus valores y con el ideal de oficio (Dejours, 2013). Siguiendo a Dejours (2009), este sufrimiento aparece cuando la conciencia moral del trabajador entra en conflicto con las normas organizacionales. Las docentes "sabían" que la tarea prescripta –enviar actividades estandarizadas por plataformas– era insuficiente, pero estaban obligadas a cumplirla. La falta de reconocimiento institucional intensificó ese padecimiento. "Sentía que no estaba enseñando de verdad, que lo que mandaba por WhatsApp no era enseñar..."; "Lo que hacíamos era acompañar, sostener, pero no era lo que uno espera de la escuela...".

Asimismo, una entrevistada señala: "cuando volvimos, nadie preguntó cómo estábamos, solo había que entregar las planificaciones". Esta omisión expresa lo que Molinier (2023) denomina *negación de la vulnerabilidad*: el silenciamiento del dolor en nombre de la eficacia. Las docentes refieren frustración al no poder "enseñar como antes", al sentir que la relación pedagógica se degradaba en tareas fragmentadas o meramente instrumentales.

- La sobrecarga por atención a múltiples demandas y la culpa o el temor de no poder "estar a la altura de las circunstancias", cuestión que puede asociarse a la

> feminización del trabajo docente, que acentúa los costos subjetivos del cuidado, naturalizándolos. Molinier (2014b) plantea que el trabajo del cuidado puede transformarse en fuente de sufrimiento cuando no hay reciprocidad ni reconocimiento; se instala entonces una "ética del cuidado sin cuidado de sí". "Mis hijos me decían que nunca estaba, aunque estaba todo el día en casa..."; "Sentía culpa si no respondía enseguida a las familias, pero también por no poder estar con los míos...".

Este tipo de sufrimiento, típicamente sexuado, se sostiene sobre la expectativa social de que las mujeres deben responder incondicionalmente a las demandas de los otros, a la naturalización del cuidado femenino (Hirata, 2020) donde se considera que la entrega, el cuidado, lo afectivo forman parte de la identidad femenina, más que del trabajo profesional, haciendo que el sufrimiento quede entrelazado a la desigualdad de género y a la desvalorización del oficio

Ahora bien, siguiendo a Dejours (2009), el sufrimiento en el trabajo surge cuando el sujeto no encuentra un modo de transformar las presiones de la organización en acción significativa, cuando la organización impide al trabajador desplegar su inteligencia práctica y transformar la tarea según su saber hacer. La virtualización, el aislamiento y las demandas burocráticas durante el confinamiento obstaculizaron ese margen de maniobra, generando un sentimiento de inutilidad y desposesión.

Ahora bien, para poder sostener la tarea y mitigar los sufrimientos antes enunciados, las docentes desplegaron múltiples estrategias defensivas,[7] entre las cuales se registran:

- Estrategias defensivas individuales (Dejours y Gernet, 2014), tales como:

  - autoexigencia y sacrificio moral (muchas docentes transformaron la sobrecarga en una prueba de compromiso personal, sosteniendo la tarea más

7. Es importante recordar que, en la perspectiva de Dejours (2009), las defensas no son patologías, sino recursos psíquicos que permiten mantener el equilibrio subjetivo frente a las exigencias del trabajo. Sin embargo, cuando se vuelven rígidas o colectivamente normalizadas, pueden derivar en formas de banalización del malestar.

allá de sus fuerzas), que podría enmarcarse en la ideología del compromiso total, de la implicación activa.[8] "Si no lo hago yo, ¿quién lo va a hacer? Los chicos me esperan..."; "Me acostaba tarde, dormía poco, pero no podía dejar de responder. Era como una obligación moral, no podía fallarles"; "Aunque estaba agotada, me decía: 'no importa, tengo que poder'. Era como demostrarme que era buena docente..."; "Sabía que estaba pasando mi límite, pero no podía parar. Sentía culpa si no mandaba algo, si no contestaba, si no estaba";

- la naturalización del cansancio (asumido como inherente al oficio). "Es así ser maestra, siempre corrés de atrás...";

- la negación del sufrimiento (algunas docentes refieren intentar "no pensar" o "no involucrarse tanto" para poder sostenerse emocionalmente y evitar el desborde). "Había momentos en que tenía que desconectarme, no pensar tanto, porque si no me angustiaba más..."; "[...] si pensaba en todo lo que faltaba, me paralizaba..."; "Intentaba no emocionarme cuando las mamás contaban sus problemas, porque después me quedaba mal todo el día...".

- Estrategias defensivas colectivas (Dejours y Gernet, 2014), tales como:

- el apoyo entre pares, haciendo uso de las redes virtuales entre colegas como espacios de intercambio y contención... "Nos mandábamos mensajes a la noche, aunque sea para descargar". En línea con Wlosko (2014), estas formas de cooperación emocional son expresiones del trabajo vivo que persiste incluso en condiciones de fragmentación;

- el humor, la ironía y la risa compartida frente al absurdo de las exigencias burocráticas. "Nos reíamos de los informes que pedían... era eso o llorar". Estrategia que puede entenderse como una forma de resignificación colectiva reintroduciendo algo del placer en el trabajo (Dejours, 2009);

8. Análoga a la del sujeto neoliberal, que genera un "exceso de compromiso" en respuesta a una demanda "entrega total" y "super rendimiento", propios de la racionalidad neoliberal (Molinier, 2023).

- reafirmación del sentido vocacional y apelación a la idea de "amor por la docencia" como sostén simbólico colectivo. Si bien esta defensa otorga coherencia a la identidad profesional, también puede volverse una trampa si legitima la sobreexigencia o la falta de reconocimiento. "A pesar de todo, lo hice porque amo enseñar. Es mi vocación, no podría hacer otra cosa..."; "Lo que me sostuvo fue el amor por los chicos y por mi trabajo. Eso me dio fuerzas para seguir..."; "Ser docente es una elección de vida. Uno no deja de serlo aunque esté cansada o enojada...".

El sufrimiento de las docentes se ancla en la contradicción entre una organización del trabajo que exige compromiso ilimitado y unas condiciones que impiden realizar el trabajo "bien hecho". Las estrategias defensivas –sacrificio, humor, apoyo entre pares– permiten mantener el equilibrio psíquico, pero no modifican las causas estructurales del malestar. Siguiendo a Dejours (2009), puede decirse que las docentes sostienen su salud psíquica mediante una ética del oficio: trabajan a pesar de la organización, no gracias a ella.

5. Conclusiones

El análisis de los testimonios docentes permite afirmar que la pandemia no generó un fenómeno totalmente nuevo, sino que aceleró y visibilizó transformaciones estructurales del trabajo docente: intensificación, sobrecarga, pérdida de los espacios colectivos, burocratización y autoexigencia, atravesadas, en parte, por los principios de la racionalidad neoliberal.

Ahora bien, pensar el trabajo docente desde la psicodinámica del trabajo implica correr la mirada de las categorías puramente estructurales o descriptivas para acercarse a la trama viva que se teje entre quienes trabajan, los otros con quienes lo hacen y el mundo que esa práctica convoca. El análisis de los testimonios de las docentes patagónicas permitió leer el trabajo como experiencia social y producción de subjetividad, como espacio donde se juegan no solo saberes y procedimientos, sino donde se intersectan cuerpo, deseo, vínculos y concepciones del oficio. Aun en

condiciones adversas como las demarcadas por la pandemia, emergió la insistencia por sostener los vínculos, la invención y búsqueda de sentido frente a lo que parece imposible o inviable.

Las docentes relatan la experiencia de un trabajo desbordado, pero también, en esos relatos, aparece algo que no se deja reducir al padecimiento: la dimensión social del trabajo, aquello que lo hace un espacio de producción de subjetividad colectiva. El trabajo no se agota en la tarea individual ni en la relación con la institución; se despliega en una red de vínculos y reconocimientos –a veces sostenida, a veces rota– que permite a las trabajadoras encontrarse a sí mismas en el hacer. Cuando ese entramado se fragmenta, como sucedió con la virtualización y el aislamiento, se resquebraja también el soporte simbólico que da sentido a la experiencia. La soledad laboral que muchas expresaron no es solo ausencia de compañía: es pérdida del espejo social que devuelve referencias y reconocimiento, del otro que escucha, valida, transmite y comparte la carga del día.

La pandemia no creó esa fragmentación, sino que la profundizó. Lo que antes eran fisuras en el colectivo docente se volvió, por momentos, un vacío. Las docentes tuvieron que reinventar la cooperación en espacios virtuales, tejer redes informales de apoyo, encontrar modos nuevos de sostener el vínculo pedagógico cuando el cuerpo –instrumento central del oficio– quedó suspendido. En esa distancia se evidenció la resistencia de lo real: aquello que no puede preverse, que desbarata los procedimientos y exige al sujeto otra forma de saber hacer. Como señala Dejours (2013), lo real del trabajo siempre escapa a la norma y obliga a inventar. Enseñar sin cuerpo fue precisamente eso: enfrentar lo imposible de la tarea, buscar nuevas formas de presencia en la ausencia, de cuidado en la distancia, de sostén sin contacto. Esa invención revela el carácter transformador del trabajo: tanto del mundo como de quien lo realiza.

Ahora bien, siguiendo los planteos de Dejours (2013), esta confrontación con lo real pone en juego la subjetividad entera, la somete a prueba y, a la vez, la hace crecer. Las docentes entrevistadas dan cuenta de esa paradoja: de cómo el sufrimiento puede volverse también fuente de sentido, de cómo la impotencia inicial puede derivar en un nuevo saber sobre sí y sobre el trabajo. Y ese proceso tampoco es individual: requiere de un colectivo que sostenga, de un reconocimiento que legitime el

esfuerzo, de una organización del trabajo que no condene el sacrificio como única forma de compromiso. Cuando estos soportes fallan, el sufrimiento se vuelve patógeno; cuando existen, puede transformarse en experiencia elaborativa, en fuente de creación y crecimiento subjetivo (Dejours y Gernet, 2014).

El testimonio de las docentes patagónicas revela que, incluso en las condiciones más adversas, el trabajo conserva su capacidad de producir sentido y subjetividad. Pero también muestra que esa potencia requiere ser cuidada: que sin reconocimiento, sin tiempo, sin colectivo, la inteligencia del trabajo corre el riesgo de apagarse. Pensar el trabajo docente en los confines de un territorio y de una época –como sugiere el título de este trabajo– es pensar cómo, en esos márgenes, se juega el porvenir de lo común. Allí donde el cuerpo, la palabra y el deseo insisten, el trabajo sigue siendo una forma de vida y de transformación posible.

Referencias

Alemán, J. (2013). "Neoliberalismo y subjetividad". *Página/12*., 14 de marzo. https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-215793-2013-03-14.html

Antunes, R. (2000). La centralidad del trabajo hoy. *Papeles de población*, (25), 83-96.

Bedacarratx, V. (2020). *Subjetividad y trabajo docente: Aportes para pensar la socialización profesional en un contexto socio-cultural de declive institucional*. Teseo.

Beillerot, J. (1999). "La relación con el saber. Una noción en formación y los saberes, sus concepciones y su naturaleza". En J. Beillerot, C. Blanchard-Lavine y B. Mosconi, *Saber y relación con el saber* (pp. 43-77). Paidós.

Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.

Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

Dejours, C. (2009). *Trabajo vivo. Tomo I: Sexualidad y trabajo*. Topía.

Dejours, C. (2013). *El sufrimiento en el trabajo: La banalización de la injusticia social*. Topía.

Dejours, C. y Gernet, I. (2014). *Psicopatología del trabajo*. CEIL-Conicet-Miño y Dávila.

Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Enriquez, E. (1987). "El trabajo de la muerte en las instituciones". En AA.VV., *La institución y las instituciones* (pp. 84-119). Paidós.

Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós-UNAM-ENEP Iztacala.

Garay, L. (2010). *La dimensión del sujeto en las instituciones universitarias. Desafíos instituyentes futuros* [Conferencia]. Mimeo.

Hirata, H. (2020). *La división sexual del trabajo revisitada*. Biblos.

Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (Istas) (2003). *Cuestionario Psicosocial de Copenhague (CoPsoQ): Versión española adaptada*. Comisiones Obreras.

Molinier, P. (2014a). *El trabajo de cuidar: Ensayo sobre la ética del cuidado*. Paidós.

Molinier, P. (2014b). *El trabajo del cuidado: De la ética del sufrimiento a la ética del placer*. Paidós.

Molinier, P. (2023). Los establos de Augias: mito de la performance y negación de la vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, *7*(15). https://www.redalyc.org/journal/6680/668076912004

Moreno Olivos, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, *24*(95), 23-36.

Neffa, J. C. (2015). *Los riesgos psicosociales en el trabajo: Contribución a su estudio*. CEIL-Conicet-UMET.

Ros, C. y Wlosko, M. (2019). "Trabajo y producción subjetiva en docentes investigadores de universidades nacionales". En A. Bialakowsky, R. Antunes, F. Pucci y M. Quiñones (comps.), *Trabajo y capitalismo: Relaciones y colisiones sociales* (pp. 255-278). Clacso-Teseo.

Santos Guerra, M. A. (1995). Cultura profesional del docente. *Revista Investigación en la Escuela*, (26), 37-45.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Superintendencia de Riesgos del Trabajo (SRT) (s/f). *Cuestionario de evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo* [Adaptación del CoPsoQ-ISTAS]. https://www.srt.gob.ar

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Wlosko, M. (2014). Salud mental y trabajo: Aportes para una perspectiva crítica. *Trabajo y sociedad*, (22), 45-60.

Wlosko, M. (2017). Métodos de organización del trabajo, racionalidad neoliberal y salud mental. *Salud mental y comunidad*, *6*(2), 67-81.

Wlosko, M. (2023). Presentación del dossier "Salud, subjetividad, trabajo". *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, *7*(15). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9206232

Wlosko, M. (2025). *Nociones Introductorias.* [Clase Virtual N° 3, Diplomado en Salud Mental, Trabajo y Subjetividad], Flacso Uruguay. https://virtual.flacso.edu.uy/course/view.php?id=286

Zangaro, M. (2010). El *management* en el cruce de la subjetividad y el trabajo. *Revista Herramienta*, (44), 163-176.

Zelmanovich, P. (2023). "Introducción". En Y. Molina y P. Zelmanovich (coords.), *Malestar, sujetos y educación: Transpandemia, efectos y abordajes* (pp. 15-25). Lugar Editorial.

Recepción: 02/03/2026

Aceptación: 18/08/2026

*Marlene Escobar Hernández** y Lucía Rivera Ferreiro***

El trabajo docente en tiempos de la Nueva Escuela Mexicana: extensión, subordinación y efectos

Resumen

En la presente comunicación se muestran resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar los efectos de la extensión de la jornada docente durante el ciclo escolar 2023-2024. Desde la perspectiva cualitativa, se retoma la idea de trabajo docente de González (2012), el concepto de extensión de la jornada de González, Rivera y Guerra (2024) y el de subordinación de la vida al trabajo de Sánchez (2018) y Pagura (2008). Se entrevistó a cinco docentes para conocer las tareas, actividades, tiempos y espacios de realización del trabajo, encontrando que el alargamiento de la jornada laboral conlleva efectos económicos, subjetivos, salud-estabilidad emocional y político-sociales.

Palabras Clave

Trabajo docente • educación básica • extensión de jornada • subordinación

* Doctora en Política de los Procesos Socioeducativos por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Su experiencia profesional se encuentra vinculada con procesos de gestión y administración en el sector educativo, ha coordinado programas enfocados en la alimentación, actividades deportivas y culturales en escuelas de educación básica de la Ciudad de México. Sus intereses de investigación se enfocan en la política educativa en el nivel básico, el trabajo docente y las condiciones laborales del magisterio. Filiación: UPN Ajusco, Ciudad de México. Correo electrónico: 210928011@alumnos.upn.mx. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8632-3561

** Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), miembro del Sistema Nacional de Investigadores y profesora investigadora en la UPN. Sus intereses de investigación son: reformas educativas en el nivel básico, movimientos magisteriales, trabajo docente y de cuidados en maestras de nivel básico. Filiación: Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, UPN Ajusco, Ciudad de México. Correo electrónico: lrivera@upn.mx. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6596-5047

Teaching work in the times of the New Mexican School: extension, subordination and effects

Abstract

This communication presents the results of a research study whose objective was to analyze the effects of extending the teaching workday during the 2023-2024 school year. From a qualitative perspective, the idea of teaching work by González (2012), the concept of workday extension by González, Rivera, and Guerra (2024), and the subordination of life to work by Sánchez (2018) and Pagura (2008) are revisited. Five teachers were interviewed to learn about the tasks, activities, times, and spaces in which the work is carried out, finding that the lengthening of the workday entails economic, subjective, health-emotional stability, and political-social effects.

Keywords

Teaching work • basic education • extended school hours • subordination

Introducción

Desde hace por lo menos tres décadas, diversos países de América Latina han auspiciado estudios y realizado diversos diagnósticos para mejorar la calidad de la educación, para ello han recurrido a organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y la Unesco, quienes han emitido recomendaciones y propuesto políticas orientadas a la transformación de los sistemas educativos con énfasis en la gestión escolar y el establecimiento de esquemas de evaluación para seleccionar al profesorado.

En el caso de México, desde 1990 a la fecha se han instrumentado reformas, políticas y programas alineados con estos propósitos, traduciéndose en modificaciones estructurales que replantean y modifican el funcionamiento de las escuelas, además de modificar progresivamente el estatuto laboral y profesional del magisterio. En 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la

Educación Básica y Normal (ANMEB), que incluyó como uno de sus ejes estratégicos la denominada "revalorización docente". De este acuerdo se derivó Carrera Magisterial (CM), un programa de pago por mérito y de carácter voluntario para el otorgamiento de estímulos económicos mediante evaluaciones al desempeño (Hevia de la Jara, 2013; Martínez y Vega, 2007).

Posteriormente, en 2008 el Ejecutivo federal y la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). En su eje "Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas" se propuso regular el ingreso a la docencia en el sistema público mediante concursos de oposición (Espinoza, 2012; Chacón y Rodríguez, 2009).

Para 2013, en el marco del Pacto por México y con base en las recomendaciones de la OCDE, se reformó el Artículo 3º constitucional y se aprobaron diversas leyes complementarias, entre ellas la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Dicha norma contemplaba la aplicación de un sistema de evaluación integral para regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia del magisterio en el servicio público; condicionando la continuidad en el empleo a los resultados obtenidos. Esta política detonó protestas y movilizaciones magisteriales encabezadas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que se extendieron por todo el país y fueron reprimidas por el Estado (Betancourt y González, 2020).

En respuesta a la promesa de cancelar la reforma educativa precedente, en 2018 el gobierno de Andrés Manuel López Obrador reformó nuevamente el Artículo 3º. La LGSPD fue sustituida por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), eliminando la evaluación punitiva de la que dependía la permanencia en el empleo, aunque mantendría intactos los demás procesos evaluativos.

En consonancia, estas cuatro reformas comparten la adopción del magisterio como un objeto de intervención prioritario y la instauración de la evaluación como el dispositivo central de regulación. Así, a más de tres décadas de reformas, la evaluación –en sus diferentes vertientes y propósitos– ha sido la estrategia clave del Estado mexicano para regular la carrera docente, trastocando sus dimensiones laboral, profesional e identitaria.

Los efectos de estas políticas son múltiples. Por un lado, se ha documentado la flexibilización laboral (Sisto *et al.*, 2022; Zeballos *et al.*, 2017; Cervantes, 2016; Cornejo *et al.*, 2015); por el otro, se evidencia una progresiva precarización de las condiciones de trabajo del magisterio (Rosas y Velázquez, 2026; Zeneida, 2022; Ávila, 2021; Silva y Gutiérrez, 2020; Alaníz, 2018).

A partir de este escenario, el propósito de la presente comunicación es mostrar los efectos de la extensión de la jornada y la subordinación de la vida al trabajo en cinco docentes de educación básica de la Ciudad de México –cuatro de ellas mujeres, de ahí que en adelante se hará referencia a las docentes– durante el ciclo escolar 2023-2024. Los hallazgos forman parte de una investigación más amplia titulada "El proceso de trabajo docente en tiempos de transformación. Intensificación y extensión de la jornada en primaria, ciclo escolar 2023-2024".

Cabe destacar que el estudio se desarrolló en una coyuntura crucial: como parte de la política nacional conocida como Nueva Escuela Mexicana (NEM).[1] Fue así como el gobierno federal aprobó en agosto de 2022 un nuevo Plan de Estudios para la educación básica (PE-2022). Fundamentado en la pedagogía crítica, este modelo introdujo modificaciones conceptuales, metodológicas y didácticas significativas respecto al qué, para qué y cómo enseñar; transformaciones que, en tiempo récord, debieron ser interpretadas y traducidas a la práctica cotidiana en las aulas. Por lo tanto, esta investigación se realizó justamente durante el primer ciclo escolar de su puesta en acto a nivel nacional.

El presente artículo se inscribe en el campo de las Políticas Educativas y la Sociología del Trabajo Docente. Analiza los procesos de flexibilización y precarización laboral. Metodológicamente, se sustenta en la investigación cualitativa a través del estudio de las prácticas y la cotidianidad de cinco docentes de educación

1. La NEM es un proyecto educativo emanado del primer gobierno progresista encabezado por Andrés Manuel López Obrador del partido político MORENA que continúa hasta la fecha. Para educación básica plantea una educación integral con enfoque crítico, humanista y comunitario; sus principales objetivos son garantizar el desarrollo integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional (SEN), incidir en la cultura educativa a partir de la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en su entorno. Véase https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf

primaria. El trabajo se sitúa en la coyuntura político-institucional de la puesta en acto de la NEM y su Plan de Estudios 2022 en México durante el ciclo escolar 2023-2024, al dialogar directamente con las tensiones entre las prescripciones críticas del Estado y la intensificación del trabajo en el territorio.

El texto se organiza en cuatro apartados. En el primero se exponen los referentes teórico-metodológicos. En el segundo se describe la política educativa de la NEM y, de manera particular, el PE-2022, se identifican las nuevas tareas que trajo consigo este cambio, aquellas que permanecieron o emergieron con carácter extraordinario además de documentar la extensión de la jornada de las participantes en un momento concebido por las autoridades como un proceso crítico de transformación. Posteriormente, se señalan los efectos de dicha extensión y su relación con la subordinación de la vida al trabajo.

El artículo cierra con un conjunto de reflexiones que pretenden mantener abierta la discusión para profundizar en este complejo fenómeno.

Sobre el marco teórico-metodológico

Son tres las principales herramientas conceptuales adoptadas para guiar la investigación: la docencia como trabajo, la extensión de la jornada y la subordinación de la vida al trabajo. En cuanto a la concepción de trabajo docente, se retoma la idea de González (2012), quien lo concibe como el despliegue de la fuerza de trabajo intelectual, física y emocional de manera constante y sucesiva, en diversos intervalos de tiempo y distintos planos, en un contexto histórico-político y social específico.

Sobre la extensión, en México las y los docentes de primaria cuentan con un contrato que establece una jornada formal de cinco horas diarias de lunes a viernes, es decir, 25 a la semana. Sin embargo, a menudo la jornada formal de cinco horas resulta insuficiente para concluir las distintas tareas y actividades asignadas, lo que obliga a las maestras y maestros a llevarse a casa una parte significativa del trabajo; la jornada se desplaza más allá del horario de trabajo, sobrepasando los límites dictados en la contratación. González, Rivera y Guerra (2024) se refieren a esto como *extensión de la jornada*.

En cuanto a la subordinación de la vida al trabajo, esta alude a una especie de colonización del tiempo y el espacio de los y las maestras por parte del sistema educativo. Diversos autores (Carrasco, 2014; Pagura, 2008) coinciden en señalar como parte de sus características las siguientes: el trabajo ya no solo ocurre en el aula, subsume el tiempo libre, abarca las dimensiones biológicas y personales de la vida. La "planeación", el "WhatsApp con padres" y el "pensar en el alumno" son formas en que la vida misma se vuelve tiempo de producción. De esta forma, se refieren a esta cuestión en los términos siguientes: siendo el objetivo último del capital la producción de plusvalía –y no la disminución del tiempo de trabajo socialmente necesario–, la tendencia actual es que el proceso de trabajo "se subsume formalmente al capital por medio de la prolongación del tiempo" (Sánchez, 2018, p. 6) de trabajo, pues ya no se limita al espacio cerrado de la escuela, modifica las condiciones laborales, de ahí que trabajo y vida sean vistos como sinónimos, lo que contribuye a difuminar la esfera laboral y la personal, pues ambas tienden a confundirse (Pagura, 2008).

En cuanto a la perspectiva metodológica, la investigación es de corte cualitativo. En el sentido señalado por Fernández (2001), pretende identificar la naturaleza de las realidades, no aspira a generalizar conclusiones. Asimismo, "asume la construcción intersubjetiva del conocimiento como resultado de la interacción, mediada por la teoría, entre el investigador y los actores sociales" (Galeano, 2021, p. 195). Se enfoca en describir, comprender e interpretar las experiencias, percepciones y conocimientos de las docentes para destacar tanto singularidades como aspectos comunes en la convergencia de las relaciones, afectos y motivaciones del magisterio.

Con la intención de conocer las tareas y actividades realizadas por las cinco docentes copartícipes, sus experiencias en la apropiación de un nuevo plan de estudios y sus repercusiones concretas en las cargas de trabajo, se optó por realizar entrevistas virtuales, ya que resultaba prácticamente imposible distraerlas de sus ocupaciones durante su horario de trabajo. Se les informó previamente a las participantes sobre los objetivos de investigación y se acordaron el día y la hora de los encuentros virtuales. De acuerdo con Maris y Giadas (2021), en este tipo de entrevistas

> se desarrolla una interacción entre dos o más personas mediada por las Tecnología de la Comunicación y la Información (TIC) donde, en sincronía y

> a través de la creación de un espacio privado común virtual recreado desde dos espacios propios distintos, es posible recuperar la presencia del otro por medio de una plataforma de video-llamadas (p. 5).

Se realizaron quince entrevistas en diferentes momentos; tres con cada participante al finalizar el periodo de evaluación parcial de los estudiantes. Se trató de cuatro mujeres y un hombre, quienes ingresaron al servicio público mediante concursos de oposición, lo cual les permitió obtener una plaza definitiva. De los cinco docentes, cuatro laboraban doble jornada (turno matutino y vespertino). En promedio atendieron a 21 estudiantes. Hubo un par que brindaban atención a tres estudiantes con discapacidad: autismo, síndrome de Down y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

El contexto: la NEM y el PE-2022

En el año 2018, con la llegada del Movimiento Regeneración Nacional (MORENA) al gobierno, se concretaron con relativa celeridad diversos cambios. En lo concerniente al sector educativo, Rivera, González y Guerra (2022) destacan aquellos que dieron origen a la política educativa conocida como NEM, de la que forma parte el PE-2022;[2] a continuación, una breve síntesis:

- Agosto 2018. Consulta Nacional para un Acuerdo sobre la Educación.
- Diciembre 2018. Presentación de resultados de la Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad.

2. [...] "se fundamenta desde un enfoque humanista y científico: facilita que los estudiantes desarrollen una educación integral al convivir en la diversidad, reconociendo en otras personas sus conocimientos, afectos, intereses y valores, promueve una educación inclusiva para todas y todos, sin dejar a nadie afuera, sin dejar a nadie atrás y en igualdad de género; facilita que la interculturalidad se viva como una oportunidad pedagógica para que el aprendizaje se desarrolle desde el reconocimiento de la diversidad; concibe a la comunidad como el lugar en el que se aprende, se intercambian saberes, valores, culturas y formas de convivir y la escuela como espacio de transformación social, fortalece el sentido de pertenencia a través del diseño de proyectos que buscan el bien común" Véase en https://educacionbasica.sep.gob.mx/plan-de-estudios-2022-con-enfoque-humanista-y-cientifico-seb/

- Mayo 2019. Aprobación de la reforma constitucional al artículo tercero.
- Mayo 2019. Circulación del documento *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*.
- Agosto 2019. Las autoridades educativas determinaron que, en tanto se concluía el diseño de un nuevo plan de estudios, se continuaría con el plan de estudios 2017 en los tres grados de preescolar, en primero y segundo de primaria y primero y segundo de secundaria. En tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria y tercero de secundaria se utilizaría el plan de estudios 2011 y los componentes de *autonomía curricular* y *desarrollo personal social* del plan de estudios 2017.
- Agosto 2019. A través de la Guía de Consejo Técnico Escolar (CTE)[3] fase intensiva se solicitó al magisterio proponer acciones para arrancar la NEM.
- Septiembre 2019. Aprobación de la Ley General de Educación.
- Diciembre 2019. Publicación del Acuerdo 238 donde el secretario de educación Esteban Moctezuma Barragán reiteró la legitimidad de la NEM ante supervisores, directores y otros invitados.
- Marzo 2020 a agosto 2021. Cierre de las escuelas por la pandemia de Covid-19.
- Enero 2021. Difusión del documento de trabajo "Nuevo Marco Curricular" y realización de asambleas para su discusión.
- Agosto 2022. Publicación del Acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios para la Educación preescolar, primaria y secundaria en México (DOF, 2022).

Tras la publicación del Acuerdo 14/08/22 *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*, las autoridades educativas dispusieron iniciar la inducción y apropiación del nuevo PE-2022 a partir del ciclo escolar 2022-2023 directamente en las escuelas. Comenzó durante la primera Fase Intensiva de Consejo

3. El CTE es una instancia colegiada integrada por directivos y docentes de cada centro escolar que se reúnen previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos. Véase en https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/04/DOF-Diario-Oficial-de-la-Federacion.pdf

Técnico Escolar y Talleres de Formación celebrada del 22 al 25 de agosto de 2022. Posteriormente, destinaron las sesiones del 28 de octubre y 25 de noviembre de 2022; las del 27 de enero, 24 de febrero, 31 de marzo, 28 de abril, 26 de mayo y 30 de junio de 2023, más dos intensivas del 2-6 de enero y el 21-26 de julio de 2023. El objetivo primordial fue reconocer, comprender y analizar el nuevo plan, aunque priorizaron la elaboración y entrega de los productos definidos de antemano por las autoridades educativas para cada reunión. En total, fueron 22 sesiones donde, a través de videoconferencias, infografías y lectura de textos, el magisterio debía apropiarse de un lenguaje y metodología de trabajo distintos a los conocidos y utilizados previamente.

El PE-2022 (09/2024) está conformado por seis fases agrupadas en grados. Abarca la educación inicial (fase 1), preescolar (fase 2), primer y segundo grado de primaria (fase 3), tercer y cuarto grado (fase 4), quinto y sexto (fase 5) y los tres grados de secundaria (fase 6). Incluye siete ejes articuladores (Inclusión; Pensamiento crítico; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Vida saludable; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura; y Artes y experiencias estéticas), cuyo propósito es conectar las diferentes disciplinas con acciones de enseñanza. También cuatro campos formativos (Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano a lo Comunitario), los cuales permitirían reorganizar el conocimiento desde la interdisciplinariedad. Finalmente, el último –aunque no menos relevante– componente es el Perfil de egreso, es decir, los rasgos, actitudes y aptitudes exigidas en cada etapa de escolarización de los estudiantes.

Respecto a los elementos metodológicos, medios didácticos y recursos para aterrizar esta nueva propuesta en las escuelas y aulas, destacan los programas sintéticos con los contenidos mínimos para todas las escuelas de educación; el trabajo por proyectos y el codiseño de programas analíticos con base en un diagnóstico a partir del análisis socioeducativo y del contexto escolar. Desde ese momento, se responsabilizó al magisterio de la elaboración de ambos documentos: diagnóstico y programas analíticos.

Otros elementos fueron los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes (PDA), donde la planificación basada en proyectos se ancla en la problematización de la

realidad a partir de desafíos cuyas preguntas detonadoras lleven a los estudiantes a indagar, crear y aplicar los aprendizajes en situaciones cotidianas mediante la presentación de un producto y su posterior valoración. Finalmente, se diseñó la llamada nueva familia de Libros de Texto Gratuitos (LTG) desde una perspectiva crítica y se propuso una evaluación formativa enfocada en el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con el propósito de reforzar o profundizar los contenidos.

De esta manera, mientras el magisterio intentaba apropiarse de nuevos conceptos, lenguajes, métodos y formas de trabajo en sesiones intensivas y ordinarias de Consejo Técnico y Talleres de Actualización –que en realidad eran dos cosas en una–, el ciclo escolar continuaba, con sus exigencias y tareas habituales. En síntesis: el magisterio se enfrentó a un proceso de *formación continua*, como le llamaron las autoridades, a la par que continuaba con el trabajo de enseñanza y gestión de información, traducido en elaboración de informes, llenado de documentos solicitados en diversos momentos, atención a las familias, elaboración de materiales para el trabajo en clase, organización y supervisión de eventos y la atención de cualquier otra exigencia proveniente de las autoridades educativas.

El trayecto aparentemente formativo no estuvo exento de vicisitudes y evidenció distintas contradicciones. En primer lugar, la constante modificación –de una sesión a otra- de los documentos de trabajo, consecuentemente se dificultaba la consolidación de los aprendizajes previos y se obligaba a las docentes a replantear, corregir y/o reelaborar los productos exigidos en cada sesión de CTE. En segundo lugar, las autoridades educativas priorizaron la elaboración de los ejercicios prácticos antes que la reflexión y análisis de los documentos.

En este contexto de intensa circulación, producción y reproducción discursiva para la ejecución de las políticas (Miranda, 2012), el periodo de inducción y apropiación del PE-2022 generó en el magisterio más dudas que certezas, sobre todo porque carecieron de retroalimentación más allá de lo que ellos mismos entendían. Puede decirse que la característica principal de este periodo formativo se vivió entre la improvisación y la carencia de una estrategia clara de aprendizaje favorable para la resignificación crítica del nuevo plan y demás recursos metodológicos y didácticos derivados.

El trabajo docente en tiempos de transición: extensión de la jornada

La llegada del PE-2022 a las escuelas fue confusa y precipitada. Apenas había transcurrido un ciclo escolar después del confinamiento por el Covid-19 cuando alumnos, docentes y autoridades escolares (personal directivo y administrativo) aún buscaban reintegrarse a la llamada *nueva normalidad*. El periodo de inducción y apropiación estuvo condicionado a la realización de cuestionarios, resúmenes y otras actividades propuestas en los documentos de trabajo, lo que obstaculizó la posibilidad de comprensión y análisis requerido. Puede decirse entonces que el trabajo magisterial se desenvolvió entre arenas movedizas, en medio de la incertidumbre. No obstante, esta situación no paralizó a las maestras, quienes se concentraron en investigar por su cuenta para estar en condiciones de planificar, realizar y evaluar los proyectos, además de atender el resto de las actividades de gestión y administración encomendadas.

En las líneas siguientes, se presentan sintéticamente algunas tareas y actividades realizadas por las docentes durante el ciclo escolar 2023-2024, marcadas por la puesta en marcha del nuevo PE-2022. Se señala en primer lugar lo nuevo, es decir, las tareas y actividades que se agregaron a las habituales. Enseguida se describen las consideradas como inamovibles y otras excepcionales, porque algo propio del trabajo docente es enfrentarse a imprevistos y situaciones inesperadas.

Lo nuevo

La planificación basada en proyectos retoma los campos formativos, ejes articuladores, procesos de desarrollo de aprendizajes, programa sintético y analítico. De acuerdo con las nuevas disposiciones, las docentes diseñaron una planeación conjunta con sus compañeros de grado y otra enfocada en las necesidades del grupo a cargo, sin descartar las adecuaciones pertinentes y la planificación diferenciada de los estudiantes con discapacidad, una actividad realizada únicamente por dos docentes.

Para estar en condiciones de solventar el asunto de la evaluación formativa, crearon listas de cotejo, rúbricas, guías de observación, además de los exámenes. La inclusión de las sugerencias de mejora en las boletas de calificaciones demandó amplia capacidad analítica, pues no podían solo agregar alguna frase motivacional:

> para que el tiempo de la descarga administrativa me alcance, con anticipación comienzo a sacar los promedios, tengo una base de datos que ya tiene fórmulas y eso me ayuda [...] procuro dedicar un tiempo para ir vaciando la información y aun así me tardo entre 8-10 horas continuas en evaluar [...]aunque ahora hay que agregar las sugerencias de mejora y eso me llevó más o menos cuatro horas (Docente 5, 2023) (Comunicación personal).

Respecto a la elaboración y actualización del programa analítico y el codiseño, realizaron el diagnóstico de cada grupo y el de la escuela, aunado a la problematización de las necesidades comunes y particulares con la intención de articular contenidos adicionales específicos en los proyectos.

La incorporación de alumnos con discapacidad a las escuelas regulares representó una carga de trabajo adicional para las docentes. Con escasa o nula formación acerca de las discapacidades, dos docentes buscaron estrategias y herramientas para atender las necesidades específicas de dichos estudiantes. Se acercaron con las especialistas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) ubicadas en las escuelas y elaboraron un plan de trabajo. Entre las actividades diferenciadas se encontraron la planeación, trabajo en clase y la evaluación:

> con respecto al niño que tengo con discapacidad, he estado investigando, lo hago los fines de semana porque no tengo tiempo de hacerlo antes, aunque tenga otras ocupaciones personales prefiero hacerlo así [...] trato de no dedicarle mucho tiempo (Docente 4, 2023) (Comunicación personal).

Durante el último periodo de evaluación destinaron varios fines de semana para realizar diversos informes como el de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y

Amenazas (FODA) de cada alumno y a nivel grupal. Conforme la solicitud de información era más específica, más tiempo de dedicación y desgaste intelectual y físico les exigía. A modo de ejemplo, puede mencionarse el informe de Rendición de Cuentas, para el que las docentes se enfocaron en una planeación didáctica considerando distintos aspectos:

> nos pidieron estructurar los nuevos programas con el programa analítico, describir los procesos de desarrollo de aprendizajes que utilizamos y el nombre del proyecto donde se aplicaron. En otro apartado agregamos los campos formativos, plantear un problema general y sus propósitos, además de incluir un apartado más donde detalláramos la disposición e intereses de los estudiantes con el trabajo por proyectos y las dificultades que se presentaron a la hora de implementarlos (Docente 1, 2024) (Comunicación personal).

La exigencia de actividades nuevas, el planteamiento constante de diversas metodologías de trabajo y los niveles de especificidad requeridos orilló a las docentes a extender su jornada de trabajo, dedicar los fines de semana, regalar su tiempo libre y utilizar sus propios recursos (computadora, internet, luz, impresiones).

Lo inamovible y lo excepcional

Respecto a las tareas y actividades que permanecen podemos ubicar: organización y supervisión de eventos, ensayos, elaboración de materiales y decoraciones, descarga administrativa entendida como el momento donde alimentan la plataforma de gestión que contiene la información referente al periodo de evaluación de los estudiantes. También se mantendría el llenado de formatos y elaboración de informes; lecturas, revisión de videos y elaboración de los productos en las sesiones intensivas y regulares de CTE; compra de insumos y regalos; registro de evidencias y de asistencia; bitácora de incidencias; atención a padres de familia; comités y guardias; periódico mural; implementación de estrategias complementarias (salud, alimentación, prevención de violencias y

adicciones); activación del seguro por accidentes; aplicación y sistematización de los resultados de las evaluaciones diagnósticas; inventario de bienes; fichas técnicas de los estudiantes.

El trabajo frente a grupo sufrió algunas variaciones. Los estudiantes se involucraron de forma más activa en el desarrollo de las clases, aun así las docentes se encargaron de exponer contenidos, responder preguntas, coordinar y evaluar actividades, supervisar el comportamiento de los alumnos dentro y fuera de las aulas, autorizar salidas, brindar contención emocional. Cabe agregar que el tejido de relaciones afectivas construido con los estudiantes fue un aspecto esencial en el afianzamiento de conocimientos. Además de su esfuerzo intelectual, físico y afectivo, dedicaron tiempo a la atención de las necesidades de sus alumnos. En consonancia, una parte sustancial de su trabajo lo realizaron en casa.

Por otro lado, la experiencia del único docente hombre fue excepcional. A lo largo del ciclo escolar transitó por diversas ocupaciones: llenar formatos, levantar incidencias, ingresar información sobre días económicos y asistencias del personal, elaborar distintos reportes, entregar circulares al personal docente, archivar documentación; capturar resultados de evaluaciones; suplir a un docente, recopilar y entregar información en distintas instancias de la Secretaría de Educación Pública (SEP); brindar apoyo para la organización de eventos:

> al principio fui un comodín, designado para hacer todo aquello que la directora me encomendara, me sentí ajeno y distanciado de mi labor con los estudiantes (Docente 2, 2024) (Comunicación personal).

A partir del segundo periodo de evaluación, las necesidades del servicio educativo lo llevaron nuevamente a reincorporarse al trabajo frente a grupo, situación que lo llevó a reorganizar su vida personal para cumplir con la vida laboral.

En todos los casos, se observa que el trabajo docente se ha convertido en una labor marcada por exigencias más allá del acto de enseñar, lo que demanda una elevada flexibilidad y disposición para solventar las necesidades del servicio, subordinando la vida del magisterio a una productividad incesante, enquistada subjetivamente, manteniéndolo en la incertidumbre y el desencanto.

Efectos

En el apartado anterior se describieron diversas actividades devenidas a raíz de la puesta en marcha del PE-2022 en las escuelas de educación básica donde laboraban las docentes participantes en la investigación; algunas fueron nuevas, otras se reorientaron, unas más permanecieron. En ningún caso el sistema se hizo cargo de eliminar tareas, al contrario. Sin ser conscientes de ello, las participantes en este estudio han normalizado el alargar recurrentemente su jornada con el propósito de cumplir y *estar al día* con sus tareas, lo que se tradujo en la extensión de su jornada de trabajo.

La escuela y el sistema fijan plazos de entrega y ritmos de implementación de los cambios (Ambao, 2013), lo que representa generalmente un aumento en las cargas de trabajo, por lo que la jornada laboral de cinco horas pagadas resulta insuficiente para estar en posibilidad de atender todas las exigencias del puesto. Al paso del tiempo, la vida personal de las docentes se subordina progresivamente al trabajo, haciendo casi imposible distinguir el límite entre uno y otra. Cabe enfatizar la extendida normalización de la cesión de su tiempo libre y de ocio, mediante la realización de actividades propias del trabajo en días de descanso, junto con actividades familiares.

Los efectos de este proceso silencioso de subordinación de la vida al trabajo son múltiples. Enseguida se mencionan los más destacados, identificados a raíz de los hallazgos de la investigación, todos ellos experimentados por las cinco docentes de educación primaria entrevistadas.

Económicos

Asociado a todos los efectos ya descritos, se encontró que el magisterio realiza aportaciones económicas y/o en especie para la realización del trabajo. Es una regla no escrita que, para organizar o realizar las múltiples celebraciones calendarizadas en las escuelas, una parte sustancial del gasto es cubierto por el magisterio, en el caso que nos ocupa, se encontró que las docentes gastaron entre 900 y 1.500

pesos en regalos y alimentos para sus alumnos y una cantidad similar para la celebración del día de las madres. Otro ejemplo de gasto cubierto por las docentes fue de $ 300 a $ 600 para la impresión de exámenes; para la decoración del salón de clases gastaron una cantidad equivalente a la anterior; en la compra de hojas, plumones, papel y otros artículos de papelería el gasto promedio fue de $ 300 a $ 450.

Estos y otros gastos adicionales sumaron aproximadamente $ 4.350-$ 6.300 durante el ciclo escolar, lo que representa el 50% de un mes de trabajo. Es decir, con el salario equivalente a quince días de trabajo las maestras subsidiaron gastos y necesidades de sus alumnos y de la escuela que deberían ser costeados por el sistema educativo. Evidentemente, esto representa una disminución real de los ingresos de las maestras, de por sí bajos, para solventar gastos familiares y personales.

Respecto a la jornada laboral formalmente pagada –equivalente a 25 horas semanales de lunes a viernes–, suman 2.100 horas durante el ciclo escolar. Ante la insuficiencia del tiempo para cumplir con el sinfín de exigencias, las docentes destinaron entre 219 y 486 horas adicionales, es decir, un 10%-23% de tiempo no pagado, es decir, no obtuvieron la remuneración correspondiente y terminaron por favorecer al sistema que las contrató, pues ahorró recursos por la no contratación de personal. Con base en lo anterior, es posible referir que las autoridades educativas se adueñaron también de un porcentaje del tiempo libre del magisterio.

Ante esta realidad, los efectos económicos se conectaron con la salud y la subjetividad de las docentes, abonando a la complejidad de esta labor, más aún porque en la actualidad las condiciones laborales se conectan más con los principios de eficiencia, eficacia, excelencia y productividad que con la justicia social.

Subjetivos

Se trata de aquellas “experiencias, pensamientos, emociones y percepciones que delinean un tipo de docencia dentro de un sistema de poder o discurso, a través de prácticas, normas y relaciones sociales” (Devia, 2024, p. 88). Este tipo de efectos favorece o entorpece el posicionamiento de las docentes frente al trabajo, sus intereses, motivaciones, disponibilidad, su ser docente, sentido de pertenencia y pertinencia.

La relación entre el magisterio y las autoridades educativas ha estado condicionada por las innumerables regulaciones y disposiciones normativas donde se detalla cómo deben ser y ejercer su labor. Bajo esta lógica, el mismo sistema que las enaltece en discursos oficiales cotidianamente les hace sentir que son desechables, nunca serán suficientemente aptas ni competentes, únicamente les exige, las satura de trabajo, las aleja de la enseñanza y las orilla a dedicar la mayor parte del tiempo a tareas de gestión y administración de recursos. De lo anterior se desprende una sensación de incompletud acompañada de culpabilidad:

> yo como maestra tengo que buscar la manera de que mis alumnos se vayan con un buen sabor de boca, satisfechos [...] para mí es muy importante la cuestión socioemocional y al mismo tiempo es muy difícil, intento resistir, pero es inevitable crear lazos, es doloroso para mí verlos llorar porque en sus casas suele haber muchos problemas, quisiera hacer más, pero mis hijos también me esperan en casa y necesito estar bien por ellos (Docente 3, 2024) (comunicación personal).

Dado que el trabajo docente se desarrolla con y para seres humanos, el sostenimiento de relaciones afectivas resulta inevitable y necesario; sin embargo, también se ha convertido en una atadura que contribuye a extender y subordinar dicha labor, pues, antes de enseñar, priorizan contener, cuidar y salvaguardar la integridad de sus estudiantes. Intervenir en asuntos familiares de sus alumnos puede significar sanciones para el magisterio, ya sea porque los padres de familia presenten alguna queja por intromisión o por negligencia. Enfrentar y atender problemáticas adicionales a las ocurridas en la escuela implica la dedicación de tiempo adicional para la elaboración de informes-reportes donde se expongan las acciones emprendidas por las docentes. De esta manera, persiste un impedimento para *desconectarse del trabajo*, lo que significa aumentar su desgaste mental y emocional.

La extensión de la jornada y subordinación de la vida al trabajo tuvo otras expresiones: la autoexigencia impuesta por las docentes. Mientras las actividades se acumulan, ellas no dejan de *buscar opciones para facilitarse el trabajo*, por ejemplo: crear múltiples formatos para la obtención de información, contar con un *cuadernito* donde detallan de manera general algún suceso ocurrido durante el día y después

registrarlo en la bitácora correspondiente; hacer cuantas veces sea necesario algún informe hasta considerarlo casi perfecto. Lo anterior representa más trabajo, sin embargo, para ellas constituye una forma de organización de sus actividades cotidianas, la cual se ha enraizado, más si se considera la constante desacreditación de su labor y el urgente deseo de reconocimiento que las agobia. De esta manera, el trabajo se complejiza, se expande, coopta la vida personal y el descanso.

Las docentes se exigen más allá de sus capacidades intelectuales, físicas y afectivas como una forma de mostrarse competentes ante la comunidad educativa. Apelan a una perfección difícil de alcanzar; se perciben insatisfechas con su desempeño, por ende, subsanan las aparentes carencias encomendándose más actividades, pues, en sentido estricto, no hay alguna disposición normativa que les exija elaborar bases de datos para la sistematización y obtención de calificaciones, tampoco tener el salón de clases siempre decorado, menos comprar regalos para fechas especiales. Sin embargo, la institucionalización de estas labores ha servido para su normalización, aunque signifique mayor carga laboral y mínimo o casi nulo reconocimiento:

> me considero una persona perfeccionista, si algún informe solicitado por mi autoridad no me deja satisfecha, lo vuelvo a hacer, lo mismo ocurre con las planeaciones o los exámenes [...] por eso me tardo más tiempo en elaborarlos, para evitar tener que repetirlos (Docente 5, 2024) (comunicación personal).

En el momento en que se le exigen mayores responsabilidades a la escuela, se hace evidente la extrapolación de la relación con la enseñanza y el aprendizaje, pues requieren incorporar demandas sociales más allá de sus capacidades (Lança *et al.*, 2020). Esta situación poco a poco ha contribuido a la pérdida de la identidad magisterial, pues ya no saben si su labor sustantiva es la enseñanza o la psicología, trabajo social, nutricionista; promotoras de la salud o todas juntas, lo que permite ubicar un tipo de docencia multifuncional.

La insatisfacción es otro de los efectos de la subordinación de la vida personal a la vida laboral. Constantemente se modifican las reglas del juego obligando al magisterio a reinventarse permanentemente. Es así como, en la actualidad, la exigencia

de flexibilidad, adaptación y ejecución de manera neutral, sin cuestionar o reflexionar las afectaciones en su labor docente, forman parte de un amplio repertorio de características requeridas para desempeñarse en el trabajo. Lo anterior se recrudece dadas las condiciones laborales impuestas por las autoridades educativas:

> aunque las condiciones laborales no son las adecuadas, es mejor tener un trabajo a no tenerlo (Docente 1, 2024) (comunicación personal).

Es así como la capacidad creadora de las docentes ha sido expropiada, de ahí la sensación de ajenidad con relación al conocimiento construido en el tejido relacional con sus estudiantes, lo que les reafirma que su trabajo se reduce a la implementación de políticas educativas, operacionalización de contenidos, técnicas, estrategias y aptitudes en detrimento de su capacidad de agencia crítica y política.

Salud y estabilidad afectiva

Este tipo de efectos están relacionados con los malestares convertidos en enfermedades temporales o crónicas, físicas, mentales y emocionales. Fatiga y cansancio, problemas de voz, auditivos por la exposición al ruido, trastornos músculo-esqueléticos; ansiedad, depresión, mala alimentación; estrés; hipertensión arterial; constituyen riesgos asociados con la labor docente:

> debido a la carga de trabajo terminé en el hospital, estaba muy estresado, cansado [...] me recomendaron guardar reposo [...] cuando regresé a la escuela ya me esperaba una cantidad de reportes administrativos [...] me sentí culpable por enfermarme [...] tuve que llevarme algunas cosas a casa y pedir ayuda para hacerlos (Docente 2, 2023) (comunicación personal).

Históricamente, la sociedad ha confeccionado una idea de docencia fuerte e inquebrantable. Lo anterior complica siquiera imaginar la posibilidad de que enferman y necesitan ayuda profesional para cuidar de su salud, además de enfrentar problemas

personales-familiares. Ausentarse por enfermedad o alguna dificultad personal las hace ver débiles, poco comprometidas, hasta problemáticas.

El estrés acumulado debido a la "combinación de alto esfuerzo y una baja recompensa" (Ordóñez y Saltos, 2018, p. 655), las condiciones de sedentarismo provocadas por la extensión de sus jornadas laborales y el confinamiento por el Covid-19 han contribuido a menguar la salud del magisterio (Carrillo, Poveda y Gavilanes, 2025; Ossa, Jiménez y Gómez, 2023).

Priorizar la maximización del tiempo productivo y la minimización o eliminación del tiempo improductivo o de ocio conduce a enfermedades. Dicho en otras palabras, las docentes pueden estar convalecientes, con malestares, aun así cumplieron con sus actividades laborales. Antepusieron su salud a las necesidades del servicio educativo.

Político-sociales

Por décadas el magisterio gozó de prestigio y reconocimiento, lo anterior gracias al involucramiento en las decisiones de la comunidad donde trabajaban. Consideradas agentes sociales, su compromiso y respeto les permitió organizar e impulsar acciones colectivas para mejorar las condiciones sociales de vida. Al cambiar las prioridades del sector educativo, dejaron de ser agentes de cambio para convertirse en el problema de la escasa o nula calidad educativa, lo que implicaba la transformación de dicha labor.

Envueltas en una vorágine productivista, las docentes poco a poco han terminado por someterse –con sus matices– a los mandatos institucionales de eficiencia, eficacia, excelencia y mejora permanente. Así, "el núcleo central de las relaciones entre las docentes y las autoridades educativas, bajo un esquema disciplinario y de control de la fuerza de trabajo, encorseta las tareas y actividades, adecuándolas al cumplimiento de objetivos" (Canessa, Sottile y Núñez, 2019, p. 358). Por tanto, las docentes han quedado expuestas a una dinámica laboral mediada y orientada por la resignación, matizada por pequeños esfuerzos aislados que rápidamente se diluyen, haciéndolas sentirse insuficientes, lo que se traduce en desánimo y frustración.

De esta manera, al entender al magisterio como construcción histórico-política-social y recientemente económica, trazada por innumerables transformaciones, las más recientes orientadas a la gestión y administración de recursos vividas en términos de explotación por las autoridades educativas y de autoexplotación como signo de productividad y competitividad; el proceso de subordinación de la vida al trabajo docente se manifiesta en: mayores cargas laborales y múltiples presiones para cumplir determinadas metas en cierto tiempo, la expropiación del conocimiento, creatividad y el esfuerzo intelectual del magisterio. Además, la incorporación de plataformas digitales y herramientas tecnológicas (Pagura, 2008) facilita a las autoridades educativas el control a distancia y la desnaturalización de esta compleja labor al convertirla en indicadores o estándares de desempeño.

En suma, la subordinación de la vida al trabajo docente emerge en el momento en que, pese a las quejas, la molestia y el desánimo por el deterioro de los salarios y prestaciones, las docentes terminan acatando y cumpliendo las reglas, reglamentos y cuanta disposición normativa les imponen, obviando el conocimiento y la experiencia previamente construida, cediendo el producto inmaterial de su trabajo a un sistema educativo que no reconoce el esfuerzo ni el valor de su trabajo.

Notas reflexivas

En la presente comunicación se aportan elementos que dan cuenta de la extensión o alargamiento de la jornada laboral y la subordinación de la vida que caracteriza el trabajo docente en la actualidad. De las 2.100 horas laboradas durante el periodo de trabajo-ciclo escolar 2023-2024, las docentes entrevistadas destinaron entre un 10% y un 23% de tiempo adicional fuera de la jornada pagada, lo que permite dar cuenta de la relación existente entre el aumento de exigencias y las disposiciones normativas como la normalidad mínima.

Se muestran evidencias acerca del deterioro progresivo de las condiciones laborales del magisterio mexicano. Una de sus expresiones más evidentes se relaciona con la línea divisoria casi inexistente entre la jornada laboral y la vida personal de

las docentes, además de los recursos dispuestos por este sector para la atención de las necesidades escolares y de sus estudiantes. Aunado a la anterior, se encuentra la no correspondencia del salario con el tiempo de dedicación al trabajo.

Los efectos económicos, subjetivos, de salud-estabilidad emocional y político-sociales forman un entramado de desnaturalización del trabajo, una especie de anestésico donde el magisterio, como malabaristas, se ocupa de gestionar y administrar recursos como actividad sustantiva, dejando en segundo lugar el acto de enseñar. Este extractivismo de la fuerza de trabajo es descrito por las entrevistadas como incompletud, culpa e insatisfacción, acompañados de un eterno deseo de mejora, de ser cada vez más profesionales y posicionarse eficaz y eficientemente en el trabajo aun a costa de la salud física y mental.

En consecuencia, las docentes han aprendido a vivir en la incertidumbre, condenadas a adaptarse a los interminables cambios, subordinando su vida al trabajo y así este último determina el rumbo de la vida personal y las decisiones en torno a ella. Dicho en otras palabras, al superponer las necesidades y exigencias laborales, el magisterio ha limitado la posibilidad de tejer otras relaciones. A pesar de lo anterior y de las complejas condiciones laborales, este sector prefiere mantenerse en el empleo antes de pensar abandonarlo.

Finalmente, se reconoce que el alcance de este trabajo es limitado; es necesario conocer, reflexionar y analizar un volumen más amplio de información, lo que significaría involucrar a un mayor número de docentes de educación básica y de otros niveles educativos cuyas condiciones laborales son muy distintas. Se precisa también de alternativas analíticas que permitan abordar el fenómeno del abandono de la carrera docente en México, pues es muy poca o casi nula la información disponible al respecto.

Referencias

Alaníz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la Precarización. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, *8*(2), 49-77. DOI: http://dx.doi.org/10.17162/au.v8i2.193

Ambao, C. (2013). "El tiempo de trabajo como elemento estructurador de las prácticas docentes". En M. de R. Badano y J. Ríos, *Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social* (pp. 66-73). Editorial Fundación La Hendija. https://archive.org/details/badano-m.-r.-trabajo-docente-y-pensamiento-critico.-politicas-practicas-saberes-/page/n1/mode/2up

Ávila, A. T. (2021). Precarización del trabajo en la Reforma Educativa 2013. *VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Migración, diversidad e interculturalidad: desafíos para la investigación social en América Latina*. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/173061/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Betancourt, R. y González, R. (2020). "El ciclo de las movilizaciones de la CNTE contra la Reforma Educativa 2013". En C. Peraza, *México en la reforma educativa global* (pp. 157-181). UNAM https://www.academia.edu/45596339/El_ciclo_de_movilizaciones_de_la_CNTE_contra_la_Reforma_Educativa_2013#:~:text=El%20presente%20cap%C3%ADtulo%20describe%20la%20trayectoria%20de%20la,Coordinadora%20Nacional%20de%20Trabajadores%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20%28CNTE%29

Canessa, M., Sottile, E. y Núñez, A. (2019). "Una aproximación a la definición de puesto de trabajo docente, desde la mirada de los trabajadores/as de la educación". En F. Tálamo y M. Rozados, *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora* (pp. 346-362). AGMED Editora. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iie-agmer/20191128095146/Politica-Educativa.pdf

Carrasco, C. (2014). El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía. *Cuadernos de relaciones laborales*, *31*(1), 39-56. https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/41627/39688

Carrillo, D. A., Poveda, T. C. y Gavilanes, E.P. (2025). Sobrecarga laboral docente: impacto en la salud y el desempeño profesional. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *2*(16), 1-19 https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i2.4537

Cervantes, E. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de trabajo docente? *Atenas*, *4*(36). https://www.redalyc.org/journal/4780/478055146010/html/

Chacón, P. y Rodríguez, N. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, *13*(46), 645-654. https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218010.pdf

Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas, 14*(2), 72-83. https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580

Devia, E. D. (2024). El papel de la subjetivación en el proceso educativo. Una revisión crítica desde las teorías del poder y el conocimiento. *The International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, *12*(2), 87-98. https://doi.org/10.6270/revedu.v12.5408

DOF (2022). Acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Espinoza, V. J. (2012). Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación. *REMO*, *9*(22), 19-31 https://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v9n22/a04.pdf

Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, *2*(3), 14-21. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017/11775

Galeano, M. E. (2021). "Glosario". En M. E. Galeano, *Investigación cualitativa. Preguntas inagotables* (p. 195). Fondo editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. https://dn721903.ca.archive.org/0/items/ebiblio-167501-167600/ebiblio-167501-167600/167504%20-%20Galeano%20Marin%20Maria%20Eumelia%20-%20Investigacion%20Cualitativa%20-%20Preguntas%20Inagotables.pdf

González, H. (2012). Introducción al análisis del proceso de trabajo en el trabajo educativo. Notas de un seminario sobre Trabajo docente. Suteba. https://www.suteba.org.ar/download/seminario-sobre-trabajo-docente-mdulo-ii-43986.pdf

González, R., Rivera, L. y Guerra, M. (2024). "Introducción". En R. González, L. Rivera y M. Guerra. (coords.), *La super-explotación del trabajo docente* (pp. 7-13).

Editorial Fray Bartolomé de las Casas. https://insurreccionpedagogica.com/la-super-explotacion-del-trabajo-docente/

Hevia de la Jara, F. (2013). Dualidad de objetivos en las reformas al programa de incentivos docentes en México: el caso del Programa Carrera Magisterial. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa,* 1-10 https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0487.pdf

Lança, N. de A., Semzezem, P., Lessa, L. N. y Bellanda, D. I. (2020). Trabalho docente na Educaçao Básica: subsunção ao capital. *Research Society and Development*, *9*(8). http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5468

Maris, S. y Giadas, M. de M. (2021). La entrevista virtual, ¿la nueva forma de administración de las técnicas cualitativas? *XIV Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-074/658

Martínez, R. y Vega, S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXVII*(1-2), 91-114. https://www.redalyc.org/pdf/270/27037205.pdf

Miranda, E. M. (2012). "Una 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach)". En E. Miranda y B. N. Paciulli, *(Re)pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil.* Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC. https://rdu.unc.edu.ar/items/6eb25574-6e51-4706-86ec-d13c24d1c899

Ordóñez, S. y Saltos, D. (2018). Intensificación del trabajo, estrés laboral: sus efectos en la salud docente de Unidades Educativas de la Zona 8 del Guayas. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, *2*(número especial), 650-670. https://doi.org/10.26820/recimundo/2.esp.2018.650-670

Ossa, C., Jiménez, A. y Gómez, V. (2023). Salud mental y carga mental de trabajo en trabajadores de establecimientos educativos chilenos en contexto de Covid-19. *Revista Portuguesa de Educação*, *36*(1), 1-22. http://doi.org/10.21814/rpe.24855

Pagura, N. G. (2008). Las formas actuales de subsunción del trabajo y sus repercusiones en la constitución de subjetividades. *VII Jornadas de Investigación en Filosofía.* Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, 1-11. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/16167

Rivera, L., González, R. y Guerra, M. (2022). Del Acuerdo Educativo Nacional al Plan de estudios 2022. *Columna Cortocircuitos*. https://insurgenciamagisterial.com/del-acuerdo-educativo-nacional-al-plan-de-estudios-2022-es-nueva-la-nueva-escuela-mexicana/

Rosas, S. y Velázquez, M. A. (2026). Precarización del trabajo docente mediante los modelos de evaluación del desempeño: Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Ciencia y Reflexión, Revista Científica Multidisciplinaria*, *5*(1), 1.113-1.143. https://doi.org/10.70747/cr.v5i1.952

Sánchez, E. G. (2018). En torno al estatuto del trabajo intelectual. Una lectura categorial del proceso de abstracción social en la subsunción real del proceso de trabajo al capital. *XV Corredor de las Ideas del Cono Sur-X. Coloquio Internacional de Filosofía Política*, 1-10. https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4738/Sanchez%2c%20E.%20G.%20En%20torno%20al%20estatuto%20del%20trabajo%20intelectual.%20Una%20lectura%20categorial%20del%20proceso%20de%20abstracción%20social%20en%20la%20subsunción%20real%20del%20proceso%20de%20trabajo%20al%20capital.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SEP (2024). *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase* 3. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_3.pdf

Silva, C. y Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *28*(140). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630

Sisto, V., Núñez, L., López, A. y Ramírez, L. (2022). La rebelión de las bases contra la estandarización del trabajo pedagógico: El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, *30*(138), 1-25. https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460

Zeballos, Z. R., Márquez de León, E. y Castillo, R. (2017). La precarización y flexibilización del trabajo profesional docente en México. *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el siglo XXI*, 701-715. https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/desigualdad/49-la-precarizacion-y-flexibilizacion.pdf

Zeneida, A. (2022). La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible. *Revista Paradigma, XLIII*, 75-92. https://www.revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1261/1112

Recepción: 15/02/2026
Aceptación: 29/05/2026

*Manuel Jerónimo Becerra**

Tiempos interesantes: la enseñanza de la Historia en la Argentina del capitalismo tardío

Resumen

Este trabajo, en formato ensayístico, analiza algunas de las dimensiones que se ponen en juego en la enseñanza de la Historia en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. La reflexión está atravesada por una reforma curricular y académica en curso titulada "Secundaria Aprende", que sirve para abrir preguntas acerca de algunas inconsistencias y paradojas de la política educativa –no solo porteña, y no solo de estos años– y la dificultad creciente de la tarea de enseñar.

Palabras Clave

Secundaria • historia • reformas • currículum • cultura digital

Interesting times: teaching History in the late capitalism Argentina

Abstract

This paper analyzes some dimensions that are involved in the teaching of History at a secondary school in Buenos Aires, Argentina. The author's reflections are guided

* Profesor de Historia (ISP "Dr. Joaquín V. González", CABA) y magíster en Historia (Unsam). Enseña hace más de 15 años en el nivel secundario y forma docentes de nivel primario y secundario en la Escuela Normal Superior N° 9 de CABA y en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Ha colaborado con diversas publicaciones acerca de temáticas educativas y es fundador y director del portal www.gloriayloor.com. Filiación: UNIPE (Argentina), Escuela Normal Superior N° 9 (CABA, Argentina), Colegio N° 2 (CABA, Argentina). Correo electrónico: manuel.becerra@unipe.edu.ar

by an ongoing curricular and academic reform entitled "Secundaria Aprende" (Secondary School Learns), which opens up questions about some inconsistencies and paradoxes in educational policy –not only in Buenos Aires, and not only in recent years– and the growing difficulty in the act of teaching.

Keywords

Secondary school • history • reforms • curriculum • digital culture

Introducción

Promediando la tercera década del siglo XXI, asistimos a un tiempo donde creemos asistir a desmoronamientos: del orden internacional, de los vientos de justicia, de la solidaridad humana, de la capacidad de atenernos, como colectivo, a un grupo de temáticas o problemas que forman parte de la conversación pública, bajo la tiranía de un algoritmo controlado por un puñado de empresas gigantes y al parecer omnipotentes.

Los ecos de esta tempestad llegan hasta las aulas argentinas, en las que el deterioro social, usina de alienación y desesperación, se manifiesta en niños, niñas y adolescentes con vidas rotas: hijas e hijos de familias con lazos más débiles, ya sea por la necesidad de trabajar más horas para poder subsistir, o por la ausencia de adultos de referencia que establezcan un marco ético afectivo elemental, envueltos en relaciones mediadas por pantallas.

Los *smartphones*, las *tablets* y los *smart TV* no son, ya lo sabemos, solo dispositivos de entretenimiento, sino todo un ecosistema de vínculos que, a diferencia de las llamadas web 1.0 y 2.0,[1] separan los cuerpos y la interacción cara a cara, más que

1. Esta periodización de lo que podríamos llamar una "historia social de internet" hace referencia a un período que algunos autores sitúan entre la última década del siglo XX y la primera del XXI, donde predominaban los sitios mayormente de lectura y, en un segundo momento, la aparición de *blogs* y páginas administradas por usuarios individuales, donde las plataformas sociodigitales como las conocemos hoy no

acercarlos. El impacto de esas lógicas en las familias se suma a esa separación física "horaria" –los momentos en los que el mundo adulto está trabajando y las y los niños en la escuela–, y configura situaciones de falta de diálogo entre sus miembros en aquellas escenas en las que, hasta hace unos pocos años, se daban los encuentros: las comidas, los festejos, las visitas.

Sin embargo, allí donde vemos estos quiebres histórico-sociales, envueltos además por nubarrones oscuros que acentúan todavía más el "pesimismo de la razón" al que nos dedicamos quienes realizamos trabajo intelectual, tenemos una serie de oportunidades para repensar y revisar ciertas ideas sobre nuestras prácticas concretas, los marcos conceptuales de la pedagogía y la didáctica con la que nos formamos y las políticas educativas en general. En un momento en el que no tenemos tiempo que perder, vislumbrar las luces fugaces de esperanza que nos ofrece este tiempo histórico también forma parte de un compromiso político pedagógico transformador, aunque ello implique cuestionar lo que percibíamos como certezas.

El presente trabajo se estructurará en tres apartados y una conclusión que, tomando experiencias concretas de la enseñanza y la planificación de la Historia en el marco de la reforma "Secundaria Aprende" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), permitirá abrir algunas reflexiones en torno a cómo las políticas educativas y las nuevas tecnologías tensionan nuestro trabajo como docentes. Este proceso de transformación abarca fundamentalmente al Régimen Académico, uno de cuyos pilares es la reorganización de las unidades curriculares que se describirá más adelante. Inicialmente afectó a un universo de 33 escuelas secundarias a partir de marzo de 2025 (llamadas "Pioneras"), y para 2026 se sumaron 90 establecimientos más, en ambos casos tanto de gestión pública como privada. La experiencia a partir del cual se desarrollan estas reflexiones se sitúa en esta segunda "tanda", con base en reuniones oficiales con equipos ministeriales en la propia escuela y en espacios de formación continua fuera de ella, reuniones informales con agentes ministeriales de diferentes niveles de responsabilidad –desde los cargos

existían aún o estaban en un estado embrionario. En el portal Gloria y Loor, la autora bajo el seudónimo de Ricky Paum Paum desarrolló el potencial pedagógico de esas etapas "iniciales" de la internet masiva en el artículo "Todo internet pasado fue mejor": https://www.gloriayloor.com/2162-2/.

políticos más bajos hasta el más alto nivel–, con compañeras y compañeros directivos y docentes de todas las materias de esta secundaria de modalidad común, así como también encuentros menos frecuentes con otros colegas de otras escuelas de la jurisdicción. Todos estos intercambios se desarrollaron durante la segunda mitad de 2025 y la primera mitad de 2026.

El abordaje elegido también se fundamenta en tomar esta experiencia de primera mano en el momento mismo de su producción, con las dificultades y vaivenes de la política "en tiempo real". De esta manera, también es útil para comprender el fenómeno en términos de la implementación de políticas y las relaciones y tensiones entre los diferentes estratos de la burocracia estatal. Esto se diferencia de otras formas posibles de analizar la enseñanza de la Historia en el contexto de alguna transformación, como por ejemplo en tiempos de cambios curriculares.[2]

El problema de la conversación común

Como se planteó, asistimos a un momento histórico en el que parecen borrarse los bordes con los que habíamos organizado nuestra vida en común. Se vienen difuminando los límites entre lo público y lo privado, entre el tiempo del trabajo y el tiempo del ocio, entre democracias y dictaduras, entre lo legal y lo ilegal. Las identidades y los hábitos forjados a sangre y fuego –pero también a norma y rito– por los Estados modernos comenzaron a desdibujarse hace ya varias décadas.[3]

Simultáneamente, las transformaciones en las tecnologías de las comunicaciones, pero más concretamente en las industrias culturales, comenzaron a reorganizar fuertemente las agendas públicas a partir de los últimos años del siglo XX. Desde la segunda posguerra hasta la década de 1990, la oferta limitada de

2. Por ejemplo, cfr. González (2017).

3. Algunos autores de diversas disciplinas, como Sadin (2022) o Castells (1995), ubican este cambio de ciclo en la década de 1970, que combinó el previo –pero incipiente– desarrollo de la informática con un nuevo patrón de acumulación capitalista basado en los circuitos financieros, desplazando al Estado de bienestar y lo que se ha dado en llamar "la sociedad salarial". La desestructuración de los modos de vida derivados de ella, en esa línea, abrieron la puerta al escenario actual.

medios audiovisuales –a pesar de la masificación de la televisión– e impresos, controlados en nuestro país por un puñado de empresas y el Estado, planteaba una serie de temas que se instalaban como conversación pública. Si bien ya existía la segmentación del público –el diario *La Nación* para los sectores conservadores e ilustrados, por ejemplo, y el diario *Crónica* para los sectores populares–, lo cierto es que la oferta de temas era limitada. Los rituales de escuchar la radio o ver la televisión en general eran compartidos entre distintas generaciones al interior del hogar, y aquellas familias que no consumieran "la novela de la tarde" podían no obstante estar al tanto de quiénes eran sus protagonistas, ya que aparecían en la tanda publicitaria. La aparición de la televisión por cable primero, durante la última década del siglo, y la masificación de internet después, con su posterior etapa en la plataformización, introdujeron una nueva lógica a la información y los consumos culturales. Así, hoy por hoy cada sujeto tiene su propia "burbuja" cultural organizada por un algoritmo que automáticamente recaba y procesa los datos que cada usuario va dejando en la interacción con las plataformas, para luego ir ofreciendo productos similares o emparentados, según la lógica de la plataforma, con esa conducta. El resultado es una agenda pública mucho más atomizada, consumos culturales y dietas informativas que se comparten mucho menos no solo entre distintas generaciones sino entre las mismas franjas etarias: nos vamos desconociendo cada vez más.

La escuela formaba parte de aquella agenda pública limitada, a partir de un currículum y marcos didácticos fuertemente prescriptivos hacia las prácticas docentes, y relativamente estables hasta fines del siglo XX. Parte de esa "estabilidad" también residía en la poca renovación curricular que existió a lo largo del siglo pasado en nuestro país y que generaba un fenómeno que también se ha ido perdiendo: que las generaciones más viejas pudieran reconocer, en los cuadernos de sus hijos, su propio recorrido escolar. Más o menos los mismos ejercicios, más o menos las mismas metodologías de enseñanza, más o menos la misma narrativa, más o menos las mismas lógicas disciplinarias daban lugar a una suerte de "confirmación" de que la escuela estaba obrando como se suponía y preveía. Cabe preguntarse, a modo de digresión, cuánta de esa capacidad de reconocer el pasado en el presente de la escuela generaba mayor "confianza" entre las familias y el sistema educativo, que es uno de los grandes

focos de tensión actual.[4] Y también cuánto de las angustias de este presente están relacionadas con el fin de las previsiones, con la incertidumbre como única lógica vital.

Como institución, fronteras adentro parecían sobrevivir, trabajosamente, las dinámicas de la sociedad salarial: horarios, lógicas disciplinarias, tiempos marcados de trabajo y ocio, reglas claras sobre lo permitido y deseado y consecuencias previsibles ante la transgresión de la norma o la no consecución de los objetivos.[5] Hasta fines del siglo XX.

Las reformas educativas de 1991-1993[6] abrieron paso a una nueva etapa del sistema educativo en nuestro país, mucho más atravesada por una mirada detalladamente técnica de las distintas dimensiones del gobierno del sistema. A la transferencia de las escuelas a las 24 jurisdicciones se sumó un verdadero ejército de cientistas de la educación a su administración y enmarcamiento teórico, que dejaron el currículum, la planificación didáctica, los marcos políticos y pedagógicos, el planeamiento, la formación docente y un largo etcétera bajo una mirada exhaustiva y en disputa y debate permanentes. Sin que sea necesariamente un efecto buscado, esta tecnificación definitiva de lo educativo –que, desde ya, no se trata de un proceso local sino global, y que había comenzado décadas atrás– sometió a la escuela a las mismas lógicas que ya se habían instalado en otros órdenes de la dinámica social. La consecuencia fue la ruptura de aquella estabilidad: las reformas curriculares y académicas[7] se hicieron cada vez más frecuentes, sometiendo a los docentes a cambios

4. Se podría incluir, en esta digresión, el tiempo que pasa entre que una persona termina su escolaridad obligatoria y su regreso al sistema educativo como docente. La aceleración de las reformas curriculares también puede crear esta sensación de "extrañeza" y una suerte de nostalgia por un mundo perdido incluso entre las y los docentes, sumándoles más combustible a las narrativas decadentistas.

5. Es necesario remarcar que esta descripción no parte de un juicio de valor nostálgico: la historia de la educación y las propias biografías escolares de las personas de mediana edad en adelante dan cuenta de sus dimensiones autoritarias, arbitrarias y excluyentes.

6. Se incluye aquí la Ley de transferencia Nº 24.049/1991, que complementaba el Decreto-ley Nº 21.809/1978, junto con la Ley Federal de Educación.

7. Sin que sea objeto de este trabajo, la eliminación de la repitencia en el nivel secundario ha sumado mucho a este escenario donde las reglas del juego no quedan claras: ni los alumnos, ni los docentes, ni las familias terminan de entender los diferentes regímenes académicos que distintas jurisdicciones vienen implementando en los últimos años. En un momento histórico como el actual, en el cual la fuerza de las políticas estatales para organizar la vida social se va desmoronando, desarmar un orden escolar –por más

cotidianos en las reglas de su trabajo, y a alumnos que dentro de su misma trayectoria educativa sufrían una o dos reformas que alteraban la previsibilidad. Retomando una reflexión previa: los debates sobre métodos y enfoques didácticos, que redundaron en cambios en las formas de enseñanza de las diferentes disciplinas, generaron un efecto de desconocimiento entre lo que un adulto experimentó en su biografía y lo que ve en los cuadernos de sus hijos.

En concreto, la atomización de las agendas y la disgregación de la conversación común es una de las peores características de estas transformaciones macrosociales, y se ve reflejada en una de las dimensiones que se buscan implementar desde el programa Secundaria Aprende del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA): que cada escuela desarrolle no solo su propia propuesta curricular, sino varias propuestas curriculares para que los alumnos opten por la que prefieran. El marco de esta dimensión se encuentra explicitado en el documento "Pautas para la construcción del Proyecto Curricular Institucional" (PPCI), aprobado por la Resolución Nº 23.387/2024 de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación de CABA, el cual comienza trazándose como objetivo

> promover un nuevo vínculo con el aprendizaje que fortalezca trayectorias escolares significativas, personalizadas y completas, es decir, que permita recorridos de avance continuo y considere distintos intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. [...] Los estudiantes son invitados a tomar decisiones de aprendizaje a lo largo de su proceso formativo teniendo en cuenta sus intereses personales y responsabilizándose de su progreso (Mecaba, 2024, p. 1).

El formato curricular diseñado por el GCBA para Secundaria Aprende consiste en tres "Espacios Troncales" (Lengua y Literatura, Matemática y Lengua Adicional), de cursada anual, y dos "Laboratorios" (Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales), de cursada cuatrimestral. El Diseño Curricular es el de 2015, que no está

injusto que fuera– no implica el reemplazo por otro, sino su disolución en el marco de las lógicas que sí organizan la vida social: las del mercado, mucho más potentes hoy que las de los Estados.

organizado así, sino por materias separadas y, según se informó en reiteradas oportunidades, seguirá estructurando la oferta a pesar de esta transformación. Según el documento PPCI, los estudiantes deberán cursar en total nueve laboratorios,[8] bajo la siguiente modalidad:

> *Cuatro (4) laboratorios de Ciencias Sociales tendrán carácter obligatorio* para todos los estudiantes, mientras que para completar los 9, los estudiantes cursarán *cinco (5) propuestas de laboratorios electivos*. La electividad supone que cada estudiante deberá cursar y aprobar la cantidad total de laboratorios (9), pero podrá elegir cuáles electivos tomar a partir de un conjunto de alternativas equivalentes en cuanto a su valor formativo propuestas por la escuela.
>
> El avance en los laboratorios podrá exigir progresión por niveles solo en la medida en que se justifique estrictamente por el requisito de poseer aprendizajes previos. Sin embargo, preferentemente se tenderá a limitar las exigencias de correlatividad (Mecaba, 2024, p. 3).

Se puede observar que se insiste fuertemente en dejar a criterio de las y los alumnos la electividad, personalizar lo más posible la oferta curricular, flexibilizar las correlatividades. Como se podrá prever, esta bajada generó mucha inquietud entre las y los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades –y en el mismo sentido entre las y los de Ciencias Naturales–: en las discusiones institucionales con o sin equipos ministeriales no faltaron desde señalamientos de "licuación de contenidos" hasta sentencias del tipo "quieren eliminar las ciencias para embrutecer a los alumnos". Con el correr de las reuniones, en las instancias de formación continua e incluso gestiones informales con autoridades ministeriales fue quedando claro que, en rigor, la modalidad de esos laboratorios, la oferta disponible para que las y los estudiantes

8. La secundaria común de CABA consta de cinco años de cursada, de manera que en las reuniones con los equipos técnicos ministeriales rápidamente surgió la inquietud de qué sucedía con el "décimo laboratorio" (que, a dos por año, en cinco años, debería existir). La respuesta fue ambigua, hasta que finalmente en reuniones más específicas y de trabajo se aceptó que la posibilidad de agregar un "décimo laboratorio" quedaba a criterio de la escuela.

hagan –o no– uso de la "electividad"[9] –junto con la definición del "décimo laboratorio"– eran decisiones institucionales. En otras palabras: la escuela tenía plena autonomía para definir qué hacer al respecto.

De aquí se desprenden algunas ideas importantes que impactan sobre el trabajo docente. La primera es que está claro que la gestión PRO que gobierna la CABA hace casi dos décadas se enmarca en una férrea defensa de la autonomía escolar, pero entendida como disgregación. Y esto tiene, a su vez, impactos sobre el problema de la conversación común –y su estabilidad perdida– historizado más arriba. En primer término, un docente de Historia que comienza trabajando en una escuela y después de un tiempo determinado cambia de establecimiento se puede encontrar con que tiene que enseñar contenidos radicalmente diferentes, ya que la planificación de estos Laboratorios no es un trabajo de cada docente sino que, como se ha visto, en Ciencias Sociales y Humanidades y en Ciencias Naturales hay una configuración areal de las materias.[10] O sea que ese docente no puede llevar a la segunda escuela una planificación más o menos parecida a la que venía desarrollando y adaptarla allí a las nuevas condiciones institucionales, sino que o tiene que adecuarse a otra existente (y potencialmente muy diferente) o bien establecer nuevos acuerdos, siempre complejos de lograr, para diseñar una nueva. Si una escuela decidió seguir con cierto rigor el Diseño Curricular y los contenidos priorizados o se apartó para diseñar propuestas que toman el currículum con más flexibilidad y libertad, solo lo sabe cada escuela. Aunque el Diseño Curricular sigue siendo el mismo, en los hechos ha

9. Los equipos técnicos se encargaron de enfatizar en reiteradas oportunidades que los laboratorios eran "electivos" pero no "optativos".

10. La configuración areal del currículum del nivel secundario merece un comentario adicional ya que, al igual que los nuevos regímenes académicos que eliminan la repitencia, también se trata de una política bastante extendida en diferentes jurisdicciones de nuestro país. En un artículo ya célebre sobre la enseñanza secundaria, Flavia Terigi postulaba que los cambios necesarios para este nivel educativo chocaban contra un "trípode de hierro" que los obturaba: un currículum clasificado en disciplinas claramente demarcadas, una formación docente especializada en esas disciplinas, y una designación laboral por esa misma especialidad, por horas de clase (2008, p. 64). Esta conceptualización permitió articular más claramente críticas preexistentes al formato de la escuela secundaria, especialmente en el momento en que se buscaba su universalización. Sin embargo, tal vez los obstáculos no estaban ni en la demarcación entre disciplinas ni en la formación docente especializada, aunque sí, una parte de ellos, en las características de la designación docente por horas cátedra.

dejado de existir para transformarse en una serie de criterios vagos con los que se puede hacer cualquier cosa, y ofrecer cualquier cosa a las y los alumnos.

El ejemplo anterior también vale también en sentido inverso: cuando llega un o una docente nueva a la escuela es necesario informarle cuál es la planificación diseñada, con las tensiones que puede generar que este agente no domine o no esté de acuerdo con el enfoque que se definió. Escenario también aplicable, y en sentido más crítico, a estudiantes que se cambian de escuela.

La segunda idea es algo que es un secreto a voces en las escuelas cuando se "baja" una reforma: a mayor calidad, compromiso profesional y rigor pedagógico y político de un cuerpo de conducción y de su cuerpo docente más margen de negociación para adaptar lo que el ministerio solicita a las realidades de la escuela. O dicho en otras palabras: a la atomización que genera la dispersión total del currículum –y por lo tanto, de la conversación común– se le suma que una escuela que circunstancialmente no cuenta con un equipo de conducción y docente consolidado quedará mucho más expuesta a la anomia curricular o a bajadas prefabricadas desde el ministerio.

Sin embargo, más allá de estas críticas, el plan Secundaria Aprende ha dado una oportunidad: la de –cuando las condiciones institucionales lo permiten– forzar diálogos didáctico-curriculares entre los docentes para que en la planificación de la enseñanza se refuercen los diálogos entre las diferentes disciplinas, que incluso pueden llevar a solucionar problemas del Diseño Curricular.[11] En ese diálogo es donde reside una potencia transformadora de la escuela, de manera que las y los estudiantes puedan identificar que las diferentes disciplinas que se suceden a lo largo del día y la semana no son compartimentos estancos sino diferentes formas de leer, interpretar y eventualmente transformar la realidad. En este sentido, el déficit de la secundaria

11. A modo de ejemplo: en el Diseño Curricular para el nivel secundario de CABA, la Guerra Fría es abordada como objeto de estudio, en Geografía, en segundo año. Pero en Historia aparece en cuarto. Ante la consulta a los equipos técnicos sobre si se podían "cambiar de año" los temas para integrar mejor las áreas, contestaron que sí. Otro ejemplo es que el siglo XIX argentino se estudia, desde Historia, en tercer año, mientras que obras como el *Martín Fierro* o el *Facundo*, en Lengua y Literatura, se suelen trabajar en quinto. Notoriamente, quien estaba a cargo de estas inconsistencias graves del Diseño Curricular, en 2015, como directora general de Planeamiento e Innovación Educativa, de la que dependía la Gerencia Operativa de Currículum, era la actual ministra de Educación, María de las Mercedes Miguel, que propuso la reforma Secundaria Aprende ni bien asumió en diciembre de 2023.

"tradicional", a nivel curricular, no estaba necesariamente en la organización de la cursada por materias, sino en cómo se promovía –o no– el diálogo entre ellas para que las y los alumnos encontraran sentido en el esfuerzo intelectual cotidiano. En otras palabras: no hacía falta ir hacia la organización areal del currículum, sino de establecer espacios concretos y acompañamiento para un mejor diálogo entre las diferentes materias.

En esta línea de argumentación la organización clásica de las materias en el nivel secundario cuenta con la ventaja de lo que podríamos llamar "capacidad instalada": prácticas docentes perfeccionadas, destiladas, con cada vez más precisión, a ensayo y error, a lo largo del tiempo. Si lo que faltaba allí era mayor diálogo entre las disciplinas, era burocrática y políticamente mucho más sencillo pensar intervenciones concretas para que los docentes planificaran de manera areal o interareal, sin necesidad de proponer una reforma con aires fundacionales y una organización areal que, como se manifestó, resultó ser bastante negociable, pero que generó y genera instancias de profundas tensiones, angustias e incertidumbres sobre cómo se desarrollará nuestro trabajo en adelante.

En definitiva, la política educativa porteña de desintegrar el Diseño Curricular jurisdiccional, que sigue vigente pero se transforma en una suerte de "letra muerta", que cada escuela pueda diseñar sus propios recorridos para las materias que se enseñan –más aún, el ministerio plantea como deseable diseñar recorridos diversos para que los alumnos elijan el que prefieran–, se alinea con esta desaparición lenta de la conversación común: cada uno en su "burbuja", cada uno con su algoritmo, cada uno con su Diseño Curricular. Si deseamos que la escuela sea un espacio de reconocimiento entre iguales diversos, y asumimos que eso también es deseable en términos de cohesión social, la decisión de dinamitar el Diseño Curricular va en sentido contrario. Sí está alineado, y en ese sentido está muy claro, con las lógicas culturales actuales. Finalmente, se trata de una adecuación de la escuela a los tiempos que corren, lo que es una demanda permanente, pero a las peores dinámicas de la época.[12]

12. Tal vez, si analizamos que la escuela era autoritaria en momentos de autoritarismo estatal, y laxa (no democratizada sino relajada) en momentos de apertura política, comenzó a sufrir demandas complejísimas a medida que el tejido social se fue deteriorando, y fue objeto cada vez más de presiones viciadas

La distracción

A lo largo de las últimas dos décadas del siglo XX asistimos a la masificación de las primeras herramientas informáticas para el gran público: la computadora personal o PC. En el debate educativo, la relación de la escuela con las nuevas tecnologías tomó otra forma: si antes había girado en torno a lo audiovisual, a partir de la televisión y el uso de videocaseteras; la informática iba a darle un giro dramático a esa discusión. Ya en la primera década de este siglo, en nuestro país, con el despliegue del Programa Conectar Igualdad a partir de 2010 el debate se tornó ineludible. Aquella primera distribución masiva de computadoras portátiles, tanto a nivel nacional como también a través de iniciativas jurisdiccionales,[13] tuvo como protagonistas a las *netbooks*. La masificación de los *smartphones* en nuestro país, a partir de la década siguiente, dejó a aquellas computadoras –y al modelo 1 a 1–[14] en un segundo plano en lo que hace a la relación entre la escuela, las TIC y los usuarios (docentes, alumnas y alumnos).

Los *smartphones*, como se planteó más arriba, han revolucionado la forma en que accedemos a la cultura y a la información, como también a las dinámicas de las relaciones sociales, desde lo laboral-productivo hasta lo afectivo e íntimo. No hace falta abundar en ejemplos acerca de cómo se ampliaron las demandas laborales –hasta borrar el límite entre ocio y trabajo– a partir de *mails* y *chats*, cómo nuestros recuerdos fotográficos –de las experiencias y de los seres queridos– ya no están enmarcados y colgados en nuestros hogares sino en nuestras cuentas de Instagram, cómo la experiencia de comprar un producto sumó la lectura de comentarios de usuarios, cálculos de costos y tiempos de envío, y más etcéteras.

cuando el poder adquisitivo de las familias creció, podríamos encontrar un patrón inquietante: la escuela siempre se termina adaptando a lo peor de cada época. En este sentido, vale la pena preguntarse si podría romperse esta lógica en un futuro cercano en el cual se plantea la supervivencia material de la escuela a partir de la drástica baja de la tasa de natalidad.

13. El Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en simultáneo al Programa Conectar Igualdad que distribuía *netbooks* para estudiantes y docentes de los niveles secundario y superior no universitario, distribuyó sus propios dispositivos para docentes, alumnas y alumnos del nivel primario bajo el llamado "Plan Sarmiento".

14. "One Laptop Per Child (OLPC)" en inglés, modelo de distribución de computadoras para uso educativo en auge en ese momento en diferentes partes del mundo.

En un primer momento, las discusiones acerca de los *smartphones* y lo escolar tuvieron como eje la potencialidad –más o menos impulsada desde las instancias centrales– de "incorporarlos pedagógicamente" a nuestras prácticas áulicas. A partir de la pandemia de Covid-19, que marcó un pico de la necesidad de uso de este tipo de dispositivos para poder sostener algo de la dinámica educativa, las discusiones se fueron recostando sobre la necesidad de prohibirlos en el ámbito escolar. Varios países comenzaron a regular más o menos estrictamente este comportamiento, y también en nuestro país a nivel subnacional. La necesidad de una regulación más estricta proviene de una experiencia diaria que todos los docentes secundarios de gestión estatal atravesamos: el *smartphone* distrae, los y las alumnas no están siguiendo la clase como deberían si están atentos a *chats*, videos, notificaciones, noticias deportivas e infinitos etcéteras, ajenos a un intento de conversación común. Presentes de cuerpo, pero con su atención completamente absorbida por estímulos de otro tipo.

La distracción de los *smartphones* confluye, en este punto, con los diagnósticos de especialistas y gobernantes del sistema educativo que sostienen, muchas veces citando encuestas realizadas por ellos mismos, que "la escuela no tiene sentido para los chicos", que "ha perdido su razón de ser", que "es un invento del siglo XIX, con docentes del siglo XX, para chicos del siglo XXI" y otras frases hechas[15] del mismo repertorio. Siguiendo esta misma lógica, la elección de usar el *smart-phone* en vez de prestar atención a la clase responde a una decisión racional de los alumnos frente al sinsentido que plantea el sistema educativo a través de nosotros los docentes. Sin embargo, cuando los *smartphones* se han transformado en una herramienta de tanta omnipresencia en nuestras vidas, específicamente diseñado además para que pasemos allí la mayor cantidad de tiempo posible para extraer valor de nuestros datos,[16] atribuir a la racionalidad el hábito de chequear el celular es un recurso argumental insostenible.

15. No vale la pena citar los abundantes ejemplos de enunciaciones de este tipo desde instancias gubernamentales, académicas y desde los medios de comunicación, de diferentes colores políticos.

16. A esto se lo llama "economía de la atención", que aunque es un concepto originado en los estudios de la publicidad en la década de 1970 cobra nueva relevancia a partir de la plataformización de nuestras vidas.

A esta altura del debate, los discursos más usuales –a los que solemos suscribir enfáticamente las y los docentes– se centran más en la regulación estricta o la prohibición de los *smartphones* en la escuela. Pero vale la pena realizar dos puntualizaciones.

En primer lugar, incluso antes de la pandemia los *smartphones* habían comenzado a desplazar al material impreso: en espacios curriculares como Historia o Ciencias Sociales, que tienen una fuerte carga textual, la posibilidad de contar con el material subido a una "nube" accesible desde el celular ahorra costos y logística, variables críticas en estudiantes de clases bajas. Esto significa –y será retomado más adelante– que prohibir el uso de los celulares implica encontrar –y construir previamente– un circuito de disponibilidad de material impreso para las y los alumnos, práctica que se abandonó por unos años.

En segundo lugar, los problemas que se atribuyen a los *smartphones* en el ámbito escolar, en la discusión mediática y de la política educativa giran en torno a ludopatía, prácticas de *bullying* virtual, o las llamadas *deep fakes*,[17] además del ya citado problema de la distracción. No hay una problematización, de parte de los ministerios de educación en nuestro país, acerca de las estructuras económicas que enmarcan lo digital, ni mucho menos de otras dinámicas que generan tensión en escuelas a las que asisten predominantemente chicas y chicos de clases bajas: el robo de celulares entre alumnos. A veces como "travesura", a veces para resolver alguna emergencia económica más allá de la víctima del robo, lo cierto es que en esas adolescencias los *smartphones* son también objetos de deseo, ostentación y fuente de conflictos en ese sentido. Las consecuencias inmediatas son escenas desagradables para alumnas, alumnos y docentes, que tiñen a la escuela de un color de "sálvese quien pueda", de traiciones y sospechas en una institución en la que ese tipo de climas deberían estar reducidos al mínimo. El tiempo que docentes y conducciones escolares dedican a la intervención en este tipo de situaciones excede por completo lo razonable, si es que hay algo de razonable en un robo entre alumnos dentro de la escuela. La tensión por la propiedad y el valor monetario del objeto en sí mismo aparecen como una dimensión prácticamente invisible en los debates sobre los *smartphones* y la escuela.

17. Sobre este perturbador fenómeno en el ámbito escolar, es interesante la crónica de Camaño (2025).

Invisibilidad comprensible si entendemos las dinámicas de los debates educativos: no están atravesados por lecturas de clase.

Si a lo dicho le sumamos el tiempo, dentro del aula, que los docentes le dedicamos a decir "guardá el celular" –porque en ese momento estamos trabajando con otros insumos–, nos damos cuenta de que tenemos no horas, sino (varias) semanas enteras a lo largo del año en la que solo estamos repitiendo ese pedido o interviniendo en una situación de robo. Tiempo, sobra decir, que se le resta a la reflexión y práctica sobre lo que sí tenemos para enseñar.

Pero volviendo al *smartphone* como recurso didáctico, cabe señalar que presenta un problema crítico para la planificación y la ejecución "eficaz" de lo planificado: es prácticamente imposible de ser controlado por el docente, de manera que su uso esté en efecto alineado con las actividades a realizar. Incluso en consignas donde se podría experimentar una suerte de "indagación libre" con el celular –navegando, explorando las *apps* o las estadísticas de uso que recoge, por ejemplo–, existe un control de parte del docente, porque en ese caso podríamos suponer que se trata de indagar qué es lo que el dispositivo móvil ofrece "naturalmente". Pero si intentamos, en una clase, utilizar el *smartphone* para ver algún recurso audiovisual, o la lectura de un texto en una página web o de un archivo que compartimos, sabemos que con un movimiento imperceptible cualquier estudiante puede cambiar lo que la pantalla ofrece, distrayéndose de la clase. En el caso de las clases de Historia, los usos más usuales suelen ser, como se manifestó más arriba, textos y recursos audiovisuales, pero siempre existe la posibilidad de hacer recorridos virtuales por museos o espacios geográficos, entre una gran multiplicidad de opciones. Pero en esas escenas el *smartphone* presenta las limitaciones ya mencionadas respecto de la falta de control docente, y para que todos podamos ver lo mismo al mismo tiempo indudablemente será siempre mejor contar, por ejemplo, con una pantalla frontal en el aula, al lado del pizarrón, que se pueda utilizar de manera interactiva (como digresión, se podría plantear que una política educativa futura, a nivel nacional, no podría prescindir de tener el objetivo de instalar una pantalla frontal con acceso a internet en cada aula del país).

Si asumimos que la enseñanza formal de la Historia está centrada en el soporte textual, y encontrándonos con que el *smartphone*, como se planteó, había

abaratado y simplificado el acceso a los materiales de estudio, entonces si queremos evitar el celular deberíamos volver al texto impreso.

Como aporte de la experiencia: en 2025 me puse esto como objetivo para mis prácticas, ocupándome personalmente de mandar a imprimir juegos de fotocopias del material textual a utilizar a lo largo de todo el año, para todos mis alumnos (entre 120 y 150, repartidos en seis secciones). Esto implicó, lógicamente, analizar dónde podría realizarse de manera económica, y asumir el costo inicial del trabajo. Luego, cuando llevé el material a la escuela, le pedí a cada estudiante que me abonara lo que gasté y que, aun en un contexto de fuerte crisis económica, no representaba un gasto relevante para su poder adquisitivo (llegado algún caso extremo, por supuesto, estaba la posibilidad de dar el juego de fotocopias sin cargo a quien no tuviera posibilidades de pagar). Esto permitió, a lo largo del ciclo lectivo, que no hubiera ninguna razón válida para utilizar el *smartphone* en clase, salvo indicación expresa de mi parte. Aun así, inevitablemente el pedido de "guardá el celular" insumió una cantidad de tiempo indeseable, pero muchísimo menor a los años anteriores.

El soporte textual impreso, además de ser protagonista en la enseñanza de la Historia –y en la escuela en general, lo que abriría otra serie de reflexiones–, tiene otras ventajas que habíamos naturalizado: la posibilidad de subrayar, de hacer anotaciones al lado, de intervenir con diferentes signos que responden a las formas absolutamente intransferibles de cómo cada uno organiza la información en su mente. Permite echar vistazos sobre la organización general de un material antes de concentrarnos en el contenido. Desde hace varios años es fruto de fuertes debates[18] si el texto impreso habilita procesos, ejercicios y habilidades cognitivas que la lectura de textos en pantallas no. Debates que no forman parte de este trabajo, aunque podría afirmar que las fotocopias en reemplazo del *smartphone* han permitido en los estudiantes otra aproximación a los contenidos y a las dinámicas de la clase y otra concentración. Por ejemplo, frente a consignas que implicaban debates entre alumnos, no se dieron situaciones donde el celular distrajera tanto a quienes participaban menos. Desde ya, en todos los tiempos hubo alumnas y alumnos distraídos

18. Andrade García (2025) y Altamura (2024) ofrecen un panorama del estado actual de estas discusiones.

y menos participativos, pero hasta hace diez años esa distracción implicaba algún tipo de introspección y ejercicio de imaginación, y no estar pendiente de estímulos externos diseñados para captar la atención. De esta manera, en el peor de los casos –o sea, las situaciones en las cuales un estudiante no está atento a la clase–, que no esté el celular a mano implica una tarea que parece perderse en estos tiempos: la reflexión silenciosa, estar con uno mismo. Aun "sin funcionar", podría decirse, la escuela propone un ejercicio contracultural.

De más está decir que no contar con un espacio de impresión a bajo costo, o subsidiado por el GCBA, en una escuela con serias dificultades para organizar y sostener una Cooperadora robusta –en tanto se trata de una comunidad educativa atravesada por la fragilidad socioeconómica–, implicó una inversión monetaria, de tiempo y transporte de carga que asumí yo individualmente, y que desde ya no forma parte del trabajo de enseñar. Sí podría decirse que el impulso de hacerlo se recuesta más sobre una consciencia de la obligación de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, pero con pleno conocimiento de que se trata de trabajo no rentado. ¿Cuánto de la garantía efectiva del derecho a la educación de las poblaciones en contextos más vulnerables se sostiene sobre el trabajo gratuito de los agentes? Muchas de las tareas que la escuela enfrenta en la combinación entre precariedad socioeconómica y cultura digital implican soluciones *extraescolares* que no tienen retribución salarial: y no se trata simplemente de aumentar el salario sino de señalar todas las acciones que son ajenas a la enseñanza en sentido estricto y que, en definitiva, crean las condiciones para que sí se pueda producir la enseñanza. Al tradicional reclamo de que planificamos y corregimos de manera gratuita, deben agregarse este tipo de iniciativas, por no mencionar los aspectos más trágicos de las vidas de las y los adolescentes, que estallan en la escuela e impactan en nuestras condiciones laborales.

Prescripción o disgregación

La desintegración de la conversación común, la aceleración de las reformas curriculares señaladas más arriba y las discontinuidades reiteradas en las políticas educativas en general pueden tender a generar algunos instintos de supervivencia en

nuestro trabajo diario como docentes. Y algunas dimensiones de esos instintos consisten en adecuar las "bajadas" ministeriales difusas y excesivamente teóricas a las prácticas que veníamos desarrollando previamente, en una suerte de "gatopardismo pedagógico"[19] en el que cambiamos algo de nuestra tarea para que nada cambie en el fondo. Asumiendo que esto es exactamente lo que las reformas curriculares intentan evitar, y conociendo de primera mano cómo esos reflejos fueron apareciendo en la implementación del plan Secundaria Aprende del GCBA, parece estar claro que no es suficiente con establecer marcos conceptuales generales para lograr los objetivos.

Desde la década de los noventa, se impuso en el discurso técnico-pedagógico –que muchas veces contradecía la práctica– el enaltecimiento de la capacidad de los docentes para llevar adelante su tarea y asumir dinámicamente su parte en el cambio educativo. En una suerte de impostación de reconocimiento profesional, siempre se ponía por delante de todo la capacidad y profesionalismo de los docentes para que, al final, nos pidan "cambiar el chip" con los remanidos argumentos de la obsolescencia de las pedagogías corrientes: por tradicionales, por autoritarias, por centradas en la palabra impresa, y otros etcéteras.

Ese discurso demarcó en la formación docente inicial, por ejemplo, un campo general muy centrado en la reflexión político-pedagógica, a menudo atravesada por marcos psicoanalíticos, que también tiñó los campos de la formación específica y de las prácticas docentes. Sin abundar demasiado en esta idea, tal vez se ofrecieron a los docentes márgenes demasiado amplios para pensar emergentes concretos ("¿qué hacer con un alumno neurodivergente que golpea a la maestra?", "¿cómo responder si desaparece un celular en el aula?", "¿cómo encarar a un padre que entra intoxicado a la escuela buscando a un docente para agredirlo físicamente?"), sobreestimando, por un lado, una autonomía conceptual que los docentes en formación aún no tienen pero, por otro lado, subestimando la capacidad docente para, por ejemplo, definir la aprobación o no de los alumnos. Dicho en otras palabras: los gobiernos educativos, muchas veces, han optado por desentenderse

19. La frase "cambiar algo para que nada cambie" aparece, en el contexto político-social de la construcción del Estado italiano a fines del siglo XIX, en la extraordinaria novela *El gatopardo*, de Giuseppe Tomasi di Lampedusa.

de las tareas más críticas y problemáticas pero decidieron intervenir invasivamente sobre otras en las que el cuerpo docente no percibía un problema.[20]

En este estado de las cosas es interesante rescatar una vieja práctica docente: la de conseguir secuencias didácticas armadas por otros colegas para resolver una tarea de enseñanza. A lo largo del siglo XX circularon revistas especializadas y con el auge de las plataformas digitales esas revistas pasaron a formato digital, y al mismo tiempo comenzaron a proliferar los "*influencers* educativos" que hacen de la venta de secuencias terminadas su principal sostén de vida: un mercado millonario. No se trata de juzgar a las y los docentes que decidieron dejar el aula para ponerse un kiosco en Instagram, sino de lo que eso presupone: una demanda sostenida que nunca fue bien satisfecha por los Estados y que consistía en dar herramientas concretas para la enseñanza, más allá de marcos conceptuales generales. Esto es especialmente fuerte en los niveles inicial y primario –pero tampoco hay que desmerecer esa demanda en docentes de secundaria–, en los cuales la docencia tiene una formación generalista, lo que implica que las y los docentes tienen que manejar cuatro áreas de conocimiento que, por una razón elemental de la duración de la carrera inicial, no pueden dominar en su totalidad y profundidad. Por lo tanto, habrá maestras más inclinadas por la Matemática, otras por las Ciencias Sociales, o las Prácticas del Lenguaje o las Ciencias Naturales, que resolverán las áreas en las que se sienten más incómodas de la manera más eficiente posible: en vez de ponerse a planificar detalladamente sobre un área disciplinar que no dominan y cuyo sentido pedagógico profundo tampoco terminan de internalizar, es mucho más sencillo comprar una secuencia hecha.

En síntesis, la prescripción didáctica es una demanda fuerte en una docencia atravesada por la sobrecarga de tareas y la creciente complejidad de un trabajo que es testigo del colapso social y debe intervenir ante este. El GCBA avanzó en ese sentido

20. El desplazamiento del valor de la evaluación desde los instrumentos situados por aula y por escuela, en manos de los docentes, hacia las evaluaciones estandarizadas diseñadas por los gobiernos u organismos internacionales no puede no ser leído como una caída de la confianza de los gobiernos hacia la capacidad de evaluar a los alumnos por parte de las y los docentes. La supuesta complementariedad muchas veces invocada entre ambos instrumentos se desmorona cuando las autoridades educativas prefieren hacer uso de las estadísticas estandarizadas y no de las que el propio sistema que gobiernan produce cotidianamente.

poniendo a disposición materiales impresos, de uso no obligatorio, pero que resuelven emergencias. Entre los años 2017 y 2019 la Escuela de Maestros, institución oficial de formación docente continua del GCBA, llevó adelante instancias de capacitación situada para el nivel primario, distribuyendo materiales con secuencias didácticas que eran discutidos en todas las escuelas. En 2023 elaboró la serie "Estudiar y Aprender", y en 2024 su continuación "Yo amo aprender", a partir de la implementación de un nuevo Diseño Curricular para el nivel. Independientemente de la calidad variable de los materiales, en lo concreto puso a disposición de los y las maestras –y de las y los alumnos, a quienes se les distribuyó un libro a cada uno– secuencias didácticas alineadas con el currículum, para las cuatro áreas, y en ese sentido fueron muy bien recibidas. Como su uso no es obligatorio, el cuerpo docente puede tomar la totalidad de esas secuencias, o partes, o nada. Si bien es cierto que lo ideal es que una maestra no estructure sus clases a partir de un manual del que solo es una aplicadora acrítica, también es cierto que esto no puede redundar en la anulación de cualquier sugerencia didáctica, dejándole espacio al mercado para que la demanda se contenga en ese ámbito con sus propias lógicas.

Otra ventaja de una prescripción didáctica bien entendida es, volviendo a lo planteado anteriormente, evitar la disgregación curricular –que el mismo GCBA promueve en el nivel secundario–: si los materiales son de buena calidad, de fácil uso para las y los docentes, y además hay instancias de formación continua en las que se puedan debatir sus criterios de selección y objetivos, se puede ir tendiendo hacia volver a estructurar una agenda propia desde la escuela como institución.

Conclusiones: la aceleración de las reformas, el consenso del capitalismo tardío y las paradojas de ser docente

En las páginas previas se han descripto y analizado algunas dimensiones de la complejidad de la enseñanza hoy, a partir de situaciones planteadas por la reforma curricular y académica del nivel secundario en la CABA. De ese estudio surgen algunas ideas preocupantes.

La primera es que la aceleración de las reformas educativas –independientemente del color político, ya que hay criterios compartidos en general, como la organización areal del currículum– se suma a la abrumadora inestabilidad que percibimos los docentes –que formamos parte de las últimas grandes burocracias sobrevivientes de la sociedad salarial– en nuestro trabajo. No poder reconocer en el presente nuestro pasado no solo escolar sino también profesional, ya que cambia todo el tiempo, es una sensación perfectamente alineada con la lógica del consumo cultural instantáneo: TikTok. Pero una reforma educativa –nuevamente: legado de la sociedad salarial– es un movimiento grande de recursos, implica lidiar con fuertes tensiones, reasignar tareas, pensar la multidimensionalidad del sistema educativo, y trazar planes de implementación necesariamente lentos. La velocidad con la que las autoridades ministeriales de CABA –y no solo– pretenden que "cambie la escuela para adecuarla a los tiempos" es lisa y llanamente incompatible no con la cultura escolar tan citada, sino con la estructura misma de una burocracia gigantesca: paradojas del capitalismo tardío, pero que no son privativas de gobiernos de derecha. En definitiva, como ya mencioné, nuestras vidas transcurren en una sensación de estar dentro de un presente perpetuo, y el presente perpetuo anula el pasado –nuestra experiencia colectiva– y el futuro –el porvenir, las esperanzas que imaginamos–. ¿Cómo se puede ser docente, si la enseñanza es siempre una apuesta a futuro, a acompañar a las nuevas generaciones para que se vayan haciendo de una herencia y la usen para transformar la realidad? Los obstáculos que tenemos los docentes –tan sujetos posmodernos como nuestros estudiantes– fueron sembrándose, en los últimos 35 años, con estas paradojas. Y hoy la crisis es insostenible no porque "los chicos no saben lo que leen", sino porque los docentes no entendemos qué se supone que tenemos que hacer en la escuela. Cayeron los grandes relatos, cayó la docencia como "misión", así que cada uno deberá armarse la propia, individual o colectivamente, pero sin apoyo de nuestros patrones. Elige tu propia utopía pedagógica.

La pulverización del currículum, adaptándolo a cada escuela, a cada estudiante, es la renuncia a lo común y también está alineada con los tiempos que corren. Por derecha se argumenta que la escuela tiene que responder de manera individualizada a las demandas e inquietudes de cada alumno –incompatible con la idea misma de "sistema": masivo, en serie, repetitivo, universal–; pero también por izquierda

aparecen planteos similares bajo el argumento de la inclusión educativa, de manera que nos terminamos encontrando con un problemático consenso. Adaptar el sistema a cada individuo: el slogan "que un alumno deje la escuela no es un fracaso del alumno sino de la escuela" ha sido –y sigue siendo– repetido con demasiada liviandad, y es muy poco sometido a un análisis realmente crítico.

Hay, desde ya, grietas por donde se puede filtrar la luz, y han sido descriptas. Un Estado que se ocupe de facilitarles materiales y secuencias didácticas a sus docentes siempre será bien recibido. Y si esos materiales didácticos además son acompañados de debates acerca de su selección y objetivos, podríamos comenzar a retomar la conversación acerca de qué se espera de nosotros y cómo nos imaginamos dentro de esas expectativas. Es necesario que "prescripción" deje de ser una mala palabra, pero también que esa prescripción deje espacios de autonomía didáctica. Los encarnizados debates mediáticos sobre los métodos o enfoques de alfabetización, por ejemplo, ponen en esa instancia –y solo en esa instancia, como si allí se jugara todo– el tipo de subjetividad que se desarrollará en cada estudiante. Como si Lenin hubiera aprendido con métodos constructivistas en la escuela rusa, como si la vida no estuviera llena de experiencias, fuera de la escuela, que nos marcan, que nos dejan frente a un abismo de tomar decisiones críticas, de dolores lentos y largos y de victorias fugaces que nos moldean. Sobreestimar la potencia de la escuela para formar sujetos también ha sido, tal vez, un problema del debate pedagógico desde hace cuatro décadas. Pero esa ya es otra discusión.

La enseñanza de la Historia trata, precisamente, de romper con el presente perpetuo. Esa es la razón de ser de la disciplina y, en las conformaciones areales y la "organización por problemas" de las secuencias didácticas, esa especificidad se desdibuja. Fuera de una mirada patriótica con ínfulas adoctrinadoras –que fue hegemónica en Argentina, pero cuya eficacia fue como mínimo dudosa–, enseñar Historia con una mirada científica resulta ser hoy de las dimensiones más contraculturales que propone la escuela. Así, si volvemos sobre la nota al pie 11 de este trabajo, es uno de los pocos espacios en los que se puede escapar de esa adaptación a lo peor de la época. La Historia, como campo de estudios, nos liga con nuestras raíces, con nuestra herencia, con el legado de violencia y dolor que nos toca recibir. Pero también con experiencias emancipadoras, con épocas de bienestar, con ideas lúcidas

que supieron leer y transformar el sacrificio en felicidad terrenal. Pero, por sobre todas las cosas, la Historia señala cómo se fue configurando, a lo largo del tiempo, la injusticia: señala la paciencia que tuvieron y tienen ciertos grupos, prácticamente no nombrados en la versión escolar de esta disciplina,[21] para que volvamos a naturalizar la desigualdad y la alienación, como si ayer no hubiéramos aspirado a otra cosa, como si no pudiéramos hoy aspirar a una libertad cuyo significante se convirtió en el disfraz del expolio. ¿Cómo hacerlo, no obstante, siendo que las y los docentes somos también sujetos del capitalismo tardío, sobrecargados de tareas y pivoteando entre la productividad sin pausa y el consumo ininterrumpido, sin ocio, en instituciones en crisis que a su vez se enmarcan en una estatalidad en crisis?

Esas son algunas de las preguntas. Esa es la tarea.

Referencias

Aizenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones.* Paidós Educador.

Altamura, L. (2024). "Turning the Page: What Research Indicates About Print vs. Digital Reading". *Oklahoma Education Journal*, *2*(4), 18-22. https://oej.scholasticahq.com/article/125437-turning-the-page-what-research-indicates-about-print-vs-digital-reading

Andrade García, S. (2025). "Lectura digital vs. lectura impresa: un dilema entre las pantallas y el papel". *Farmacia y Bioquímica en Foco.* Universidad de Buenos Aires, 3 de octubre. https://enfoco.ffyb.uba.ar/lectura-digital-versus-lectura-impresa-un-dilema-entre-las-pantallas-y-el-papel/

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *2*(2-3), 19-33.

21. En concreto, las grandes empresas, con nombres y socios, que sostuvieron las economías coloniales y los proyectos fascistas y genocidas, son grandes ausentes en los manuales y los materiales curriculares de la historia contemporánea, que al momento de narrar el conflicto social lo reducen a tensiones entre los Estados y las clases trabajadoras. ¿Cómo pueden explicarse los reclamos obreros de la primera mitad del siglo XX, y las descolonizaciones de la segunda posguerra, sin nombrar a las empresas?

Camaño, Solana (2025). Adolescencia al desnudo. *Revista Crisis*, 23 de junio. https://revistacrisis.com.ar/notas/adolescencia-al-desnudo

Castells, M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza.

Fisher, M. (2009). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja Negra Editora.

González, M. (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): Un campo en expansión. *Clío & Asociados*, (24), 8-25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8166/pr.8166.pdf

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Mecaba) (2015a). *Diseño Curricular. Formación General. Ciclo Básico del Bachillerato.* https://bde-ueicee.bue.edu.ar/documentos/415/download.

Mecaba (2015b). *Diseño Curricular. Formación General. Ciclo Orientado del Bachillerato.* https://bde-ueicee.bue.edu.ar/documentos/417/download

Mecaba (2024). *Pautas para la construcción del Proyecto Curricular Institucional (PCI).* https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-SSPIE-23387-24-ANX-1.pdf

Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Caja Negra Editora.

Siede, I. (coord.) (2020). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza.* Aique Educación.

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Propuesta Educativa*, año 15, *1*(29), 63-71.

Valtuille, F. (2021). *Enseñar historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense* [Tesis de Maestría]. Flacso-Argentina.

Recepción: 11/02/2026
Aceptación: 8/09/2026

María Florentina Lapadula*, Luis Porta Vázquez** y Jonathan Aguirre***

El Taller integrador interdisciplinario (TAIN) como experiencia de trabajo colectivo en la formación inicial docente desde una perspectiva biográfico-narrativa

Resumen

La provincia de Buenos Aires aprobó en 2007 un diseño curricular pionero en la formación inicial de profesoras[1] de educación primaria. Este se organiza en distintos campos de conocimiento: formación disciplinar, formación general, práctica docente, subjetividades y culturas, además de trayectos opcionales. El campo de la práctica se constituye en eje transversal y se despliega en cuatro años, con instancias de prácticas en terreno, herramientas de la práctica y el Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN). Este último constituye un espacio de trabajo colectivo que articula saberes y experiencias. Este artículo tiene el objetivo de analizar, desde un enfoque biográfico-narrativo, los relatos de docentes responsables del campo de la práctica en instituciones de la jurisdicción, con el fin de comprender experiencias formativas y los desafíos en torno al TAIN desde el currículum narrado.

* Doctora en educación, Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica (Universidad Nacional de Mar del Plata, Conicet, Mar del Plata, Argentina). Profesora del Instituto Superior de Formación Docente N° 96. Correo electrónico: florentina.lapadula@gmail.com

** Doctor en Pedagogía. Filiación: Universidad de Granada. Universidad Nacional de Mar del Plata, Conicet, Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

*** Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación. Filiación: Universidad de Rosario, Universidad Nacional de Mar del Plata, Conicet, Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

1. Para facilitar la lectura de todo el documento se utilizará el "femenino genérico" para hacer referencia a los distintos sujetos (las/los/les docentes).

Palabras Clave

Formación inicial docente • trabajo docente • campo de la práctica • currículum narrado

The Interdisciplinary Integrative Workshop (TAIN): Collective Work Experiences in Initial Teacher Education from a Biographical-Narrative Perspective

Abstract

In 2007, the Province of Buenos Aires approved a pioneering curriculum design for the initial training of primary school teachers. It is organized into different fields of knowledge: disciplinary training, general training, teaching practice, subjectivities and cultures, in addition to optional pathways. The field of practice serves as a transversal axis and unfolds over four years, including in-situ practice, practice tools, and the Interdisciplinary Integrative Workshop (TAIN). The latter constitutes a space for collective work that integrates knowledge and experiences. This article aims to analyze, from a biographical-narrative approach, the accounts of teachers responsible for the field of practice in institutions within the jurisdiction, in order to understand formative experiences, challenges against and bureaucratization, surrounding the TAIN from the perspective of the narrated curriculum.

Keywords

Initial teacher education • teaching work • field of practice • narrated curriculum.

Introducción

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se creó con el objetivo de jerarquizar e integrar la formación docente en el país (Alliaud y Feeney, 2014; Molinari y Cappellacci, 2021). Este busca superar la fragmentación del sistema y avanzar hacia la nacionalización de ciertos aspectos que lo conforman (Terigi, 2016). Como

señalan Birgin y De Marco (2021), esta institución recupera el valor de lo pedagógico e incorpora en su agenda temáticas como género y diversidad, pedagogía de la memoria y Derechos Humanos, entre otras.

A través de sus distintas líneas de trabajo, el INFoD ha promovido espacios de reflexión con un enfoque político, ético y pedagógico, impulsando transformaciones tanto a nivel institucional como curricular (Piovani, 2018). Específicamente en este último campo construye y aprueba, durante sus inicios, los *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial* (Resolución 24/2007),[2] con el fin de garantizar el derecho a la educación, entendiendo que "la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas" (p. 13).

Desde esta conceptualización propone tres ejes centrales para el diseño y desarrollo del currículum: una formación general sólida; la valorización de la formación disciplinar específica; y el campo de la práctica como eje transversal (Molinari y Ruiz, 2023). Esto se ve reflejado en los tres campos de conocimientos prescriptos por los lineamientos curriculares nacionales, campos desarrollados en todos los años de la formación de manera progresiva y articulada.

En la provincia de Buenos Aires, el diseño curricular (Resolución N° 3.655/2007) se alineó con estos Lineamientos curriculares a nivel nacional. No obstante, fue aprobado un mes antes que este, lo que convirtió a la provincia en pionera en impulsar cambios en la formación docente. Dichas modificaciones fueron posteriormente avaladas por el Ministerio de Educación y el INFoD (Insaurralde y Agüero, 2012).

Esta propuesta jurisdiccional otorga el título de Profesora de Educación Primaria, y postula trayectorias de formación entramadas en "horizontes formativos" con el propósito de formar para que se identifiquen como profesionales de la enseñanza, como pedagogas y como trabajadoras de la cultura. Compuesta por un

2. En la actualidad se presentaron, bajo la Resolución N° 476/2024, los Lineamientos curriculares Nacionales para la formación inicial docente, que entraron en vigencia en 2025.

total de 2.816 horas, esta formación propone un trayecto compuesto por el campo de la formación disciplinar denominado como *campo de los saberes a enseñar y de las subjetividades y culturas*; el campo de la formación general integrado por el *campo de la fundamentación* y *campo de la actualización formativa*; un espacio de definición curricular, denominado *trayectorias formativas opcionales*; y el campo de la práctica especificado como *campo de la práctica docente*. Si bien estos campos son pensados como estructuras que se entrecruzan, se presenta para cada uno de ellos una pregunta disparadora que guía la composición de cada una de las materias, centrada en las disciplinas, que constituye cada campo:

- Campo de Actualización Formativa. ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?
- Campo de la Fundamentación. ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- Campo de la Subjetividad y las Culturas. ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?
- Campo de los Saberes a Enseñar. ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?
- Campo de la Práctica Docente. ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?
- Trayectos Formativos Opcionales. ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada institución? (DGEyC, 2007, p. 29)

Este Diseño curricular para la Educación superior de nivel primario (2007) presenta al campo de la práctica como el eje trasversal de la formación y lo entiende como un objeto de transformación. Se desarrolla en los cuatro años para (re)conocer de forma progresiva y contextual diversos espacios educativos, y busca articular el trabajo formativo con otras instituciones y profesionales de la enseñanza como coformadores de las futuras profesoras de educación primaria. Curricularmente, este campo se divide en tres espacios: práctica en terreno, herramientas de la práctica y el taller

integrador interdisciplinario (TAIN).[3] En este artículo buscaremos analizar la experiencia biográfica de las docentes participantes y sus prácticas en torno a uno de los espacios del campo de la práctica: el TAIN, desde un abordaje biográfico-narrativo. Seleccionamos este espacio en particular porque a dieciocho años de su implementación en la provincia de Buenos Aires aún es un área de vacancia dentro de la investigación educativa. Entre los pocos estudios sobre el tema, se destacan la tesis de grado de Orazi (2021) y de especialización de Méndez (2024); los trabajos presentados en diversos eventos académicos, como el de Elías *et al.* (2018) y el de Delménico *et al.* (2019); y el trabajo publicado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Gómez *et al.* (2018).

Metodología

Esta investigación se desarrolló a partir de un abordaje cualitativo de enfoque interpretativo desde la investigación biográfico-narrativa, que la define como el "[...] estudio de cómo los humanos crean sentido al contar y volver y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro" (Clandinin y Connelly, 1995, p. 385). Desde esta concepción se busca conocer las experiencias vivenciadas por los sujetos, por medio de la narración de sus experiencias, que entrelazan de forma compleja el cuerpo y la palabra (Arévalo *et al.*, 2016). En el campo educativo se ha consolidado la investigación biográfico-narrativa como metodología, generando aportes para pensar la educación desde la experiencia (Larrosa *et al.*, 2008) como un acto sensible que entrelaza formación y aprendizaje (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010). Este enfoque introduce un desplazamiento respecto de las modalidades hegemónicas de investigación educativa (Porta y Yedaide, 2014; Porta, 2021), en tanto interpela los modos dominantes de comprender lo social y habilita otras formas de construcción de

3. Cabe aclarar que el TAIN fue prescripto solo para los profesorados de educación inicial, educación primaria, educación física y educación especial. En los posteriores documentos curriculares, como por ejemplo los de profesorados de educación secundaria, en diversas disciplinas este espacio no fue prescripto.

conocimiento orientadas a la voz docente, históricamente silenciada o expropiada en las narrativas oficiales (Bolívar y Fernández, 1998).

Esta investigación se desarrolló en tres etapas. La primera consistió en el análisis documental (Rockwell, 2009) sobre distintas fuentes como: producciones teóricas, el diseño curricular, normativas, leyes y resoluciones emanadas de organismos con capacidad regulatoria. Una segunda etapa, durante los años 2022 y 2023, en la cual se realizaron entrevistas biográfico-narrativas (Heritier *et al.*, 2023; Appel, 2005) a profesoras que se desempeñan como responsables del espacio de Campo de la práctica docente del Profesorado de Educación Primaria en dos instituciones de gestión pública de la capital de la provincia de Buenos Aires, con el fin de conocer los relatos de la existencia colectiva e individual en un contexto concreto y particular, donde se reconocen huellas del pasado para construir otros futuros posibles desde lo íntimo y el detalle (Clandinin y Connelly, 1995; McEwan y Egan, 1998; Bolívar, 2002; Porta, 2021). Y una tercera etapa de análisis de la composición de los relatos, desde el currículum narrado por las profesoras del campo de la práctica, donde buscamos reflejar las experiencias formativas y los desafíos en torno al TAIN como espacio de trabajo colectivo.

El Taller integrador interdisciplinario (TAIN) desde su dimensión curricular

Para de Alba (1995, 2023) el currículum se define como una construcción cultural, social, histórica y política, vinculada a diferentes intereses y necesidades de la sociedad enmarcados en un contexto histórico, económico, político y cultural determinado. Estos intereses, muchas veces contradictorios, entran en pugna tanto en momentos de determinación, estructuración y de desarrollo curricular, lo que da lugar a procesos de negociación, imposición y resistencia entre las partes. Para esta autora, el currículum constituye una propuesta político-educativa, compuesto por aspectos estructurales- formales y procesales-prácticos.

En este apartado nos centraremos en el análisis de los aspectos estructurales-formales que prescribe el *Diseño curricular para la educación superior de nivel primario de*

la provincia de Buenos Aires (2007). Este fue fruto de años previos de trabajo dirigidos por Jorge Huergo y su equipo, quienes coordinaron un proceso participativo para el diseño y la posterior transformación curricular de la formación inicial docente. Entendemos que este es un proyecto político y pedagógico que presenta posiciones epistemológicas, ontológicas, gnoseológicas y metodológicas, que tiene como objetivo central que las docentes recuperen y reconstruyan "el sentido sociopolítico de la escuela pública y la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos" (DGCyE, 2007, p. 13).

En este documento curricular el campo de la práctica docente se presenta como el espacio articulador, dividido en tres espacios: la práctica en terreno, las herramientas de la práctica y el TAIN. Este último definido como un espacio de encuentro entre quienes participan de la formación inicial docente, sus saberes y experiencias.

En el campo educativo, el taller es definido como una metodología,

> [...] que tiene a la práctica social de los participantes como fuente de producción de conocimientos, debe facilitar dentro de un movimiento de confrontación, creador y dialéctico de práctica y conocimientos (teoría), el retorno a una nueva práctica transformada y transformadora de la realidad. Los distintos temas que pueden abordar los talleres en tiempo y perspectiva histórico-estructural deben relacionarse a lo concreto, a la realidad concreta (Serra, s/f, p. 30).

Para lograr llevar a cabo el taller se propone recurrir a técnicas participativas que promuevan la intervención de quienes participan para la construcción de conocimiento de forma grupal y significativa, teniendo en cuenta tanto la teoría como la práctica. Se fomenta un enfoque interdisciplinario e integral que permita abordar desde múltiples perspectivas la realidad compleja y multifacética (Ander-Egg, 1999). Específicamente el documento curricular propone articular la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, las instituciones educativas de nivel primario y superior y las comunitarias, y la formación inicial con la cultura escolar.

Para ello se proyecta abordar diferentes ejes en cada uno de los años del trayecto formativo estipulado. En el primer año el eje central será la ciudad educadora, con

el propósito de fomentar el acercamiento a experiencias educativas más allá de la escuela, para comprender el campo educativo desde su amplitud y complejidad. Desde allí, se pretende construir herramientas relacionadas a las estrategias desarrolladas desde la perspectiva político-pedagógica de la educación popular.

En el segundo año el eje será el espacio escolar y realidad educativa. Se abordará a través del ingreso a diversos espacios de la educación formal para analizar la institución y el contexto en el cual se desarrollan. Desde el espacio de Herramientas de la práctica se construyen conocimientos relacionados a los procedimientos de la investigación cualitativa.

En el tercer año el eje es la relación educativa. Quienes estudian ingresarán a las aulas para analizarlas como un espacio-tiempo donde circulan saberes y, a partir de ellas, planificar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza. Se buscará reflexionar y analizar el hecho educativo áulico y las decisiones tomadas por docentes en las etapas pre-activa, activa y post-activa. A su vez se tiene la intención de que puedan conocer la metodología de investigación-acción para llevar a cabo este proceso.

En cuarto año, el último de la carrera, el eje será el posicionamiento docente y, con este, la elaboración, implementación y evaluación de un proyecto de residencia en una institución educativa del sistema educativo perteneciente al nivel primario.

A lo largo de la historia, la residencia docente ha estado centrada en la práctica en terreno, a partir de este diseño curricular se incluye el espacio de Herramientas de la práctica y el TAIN. Este último es resultado de la lucha docente, ya que ha surgido de un reclamo que se ha sostenido a lo largo del tiempo. Una conquista como trabajadoras de la educación, donde se reconoció que este espacio de encuentro entre la comunidad formativa fuera parte de las horas de trabajo remuneradas. Retomando a Freire (1997), la enseñanza exige la lucha por los derechos de quien educa, como un compromiso ético y un rasgo identitario del profesorado. Una búsqueda de condiciones que permitan desarrollarse dignamente como trabajadoras, con un salario justo y el reconocimiento de sus años de lucha. Porque, como explicita Feldfeber (2007), las políticas dirigidas a pensar la formación docente y la educación en general no pueden dejar de lado las condiciones de trabajo.

La incorporación del TAIN como espacio curricular ha traído "modificaciones en términos organizacionales y de las culturas institucionales y docentes establecidas" (Elías *et al.*, 2018), ya que se habilitan encuentros de trabajo colectivo y producción colaborativa de conocimiento prescritos e institucionalizados. En el siguiente apartado buscaremos retomar, desde las voces biográficas de las docentes entrevistadas, los sentidos, funciones y desafíos de este espacio en la actualidad desde la particularidad de los ISFDyT participantes.

El TAIN desde el currículum narrado

El currículum narrado puede definirse como una construcción situada que emerge de la experiencia contextualizada de los sujetos, en la que el relato se constituye en una vía privilegiada para comprender los significados que estos otorgan a sus prácticas curriculares cotidianas. Si bien se trata de un currículum singular, su lectura se produce siempre en relación con un mundo compartido, entramado de otras vidas, luchas y sentidos. En este marco, como señalan Porta Vázquez y Sarasa (2021), el currículum no es generalizable ni generalizador, ya que se configura a partir de las experiencias narradas por los sujetos curriculares, quienes ponen en juego su biografía personal y profesional. Se trata así de un proceso de co-construcción entre vivencias e identidades diversas, donde múltiples voces se posicionan como protagonistas y autoras del currículum. A través de la narración, las docentes resignifican sus experiencias –individuales y colectivas–, produciendo nuevos sentidos sobre lo curricular (Goodson, 2007; Lapadula *et al.*, 2023).

En este apartado presentamos, desde el currículum narrado, el proceso de traducción y contextualización curricular del TAIN, a partir de las entrevistadas a profesoras del campo de la práctica del Profesorado de Educación Primaria. Para ello nos centramos en aquello que las docentes deciden relatar sobre su experiencia en este espacio curricular en los ISFDyT participantes. Entendemos que, a partir de estas narraciones, se (re)construye el complejo entramado entre el currículum prescripto y el currículum vivido, en función de los sentidos y significados que estos sujetos les otorgan.

El TAIN como espacio de trabajo colectivo desde las voces biográficas de las profesoras del campo de la práctica

Si bien tiempos y espacios colectivos de trabajo entre docentes y estudiantes ya existían, estos se desarrollaban de manera informal y dependían de la voluntad de cada sujeto. Con la institucionalización de un espacio curricular específico, en este caso el TAIN, se reconoce que el trabajo educativo es un trabajo en equipo (Nassif, 1965), que se da en el encuentro de una multiplicidad de sujetos con sus propios saberes, que se ponen en función de la formación humana. Como afirma Freire (1997), para poder enseñar debemos tener disponibilidad al diálogo para reconocer a la otra y abrirnos a otros mundos, para fomentar el trabajo colaborativo entre la comunidad educativa. Una de las profesoras de campo de la práctica I, participante en la investigación, expresa cómo era la situación anterior y lo que fomenta la nueva propuesta del TAIN:

> Realmente se armó un grupo de trabajo bien interesante, donde cada una tenía su propio espacio y propósitos respecto del área, pero se podían hacer acuerdos entre compañeros mucho más sólidos. Son acuerdos que nos habilitaba el diseño curricular, tenemos el TAIN que es un momento de encuentro. En el diseño anterior teníamos una reunión que nos convocaban del instituto al que uno iba voluntariamente, los tiempos eran breves. Pero eran reuniones de tipo evaluativas, nosotros nos reuníamos para cerrar las notas del cuatrimestre. En este caso son reuniones que van en continuo con todo el proceso, entonces vos hacés acuerdos. Lo otro que pasaba también era que los tiempos no alcanzaban nunca (entrevista profesora 3, junio de 2022).

Esta profesora recupera el sentido del diseño curricular con relación a pensar desde el trabajo en equipo en la formación inicial docente. Según Imbernón (2024), el aislamiento de las docentes ha sido muy perjudicial, por ello propone el trabajo en equipo desde la organización democrática, la tolerancia profesional y tiempos para el diálogo. Una de las profesoras de campo de la práctica docente IV reflexiona desde su experiencia y manifiesta que:

> Los TAIN son espacios muy ricos, tanto para profes como para estudiantes. Siempre los docentes, yo soy directora de una escuela primaria, tengo 32 años de servicio y llevo ya mucho en el sistema, y siempre nos quejamos de que nos faltan esos espacios ¿no? Para interactuar, para intercambiar experiencias, para construir juntos, y creo que los TAIN, bien como se deben, son un espacio muy valioso (entrevista profesora 8, julio de 2022).

Ahora bien, desde el TAIN se recoge no solo el reconocimiento material, que intenta dejar de lado una percepción de la docencia como vocación (Vezub, 2005) y donación de horas de trabajo frente a una tarea incondicional (Birgin, 2000), sino también su sentido con relación al trabajo colectivo que rompe con posturas que buscaban el individualismo y el trabajo por competencias. Una profesora de campo de la práctica III expresa: "Y a mí me fascinó el TAIN, porque yo no sirvo para trabajar de manera individual, yo necesito trabajar en grupo, porque aprendemos todos, y eso me parece formidable" (entrevista profesora 6, junio de 2022).

Una de las profesoras de campo de la práctica IV refuerza esta idea sobre la necesidad del encuentro con otras no solo como escenario de trabajo sino también de formación, y explicita que: "La novedad del TAIN como espacio formativo y de intercambio entre profesores y docentes en formación... Se potenció lo valioso de este espacio de encuentro altamente productivo" (entrevista profesora 7, agosto de 2022).

Como afirma Contreras Domingo (2018), se enseña tejiendo relaciones en la práctica cotidiana de las instituciones educativas. Se aprende a participar participando, se aprende a dialogar dialogando y se aprende a escuchar escuchando. El trabajo colaborativo se aprende desde la praxis pedagógica, en la búsqueda de la coherencia entre la teoría y la práctica (Freire, 1985). En este sentido, una de las profesoras de campo de la práctica III afirma:

> En realidad, me parece como que ayuda a estos procesos reflexivos, a repensar, a debatir, a aprender. Para mí, el TAIN es un espacio de mucho aprendizaje, sobre todo con las didácticas especiales, y también de otras miradas que aportan otras asignaturas de la formación. Así que fue como muy significativo, que me marcó (entrevista profesora 6, junio de 2022).

El TAIN se desarrolla en el ISFDyT como un espacio que la profesora encuentra fundamental para el trabajo integral, siendo este significativo para la formación inicial docente. En la narración de una profesora de campo de la práctica IV se menciona esto:

> Lo permitió también el espacio del TAIN, del taller integrador interdisciplinario, como un espacio colectivo de pensarse en esta, en el campo de la práctica, que para mí es un espacio súper valioso. Súper valioso desde el diseño curricular, que ojalá no se pierda nunca, porque es un espacio colectivo, pago, que en general nosotros los docentes cargábamos con estas horas por fuera, y que nos permitió el encontrarnos (entrevista profesora 7, agosto de 2022).

> Frente al aislamiento y el individualismo supuesto en el trabajo docente, las profesoras entrevistadas desde su relato se identifican como sujetos colectivos de la educación (Feldfeber, 2007). Asumiendo su responsabilidad pedagógica, buscan construir proyectos de enseñanza comunes, desde el intercambio y la negociación, para poder formar a las estudiantes desde este espacio colaborativo, abriéndose a nuevos mundos, siendo el TAIN un espacio propicio para ello.

Sentidos y funciones del TAIN desde las voces biográficas de las profesoras de campo de la práctica

Como explicitamos en el apartado anterior, en la estructura curricular del Profesorado de Educación primaria el TAIN es un espacio que está dentro del campo de la práctica. Esto, según las voces de las docentes, genera interpretaciones sobre quiénes son las responsables de su organización y desarrollo. Una profesora de campo de la práctica II advierte:

> Vos fíjate que en el diseño en el campo está el TAIN, dentro de la estructura. Yo siempre me presento y digo las tres patas que tiene el campo de la práctica son el TAIN, la práctica en terreno, y las herramientas de la práctica. Entonces ahí el TAIN es interdisciplinario, pero supuestamente está dentro del campo de la

> práctica, que históricamente, también hay un imaginario y una fuerte representación de los compañeros/as y colegas de que el que organizaba el TAIN era el profesor de prácticas (entrevista profesora 1, abril de 2022).

Si bien el taller es presentado dentro del campo de la práctica, otra de las profesoras menciona la importancia del compromiso colectivo, para que pueda ser compartido.

> Por ahí en los TAIN uno tira una idea, por lo general a cargo de profesores de campo, se piensan lineamientos por dónde avanzar, algunas orientaciones generales y luego se avanza por el compromiso activo de los profes (entrevista profesora 5, julio de 2022).

Es decir que si bien el TAIN en su propia denominación se establece como interdisciplinar, en la caja curricular es parte del campo de la práctica docente, lo que hace que recaiga la responsabilidad de su organización y desarrollo en aquellas profesoras de este campo.

En el campo de la práctica I el TAIN, según la narración de una de las docentes a cargo, es un espacio organizado por las docentes de práctica y con concurrencia siempre de las profesoras de todos los campos y, en algunas ocasiones, también con participación de las estudiantes.

> El primero era sin alumnos y ahí lo que hacíamos era justamente armar el cronograma de TAIN, por lo menos el del primer cuatrimestre. Y después hacíamos otra vez a la vuelta de las vacaciones sin alumnos y armábamos el del segundo cuatrimestre. Así que ahí se podrían entramar estas articulaciones que te cuento, se podía invitar a alguien que resultara de interés, podíamos hacer un taller entre todos (entrevista profesora 3, junio de 2022).

En el primer año el TAIN es reconocido por sus funciones organizacionales y formativas, ya que, como indica la profesora al final de su relato, este ha sido un espacio para desarrollar talleres de temáticas específicas para trabajar con todo el primer año bajo el eje ciudad educadora.

Otro de los profesores de campo de la práctica I lo reconoce como un espacio de diagnóstico, organización y vinculación con las propuestas de enseñanza de otras asignaturas del mismo año.

> Nosotros tenemos el TAIN, siempre van viendo todos dónde vamos, qué hacemos, fíjate con qué lo podemos vincular, siempre están atentas a qué lo pueden vincular [...] Con algunas otras nos encontramos en el TAIN, y es como una cosa más diagnóstica (entrevista profesora 4, mayo de 2022).

En campo de la práctica II el TAIN también desarrolla una función diagnóstica a principio de año donde solo participaban las docentes de toda la caja curricular y luego se unían las estudiantes. Se trataba de un espacio formativo. Se aclara que en algunos casos era un espacio para debatir y trabajar sobre algunas problemáticas particulares.

> El primero del año era con los profesores y después los demás con los estudiantes. Porque el primero era el que nos servía para hacer diagnóstico del grupo, cómo era ese grupo, qué características tenía. Y después pasábamos ya a otra instancia de qué vamos a hacer en cada TAIN, qué vamos a abordar, y se dejaba todo bajo acta. Después se venía una instancia con los estudiantes. Y si necesitábamos alguna instancia por algún hecho particular, alguna situación, ahí sí ya convocábamos solamente nosotros (entrevista profesora 1, abril de 2022).

Con relación al espacio curricular del TAIN en campo de la práctica III, su profesora explicita que, al igual que en primero y segundo, en algunos casos solo participan las profesoras y en otras se unen las estudiantes. Afirma que en los primeros encuentros tienen una función organizativa y de articulación con los otros campos de la formación.

> A inicio de año, elaboramos el cronograma de Campo, las semanas de entrada a las escuelas, semanas que le dedicaremos a la planificación, posibles temas para trabajar en el TAIN pero esto es presentado al resto del equipo docente para que lo conozcan, den sus opiniones y luego se eleva a la dirección del Instituto.

> Para pensar articulaciones entre profesores es más sencillo pensarlo con las didácticas que con otros espacios. Muchas de las construcciones que hacemos en campo de la práctica también son tomadas y pensado en los otros campos de formación (entrevista profesora 5, julio de 2022).

El TAIN, según la profesora de campo de la práctica IV, cumple funciones organizativas, de acompañamiento de trayectorias de las futuras docentes, de resolución de conflictos y evaluativas. Si bien apunta que esto es flexible, el encuentro con otras profesoras del ISFDyT, y en algunos casos con las estudiantes, es un espacio amplio.

> Los primeros [encuentros] de organización, después de acompañamiento de las trayectorias de las alumnas, y bueno por ahí los últimos ya más de evaluación. Como para presentar un esquema, no es fijo, lo tenemos pensado, después el año vemos para donde nos lleva por si surge algún problema, también los TAIN son un buen espacio para pensar juntos la resolución de algunos conflictos (entrevista profesora 8, julio de 2022).

Específicamente esto se modifica según el momento del año y las situaciones particulares. En este caso la docente de campo de la práctica IV relata que cuando la reunión es con las profesoras de los campos tiene una intención particular:

> Los primeros TAIN son entre profes para organizar estas cuestiones de cronograma, de contenido, establecer acuerdos en cuanto a modelo de planificación, como para que los docentes tengamos una misma postura y posicionamiento sobre algunas de estas cuestiones que después las chicas tienen que ir desarrollando (entrevista profesora 8, julio de 2022).

En cambio, cuando los talleres se piensan para que concurran las estudiantes, estos están centrados en la elaboración de los proyectos de residencia y la reflexión sobre su práctica.

Tal como prescribe el *Diseño curricular para la Educación superior de nivel primario de la provincia de Buenos Aires* (2007) este espacio se construye con el fin

de realizar una lectura y reconstrucción de la práctica docente, así como la deconstrucción de las propias marcas biográficas. Una de las docentes centra su narración en reconocer el valor pedagógico de este espacio, un encuentro entre docentes y estudiantes para problematizar sobre su tarea y construir conocimiento colectivo desde la metodología de taller (Ander-Egg, 1999), que es organizado por el equipo de campo de la práctica y reconocido por la comunidad educativa. Ella recuerda:

> Digo colegas que te dijeron, que nos decían: "Chicas me encanta este taller porque aprendo"; "me encanta porque me llevo preguntas"; "me encanta porque estoy con los estudiantes"; "me encanta porque me mandan a las escuelas a visitar las escuelas como nunca antes"; "me encanta porque me hacen pensar y producir conocimiento desde mi lugar" (entrevista profesora 2, mayo de 2022).

Desde el currículum narrado, se expresan los sentidos y significados que las docentes le dan a sus prácticas curriculares cotidianas, desde sus experiencias individuales y colectivas. Sus relatos no se centran en los contenidos específicos y los ejes a profundizar en cada uno de ellos, como mencionamos en el apartado anterior, sino en las funciones que este toma en cada momento del ciclo lectivo. Así podemos entender que para ellas el TAIN tiene diversas funciones: organizativas, diagnósticas, formativas, de acompañamiento de trayectorias de las futuras docentes, de resolución de conflictos y evaluativas, centrándose en una u en otra según la época del año y quiénes participan de estos encuentros.

Por otro lado, como refleja el texto de García *et al*. (2018), los TAIN son un espacio integrador y es aún un desafío que sea interdisciplinario estrictamente definido (Morin, 1995), ya que este se acerca más al encuentro para compartir, reflexionar y producir saberes y experiencias, tal como lo prescribe el documento curricular. Destacándose siempre, desde las voces de las entrevistadas, como un momento privilegiado de trabajo colectivo para la construcción de conocimientos en la formación inicial docente. Se entiende que para sostenerlo deben generarse condiciones materiales e institucionales, que las desafían en el cotidiano.

Los desafíos del TAIN desde las voces biográficas de las profesoras de campo de la práctica

Como mencionamos, el TAIN trajo consigo una nueva organización institucional y modificaciones en la cultura de los ISFDyT. Frente a ello las docentes, desde sus relatos, pronuncian que una de las grandes tareas es superar la centralidad que se le da a lo administrativo por sobre lo pedagógico. Por lo tanto, hacen foco en dos desafíos actuales para poder lograrlo.

Uno de ellos es la participación de las escuelas asociadas en todos los años de la carrera, como se establece en el documento curricular. Las profesoras de campo de la práctica indican que esto muchas veces se dificulta porque para las docentes coformadoras este espacio no está reconocido dentro de sus horas laborales, por lo que su presencia es voluntaria. Más allá de esto las docentes del campo de la práctica crean estrategias para convocarlas. Una de ellas es la propuesta que se efectiviza en el Gran TAIN, experiencia relatada por las profesoras de campo de la práctica II de uno de los institutos. Estas jornadas son narradas por la profesora como una experiencia formativa, de encuentro y de construcción de conocimientos sobre temáticas específicas previamente seleccionadas.

> Como grandes experiencias que yo me llevo como campo de la práctica, una es el Gran TAIN, que es el TAIN al finalizar el año, un TAIN que antes de la pandemia nosotras lo veníamos desarrollando todos los años, ya hacía como cinco años que tenía cierta asiduidad, que se venía realizando. Donde se invitaban a las escuelas asociadas por las que habíamos recorrido y a su vez también era un espacio de encuentro entre los diferentes cursos, con las tres comisiones, la mañana, la tarde y la noche, y todos los profesores de esos cursos. Por eso le decíamos el Gran TAIN y esa instancia que tenía un valor formativo para nosotras que estábamos en todo el diseño, y la programación de ese encuentro junto a los profesores y a los estudiantes (entrevista profesora 1, abril de 2022).

Otra de las experiencias consiste en realizar el TAIN en el espacio físico de la escuela donde se desarrolla la propuesta de enseñanza del campo de la práctica:

> Y si, por ejemplo, esta semana tuvimos un TAIN que coincidía con que las alumnas estaban en la escuela, entonces decidimos en el TAIN anterior hacerlo en la escuela. Pedimos permiso en la escuela, la escuela tenía un espacio así que fuimos al salón de actos o SUM y justo ese día hacíamos la entrevista a la directora (entrevista profesora 6, junio de 2022).

Ambas experiencias son reflejo de las propuestas pedagógicas creadas en algunos casos por las docentes de campo de la práctica para sortear este desafío, y comenzar a implicar a las coformadoras en el espacio de TAIN. Con el fin de ampliar la participación y promover el trabajo colectivo no solo entre profesoras y estudiantes, como aludimos en el apartado anterior, sino también entre niveles del sistema educativo.

Otro desafío que surge en los relatos de las profesoras se centra en el aspecto organizacional de las instituciones, el cual ellas definen como el problema de la burocratización de la educación superior en los ISFDyT. Específicamente esto surge porque el TAIN corresponde a un módulo semanal pago para cada profesora, pero con fines organizativos y sin una prescripción clara en el diseño curricular. Este horario había sido organizado según cada institución y año de la trayectoria formativa. En algunos casos se concentraron una vez al mes, es decir cuatro horas juntas, o cada quince días uniendo dos módulos, con el fin de maximizar el trabajo en el encuentro con fines pedagógicos. Pero esto se está viendo modificado en los últimos años. Así, una de las profesoras del campo de la práctica II relata: “con toda esta restructuración más administrativa del TAIN, medio que se desdibujó lo pedagógico, y estamos haciendo malabares, viéndole y dándole la vuelta” (entrevista profesora 1, abril de 2022).

Si bien el currículum es flexible, su desarrollo estará enmarcado en el proyecto institucional (De Vita, 2009) y la cultura institucional constituyente (Frigerio, Poggi, y Tiramonti, 1993). En este sentido, haciendo alusión al campo de la práctica I en general, incluyendo al TAIN, una profesora narra:

> Yo creo que el diseño da muchos márgenes de maniobra. Y las instituciones facilitaron mucho la posibilidad de crecer con la materia. Que ahora estas posibilidades se están viendo bastante cercenadas porque las instituciones se están poniendo muy burocráticas. Lo administrativo y las cuestiones propias de la

> gestión están avanzando muy fuertemente sobre lo pedagógico-didáctico. Y eso es una cuestión que hay que revertirla y, si se puede, decirla, antes de que se lleven todo (entrevista profesora 3, junio de 2022).

Otra de las profesoras de campo de la práctica II señala que esta situación se vio profundizada durante la pandemia, no solo por las condiciones contextuales propias de ese período, sino también por las disposiciones normativas jurisdiccionales e institucionales. Con tristeza y bronca expresa:

> La pandemia vino a cortar eso, y además la normativa. Entonces digo el TAIN como un espacio alucinante, que en la medida que se flexibilizaron algunas cuestiones, insisto con esto porque si no, no se podría hacer, pero bueno en la flexibilización de algunas barreras que te pondría la normativa, realmente se lograron cosas increíbles. Te lo vuelvo a decir, no lo puedo sintetizar brevemente, pero INCREÍBLES (entrevista profesora 2, mayo de 2022).

En este relato la cultura institucional se comienza a transformar hacia lo que Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993) denominan una cuestión de papeles, para hacer referencia a la centralidad de la gestión desde dimensiones administrativas y normativas. Lo que muchas veces trae una pérdida de prioridad en lo pedagógico frente a otras tareas que deben realizar las profesoras. Una profesora de campo de la práctica docente I reflexiona sobre algunos roles que se le asignan como docente de prácticas, específicamente en los TAIN.

> Porque tenés medio un rol de controlador, porque tenés que presentar quiénes estuvieron, quiénes no y el acta. Entonces, bueno. Claro tengo que organizarlo, después hacer el acta y la institución jerárquica mira quién estuvo. Como un control, y si no está fulano lo llaman. Hay un control fuerte de eso (entrevista profesora 4, mayo de 2022).

Desde las voces de las docentes se afirma que se priorizan aspectos normativos proponiendo la estandarización de los procesos basada en reglamentaciones fijas,

características propias del enfoque clásico racional burocrático que se perpetúa en la gestión de las organizaciones educativas (Asprella *et al.*, 2020).

> El tener que burocratizar tus horarios, el tener que burocratizar tu trabajo, el tener que dar cuenta con un acta y con firmas digitales de los presentes. Tener que generar un *drive* para que tus compañeros se metan y firmen, porque si no les va a descuento y se lo tenés que mandar al secretario con copia a no sé quién. No te dan ganas, ¿por qué? Porque la energía se te va en escribir, en digitalizar el documento, en pasárselo a otro y te diga "recibido, profesora, gracias, saludos cordiales" [...] ¿Y por qué te digo esto? Porque estamos naturalizando que lo burocrático es lo que refleja lo institucional (entrevista profesora 2, mayo de 2022).

El TAIN reviste desafíos que las docentes de campo de la práctica enfrentan a la hora de desarrollar sus propuestas pedagógicas en los microterritorios áulicos. La cultura institucional y el enfoque de gestión afectan el trabajo de las profesoras en el campo de la práctica y de todas las docentes de los campos de la formación que se encuentran en el espacio del TAIN. En este contexto, si bien lo administrativo a menudo prevalece sobre lo pedagógico, se generan espacios de resistencia y búsqueda de sentido por parte de las profesoras.

Reflexiones finales

El TAIN se prescribió en el *Diseño curricular para la educación superior de nivel primario de la provincia de Buenos Aires* (2007) dentro del campo de la práctica. Y desde la metodología del taller propicia generar encuentros articuladores entre quienes son parte de la formación inicial docente, proponiendo diversos ejes para profundizar en cada uno de los cuatro años de la trayectoria propuesta.

En este artículo, desde la polifonía de voces entramadas en el currículum narrado, el TAIN no solo puede ser entendido como este espacio articulador de los distintos campos de la formación, sino como el reflejo de una lucha histórica docente por

establecer momentos de encuentro, diálogo y construcción pedagógica colectiva reconocidos materialmente. Esto lo podemos ver resumido en el relato de una de las profesoras, que expresa:

> También la aparición del TAIN, creó una innovación [...], y creo es uno de los aportes más enriquecedores que tiene, porque digamos recupera un reclamo histórico de los docentes, que es: "Che al final no nos encontramos nunca, siempre nos encontramos en los pasillos y nunca nos podemos poner a articular". Bueno, el TAIN surgió por eso y además te lo pagan. Entonces desde ese lugar me parece un avance fundamental y por eso también soy tan defensora del espacio, porque si tanto costó que lo reconocieran y lo reconozcan como un espacio laboral y con derechos laborales, bueno entonces hay que estar a la altura de las circunstancias de lo que significa haber chillado y haber ganado el espacio, ahora hay que sostenerlo y hay que hacerlo lucir (entrevista profesora 2, mayo de 2022).

Su potencia radica no solo en lo que prescribe, sino en lo que este espacio efectivamente habilita de forma cooperativa para las docentes, privilegiando funciones organizativas, diagnósticas, formativas, de acompañamiento de trayectorias de las futuras docentes, de resolución de conflictos y evaluativas en el Profesorado de Educación Primaria.

Resulta clave destacar que el carácter colectivo del TAIN es una construcción permanente, que, como se mencionó, conlleva desafíos para lograr la participación de todos los sujetos e instituciones que se involucran en la formación y para abordar la tensión entre lo administrativo y lo pedagógico. Desafíos que, lejos de anular su potencial, habilitan prácticas de reconfiguración, negociación y disputa por el sentido, en las que las docentes despliegan estrategias para sostener su valor formativo.

Este artículo buscó (re)conocer este espacio específico desde su prescripción y desde las voces de profesoras de campo de la práctica, comprendiendo que el desafío no radica únicamente en sostener su existencia formal, sino en garantizar las condiciones para que continúe siendo un espacio para fortalecer una concepción de la formación docente basada en el trabajo colectivo.



Imagen: Luxor, 2019

Referencias

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, año 1, (1), 125-134.

Ander-Egg, E. (1999). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio.

Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum: Qualitative Social Research*, *6*(2), 1-27.

Arévalo, A., Fernández Ll, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M. y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *42*(4), 223-242.

Asprella, G., Vicente, M. E. y Tello, C. G. (2020). *Administración de la educación*. Edulp.

Birgin, A. (2000). "La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En P. Gentili y G. Frigotto, *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). Clacso.

Birgin, A. y De Marco, L. D. (2021). Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: disputas en la Argentina del siglo XXI. *Revista Práxis Educacional*, *17*(46), 177-201.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (4), 1-26.

Bolívar, A. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario.

Clandinin, J. D. y Connelly, M. (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación* (pp. 11-59). Laertes.

Contreras Domingo, J. (2018). *Enseñar tejiendo relaciones*. Morata.

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. Morata.

De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

De Alba, A. (2023). "De currículum latinoamericano, autorías y cesura". En M. C. Barrón Tirado, *Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías* (pp. 9-19). UNAM.

Delménico, M., Vestfrid, P., Juanes, M. L. y Díaz, R. D. (2019). El "TAIN" (Taller Integrador), un espacio formativo clave en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria. En *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

De Vita, G. (2009). *La planificación desde un currículum prescripto*. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño curricular para la Educación superior nivel primario de la provincia de Buenos Aires. Niveles Inicial y Primario*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Elías, M. E., Hernando, M. G., y Santángelo, A. H. (2018). Cambios curriculares, culturas institucionales y trabajo docente. El caso de los Talleres Integradores Interdisciplinarios en los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires. En *IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina*.

Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Educação & Sociedade*, (28), 444-465.

Freire, P. (1985). *De las virtudes del educador*. Centro Cultural Gral. San Martín.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1993). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.

Gómez, C., Loza, G. y Tauba, F. (2018). Los Talleres Integradores Interdisciplinarios: un espacio pensado para la construcción colectiva de conocimiento. En L. Vezub, *Formación docente*, vol. 2 (pp. 170-190). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de educação*, (12), 241-252.

Heritier, H., Vicini, G., Quintana, L., Lapadula, M. F., y Braun, N. (2023). La entrevista narrativa. Una exploración colectiva y en comunidad a partir de experiencias de viajes de formación doctoral. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, *4*(7), 92-109.

Imbernón, F. (2024). Formación del profesorado y políticas educativas. *Revista e-Currículum*, (22), 1-18.

Insaurralde, M. y Agüero, C. (2012). "La formación de profesores para la educación primaria. Decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los 90 y los post 90. ¿Cambios o enmascaramientos?". En S. Vior, M. R. Misuraca y S. M. Más Rocha, *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, currículos y las instituciones?* (pp. 207-234). Jorge Baudino Ediciones.

Lapadula, M. F., Aguirre, J. y Porta, L. (2023). Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina: Recorridos formativos para una praxis transformadora. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, *3*(5), 257-269.

Larrosa, J. *et al.* (2008). *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

Mcewan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

Méndez, M. C. (2024). *Talleres Integradores Interdisciplinarios* [Trabajo final integrador de Especialización, Universidad Nacional de La Plata]. Sicadi.

Molinari, A. y Cappellacci, I. (2021). Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. *Itinerarios Educativos*, (15), e0011.

Molinari, A. y Ruiz, G. R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías. *Praxis educativa*, *27*(3), 225-240.

Morin, E. (1995). Sobre la interdisciplinariedad, *Boletín*, (2), 1-9, Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (Ciret).

Nassif, R. (1965). *Pedagogía de nuestro tiempo*. Kapeluz.

Orazi, M. (2021). Del aula al streaming: La incorporación de nuevas TIC en los TAIN de educación superior durante el contexto ASPO [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata]. Sicadi.

Piovani, V. (2018) La actualización de viejas matrices en las políticas de formación docente en la Argentina presentadas como novedad. *Revista Para Juanito: educación popular y pedagogías críticas*, año 6, (15), junio, 223-230.

Porta, L. G. (2021). Seis interludios autobiográficos. Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis educativa*, *25*(1), 79-92.

Porta Vázquez, L. G., y Sarasa, M. C. (2021). Una indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del profesorado. Aula Abierta, *50*(3), 721-728.

Porta, L. G. y Yedaide, M. (2014) La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (17), 177-192.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Serra, J. M (s/f). Aportes para un debate. *Revista Acción educativa: Cuadernos de estudio*, (1), Santa Fe.

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, (16), 1-43.

Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, (46), 4-9.

Recepción: 25/09/2025
Aceptación: 29/05/2026

*Pablo Guillermo Frisch**

La investigación psicopedagógica como práctica formativa: enseñar y aprender metodología

Resumen

El artículo describe la propuesta pedagógica para la materia Metodología de la Investigación en la carrera de Psicopedagogía del Instituto de Enseñanza Superior Nº 1 "Alicia M. de Justo" (CABA). La experiencia surge como un ejercicio teórico-práctico orientado a vincular la teoría metodológica con prácticas de investigación psicopedagógica. Sin embargo, paulatinamente fue transformándose en un proceso de construcción de conocimiento psicopedagógico cada vez más sólido metodológicamente. Los datos preliminares dan cuenta de algunas complejidades sobre las que queremos profundizar. En lo que sigue desarrollamos algunos aspectos pedagógico-didácticos de la propuesta en relación con el trabajo de investigación que llevamos adelante en el Colegio 4 "Nicolás Avellaneda" DE 9 (CABA).

Palabras Clave

Investigación psicopedagógica • enseñanza y aprendizaje • pedagogías emancipatorias • escuela secundaria • calidad e inclusión educativa

* Licenciado en Sociología (UBA), profesor de Sociología (UBA), especialista en Políticas Educativas (Flacso) y magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (Flacso). Profesor en el Colegio Nº 4 "Nicolás Avellaneda" DE 9 (CABA), Liceo Nº 4 DE 10 (CABA), IES Nº 1 "Alicia M. de Justo" (CABA) y Unahur (Buenos Aires). Investigador y divulgador científico especializado en pedagogías y didácticas emancipatorias. Filiación: Instituto de Educación Superior Nº 1 "Alicia M. de Justo" - Colegio Nº 4 "Nicolás Avellaneda" DE 9, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: pablofrisch@yahoo.com.ar

Psycho-pedagogical research as a formative practice: teaching and learning methodology

Abstract

The article describes the pedagogical proposal for the Research Methodology course within the Psychopedagogy program at the Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Alicia M. de Justo" (CABA). This experience began as a theoretical-practical exercise aimed at linking methodological theory with psychopedagogical research practices. However, it gradually evolved into a process of constructing psychopedagogical knowledge that has become increasingly robust from a methodological standpoint. Preliminary data reveal certain complexities that we intend to explore further. In the following sections, we develop several pedagogical-didactic aspects of the proposal in relation to the research work we are conducting at the Colegio 4 "Nicolás Avellaneda" DE 9 (CABA).

Keywords

Psychopedagogical research • teaching and learning • emancipatory pedagogies • secondary school • educational quality and inclusion

¿Qué podría aportar como profesor de Sociología para la formación profesional de un grupo de estudiantes de Psicopedagogía?

¿Qué vamos a enseñar? Esta pregunta nos parece un buen punto de partida para la reflexión didáctica, que técnicamente consiste en el análisis crítico de las condiciones, propósitos, métodos e impacto de las acciones pedagógicas que desplegamos en el aula (Camilloni, 2007) para desnaturalizarlas y transformarlas en objeto de indagación (Anijovich y Capeleetti, 2018), construyendo así una mirada analítica sobre la acción pedagógica que favorezca la toma de decisiones didácticas situadas frente a la complejidad que presentan nuestras aulas (Perrenoud, 2004).

Entendemos que, así entendida, la reflexión didáctica es clave en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto favorece la búsqueda y selección de los medios más pertinentes para alcanzar los fines educativos propuestos (Davini, 2008). Se trata de una forma de encarar el trabajo docente en torno a la formulación de tres preguntas que parecen simples pero resultan complejas si nos detenemos a pensar: *¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?* Nuestros modos de afrontar estos interrogantes en el marco de la labor educativa dan cuenta de nuestros estilos de enseñanza (Cols, 2011). Si como docentes no nos planteamos estas preguntas, nuestras clases de metodología probablemente consistirán en el recitado memorístico de un puñado de teorías y conceptos previamente extraídos de distintos manuales de metodología de la investigación. Sucede que enseñar no consiste simplemente en *dar clases*. Se trata, por el contrario, de generar las condiciones de posibilidad para que otros y otras puedan aprender y eso resulta un poco más complejo. Desarrollaremos este punto más adelante.

¿Cuál podría ser entonces el sentido de enseñar metodología de la investigación en una carrera de Psicopedagogía? ¿Qué podría brindar a estos y estas estudiantes en términos de aprendizajes significativos que contribuyan a su formación profesional? La materia propone a las y los futuros psicopedagogos algunas perspectivas teóricas, metodológicas y técnicas que consideramos centrales para la investigación psicopedagógica en tanto práctica científica, con el foco situado en la problemática de la enseñanza y el aprendizaje (Bertoldi y Porto, 2018). Apuntamos a la construcción de saberes en torno a la lógica de producción de conocimiento científico en el campo de la psicopedagogía. Entendemos, en este sentido, que las funciones de diagnóstico e intervención psicopedagógica implican necesariamente la adquisición de conocimientos teóricos y saberes prácticos que potencien una mirada sólida y rigurosa en términos metodológicos para el abordaje psicopedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la diversidad que puede presentar un estudiantado (Gonzalo, 1991). A su vez, el conocimiento psicopedagógico trasciende los saberes propios de la psicología y la pedagogía, en tanto se nutre necesariamente de diversos aportes provenientes del amplio campo de las ciencias sociales y las humanidades (Ortiz y Mariño, 2014). De modo que la investigación psicopedagógica asume una perspectiva multidimensional e interdisciplinaria a los fines de

abordar la complejidad inherente de su propio campo de estudio. Entendemos que este abordaje metodológico puede favorecer la construcción de una mirada científica con un enfoque interdisciplinario para el análisis de problemáticas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje en instituciones educativas.

Una vez decidido esto, surgen nuevos interrogantes: ¿qué conocimientos priorizar entonces?, ¿cómo encarar el proceso de selección, organización y secuenciación de los contenidos? Nos interesa promover entre los y las estudiantes la reflexión epistemológica con relación a la producción de conocimientos en el campo científico a partir de una serie de preguntas-problema: ¿cómo se lleva adelante una investigación?, ¿cuáles son las etapas, procedimientos, complejidades y tensiones que la atraviesan?, ¿cómo es la *cocina* o *trastienda* de una investigación?, ¿cómo se hace una investigación psicopedagógica?, ¿cómo y cuándo comienza la investigación?, ¿cómo y cuándo termina?, ¿qué sucede mientras tanto?, ¿qué es exactamente lo que hace un/a investigador/a? De modo que la reflexión epistemológica en torno a la especificidad que presenta el conocimiento científico en el campo de la psicopedagogía constituye un contenido transversal para la materia. La propuesta se organiza entonces alrededor de algunos de los interrogantes y desafíos metodológicos que plantea cada una de las etapas de una investigación.

Sabemos que la indagación científica comienza con la delimitación de un problema de investigación que plantea algún desafío epistemológico en el plano del conocimiento (Sabino, 2003), susceptible de ser abordado en términos de un enigma (Giddens, 1995) cuyas fuentes pueden ser diversas (Sorokin, 1998). En el caso de la investigación psicopedagógica, el problema puede surgir de distintas fuentes: la observación de la dinámica cotidiana de una institución educativa, la necesidad de conocer más a fondo y de forma rigurosa algún proceso, fenómeno o situación que ha sido advertido, la identificación de situaciones complejas cuya intervención plantea un desafío cognitivo, la lectura de publicaciones –materiales teóricos, investigaciones y artículos periodísticos– o la necesidad de producir teoría en un área del conocimiento que se considera inexplorada, entre muchas otras. Nuestro primer desafío consiste entonces en enseñar y aprender acerca de cómo se construye un problema de investigación psicopedagógico con un enfoque interdisciplinario, que resulte pertinente y sólido en términos metodológicos.

La revisión sistemática y rigurosa de bibliografía especializada contribuye a la construcción de un estado del arte (Jiménez Becerra, 2004), a los fines de determinar hasta qué punto nuestro problema ha sido investigado, qué conocimientos se han acumulado al respecto y qué aspectos aún se encuentran vacantes. Esta revisión da comienzo a la elaboración del marco teórico conceptual que orienta todo el proceso de investigación. De modo que el trabajo involucrado en la elaboración de un marco teórico será otro de los contenidos a enseñar y aprender. Se trata de instancias atravesadas por la reflexión epistemológica y las particularidades del campo de la psicopedagogía. De allí se desprenden los objetivos de la investigación que vienen a delimitar y precisar los alcances del proyecto, garantizando al mismo tiempo su viabilidad. Esto también debemos enseñarlo y aprenderlo: ¿cómo transformar las preguntas que nos hacemos alrededor de un problema en objetivos de investigación concretos y abarcables?

A su vez, la estrategia metodológica que encuadra el trabajo de campo se define en función de todo lo anterior con el propósito de obtener aquella evidencia empírica que se considera necesaria para el abordaje científico del problema de investigación planteado. Los métodos, por su parte, son los pasos a seguir en el proceso de investigación. Ambos componentes se encuentran profundamente interrelacionados (Dalle *et al.*, 2005) en tanto cada método específico se utiliza en el marco de una estrategia metodológica general. En este sentido, consideramos a la investigación cuantitativa y cualitativa como enfoques metodológicos complementarios a los fines de echar luz sobre la complejidad inherente a un determinado objeto de estudio, tal como lo plantea el posicionamiento epistemológico de la triangulación metodológica y las investigaciones mixtas (Hernández Sampieri *et al.*, 2006). Por tanto, los debates en torno al abordaje metodológico de una investigación será otro de nuestros contenidos curriculares.

Entendemos que la reflexión epistemológica con relación a las técnicas para la recolección de datos y su análisis remite a la búsqueda de coherencia, cohesión y armonía entre todos los componentes de la investigación, fundamentalmente entre concepciones teóricas, objetivos planteados y decisiones metodológicas (Canales Cerón, 2006). De modo que el abordaje metodológico de las técnicas de recolección de datos es un contenido importante en nuestra materia. Nos interesa

especialmente profundizar en las técnicas cualitativas de observación y entrevista, en la medida en que son herramientas indispensables para el trabajo cotidiano de un/a psicopedagogo/a.

Del mismo modo, la complejidad inherente al análisis de los datos relevados constituye otro contenido procedimental que enriquece la formación profesional del estudiantado, en tanto le permite poner en juego distintos tipos de saberes teóricos y prácticos. Finalmente, en tanto consideramos que la investigación científica es siempre mucho más potente y fructífera cuando es llevada adelante por un colectivo de investigadores/as que cuando se realiza de forma individual, las dinámicas, complejidades y tensiones inherentes al trabajo en equipo son otro contenido clave para nuestra propuesta.

¿Cómo enseñar metodología de la investigación sin caer en la lógica de *dar clase*?

El aula es el lugar en el que suelen morir las teorías pedagógicas. Esta afirmación es incómoda por distintas razones que no abordaremos. Sin embargo, a lo largo de la historia de la educación, otros educadores y pedagogos han planteado de distintas maneras este problema, que no es otro que el de la vinculación entre teoría pedagógica y prácticas de la enseñanza (Freinet, 1947; Iglesias, 1957; Freire, 1970 y 1977; Illich, 1971; Meirieu, 2003, entre otros). Nos interesa abordar esa tensión desde la perspectiva del aula: muchas y muchos trabajadores de la educación conocemos y valoramos los aportes de teorías y experiencias educativas de carácter contrahegemónico tales como la escuela nueva, la escuela activa, la escuela democrática, las pedagogías críticas, la educación popular, la didáctica constructivista o la teoría de los aprendizajes significativos, entre muchas otras. Desde hace algunos años utilizamos el término *pedagogías emancipatorias* para englobar el amplio y complejo entramado de propuestas pedagógicas, enfoques didácticos y experiencias escolares que, partiendo de una lectura crítica de los sistemas educativos tradicionales y su rol en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas, apuestan a la transformación del orden político, económico, social y cultural vigente desde el ámbito educativo (Frisch y Stoppani, 2014).

Ahora bien: incorporar estas teorías en nuestras prácticas cotidianas es una tarea sumamente compleja y muchas veces ello puede resultar frustrante. Por lo general no se nos prepara para trabajar de esta manera en las numerosas instancias de formación inicial y continua a las que nos vemos sometidos las y los docentes. Lo que se respira en la vida cotidiana de muchas instituciones educativas es un complejo despliegue de tensiones y contradicciones entre nuestras posiciones ideológicas en tanto trabajadores/as de la educación, nuestra mirada pedagógica y las prácticas de la enseñanza concretas y situadas que desplegamos en el aula. No existe entre estos tres elementos una relación de causalidad lineal: más bien podríamos hablar de distintos niveles de tensiones y contradicciones. Muchas veces el posicionamiento político declarado por el educador no se expresa en las decisiones que toma dentro del aula: en otro trabajo hemos descripto y analizado un tipo particular de docentes que denominamos *ideológicamente progresistas y didácticamente reaccionarios* (Frisch, 2020): se trata de educadores/as cuya formación político-ideológica no ha sido complementada con herramientas didácticas concretas y efectivas para el trabajo áulico, por lo que sus prácticas de la enseñanza resultan burocráticas y/o autoritarias desde la perspectiva de sus estudiantes. Para hacer frente a este tipo de contradicciones –que son, desde luego, difíciles de visibilizar y asumir– las y los educadores debemos encarar una búsqueda permanente de coherencia, unidad y armonía entre nuestras aspiraciones ideológicas, las finalidades pedagógicas que otorgamos a la educación y los procesos concretos y situados de enseñanza y aprendizaje que desplegamos en las aulas. Entendemos que la reflexión didáctica es clave en este sentido: las y los docentes no debemos jamás dejar de interrogarnos por el sentido, el contenido y la forma de nuestras prácticas educativas a través de las tres preguntas que mencionamos más arriba: *¿para qué enseñamos?*, *¿qué enseñamos?*, *¿cómo enseñamos?* ¿Cómo lograr entonces esa coherencia, cohesión y armonía entre lo ideológico, lo pedagógico y lo didáctico en un curso cuatrimestral de metodología de la investigación para estudiantes de la carrera de Psicopedagogía? En tanto nos negamos a repetir en clase conceptos y teorías que hemos memorizado para que luego nuestros estudiantes hagan lo mismo en un examen parcial, hemos recurrido a nuestros maestros y maestras referentes en el campo de las pedagogías emancipatorias.

Desde esta perspectiva teórico-práctica, tal como ya hemos señalado, enseñar no puede consistir simplemente en dar clases para transmitir contenidos en tanto se trata, por el contrario, de generar las condiciones de posibilidad para que otros y otras aprendan, y para ello es clave suscitar en el estudiantado genuino interés y compromiso con nuestra propuesta de aprendizaje. En el campo específico de la didáctica, varias y varios autores vienen planteando desde hace más de tres décadas la importancia de la reflexión didáctica para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, Litwin (1997) ha desarrollado el concepto de *configuraciones didácticas* para dar cuenta de las diversas formas en las que educadores y educadoras trabajamos en el aula, señalando que allí cristaliza nuestra experticia docente en lo que respecta al dominio de los contenidos a enseñar y aquellos aspectos relacionados con el despliegue de nuestras propuestas pedagógicas. Esta forma de abordar el trabajo educativo aporta una mirada integral sobre la enseñanza a partir del análisis de algunos de sus elementos constitutivos, entre los que la autora destaca los procesos reflexivos implicados en la construcción del conocimiento, la estructura de la disciplina de que se trata, las consideraciones ideológicas que hacen que un docente elija una manera de tratamiento disciplinar y el contexto en el que se desarrolla la enseñanza (Litwin, 1993). Por su parte, Díaz Barriga y Hernández (1999) despliegan el concepto de *estrategias de enseñanza* para dar cuenta de los procedimientos o recursos –flexibles y adaptativos– que son utilizados por las y los docentes con el objetivo de promover aprendizajes significativos (Ausubel, 1976) entre su alumnado. De modo que la selección de las estrategias debe realizarse atendiendo a la especificidad de los procesos cognitivos de los estudiantes reales, concretos y contextualizados con quienes trabajamos. Estos autores refieren a distintos tipos de saberes y habilidades a desarrollar, tales como la activación de conocimientos previos, la generación de expectativas apropiadas, el sostenimiento de la atención, la potenciación de las conexiones entre los conocimientos previos y los que serán construidos en clase y la organización adecuada de la información aprendida (Díaz Barriga y Hernández, 1999). Asimismo, Davini (2008) señala la necesidad de tomar una serie de precauciones en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto los contenidos deben guardar un orden lógico, presentarse de modo estructurado, ser susceptibles de asimilación por parte del estudiantado,

relacionarse con sus intereses y ser transferibles o aplicables en algún contexto particular. La investigadora advierte además que las estrategias de enseñanza deben contar con secuencias metódicas programadas a partir de nuestros propósitos formativos, los objetivos de aprendizaje que planteamos al alumnado, la especificidad de los contenidos a trabajar, el contexto de enseñanza y las características que presentan las y los estudiantes. Señala también que todas las actividades de aprendizaje deben guardar coherencia con la estrategia elegida tanto en la apertura como en el desarrollo, la integración y la revisión de los procesos de aprendizaje. De modo que la programación de la enseñanza es abordada como una potente herramienta de trabajo didáctico orientada a construir una hipótesis de trabajo que será luego contrastada en el aula. En esa línea, Zabala Vidiella (2000) utiliza el concepto de *secuencias didácticas* para referirse a las distintas formas en las que un docente puede articular una serie de contenidos y actividades en el marco de un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje. Presenta así dos tipos ideales de secuencias: las tradicionales y las constructivistas, que se distinguen por el lugar que ocupan en cada una de ellas los conocimientos previos de las y los estudiantes, la significatividad de los contenidos a enseñar, su adecuación al nivel de desarrollo de cada alumno/a, las potencialidades para crear zonas de desarrollo próximo, su capacidad para favorecer la emergencia de conflictos cognitivos entre quienes aprenden, el nivel de motivación que se pretende suscitar entre ellos, las modalidades de trabajo sobre su autoestima y la forma en la que son consideradas sus habilidades metacognitivas con relación al aprender a aprender.

Desde esta perspectiva, las propuestas de enseñanza basadas en la repetición memorística y acrítica de definiciones, conceptos, teorías o tipologías son consideradas tradicionales aunque surjan de una voluntad política transformadora, en tanto no trabajan sobre ninguna de esas variables. Las prácticas pedagógicas emancipatorias se caracterizan, contrariamente, por prestar una especial atención a las subjetividades de las y los estudiantes, construyendo propuestas de enseñanza que les resulten significativas, en las que puedan poner en juego tanto sus potencialidades como sus limitaciones a los fines de explotar al máximo las primeras y trabajar adecuadamente sobre estas últimas. Tal es la complejidad que presenta la reflexión didáctica cuando la aplicamos a nuestro trabajo áulico: las explicaciones sobre el fracaso de

aquellas propuestas de enseñanza que no logran convocar a las y los estudiantes han de buscarse en la forma en que estas fueron diseñadas e implementadas y no en los supuestos *déficits* del alumnado.

De modo que la propuesta de enseñanza que presentamos asume una configuración didáctica constructivista (Coll *et al.*, 1993; Carretero, 1994; Zubiría Samper, 2001), en tanto los saberes a construir se encuentran organizados a partir de ejes problemáticos planteados bajo la forma de interrogantes que, a su vez, han sido secuenciados de forma espiralada con un nivel de complejidad creciente. Por otro lado, tal como nos ha enseñado la maestra Olga Cossettini, el camino más fructífero y eficaz para el aprendizaje es la acción y la reflexión: "nadie debería educarse simplemente repitiendo o memorizando, sino, por el contrario, ello sucede viviendo, experimentando y seleccionando aquello que pueda contribuir a la propia formación" (Cossettini, 1945, pp. 115 y 116).

A su vez, en el campo específico de la enseñanza de metodología de la investigación en educación superior, varios autores (García Garduño, 1985; Sánchez Puentes, 2014; Acosta Luis *et al.*, 2021; Gómez Zéliz, 2024; Álvarez Pineda, 2026; entre otros) plantean una postura crítica frente a las prácticas de recitado, memorización y repetición acrítica de teoría metodológica. Proponen en su lugar el trabajo a partir de estrategias didácticas vinculadas al aprendizaje activo en el marco de proyectos que propongan prácticas de investigación concretas y situadas. Se trata de configuraciones didácticas que buscan integrar las miradas teóricas propias de cada disciplina en el proceso de construcción de datos empíricos. Para ello sugieren un abordaje metodológico interdisciplinario que enfoque la investigación en preguntas reales de los estudiantes, que surjan de problemáticas concretas propias de su campo profesional.

Considerando entonces que la construcción de aprendizajes significativos depende fundamentalmente de la eficacia de nuestra propuesta de enseñanza para comprometer la subjetividad de quien estudia, la materia plantea a las y los futuros psicopedagogos el desafío de participar activamente en una investigación psicopedagógica que tiene lugar en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires. Nuestra aproximación a la reflexión epistemológica es gradual, en tanto se va enriqueciendo y complejizando en el abordaje de cada uno de los ejes temáticos del programa. A su vez, al adoptar la perspectiva de las pedagogías emancipatorias,

nos oponemos categóricamente a toda práctica educativa basada en la coerción y el miedo, en cuyo marco un docente –portador de saberes que los estudiantes ignoran– monopoliza la palabra y dicta sus clases independientemente de los intereses e inquietudes del grupo clase. Creemos, por el contrario, en la potencia pedagógica que presenta la construcción de un clima de aula acogedor y hospitalario, en el que la palabra puede circular democráticamente a través del debate y el diálogo entre saberes. Este posicionamiento expresa una determinada concepción política sobre la autoridad docente basada en el respeto por la humanidad del grupo clase. Tenemos claro que el abordaje de los climas de trabajo y los vínculos pedagógicos que tienen lugar al interior de un aula condicionan la enseñanza y el aprendizaje. Apuntamos a que cada uno de las y los estudiantes asuma como propios los propósitos formativos que les hemos planteado, para transformarlos en objetivos de aprendizaje que comprometan sus subjetividades. En otras palabras, trabajamos no solo para que aprendan: nos interesa que realmente quieran aprender aquello que les queremos enseñar. Es por ello que la propuesta integra diversas estrategias didácticas, guardando en todas ellas los mismos recaudos en relación con el clima de aula que procuramos construir y los vínculos pedagógicos que establecemos con el alumnado: nuestra escucha es siempre atenta, en tanto apostamos a la construcción de un diálogo sincero en un marco de respeto mutuo basado en la cordialidad y la búsqueda de acuerdos.

La construcción del problema, los objetivos de investigación y el marco teórico

En tanto buscamos promover la reflexión epistemológica entre nuestras y nuestros estudiantes y entendemos que esta comienza con la formulación de un problema de investigación cuya validez ha de remitir a un campo académico de referencia, en la primera unidad de nuestro curso abordamos la especificidad que ello presenta en el campo de la psicopedagogía. La materia se ubica en el tercer año del plan de estudios de la carrera, de modo que las y los cursantes ya han transitado y aprobado diversas instancias formativas que dan cuenta, de distintas maneras, del carácter interdisciplinario que presenta el conocimiento psicopedagógico y algunas de las

especificidades de su objeto de estudio. Comenzamos entonces nuestra secuencia didáctica partiendo de los saberes previos del alumnado a través de la técnica de la lluvia de ideas. Esta instancia de trabajo resulta sumamente fructífera y enriquecedora en tanto nos permite reconstruir la heterogeneidad de trayectorias formativas que han ido construyendo las y los estudiantes hasta el momento. Si bien todas y todos han cursado más o menos las mismas materias, advertimos que se han apropiado de distintos tipos de conocimientos en términos de aprendizajes significativos. Este mapeo colectivo de saberes psicopedagógicos es tan importante para las y los estudiantes como para el docente en tanto establece un piso común de conocimientos que tomaremos como punto de partida para el ulterior desarrollo de la propuesta. Esta instancia de trabajo es particularmente valorada por las y los estudiantes, en tanto advierten que favorece un análisis crítico de sus propias trayectorias educativas, sobre las que generalmente, según nos cuentan, no reflexionan. A menudo afirman que, al tomar dimensión de la cantidad de abordajes científicos, teorías y autores que han estudiado, se sienten empoderadas y empoderados como futuros profesionales de la psicopedagogía.

Una vez logrado esto, presentamos algunos enfoques y herramientas teóricas, epistemológicas, metodológicas y prácticas que aportan un enfoque científico al planteo de un problema de investigación psicopedagógico sólido, claro, pertinente y abarcable. Compartimos con ellos/as el problema que hemos construido y redefinido para nuestra investigación junto a las anteriores cohortes de la materia y les proponemos que lo analicen y sugieran todas las modificaciones que consideren pertinentes. De este modo, junto a las y los estudiantes que han ido cursando la materia desde el año 2023 fuimos construyendo y perfilando progresivamente, cuatrimestre a cuatrimestre, el problema que actualmente orienta nuestra investigación psicopedagógica: *¿De qué distintas maneras influyen en los procesos pedagógicos que tienen lugar en una escuela secundaria las estrategias de enseñanza desplegadas por las y los docentes, las estrategias de aprendizaje adoptadas por las y los estudiantes, la construcción de los vínculos pedagógicos al interior del aula y las estrategias institucionales orientadas a la inclusión escolar?*

Ello nos ha llevado a plantearnos como objetivo general el estudio de algunos procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la institución y a proponernos, como objetivos específicos: describir distintas modalidades, estilos, enfoques

didácticos y estrategias de enseñanza que tienen lugar en la escuela actualmente; indagar en algunos de los métodos, formas, estrategias y prácticas de aprendizaje desplegados por el estudiantado en esta escuela; describir y analizar algunas características presentes en la construcción de vínculos pedagógicos a nivel institucional; y, finalmente, identificar y analizar distintas modalidades y estrategias de prácticas inclusivas al interior de la comunidad educativa. Nuestros estudiantes valoran positivamente esta estrategia didáctica, en tanto advierten que asumen un rol activo y protagónico en la definición de los objetivos de la investigación, que de este modo se nutren de una perspectiva psicopedagógica que, a su vez, resulta coherente con la mirada teórica que vienen construyendo en la carrera. Llegados a este punto, les señalamos que, si estas decisiones dependieran exclusivamente del docente de la materia, el abordaje sería muy distinto, en tanto se inscribiría en el campo de la teoría sociológica, y ello daría lugar a otro tipo de investigación social.

Una vez que hemos acordado nuestros objetivos de investigación, el proceso de construcción del marco teórico nos plantea complejos desafíos pedagógicos, tanto para quienes aprenden como para quien enseña. En esta instancia proponemos un trabajo de elaboración colectiva para el encuadre teórico-conceptual que orienta la investigación, el cual es permanentemente enriquecido a través de los aportes individuales de cada uno de las y los estudiantes que cursan la materia. De modo que cada cuatrimestre nos sumergimos junto a las y los nuevos cursantes en la lectura de la última versión de nuestro marco teórico y les pedimos que realicen sugerencias para enriquecerlo, ya sea en términos de la incorporación de un concepto o teoría que no ha sido considerado aún, la reescritura de alguna oración o párrafo que resulta confuso, o la reorganización del documento a partir de criterios específicos. Una vez que todas y todos los estudiantes han realizado sus aportes individuales, sometemos cada uno de ellos a debate por parte del grupo clase en un marco de respeto, comprensión y búsqueda de consensos para acordar de forma colectiva su eventual incorporación. Actualmente nos manejamos con un encuadre conceptual extenso, amplio y diverso que da cuenta de la heterogeneidad que presentan las trayectorias formativas del estudiantado. A su vez, este marco teórico asume una impronta interdisciplinaria que se advierte en la diversidad de disciplinas científicas y áreas del conocimiento de las que se nutre: pedagogía, didáctica, psicología, sociología,

antropología, filosofía de la educación, neurociencias, problemáticas de la discapacidad, diagnóstico psicopedagógico, clínica e intervención psicopedagógica, entre otras. De modo que la construcción de nuestro marco teórico constituye para el grupo clase un desafío colectivo, en tanto apuntamos a sintetizar entre todas y todos el denso, complejo y diverso andamiaje conceptual que las y los cursantes fueron construyendo de forma individual a lo largo de sus primeros años de estudios. Esta instancia de trabajo también es apreciada por las y los estudiantes, en tanto, según lo afirman cada cuatrimestre, hasta entonces no se habían detenido a reflexionar seriamente sobre los diversos tipos específicos de conocimiento científico que, de distintas maneras, confluyen en su formación profesional, brindándoles una mirada teórica interdisciplinaria sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, se trata para nosotros/as de un documento de trabajo vivo, en permanente revisión, que se actualiza con los aportes de cada cohorte y se enriquece cada vez que el análisis de datos nos enfrenta a una problemática que no habíamos contemplado inicialmente en términos conceptuales. En sintonía con Sautu (2011) entendemos a la teoría como el hilo conductor y el andamiaje sobre el que se construye una investigación que, por ello mismo, atraviesa todas las etapas del proceso, desde el planteo del problema hasta el análisis de datos. Por lo tanto, como veremos más adelante, retomamos el trabajo con nuestro marco teórico en el abordaje metodológico de cada una de las etapas de la investigación. Al mismo tiempo internalizamos, a través de nuestras prácticas, la importancia de un enfoque interdisciplinario para dar cuenta de la complejidad que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva psicopedagógica, como así también las ventajas y complejidades que presenta el trabajo en equipo, en tanto hacemos explícito que ninguno/a de nosotros/as podría haber construido este marco teórico de forma individual.

El diseño de los instrumentos de recolección y el trabajo de campo

Uno de los mayores desafíos prácticos que presenta nuestro proyecto es la posibilidad real de llevar adelante el trabajo de campo en una institución educativa

durante un tiempo más o menos prolongado. Por lo general, las interminables trabas burocráticas que impone el sistema educativo, cierta desconfianza de los equipos directivos y docentes con relación a los propósitos de una investigación y la falta de una lógica de articulación interinstitucional que otorgue un encuadre preciso y consensuado a las prácticas de las y los estudiantes se constituyen en serios obstáculos para la concreción de prácticas formativas situadas. En nuestro caso, contamos con acceso irrestricto al equipo de trabajadores y estudiantes del Colegio Nº 4 "Nicolás Avellaneda" DE 9, una escuela secundaria pública ubicada en el barrio porteño de Palermo, donde actualmente trabajo como profesor de Filosofía y donde durante varios años formé parte del consejo consultivo. Esta doble pertenencia institucional es un factor clave para nuestra propuesta, en tanto favorece la construcción de una mirada amplia –a la vez interna y externa– y un panorama general bastante claro con relación a las dinámicas institucionales del Instituto de Enseñanza Superior Nº 1 "Alicia M. de Justo" (IES) y el colegio, como así también a lo que refiere a muchas de sus potencialidades, desafíos, limitaciones, complejidades, tensiones y, fundamentalmente, necesidades. Se trata, por tanto, de una articulación interinstitucional que consideramos beneficiosa para ambas casas educativas: el IES cuenta con la posibilidad real de llevar adelante el trabajo de campo de nuestra investigación por parte de las y los cursantes en condiciones óptimas de encuadre, organización, supervisión y cuidado. A su vez el colegio, estructurado históricamente en torno a un proyecto institucional que apunta a la formación en Derechos Humanos, la inclusión y la calidad educativa, se muestra sumamente interesado en la producción de datos sobre las problemáticas de la enseñanza, el aprendizaje, los vínculos pedagógicos y las estrategias de inclusión en la medida en que permitan visualizar, describir, analizar, revisar, fortalecer y mejorar los aspectos concretos de su implementación cotidiana dentro y fuera de las aulas. De modo que el trabajo articulado junto a los equipos directivos de ambas instituciones es clave para la viabilidad del proyecto. A su vez, a partir del año 2025 contamos con financiamiento por parte del IES a través del otorgamiento de horas institucionales para nuestra investigación, lo cual favorece una organización mucho más eficiente del trabajo de campo y, además, nos ha permitido avanzar con un análisis preliminar de los datos recolectados.

Para la instancia del diseño de nuestros instrumentos de recolección de datos, la propuesta pedagógica asume un formato didáctico similar, en tanto se trata nuevamente de una construcción colectiva que se actualiza con los aportes de las y los estudiantes que conforman cada cohorte. En esta instancia nos remitimos siempre a nuestros objetivos de investigación y al marco teórico que hemos elaborado para orientar el trabajo de revisión y perfeccionamiento de nuestras guías de entrevistas y de observación, que llevamos adelante en pequeños grupos a partir de algunos interrogantes: ¿en qué medida resultarán útiles estos instrumentos para alcanzar los objetivos de investigación que nos hemos planteado?, ¿de qué distintas maneras se encuentran vinculados con aquellas miradas conceptuales que configuran nuestro marco teórico?, ¿cómo nos imaginamos el trabajo de campo con estos instrumentos?, ¿resultará viable su implementación?, ¿cómo podríamos analizar nuestras guías de preguntas y observación desde una perspectiva metodológica? De modo que organizamos el trabajo áulico en una serie de instancias sucesivas y complementarias que se encuentran didácticamente secuenciadas. En primer lugar, planteamos al grupo clase el desafío pedagógico y metodológico implicado en el análisis y perfeccionamiento de los instrumentos de recolección de datos con los que llevaremos adelante el trabajo de campo. Luego, brindamos una exposición dialogada de carácter teórico-práctico acerca del abordaje y los recaudos metodológicos implicados en esta etapa de diseño. Para ello, presentamos algunos conceptos teórico-metodológicos que inmediatamente utilizamos para analizar algunas guías de preguntas y de observación utilizadas en otras investigaciones psicopedagógicas. Nos interesa profundizar en las limitaciones y potencialidades que presentarían estos modos de elaborar los instrumentos de recolección si los aplicásemos en el marco de nuestra investigación. Luego las y los estudiantes se organizan en pequeños grupos para analizar la última versión de nuestros instrumentos, que han sido previamente elaborados y mejorados en el marco de las cohortes anteriores. Actualmente trabajamos con una guía de observación de clases, una guía de entrevistas para estudiantes, otra guía de entrevistas para docentes y en el último cuatrimestre de 2025 hemos sumado una guía de entrevistas para los integrantes del Departamento de Orientación Escolar que utilizamos para entrevistar al psicopedagogo del colegio, quien es a su vez egresado del IES. Solicitamos a cada grupo que realice nuevas sugerencias para

potenciar aún más nuestros instrumentos de recolección y luego el grupo clase analiza colectivamente la pertinencia metodológica de cada una de las modificaciones propuestas con el objeto de decidir acerca de su eventual incorporación. En esta instancia, cada una de las sugerencias –tanto aquellas que tomamos como aquellas que, por el momento, no consideramos pertinentes o prudentes– nos abre las puertas de la reflexión epistemológica a partir de nuevos interrogantes: ¿por qué este instrumento funcionaría mejor así y no de esta otra manera?, ¿qué tipo de datos queremos recolectar en el marco trabajo de campo?, ¿cuáles son todas las respuestas posibles que podríamos imaginar para estas preguntas?, ¿no estaremos induciendo las respuestas de los entrevistados si planteamos la pregunta de este modo?, ¿el cuestionario no resultará demasiado extenso?, ¿están bien planteados estos ejes para nuestras observaciones de clase?, ¿a qué le estamos prestando más atención?, ¿nos estaremos perdiendo de algo?, ¿cómo hacemos para efectivamente observar todo lo que nos hemos propuesto en función de nuestros objetivos de investigación?, ¿cómo registramos aquellos datos emergentes que no hemos previsto en nuestra guía?, ¿qué pasaría si modificásemos radicalmente nuestros instrumentos?, ¿cómo podríamos cruzar los datos construidos a través de estos instrumentos de recolección?, ¿podríamos vincularlos de alguna manera? En función de estos y otros interrogantes el grupo clase toma decisiones colegiadas en relación con nuestros instrumentos de recolección de datos. En relación con este punto en particular, nuestras y nuestros estudiantes afirman que, si bien trabajan con este tipo de guías en otras materias, no habían contado hasta el momento con la posibilidad de detenerse a analizar los aspectos metodológicos implicados en su construcción y advierten que ello les resultará sumamente útil en su futuro desempeño profesional, ya que la realización de entrevistas y observaciones cumplen una función clave en las prácticas cotidianas de psicopedagogos y psicopedagogas.

Luego, la organización y despliegue del trabajo de campo es probablemente la instancia de trabajo más compleja, desafiante y decisiva de nuestra propuesta. En tanto realizamos la inmersión en el campo en nuestro horario habitual de clases, contamos con tiempos y espacios limitados que debemos gestionar de la forma más eficiente posible. Durante los encuentros previos a esta instancia, compartimos con las y los estudiantes una presentación del colegio que incluye su historia,

el proyecto pedagógico, su perfil institucional y algunas particularidades que nos parece importante resaltar en relación con la conformación del equipo directivo, el Departamento de Orientación Escolar, el plantel docente, el estudiantado y el resto de la comunidad educativa. A continuación, repasamos algunos recaudos metodológicos que consideramos importantes para el trabajo de campo en el marco de una exposición dialogada en la que trabajamos con conceptos teórico-metodológicos a la vez que con situaciones reales e hipotéticas. Subrayamos el hecho de que cuando trabajamos desde un abordaje metodológico cualitativo, el registro de datos depende en gran medida de las decisiones que tomamos y que, en muchos casos, nuestras reacciones, comentarios e incluso algunas expresiones faciales pueden inhibir a quienes estamos observando o entrevistando para mostrarse de forma auténtica. Conversamos acerca de la necesidad de construir un clima de tranquilidad y confianza con las personas que observamos y entrevistamos, para acceder a sus pensamientos y emociones. En este punto reflexionamos acerca de los recaudos éticos que debemos considerar en nuestras prácticas de investigación en relación con el consentimiento informado de las personas que entrevistamos y observamos, como así también de su derecho a no participar, y finalmente analizamos las dimensiones éticas y metodológicas implicadas en garantizar el anonimato de los miembros de la comunidad educativa que acceden a participar en nuestra investigación.

A continuación asignamos un instrumento de recolección a cada estudiante –según su preferencia– para que lo estudien en profundidad, lo practiquen con sus compañeros/as y finalmente lo implementen en la escuela. Paralelamente, la preparación del trabajo de campo al interior del colegio implica un enorme esfuerzo organizativo para el que resulta clave establecer un diálogo permanente con las y los distintos agentes del colegio a los fines de obtener su consentimiento para ser entrevistados u observados y, a su vez, coordinar la fecha y horario en que ello tendrá lugar. Procuramos contar siempre con unidades de recolección de datos *extra*, ya que por lo general suelen producirse distintos tipos de eventos fortuitos, susceptibles de afectar o modificar lo que se había acordado previamente. Luego, durante las jornadas en las que nos sumergimos en el territorio escolar para realizar las observaciones y entrevistas, el campo se encuentra perfectamente organizado. Al ingresar nos reunimos en un salón destinado a tal fin para compartir una bienvenida

cálida y amena, ya que las y los estudiantes suelen llegar a esta instancia con una importante carga de estrés, nervios e inseguridad absolutamente comprensibles, que procuramos morigerar con palabras y gestos amables, aclarando que todas y todos inevitablemente cometemos errores cuando investigamos y que siempre debemos tomar esos errores como aprendizajes valiosos, es decir, que debemos procesarlos pedagógicamente. Luego nos distribuimos en grupos en función del área del colegio en la que estarán trabajando –las instalaciones son enormes y se dividen en tres edificios contiguos– y les presentamos a las personas y grupos a quienes van a observar o entrevistar. A lo largo de toda la jornada recorremos de forma permanente las distintas áreas del edificio para asegurarnos de que todo marche bien y, en caso de que alguien necesite ayuda, se la brindamos inmediatamente. Una vez que todas y todos los estudiantes han finalizado con sus tareas en el campo, nos reunimos nuevamente para compartir algunas primeras impresiones. Se trata de una instancia sumamente productiva, fructífera y necesaria, que fue propuesta originalmente por la primera cohorte de estudiantes y es particularmente valorada por todas las siguientes, ya que allí surge toda clase de comentarios y debates interesantes tanto en relación con aspectos técnicos de la aplicación de los instrumentos como acerca de los datos o situaciones que les llamaron la atención. En este punto, las y los estudiantes nos agradecen la posibilidad de realizar el trabajo de campo en una escuela pública, ya que, según afirman, sus prácticas profesionales suelen desarrollarse en otros tipos de espacios que se encuentran solo tangencialmente vinculados con el sistema educativo. Este diálogo es retomado en los siguientes encuentros. Las tareas de campo finalizan con la organización y preparación de los datos recolectados para su posterior análisis.

Análisis de datos y resultados preliminares de la investigación

Hasta el momento, la etapa de análisis de datos nos ha resultado más bien compleja: si bien consideramos que hemos desplegado un dispositivo pedagógico adecuado y potente con miras a que las y los cursantes puedan llevar adelante un ejercicio

teórico-práctico orientado a internalizar algunas de las complejidades inherentes a esta etapa de la investigación, no hemos logrado aún articular los esfuerzos individuales de cada estudiante en un análisis más amplio a través del cruce de todos los datos obtenidos. Sucede que esta instancia nos encuentra siempre al borde del cierre del cuatrimestre y, dada la complejidad de la tarea que nos planteamos, los tiempos nunca son suficientes. Esperamos avanzar en este sentido a lo largo del próximo ciclo lectivo. Hasta el momento, la propuesta pedagógica que hemos elaborado para esta instancia consiste en el análisis de los datos obtenidos por otras y otros estudiantes en cuatrimestres anteriores. Ello les permite tomar algo de distancia respecto de aquello que se les presenta como dato recolectado. Les indicamos entonces que, de forma individual, resalten todos los datos –palabras, oraciones o párrafos enteros– que consideran relevantes para alcanzar nuestros objetivos de investigación. Por lo general, las y los estudiantes requieren de un acompañamiento personalizado en esta instancia para identificar datos relevantes, ya que muchas veces suelen pasarles desapercibidos. Luego, compartimos con ellos/as una matriz de datos que hemos diseñado previamente en un archivo excel –nos parece innecesario y demasiado exigente pedirles que la construyan ellos/as mismos/as– y les indicamos que vayan cargando, uno a uno, los datos que han resaltado previamente. En esta instancia les proponemos también que relacionen cada uno de esos datos con dos o más de las categorías teórico-conceptuales que conforman nuestro marco teórico, lo cual nos lleva una vez más a la relectura de ese documento vivo. Una vez realizada esta tarea, el grupo clase comparte sus primeros análisis, sobre los que conversamos en el marco de nuestra reflexión epistemológica. En esta instancia, por lo general las y los estudiantes advierten el surgimiento de datos emergentes que no habíamos contemplado inicialmente, de modo que los registramos para que sucesivas cohortes continúen trabajando sobre ellos, tanto a nivel teórico-conceptual como metodológico. Finalmente, les pedimos que compartan un breve texto con una reflexión individual en la que despliegan un análisis más complejo a través de un ejercicio de interpretación, identificando relaciones de sentido y significado entre los datos con los que han trabajado. Aquí cada estudiante encuentra la oportunidad de poner en juego distintos tipos de saberes: por un lado, se trata de un ejercicio teórico-práctico enfocado en la aplicación de aprendizajes vinculados a

los aspectos metodológicos de la investigación, los cuales fuimos construyendo a lo largo de todo el cuatrimestre. A su vez, estos análisis se apoyan en el bagaje de conocimientos teórico-conceptuales que cada uno/a ha ido incorporando a lo largo de su trayectoria formativa, que se encuentran parcialmente condensados en nuestro marco teórico. Finalmente, surgen con claridad y nitidez los diversos posicionamientos políticos, pedagógicos y didácticos de los que son portadores nuestras y nuestros futuros psicopedagogos. En esta etapa de la cursada las y los estudiantes comparten algunas reflexiones epistemológicas con relación al esfuerzo de articulación entre teoría y práctica que les hemos propuesto, advirtiendo que se trata de un enfoque novedoso, ya que, según afirman, no es un tema que han trabajado en otras materias.

A continuación enumeramos algunos de los datos preliminares que nos han llamado la atención hasta el momento, cuyo análisis hemos de profundizar junto a futuras cohortes. En primer lugar, nos encontramos con una comunidad estudiantil marcadamente heterogénea en términos sociodemográficos, económicos, sociales y culturales. Hemos entrevistado adolescentes pertenecientes a las clases medias palermitanas, quienes cuentan con trayectorias educativas lineales e ininterrumpidas y pueden proyectar con claridad sus ulteriores estudios universitarios y también su futuro laboral. También hemos relevado datos sobre jóvenes estudiantes que ya se encuentran desarrollando sus carreras profesionales en las artes o los deportes y simplemente eligen el colegio para cursar sus estudios formales, sin muchas más presiones. Observamos que la escuela también aloja a muchas y muchos adolescentes que, de distintas maneras y por diversos motivos, han sido expulsados de otras instituciones educativas, por lo que presentan trayectorias educativas complejas, discontinuas y difíciles. En muchos casos, sus derechos han sido vulnerados y buscan en la escuela un lujar que les aloje y contenga. Varios testimonios dan cuenta de situaciones de discapacidad, como así también de diversas problemáticas de salud mental, que no han sido debidamente atendidas por los distintos actores de un Estado ausente. A su vez, advertimos que asiste al colegio un considerable grupo de estudiantes extranjeros –mayoritariamente provenientes de Rusia– que, al ingresar a la escuela, no hablan el idioma español. Hemos constatado que es el resultado de una política de inclusión implementada por la conducción escolar en articulación

con el Ministerio de Educación de la ciudad, que encuentra todo tipo de tensiones y complejidades al interior de la comunidad educativa. Diversos testimonios y registros de observaciones de clase dan cuenta de que se trata de una población que se encuentra virtualmente aislada del resto del estudiantado. El choque cultural y la barrera lingüística constituyen claros obstáculos para la integración efectiva y afectiva de estas y estos jóvenes inmigrantes. El colegio aloja también a muchas y muchos adolescentes que han sido discriminadxs en otras escuelas en virtud de su pertenencia a la comunidad LGBT, encontrando en este colegio algunos dispositivos pedagógicos de inclusión que valoran positivamente. Observamos que esta enorme diversidad que caracteriza a esta población estudiantil pone en tensión algunos de los mecanismos institucionales de inclusión escolar que otorgan sentido al proyecto institucional del colegio, en tanto plantea una serie de desafíos pedagógicos, didácticos, administrativos y vinculares realmente complejos.

Nos encontramos con un paisaje igualmente heterogéneo al interior del plantel docente de la escuela, tanto en lo que refiere a sus trayectorias formativas y laborales como a sus abordajes pedagógicos y didácticos. Si bien el colegio cuenta con la reputación de ser una escuela *progresista* o *de izquierda*, hemos relevado datos que dan cuenta de distintos tipos de filiación política por parte de las y los educadores, incluida aquella supuesta apoliticidad que es característica del pensamiento de derecha. En relación con sus diversos enfoques pedagógicos y didácticos, hemos observado clases en las que las y los educadores fomentan la participación activa de las y los alumnos, a quienes invitan al diálogo a través del análisis de la realidad que viven y perciben, en el marco de clases que han sido sesudamente planificadas. Pero también hemos registrado prácticas educativas burocráticas o bancarias, limitadas, por ejemplo, a exigirles la concreción de una tarea enviada vía classroom que debe ser completada en el aula, mientras el docente juega con su celular y evita responder las preguntas de los estudiantes tratándolos de muy mala manera.

Finalmente, el análisis preliminar de datos nos ha permitido visibilizar una problemática emergente que no estaba contemplada originalmente en el planteo inicial de la investigación, pero que sin embargo fue surgiendo de forma cada vez más clara, precisa y contundente en las observaciones de clase y las entrevistas realizadas: nos referimos al uso de los dispositivos tecnológicos dentro del aula, más

específicamente al uso de celulares por parte de las y los estudiantes y las tensiones que esto genera al interior de la comunidad educativa. Se trata de una dimensión clave en la vida cotidiana de las escuelas que se vincula con el acceso a la tecnología, la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el uso de las redes sociales por parte de adolescentes, la adicción que generan algunas de las aplicaciones más populares, la problemática del juego y las apuestas, entre otras, que actualmente ocupan un lugar destacado no solo en el ámbito educativo, sino también en el debate público, mediático y legislativo.

Conclusiones

Creemos que la experiencia educativa que estamos llevando adelante junto a nuestras y nuestros estudiantes de la carrera de psicopedagogía constituye una instancia valiosa para su formación profesional. A su vez, advertimos que el proceso de producción de conocimientos que estamos construyendo en ese marco puede resultar sumamente provechoso para ambas instituciones educativas en la medida en que podamos avanzar con el análisis de datos y la redacción de nuevos artículos e informes.

En este sentido, entendemos que estos datos preliminares ponen de manifiesto una tensión estructural que atraviesa al nivel secundario en la actualidad: el debate entre las problemáticas de la inclusión y la calidad educativa. De modo que, a lo largo del año 2026 nos proponemos avanzar en un análisis más riguroso, profundo y exhaustivo del corpus de datos que hemos relevado hasta el momento, enfocándonos específicamente en las distintas formas en las que la comunidad educativa enfrenta el conjunto de complejidades y tensiones que venimos identificando.

Referencias

Acosta Luis, D., Rodríguez López, W., Peñaherrera Larenas, M., García Hevia, S. y Mendoza, Y. (2021). Metodología de la investigación en la educación superior. Revista Universidad y Sociedad, *13*(4), 283-293.

Álvarez Pineda, H. (2026). "Enseñar a investigar en la educación superior, reflexiones pedagógicas desde la experiencia del docente de metodología de la investigación". En G. Fuentes Vilugrón y M. González Arriagada, *Aportes contemporáneos a la Psicología Educativa: Perspectivas, experiencias y desafíos* (pp. 144-159). Memoria Litterae Ediciones.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La práctica como espacio de construcción de conocimiento*. Paidós.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bertoldi, S. y M. Porto (2018). *Investigación en psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica. Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, *15*(1), 33-41.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Lom ediciones.

Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Aique.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula.* Graó.

Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens.

Cossettini, O. (1945). *La escuela viva*. Losada

Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Santillana.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.

Freinet, C. (1947). *La educación por el trabajo.* Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo Veintiuno.

Frisch, P. (2020). *Maestros emancipadores: un estudio sobre el posicionamiento político del educador* [Tesis de Maestría]. Flacso Argentina.

Frisch, P. y Stoppani, N. (comps.) (2014). *Hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Miradas, experiencias y luchas*. Ediciones del CCC.

García Garduño, J. (1985). Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *XV*(2), 99-103.

Giddens, A. (1995). *Sociología*. Alianza

Gómez Zeliz, J. (comp.) (2024). *Metodología de la investigación: el desafío de su enseñanza.* Editorial de la Universidad de Flores.

Gonzalo, M. (1991). La profesionalización de las actividades de orientación e intervención psicopedagógica en el contexto de la reforma del sistema educativo. *Bordón: Revista de Pedagogía*, *43*(2), 197-204.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Iglesias, L. (1957). *La escuela rural unitaria: fermentario para una pedagogía creadora*. Magisterio del Río de la Plata.

Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.

Jiménez Becerra, A. (2004). "El estado del arte en la investigación en ciencias sociales". En A. Torres Carrillo y A. Jiménez Becerra (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 27-42). Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

Litwin, E. (1993). *Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas metaanalíticas*. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Año II, (3), 80-83.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Paidós.

Meirieu, P. (2003). *El Frankenstein educador.* Alertes.

Ortiz, E. y Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (49), 22-30.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Graó.

Sabino, C. (2003). "El planteamiento del problema". En C. Sabino, *El proceso de Investigación* (pp. 51-64). Editorial Lumen/Humanitas.

Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

Sautu, R. (2011). "Acerca de lo que es y no es investigación en ciencias sociales". En C. Wainerman y R. Sautu (comps.), *La trastienda de la investigación* (pp. 227-243). Manantial

Sorokin, P. (comp.) (1998). *Ciencia, investigación y sociedad*. Estudio.

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Graó.

Zubiría Samper, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Recepción: 15/02/2026

Aceptación: 15/09/2026

Artículos

*Leticia Albisu Viacava**

La lectura en la formación docente en Uruguay. Concepciones y dispositivos didácticos

Resumen

El objetivo general del estudio es describir y analizar las percepciones de docentes, estudiantes y maestras noveles con relación al lugar de la lectura en la formación docente de maestras y maestros de primaria. Se desarrolló un enfoque cualitativo, basado en una muestra intencional. Las técnicas utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Los hallazgos muestran consensos en la concepción de la lectura como construcción de significados, pero también una fragmentación entre enfoques teóricos y orientaciones docentes. Las prácticas formativas dependen en gran medida de decisiones individuales, lo que genera trayectorias heterogéneas. El estudio concluye que es necesario fortalecer la articulación teórica y práctica mediante dispositivos institucionales acordados que brinden coherencia formativa.

Palabras Clave

Formación docente • enseñanza de la lectura • práctica pedagógica

Reading in Teacher Training in Uruguay. Conceptions and Didactic Tools

* Maestra (IINN). Magíster en educación (UCU). Especialista en culturas escritas y alfabetización inicial (UNLP). Doctoranda en educación (ORT). Docente de lengua española en los Institutos de Formación Docente de Montevideo, Uruguay (CFE-ANEP). Responsable del Proyecto de investigación: ANII-CFE, FSED_3_2023_1_179131. Correo electrónico: lalbisu@docente.ceibal.edu.uy. Orcid: 0009-0008-7842-757X

Summary

The general purpose of the study is to describe and analyse the teachers, new teachers and students perceptions related to the place of reading in teacher training of teachers and Primary teachers. A qualitative approach was developed based on an intentional sample. The techniques used were: semi structured interviews and discussion groups. The findings show agreements about the conceptions of reading as a meaning construction, but also as a fragmentation between theorical approaches and teachers orientations. The formative practice largely depends on individual decisiones that generate heterogeneous trajectories. This study concludes that is necessary to strengthen the articulation between theory and practice through institutional tools, created by agreements, that give formative coherence.

Keywords

Teacher training • reading teaching • pedagogical practice

Introducción

El presente artículo aborda la lectura en la formación docente para educación primaria en Uruguay. El trabajo se enmarca en una investigación ya culminada, cuyo objeto de estudio fue la práctica preprofesional de estudiantes de formación magisterial, entendida como un espacio formativo delimitado por un tiempo y un lugar específicos: el ámbito escolar. En el contexto uruguayo, esta práctica involucra como agentes formadores a la maestra de aula (quien actúa a su vez como tutora) y a la directora de la escuela (en su rol de docente de Didáctica). La investigación analizó la práctica docente como un espacio institucional complejo, con foco en la interacción entre los docentes formadores, estudiantes y maestras noveles,[1] los

1. El uso del femenino se debe a que las entrevistas realizadas a noveles se compusieron en su totalidad por mujeres.

dispositivos didácticos y orientaciones educativas que la estructuran, los contenidos curriculares que la atraviesan y la dinámica que se establece en su desarrollo. En esta oportunidad, se prioriza la presentación y el análisis de hallazgos, con relación a la práctica, en vínculo con los objetivos específicos de la investigación: a) identificar el lugar que los agentes de la formación inicial magisterial otorgan a la lectura y a su enseñanza en el marco de las prácticas preprofesionales; b) reconocer los dispositivos didácticos que se integran en las instancias de formación; y c) analizar la implementación de las estrategias y herramientas de formación en la práctica preprofesional.

Esta focalización responde a una decisión analítica para la comprensión de la formación docente inicial en el nivel de primaria y sus proyecciones en el ejercicio profesional, que busca profundizar en dimensiones consideradas especialmente relevantes: a) concepciones de lectura y sus dimensiones, b) niveles de lectura y estrategias promovidas, c) estrategias y herramientas de formación. Se desarrolló un enfoque cualitativo, basado en una muestra intencional de estudiantes, maestras noveles, docentes de Lengua y directoras de práctica, utilizando análisis documental, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. En lo que respecta a los antecedentes del estudio, se puede afirmar que existe creciente interés internacional y regional en las políticas de formación docente. Dicho interés está impulsado por la necesidad de transformar los sistemas de formación y dar respuesta a los desafíos actuales de la profesión (Rizvi y Lingard, 2013). Múltiples factores intervienen para que esto suceda: los obstáculos en alterar los significados y representaciones de los docentes acerca de lo que significa aprender, enseñar y llevar adelante prácticas pedagógicas innovadoras en contextos de cambio de las realidades educativas (Tenti Fanfani, 2010; Murillo, 2015). En este contexto, en el que la formación docente requiere atención académica, esta investigación se interesó por la práctica preprofesional de formación docente para la primaria, especialmente en la enseñanza de la lectura. El informe sobre el estado de educación en Uruguay del INEEd (2021, p. 25) plantea que “más de un 40% de los docentes identifica como ‘indispensable’ su formación en aspectos referidos al quehacer cotidiano en las aulas: estrategias didáctico-pedagógicas, y habilidades transversales como resolución de problemas y

aprender a aprender". Esta demanda se relaciona con hallazgos que evidencian la configuración de la práctica preprofesional como un espacio poco reglado, con diversidad de propuestas formativas, donde coexisten orientaciones disímiles y emergen tensiones entre la teoría y la práctica, así como entre los centros escolares y los institutos de formación (Albisu *et al.*, 2023; Brusa Orozco, 2025; Pérez Gomar y Albisu, 2020 y 2021). Los diagnósticos recientes del INEEd (2026) evidencian distancia entre los marcos conceptuales de docentes y su concreción en las dinámicas de clase. En este sentido, se señala que la integración entre el saber conceptual, la formación y la enseñanza continúa siendo un desafío para la formación docente. La brecha entre la teoría y la práctica preprofesional se evidencia en las distancias entre los abordajes teóricos en los institutos de formación y las dinámicas desplegadas en las escuelas. Esta disociación didáctica favorece que los estudiantes de formación asimilen discursivamente conceptos vacíos de contenido práctico (Brusa Orozco, 2025).

A partir de los antecedentes de investigación, el problema que se identifica es: presencia de tensiones entre lo discursivo acerca de qué se entiende por leer y cómo se enseña, y las prácticas que se despliegan. A su vez, la investigación da cuenta de que, en formación docente, el estudiantado identifica tensión o "divorcio" entre las materias teóricas y la didáctica. De allí la importancia de la presente investigación.

Asimismo, se plantean las siguientes preguntas que desagregan el problema: ¿Qué lugar le otorgan los agentes formadores a la lectura en las instancias de formación inicial? ¿Se fomenta el acceso al texto desde la promoción de diferentes estrategias de lectura desde un encuadre reflexivo? ¿Qué relaciones y tensiones existen entre el lugar otorgado a la lectura y las herramientas de formación? ¿Cómo se vinculan con las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la práctica preprofesional?

Este artículo posee una progresión descriptiva y analítica que inicia con la contextualización del objeto de estudio hacia la exposición de los hallazgos y las conclusiones. En primer lugar, se presenta la contextualización donde se desarrolló la investigación bajo la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En segundo lugar, se destina un acápite a la metodología, que

detalla el enfoque cualitativo adoptado, las decisiones de diseño y las estrategias de producción y análisis de los datos. En tercer lugar, se desarrollan los hallazgos del estudio, organizados en las dimensiones del estudio –concepciones y dimensiones de lectura, niveles de lectura y estrategias promovidas, y estrategias y herramientas de formación–. En cuarto lugar, se comparten las conclusiones en vínculo con los objetivos.

1. Metodología

Se elige un enfoque cualitativo en tanto la investigación tiene el objetivo de comprender un fenómeno desde el punto de vista de los participantes en su ambiente natural y vinculando siempre con el contexto sus percepciones y los significados discursivos (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2023; Greene, 1994). Como en todo estudio de esta naturaleza, no existe pretensión de generalizar estadísticamente los hallazgos.

En lo que respecta a aspectos básicos del diseño, el objeto de estudio es la práctica preprofesional de estudiantes de formación docente para el nivel primario, con el propósito de profundizar en su comprensión con relación a los agentes involucrados –docentes de Lengua y de Didáctica, estudiantes y maestras noveles– y los dispositivos didácticos de formación.

Si bien no se tiene la intención generalizar estadísticamente los hallazgos, se constituyó la muestra a partir de criterios territoriales, con el objetivo de abarcar distintos puntos geográficos del país y garantizar la heterogeneidad contextual y contar con miradas diversas sobre el objeto de estudio. Se seleccionaron Institutos de Formación Docente (IFD) de seis departamentos de Uruguay (Montevideo, Tacuarembó, Treinta y Tres, Florida, Canelones y Cerro Largo). Además, se tuvo en cuenta la matrícula de estudiantes (en el caso de Montevideo, es la más elevada de todo el país), a la vez que la intención de cubrir el resto del territorio nacional, al menos en ciudades pobladas, manteniendo cierto equilibrio en la distribución regional: región este (Canelones), norte (Treinta y Tres, y Tacuarembó), centro (Cerro Largo, Florida).

Esta estrategia permitió incorporar diferentes realidades, reduciendo el sesgo asociado a la concentración espacial y fortaleciendo la validez externa del estudio. La selección territorial respondió a un muestreo intencional y no probabilístico (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2023), para comprender un fenómeno poco estudiado, donde se destaca la relevancia de la heterogeneidad de realidades para la comprensión profunda de los fenómenos sociales.

El corpus está constituido por 29 entrevistas a docentes –15 de Lengua española y 14 de Didáctica– y por cinco grupos focales con estudiantes y maestras noveles –26 participantes– (Albisu y Orlando, 2025). La recolección de datos se dio entre abril y agosto de 2025.

En las entrevistas semiestructuradas el foco estuvo puesto en la formación en lectura promovida por docentes de las asignaturas Lengua española y Didáctica. Dado que se trata de cursos teórico-prácticos, el lugar de la lengua y en especial la lectura y su enseñanza cobran relevancia con relación a los objetivos planteados. Las entrevistas en profundidad constituyen valiosas técnicas para acceder y explorar significados y saberes de los actores educativos en sus contextos, lo que permite explorar fenómenos complejos desde la perspectiva de los propios sujetos (Maxwell, 2013).

Los grupos de discusión con estudiantes y maestras noveles tuvieron por propósito generar instancias de conversación grupal en torno al tema del estudio (Barbour, 2013). Esta técnica permitió construir un discurso socialmente compartido, exhaustivo y contextualizado sobre la visión que las participantes tienen sobre la práctica preprofesional. La dinámica de los grupos se apoyó en las temáticas fundamentales que aparecieron en las entrevistas. Los grupos siguieron a la realización de las entrevistas y estuvieron significativamente conectados con las categorías que de ellas surgieron.

Los instrumentos fueron planificados y diseñados para obtener información con relación al objeto de estudio. Por lo tanto, es necesario sintetizar las principales utilidades de las técnicas e instrumentos de recolección de datos usados, y el vínculo y compatibilidad con los objetivos, con el propósito de justificar las decisiones sobre los métodos. A continuación, en la Tabla 1 se

presenta esta compilación inspirada en la propuesta de Maxwel (1996) y adaptada a la presente investigación.

Tabla 1. Relación entre objetivos de la investigación y herramientas de recolección de datos

Objetivos	**Técnicas de recolección de datos**	**Justificación**
Identificar el lugar que los agentes de la formación inicial magisterial otorgan a la lectura y a su enseñanza en el marco de las prácticas preprofesionales.	Entrevistas semiestructuradas.	Posibilita acercarse a las percepciones, sentidos y justificaciones.
Reconocer los dispositivos didácticos que se integran en las instancias de formación.		
Analizar la implementación de las estrategias y herramientas de formación en la práctica preprofesional.	Grupos de discusión.	Permite la aproximación a las percepciones de estudiantes y maestras noveles acerca del lugar de la lectura en la formación inicial.

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los corpus se utilizaron categorías diseñadas *a priori*, en vínculo con los objetivos específicos, y otras emergentes. Se realizaron cruces analíticos entre los discursos del estudiantado, de docentes noveles y del cuerpo docente encargado de la formación en los IFD, a efectos de establecer diálogos entre los corpus. Se analizaron por separado las entrevistas y los grupos, realizándose una codificación abierta para la identificación de categorías de análisis que emergieron, seguida de una codificación axial de los datos para identificar relaciones entre las categorías anteriores y construir modelos comprensivos parciales (Strauss

y Corbin, 2002). Finalmente, se integraron los hallazgos para elaborar un modelo comprensivo común (codificación selectiva), que aborde los discursos y las argumentaciones de los agentes (Merlino, 2012).

2. Contextualización: la formación docente en Uruguay

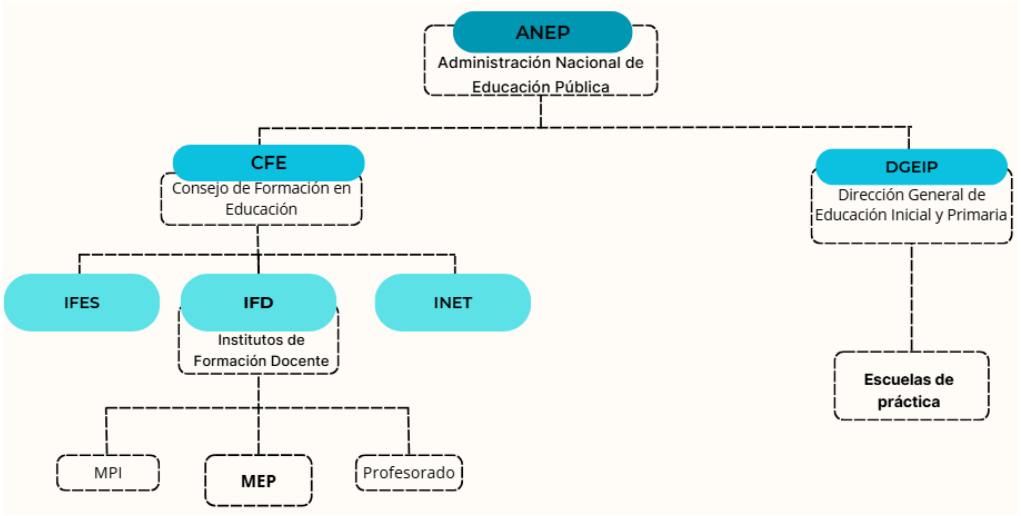
La formación docente inicial en Uruguay se enmarca institucionalmente en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), organismo autónomo responsable de conducir la educación pública del país. Dentro de su estructura, el Consejo de Formación en Educación (CFE) coordina y supervisa las siguientes instituciones: Institutos de Formación Docente (IFD) –maestro en primera infancia (MPI), maestro de educación primaria (MEP) y profesorados, encargados de la formación docente disciplinar para la educación media–; el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), orientado a la formación docente en áreas técnico-profesionales; los Institutos de Formación en Educación Social (IFES), responsables de la formación en educación social (véase Figura 1).

En este entramado, la formación de maestro de educación primaria (MEP) se organiza a través de unidades curriculares que combinan fundamentos teóricos, didácticas específicas y espacios de práctica. Estas prácticas se llevan a cabo en escuelas de educación primaria, bajo la órbita de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), que también dependen de ANEP, lo que supone un diálogo constante entre dos niveles institucionales: por un lado, los IFD; por otro, las escuelas de práctica. Las directoras de práctica, al mismo tiempo que docentes del curso Didáctica, cumplen una función clave en esta articulación, al mediar entre las prescripciones institucionales, las expectativas formativas y las dinámicas escolares cotidianas.

En este marco institucional complejo, la investigación se orienta a comprender cómo se configuran los procesos formativos en lectura, qué sentidos atribuyen docentes, estudiantes y docentes noveles a la enseñanza y al aprendizaje de

esta práctica. El análisis de las relaciones entre estos niveles resulta fundamental para interpretar las prácticas que emergen en los IFD y en las escuelas asociadas, así como para identificar los puntos críticos que inciden en la formación de MEP en Uruguay, en el área de la lectura en particular.

Figura 1. Estructura organizacional de la ANEP



Nota: Organigrama de la ANEP con foco en la formación en MEP, con relación a la DGEIP, donde se despliegan las prácticas de formación. Esquema de elaboración propia.

3. Hallazgos

Los resultados se presentan organizados por dimensiones de análisis en articulación con las voces de docentes de los IFD, de estudiantes y de maestras noveles. La presentación interrelacionada busca abonar al lugar de la práctica preprofesional como un espacio de interacción, caracterizado por las relaciones y tensiones entre quienes participan, lo que favorece la construcción de sentido en clave dialógica.

Las dimensiones del estudio son:

- Lectura: concepciones y dimensiones;
- niveles de lectura y estrategias promovidas;
- estrategias y herramientas de formación.

3.1. Lectura: concepciones y dimensiones

En este acápite se presenta la dimensión de estudio: concepciones de lectura y sus dimensiones, con hallazgos que emergen de los discursos de docentes de Didáctica y de Lengua española.

En relación con las concepciones de lectura, se identifican tres perspectivas predominantes, como luce en la Figura 2:

a) La *lectura como proceso de construcción de significados*: para la mayoría de los docentes, leer implica una actividad personal a la vez que social de interpretación y producción de sentido (Ferreiro, 2012), en la que el lector desempeña un rol activo al vincular sus saberes previos con el texto para crear significados (Carranza, 2024). Estos intercambios se enmarcan en una relación de tipo dialógica, en la que los roles de enseñantes y aprendientes y las preguntas vehiculizan el intercambio (Edelstein, 2023).

> La comprensión es lo que le da sentido al texto y genera esa relación con el autor. Pero tenés que tomarte tu tiempo para parar y pensar lo que estás leyendo y renglón a renglón ir analizando, hablando con otro compañero, charlando y pensando cuándo vi esto en el aula, cómo lo haría yo, de qué forma se aplica esto que está diciendo este autor (Docente 9).

b) La *lectura como práctica social y cultural*, en tanto actividad situada y mediada por los usos sociales del lenguaje (Bajtín, 2013; Petit, 2008) aparece en algunos de los discursos analizados que trascienden la visión tradicional de la lectura como una mera habilidad individual de decodificación, y la sitúa como una actividad socialmente construida (Martínez, 2001), que implica la negociación de significados, la

comprensión de géneros discursivos y la participación en comunidades. Los discursos reflejan la importancia de promover la lectura con un propósito claro, conectada a las experiencias y necesidades del estudiantado. La lectura así concebida se constituye en herramienta para la construcción de identidad, la transmisión de valores culturales y la transformación social.

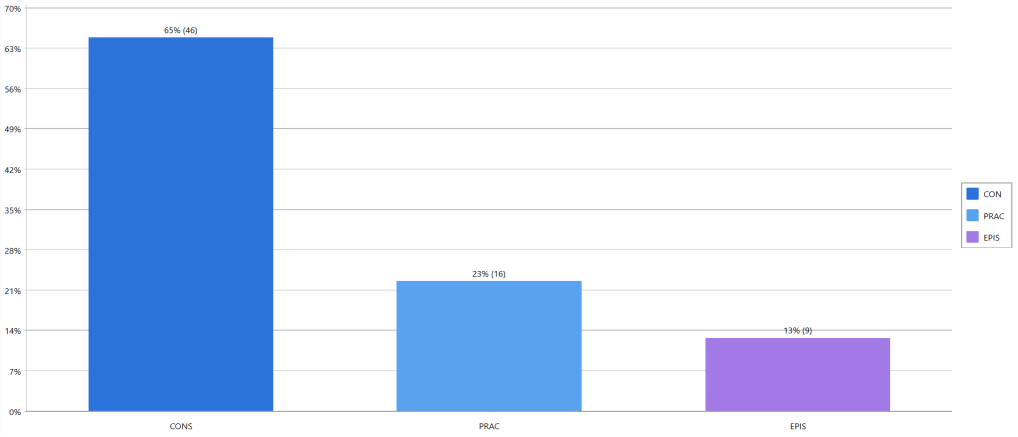
> Se busca promover la reflexión desde, primero, desde las particularidades del género que se selecciona, poder sistematizar esa enseñanza de ese género (Docente 5).

> Trato de trabajar transtextualidad e intertextualidad y llevo todo texto que estén vinculados de alguna manera entre sí y trato de transmitir bienes culturales [...] lo veo como una práctica social, una práctica discursiva, pero también lo veo como un proceso cognitivo, leer exige desarrollar determinados procesos, y a su vez adquirir determinados saberes (Docente 10).

c) La *lectura como posibilitadora de la construcción de conocimiento*, en tanto instrumento que permite acceder, comprender y elaborar saberes (función epistémica): emerge con baja frecuencia en los discursos, mas su presencia resulta significativa dado que expresa una comprensión más compleja del acto de leer. La lectura, así concebida, se convierte en una herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida, permitiendo al estudiantado (re)construir el conocimiento (Tolchinsky y Simó, 2001; Solé, 2019) y participar activamente en este proceso.

> También tenemos que darle la bienvenida, al decir de Paula Carlino, a los textos académicos, a cómo producir textos académicos. Entonces empezar desde la base primero que el texto expositivo explicativo, ese párrafo que hago de respuesta a una consigna va a tener que tener ciertos atributos del texto académico que tiene que utilizar una lengua estándar [...] entonces ya voy trabajando contenidos lingüísticos que tengo que enseñar, producción escrita y el contenido epistémico sobre que ellos tienen que formarse (Docente 14).

Figura 2. Distribución de concepciones docentes acerca de la lectura



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025. Las categorías corresponden a concepciones de lectura: proceso de construcción de significados (CONS), práctica sociocultural (PRAC), posibilitadora de construcción de conocimiento (EPIS).

En lo que respecta a las dimensiones de la lectura promovidas por docentes en sus prácticas, en tanto marco desde el cual despliegan dispositivos didácticos de enseñanza de lectura, son dos las mencionadas, tal como luce en la Figura 3:

a) Discursiva: presenta alta referenciación, lo cual sugiere que las concepciones docentes sobre la lectura se orientan hacia su dimensión comunicativa, en estrecho vínculo con la concepción de lectura como práctica social abordada en el acápite precedente. El conocimiento discursivo se conforma en el entramado general –teórico y de referencia– en el que acontecen las prácticas de lectura. En este nivel, el sujeto encuentra los conocimientos que le permiten interpretar los actos de lectura en tanto actividad social y cultural.

> Identificar recursos de la lengua y enseñar por qué el emisor tomó ciertas decisiones de ese texto, por qué lo quiso decir, por qué lo hizo de esa manera, por qué no lo hizo de otra, y ahí trabajar transversalmente lo que es la reflexión metalingüística (Docente 2).

> Diferenciar bien lo que tiene que ver con organización discursiva y con géneros discursivos, y tomamos como referencia también el concepto de Bajtín, en *La estética de la creación verbal*, lo que tiene que ver con los géneros del discurso. Eso, por un lado, conceptualizar (Docente 5).

b) *Lingüística*, con mención a sus siguientes aspectos constitutivos: prosodia, léxico y aspectos gramaticales. En los discursos se evidencian diferentes enfoques y énfasis en relación con los contenidos y estrategias que se consideran relevantes. Mientras que los docentes de Lengua tienden a centrarse en los aspectos gramaticales y sintácticos, los docentes de Didáctica prestan mayor atención a los aspectos léxicos –recursos literarios, características de los textos de ciencias–.

Una parte de los docentes hace énfasis en los elementos prosódicos –algunos en relación con la expresividad; otros con foco en las prácticas de lectura en los inicios de la alfabetización–, a la vez que mencionan la decodificación, la lectura en voz alta y la fluidez lectora. Estos énfasis parecerían desconocer procesos de lectura antes de conquistar la alfabeticidad del sistema de escritura (Kaufman, 1998, 2009), ya que manejar la correspondencia fonema-grafema no es un prerrequisito, ni condición que garantice la comprensión (Ferreiro, 2004; Freire, 2013; Petit, 2021).

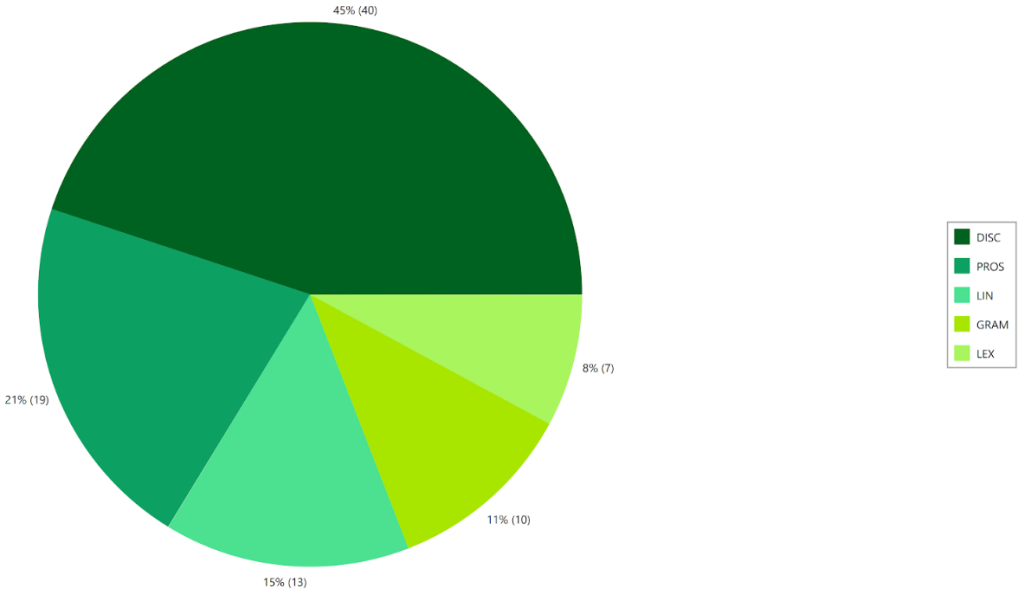
> Trabajar lo fonético, insistir en el sonido, cómo suena esa letra que tiene que enlazarse con la otra para ver cómo hace esa lectura el niño, ayudarlo individualmente. En los primeros años, trabajar desde esa actividad más personalizada con el niño, individualizada, desde ese lugar (Docente 3).

A pesar de estas diferencias, ambos grupos de docentes coinciden en la necesidad de promover la reflexión y la metarreflexión sobre el lenguaje. En última instancia, el desafío de las prácticas reside en integrar de manera efectiva el componente lingüístico y el discursivo en la enseñanza de la lectura, de manera que el estudiantado pueda desarrollar una comprensión profunda y crítica de los textos.

> Trato de que ellos vean que cuando leemos ponemos en juego una serie de saberes, que tienen que ver con el sistema de escritura, con los procesos que desarrolla

un lector cuando lee, los procesos cognitivos, y también conocimientos vinculados a lo que es el discurso escrito, las características que tienen los diversos géneros discursivos (Docente 11).

Figura 3. Distribución porcentual de menciones a componentes discursivos y lingüísticos en los discursos docentes



Nota: Se observa la proporción de referencias realizadas por los docentes a los componentes de la lectura: discursivos (DISC) y lingüísticos (LIN), y en relación con estos últimos la mención a sus aspectos constitutivos –gramaticales (GRAM), léxicos (LEX), prosódicos (PROS) y lingüísticos (LIN)–. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025.

3.2. Niveles de lectura y estrategias promovidas

En esta dimensión se abordan hallazgos vinculados a los análisis realizados a los corpus de entrevistas a docentes y grupos focales con estudiantes y maestras noveles.

3.2.1. Niveles de lectura

En el corpus de los discursos docentes analizados, se observa una escasa presencia de referencias explícitas a la promoción de niveles de lectura en sus prácticas de enseñanza, pudiéndose identificar en una cuarta parte de este corpus. El acceso al texto en el proceso de construcción de sentido implica diferentes niveles de lectura; identificación de contenido literal y explícito; integración inferencial de significados –el lector deduce intenciones e interpreta implícitos–; y evaluación crítica –análisis de posturas del autor e implicancias de lo escrito– (Solé, 2015).

Entre quienes fomentan el desarrollo de niveles de lectura, prevalece una distribución equilibrada entre lo explícito y lo inferencial, con menor mención de la reflexión crítica. Esta tendencia sugiere que los distintos niveles de lectura, como componentes de la enseñanza, ocupan un lugar marginal o no sistematizado en los discursos docentes.

El corpus analizado, compuesto por los discursos provenientes de grupos focales con estudiantes de MEP y con maestras noveles, da cuenta de cómo experimentaron la lectura durante su formación, con énfasis en trascender lo literal mediante la formulación de hipótesis y la búsqueda de significados implícitos. En menor medida, la formación recibida abordó la identificación de información explícita, y la interpretación desde niveles críticos.

> Uno de lo que trata de hacer es siempre, no una lectura lineal, sino tratar de leer entre líneas (Estudiante 5_Grupo de estudiantes 1).

> Buscar información implícita, explícita, buscar el significado de palabras según el contexto (Novel maestra 2).

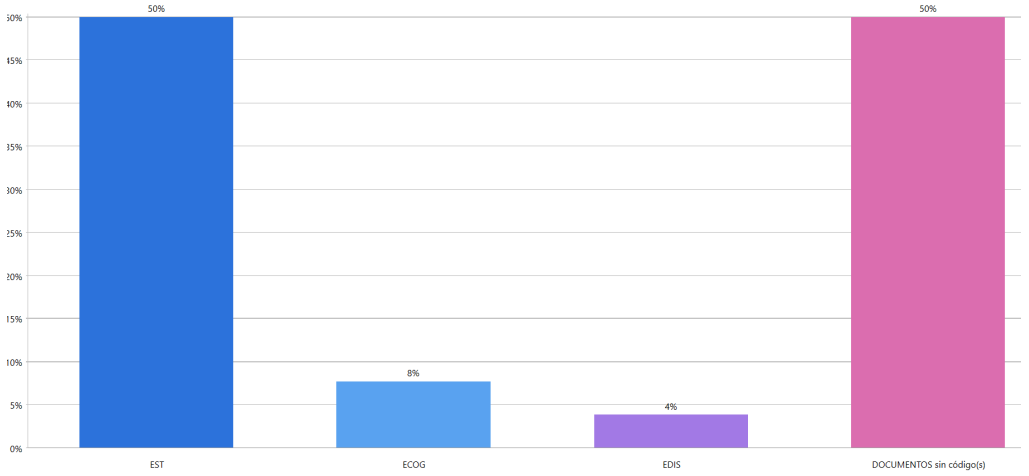
3.2.2. Estrategias

En el conjunto de discursos analizados de docentes, se observa una presencia desigual de referencias a las estrategias de lectura promovidas en la formación

docente inicial. Las estrategias de lectura son procesos que despliega quien lee para comprender los textos escritos a partir del abordaje de sus diferentes niveles de complejidad (Solé, 2015, 2019). Es necesario desplegar variadas estrategias, tanto cognitivas (Goodman, 1996) como discursivas (Martínez, 2001).

La mitad de los docentes mencionan su promoción, mientras que la otra mitad no incluye alusión explícita a ellas. Por otra parte, las menciones que distinguen entre estrategias cognitivas y discursivas resultan significativamente menores. Esta distribución evidencia que, si bien el concepto de estrategia de lectura aparece en las representaciones docentes, su tratamiento tiende a ser general y poco especificado (véase Figura 4).

Figura 4. Distribución de menciones docentes a estrategias de lectura en el conjunto de discursos analizados



Nota: La categoría EST reúne las menciones genéricas a estrategias de lectura, mientras que ECOG y EDIS refieren a la distinción entre cognitivas y discursivas, respectivamente. La categoría "Documentos sin código(s)" indica los discursos en los que no se registraron referencias a estrategias. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025.

El análisis de las estrategias de lectura en la formación docente inicial, tanto en el ámbito de la Lengua como en el de la Didáctica, revela una preocupación compartida

por promover una comprensión lectora profunda y significativa en los futuros docentes. Los docentes entrevistados refieren a estrategias que permitan al estudiantado "entrar al texto preguntándose" y establecer una relación dialéctica con él, y también al despliegue de estrategias vinculadas a textos infantiles, fomentando así la metacognición sobre su propio proceso lector.

Entre los discursos docentes de la asignatura Didáctica, se observa un interés en cómo los futuros docentes pueden implementar prácticas de enseñanza de estrategias para promover la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Se enfatiza la necesidad de que el estudiantado magisterial comprenda el proceso de lectura y establezca relaciones de manera consciente, como parte de un proceso metarreflexivo, en diálogo con sus pares. Se subraya la importancia de trabajar con inferencias y de abordar la lectura como un proceso de comprensión, no solo de decodificación.

> La definición de lectura, de leer es comprender y establecer una relación directa con las inferencias, claro que es necesaria la decodificación para poder comprender, pero no solamente la decodificación (Docente 9).

> Con respecto a la lectura, estrategias de cómo, primero, cómo aprende el niño a leer las diferentes etapas de la lectura. Después trabajamos qué estrategias desde la enseñanza implementar para que ese aprendizaje sea acorde a la edad del niño, al grado en el que se encuentra (Docente 2).

> La idea es poder abordar estrategias trabajando con distintos autores que nos permitan implementar [...] la inserción dentro de la escuela, para los estudiantes escolares (Docnte 12).

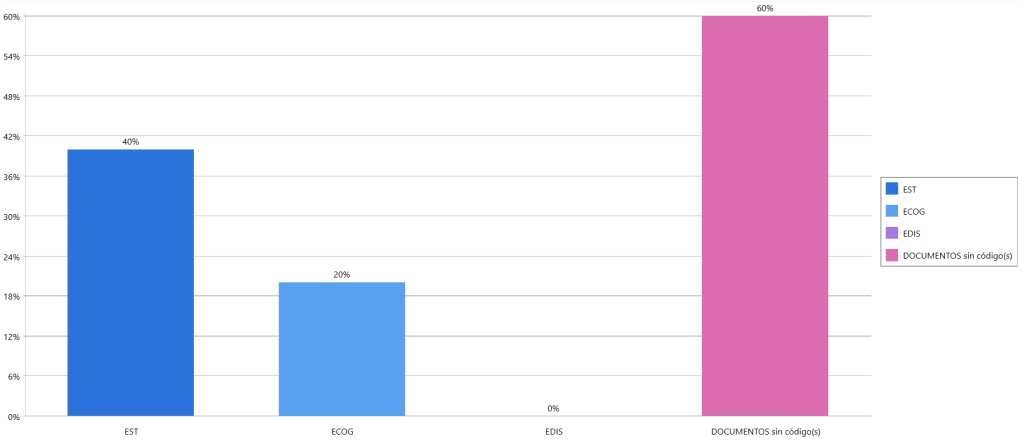
En el corpus compuesto por discursos de grupos focales con estudiantes de MEP y con maestras noveles, se identifica que casi la mitad refiere a las estrategias de lectura como parte del proceso lector durante la formación, al mismo tiempo que explicita dificultades para trasladarlas a la enseñanza en contextos reales. Una porción menor de los discursos se refiere a las estrategias de tipo cognitivas –anticipación, predicción, inferencia y verificación (Goodman, 1996)–, mientras que

no se registran menciones a las estrategias discursivas. Se consolida, así, un conocimiento declarativo sobre las estrategias –saber cuáles son y por qué son importantes–, sin que siempre se logre internalizar el cómo enseñarlas durante la práctica preprofesional (véase Figura 5).

> Hay veces que te dan un texto, y te cuesta cómo llevarlo a la práctica, pero por ejemplo, hay pila de cosas como la anticipación, la verificación, que se notaban al momento de la clase y estuvo bueno (Estudiante 1_Grupo de estudiantes 4).

> Por ejemplo a mí me tocó pasar de un primero a un sexto en la rotación y claro, y al principio sí, fue como cambiar el chip. Y de buscar cosas con muchas más imágenes que les permitieran a ellos leer y a partir de la anticipación y de la relación con lo icónico y también la temática (Estudiante2_Grupo de estudiantes 1).

Figura 5. Distribución de menciones de estudiantes y maestras noveles sobre estrategias de lectura



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025. Las categorías corresponden a: estrategias de lectura (EST); estrategias cognitivas (ECOG), estrategias discursivas (EDIS). El color rosa indica la proporción de documentos analizados que no contenían códigos sobre estrategias de lectura.

3.3. Estrategias y herramientas de formación

En este acápite se presentan los hallazgos vinculados a la dimensión de estudio "Estrategias y herramientas de formación", que emergen del corpus compuesto por entrevistas a docentes y del corpus constituido por grupos focales con estudiantes y docentes noveles. Se analizan los dispositivos de formación desde su potencialidad para comprometer y desafiar al estudiantado (Meirieu, 2023). Las categorías de análisis que se tienen en cuenta y que se desarrollan a lo largo del presente apartado son:

a) Propuestas de escritura (vinculadas al proceso de lectura);
b) selección de textos;
c) relación teoría-práctica.

3.3.1. Propuestas de escritura

En este apartado se hace foco en el uso de la escritura como parte del proceso de lectura, desde la aproximación y apropiación de ideas (Rancière y Bassas, 2019). En el corpus de entrevistas a docentes, se evidencia mención a la escritura en la mayoría de los discursos analizados. Esta integración se manifiesta en diversas estrategias: toma de apuntes, elaboración de resúmenes y creación de fichas de lectura. Al escribir sobre lo leído, los estudiantes no solo registran información, sino que también la procesan activamente, identificando ideas principales y estableciendo conexiones. La escritura permite transformar el conocimiento, a partir del parafraseo y la reinterpretación de la información de manera personal (Roni y Carlino, 2024). Además, fomenta la reflexión metacognitiva: el estudiantado escribe durante el proceso de aprendizaje. La escritura también sirve como herramienta para la socialización del conocimiento, permitiendo a los estudiantes compartir y discutir sus interpretaciones con sus compañeros, enriqueciendo así la comprensión colectiva.

> A partir de lo que van leyendo sobre una temática, después viene una propuesta de escritura, por ejemplo, como que la lectura y la escritura lo tomo tan íntimamente

> relacionadas, estamos todo el tiempo trabajando lectura y escritura. Entonces les digo, bueno, a partir de los apuntes que ustedes tomaron, a partir de las respuestas que hicieron, que respondieron del texto, bueno, ahora van a hacer tal actividad. O sea que sería como una manera de recuperar eso. Otra cuestión que hago es pedirles fichas acerca de lo que van leyendo. Ellos elaboran fichas donde registran las ideas más importantes de ese texto. Entonces después esas fichas las tienen, las despliegan, las tienen disponibles para ir a ellas, para consultar (Docente 11).

> Tiene que haber registro, tienen que haber apuntes individuales, el apunte lo que él sienta, entiende o entiende que es necesario, y hay momentos en que es bueno guiarlos a decirles "esto es importante", "esto regístralo" (Docente 9).

Al poner en diálogo el discurso docente con los datos emergentes de los grupos focales, se identifican algunos indicios sobre el valor de la escritura epistémica. El estudiantado y las noveles docentes reconocen y recuperan el sentido de la toma de notas, el subrayado y el resumen que posteriormente son insumos para intercambiar en el aula. Se evidencia así el uso de la escritura como herramienta de registro, para guardar memoria y, en ocasiones, de reflexión.

> Algo que me sirve es eso, ir subrayando, y me pasa mucho que anoto mucho los textos en físico, como por ahí, cuando me acuerdo que tienen una relación o algo los escribo y eso me sirve (Estudiante 3_Grupo de estudiantes 4).
> De pronto sacás apuntes, de pronto marcas en un texto, pero terminamos siempre en el aula compartiendo desde el enfoque que cada uno orientó, compartiendo y contrastando también, y complementando la información a partir del enfoque que cada uno le dio (Estudiante 1_Grupo de estudiantes 2).

3.3.2. Selección de textos

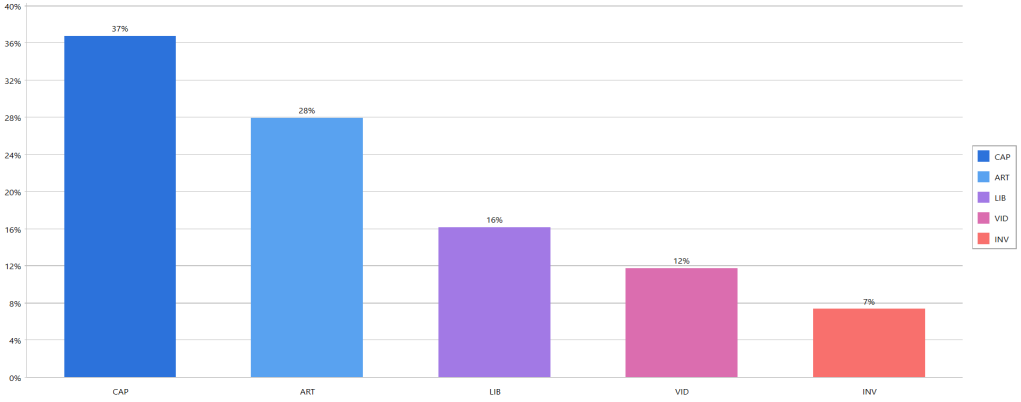
En los discursos docentes analizados, la selección de textos emerge como un eje central en la formación docente, tanto en el ámbito de la Didáctica como en el de

la Lengua, en tanto es mencionado en los discursos por la amplia mayoría de docentes entrevistados. Esta tarea, lejos de ser un mero acto de elección, implica una reflexión profunda sobre los criterios, la pertinencia y el impacto de los materiales seleccionados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se describen y justifican los criterios de esta selección en sus prácticas de enseñanza, en relación con el estudiantado magisterial, así como su transferibilidad a la práctica en primaria.

> No solamente el proceso interno que hace, por ejemplo, el estudiante de formación docente al comprender un texto, apropiándose de él, sino en pensar, ser también un buen seleccionador de textos y poder transmitirlo y poder usarlo como recurso y como instrumento en la práctica (Docente 1).

Se priorizan textos que sean relevantes, se mencionan diferentes tipos de materiales y soportes. La Figura 6 evidencia una clara preferencia de los docentes por la utilización de capítulos de libros y artículos de revistas como principales fuentes de información, lo que sugiere una tendencia hacia la selección de textos parciales que permiten abordar contenidos específicos de manera focalizada. En menor medida, se mencionan libros completos, mientras que los videos y artículos de investigación tienen una presencia menor.

Figura 6. Distribución de los tipos de materiales seleccionados por docentes para ofrecer al estudiantado



Nota: El gráfico presenta la proporción de materiales seleccionados por docentes según categorías derivadas del análisis de entrevistas. Las categorías incluyen *capítulos de libros (CAP)*, *artículos (ART)*, *libros completos (LIB)*, *videos (VID)* y *artículos de investigación (INV)*. Los datos reflejan la frecuencia relativa de cada tipo de material mencionado por los docentes al describir los recursos que ponen a disposición del estudiantado. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025.

Por otra parte, se busca que los textos seleccionados sean accesibles y sintéticos, adaptados a las limitaciones de tiempo y a las necesidades del estudiantado. En este sentido, valoran la utilización de recursos tecnológicos, como videos y presentaciones, que complementan la lectura y facilitan la comprensión. Varios docentes se enfocan en la selección de literatura para abordar en formación docente, a la vez que brindar insumos para las selecciones para la primaria. Asimismo, se busca que el estudiantado desarrolle criterios propios para la selección de textos, fomentando su autonomía y capacidad crítica.

En el corpus constituido por grupos focales con estudiantes y docentes noveles, la selección de textos constituye una preocupación recurrente entre quienes participan de estas instancias. Mencionan criterios diversos de selección, tanto en la formación inicial como en la práctica preprofesional, y coinciden en que los textos elegidos inciden directamente en su comprensión, así como en la de los niños y niñas en escuelas. Los discursos combinan valoraciones positivas cuando el texto resulta accesible, cercano o motivador, con dificultades vinculadas a materiales considerados complejos o distantes de la práctica.

Se hace referencia a la presencia de bibliografía compartida en los IFD, muchas veces con fines teóricos más que didácticos. Los textos ofrecidos por algunos docentes se valoran de manera positiva, lo que parece nutrir el acervo de bibliografía sobre los temas abordados y de este modo “indagar un poco más”, a la vez que posibilita “tratar de estar al día con diferentes autores”. Se destaca la mención de un grupo de estudiantes acerca del valor de las experiencias formativas promovidas por docentes del IFD por fuera de la institución como forma de “extender el aula”, en tanto se amplía la posibilidad de intercambio con otros actores y el acercamiento a diversos textos y autores.

> En parte por la curiosidad de uno de indagar, bueno, quizás la docente me dio este autor o este libro, voy a indagar un poco más, y desde ahí es como que se abre un abanico muy grande, porque, digo, si bien los conceptos son relativamente nuevos, la bibliografía ya estaba (Estudiante 2_Grupo de estudiantes 3).

> Nos proponía la docente. Por ejemplo, ir a charlas de la feria del libro, con autores como de sacarnos de esa aula y también de ir a extender el aula [...] tener una docente que te impulse ahí [...] y que te diga que sí podés ir a hacer esto, está buenísimo (Estudiante 5_Grupo de estudiantes 4).

3.3.3. Relación teoría-práctica

La relación entre teoría y práctica es un tema que aparece en los discursos tanto de docentes de Didáctica como de Lengua española. La totalidad de los discursos de los primeros hace alusión a estrategias para articular estos dos componentes, con el objetivo de que el estudiantado pueda vincular los conocimientos teóricos con sus prácticas, de forma reflexiva. Sin embargo, existen desafíos en esta articulación en el área de Lengua, donde se identifican dificultades para conectar teoría con práctica. Se evidencia como obstáculo la coordinación con docentes de Didáctica, quienes tienen a cargo la práctica docente, a la vez que la transferibilidad de lo trabajado en Lengua a las aulas de primaria.

Entre quienes enfatizan la importancia de articular teoría y práctica, se destaca un "entramado" que posibilita que el estudiantado pueda transferir los conocimientos abordados en el IFD a las propuestas de las aulas de primaria. Esta articulación se justifica en la necesidad de que los futuros maestros vean reflejada la teoría en la práctica, lo que permite desarrollar estrategias de enseñanza efectivas y promover aprendizajes en niños y niñas. Específicamente en el área de la lectura y su enseñanza, se busca que el estudiantado construya una concepción de la lectura, analice prácticas y pueda trasladar lo aprendido a sus planes de trabajo y prácticas.

> La idea es que muchas de las cosas que vemos en el IFD después las podamos traer acá a la escuela, y si bien analizamos práctica, qué subyace a esas prácticas, concepciones de lectura (Docente 8).

> Siempre se pide o se espera que lo teórico lo aterricen en lo práctico. Entonces, bueno, que no sea la teoría por un lado, la práctica por el otro, sino incorporar, integrar (Docente 9).

En los discursos de estudiantes y maestras noveles, se evidencia tensión entre la formación teórica impartida en los IFD y las experiencias de práctica en las escuelas. Aunque predominan las menciones a experiencias de articulación teoría-práctica, una proporción significativa revela rupturas y vacíos en la vinculación entre estas. La mayoría percibe que la formación conceptual no siempre se traduce en estrategias transferibles o adaptables al aula, y la carga teórica puede resultar excesiva o desconectada del contexto escolar. En contraste, una minoría destaca instancias donde la relación teoría-práctica se logra efectivamente, especialmente cuando existe trabajo conjunto entre el IFD y la escuela de práctica. La integración parecería efectivizarse a través de actividades de análisis, planificación compartida o reflexión situada, donde la teoría es revisitada desde la práctica.

> Y en Lengua, por ejemplo, lo que más estudiábamos era la cuestión de ortografía y gramática, entonces nuestros docentes de Lengua nunca se centraron tanto en cómo enseñar a leer y escribir en la escuela (Novel docente 1).

> La docente de Lengua era profesora de idioma español y profesora en secundaria. O sea, de los contenidos de primaria tampoco tenía mucho conocimiento de qué realmente se enseñaba en primaria (Novel docente 2).

> Yo siento que tuvimos muchas actividades [...] de análisis, [...] encontrar la conexión [...] la teoría y la práctica [...]. Siento que a la hora de identificar esos elementos de los que estamos hablando [en la clase de Lengua] muchas veces nos ponían clases grabadas o transcripciones de clase en las que podíamos analizar

> y encontrar como esos elementos que habíamos estado hablando (Estudiante 3_Grupo de estudiantes 4).
>
> Sí, este año [2º año de formación] sí tenemos una relación, a diferencia del año pasado [1º año], que solamente era más teórico. Este año es teórico y práctico, y, como decía la compañera, enfocado en el nivel que estamos, que es primaria (Estudiante 1_Grupo de estudiantes 2).

Conclusiones

En lo referente a las concepciones de lectura, predomina su enfoque como construcción de significados, mientras que sus aspectos sociales y culturales, así como su potencial epistémico, aparecen con menor frecuencia, lo que confirma que el campo formativo se desarrolla sobre cierta base conceptual, pero con un marco teórico parcial, porque hay aspectos de la lectura con baja contemplación, por ende con escasa conceptualización. La prevalencia de enfoques centrados en la comprensión e interpretación de sentidos y significados, y la menor explicitación de su carácter social, cultural y epistémico, parecería revelar intersticios teóricos y conceptuales en torno a los cuales seguir discutiendo para promover visiones más integrales que trasciendan la comprensión literal, y que apunten a la promoción de construcción colectiva de saberes. No obstante, si bien son minoritarias las voces docentes que reconocen la importancia del potencial epistémico de la lectura según el contexto disciplinar, se instala el desafío de superar la fragmentación del conocimiento, promoviendo una mayor integración entre las áreas de Lengua y las demás disciplinas, para que el estudiantado pueda desarrollar una comprensión más profunda y significativa de los contenidos de las asignaturas. La lectura, así concebida, se convierte en una herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida, permite al estudiantado (re)construir el conocimiento y participar activamente del proceso.

Se identifica el abordaje de aspectos tanto gramaticales como prosódicos aplicados a fragmentos del texto, y no implicados en estos en tanto análisis posibilitadores de provocar mayor comprensión del texto como unidad de sentido. Este

tratamiento de la gramática y prosodia implica concebirlas como habilidades entrenables, a la vez que como pasos previos a la comprensión. Esta concepción de la lectura y su enseñanza parecería desconocer la posibilidad de interpretar textos antes de la lectura convencional.

Se puede concluir que entre los discursos docentes prima la concepción de lectura como construcción de significado, empero, cuando se profundiza en cómo promueven en sus prácticas esta construcción en vínculo con las dimensiones de lectura mencionadas, los niveles del texto abordados con relación al fomento de estrategias de lectura, se encuentra una tensión. En la formación, ¿es posible concebir la lectura como construcción de significados, a la vez que priorizar la decodificación o abordar la gramática aplicada a fragmentos del texto? Si el foco de las prácticas de enseñar a enseñar a leer se pone en los componentes prosódicos de la lectura, en tanto prerrequisitos para el acceso a la lectura, ¿la escritura no es concebida como un código de transcripción en lugar de como un sistema de representación?

Parecería que en las propuestas de enseñanza del nivel superior orientadas a la alfabetización inicial algunos componentes de la dimensión lingüística se priorizan por sobre la dimensión discursiva, quedando el abordaje de esta última subordinado a la primera. En este punto se encuentra una tensión en la formación docente entre la concepción de la lectura declarada –proceso de interpretación y, en algunos casos, práctica social y posibilitadora de construcción de conocimiento– y las prácticas que se despliegan, en ocasiones, con foco en la expresividad del estudiantado magisterial y, en otras, con foco en la transferibilidad a sus prácticas de enseñanza en la escuela.

Desde los discursos, la alta adherencia a la lectura concebida como construcción de significados, pero desarticulada de sus dimensiones constitutivas, pone en evidencia una visión fragmentada de la lectura y un área de vacíos. ¿Cómo son las prácticas en la formación docente que posibilitan el desarrollo de lectores críticos y reflexivos en el nivel primario? El desafío reside en integrar de manera efectiva el componente lingüístico en la enseñanza de la lectura, así como el discursivo.

En cuanto a los niveles de acceso al texto, del análisis de los discursos docentes emergen escasas referencias. Sin embargo, la promoción de estrategias lectoras es más mencionada. En este punto, se identifica desarticulación entre la promoción de

estrategias de lectura y la comprensión de los textos, dado el escaso o nulo vínculo del fomento de estrategias con sus posibilidades de implicarse en los textos en diferentes niveles de interpretación –literal, implícito, crítico–. Esto se vincula con la desarticulación entre la promoción de la lectura desde la construcción de significados y el abordaje de sus dimensiones, tensión identificada en parágrafos precedentes.

Por otra parte, las menciones a los niveles de lectura son importantes en los corpus de grupos de estudiantes y maestras noveles, a diferencia de los corpus de docentes. En este punto, podría incidir el abordaje de la lectura en vínculo con la práctica; el lugar ocupado por quienes orientan su abordaje, principalmente maestras de escuelas de prácticas y docentes de Didáctica. Esto se conforma en una nueva tensión, desarticulación entre teoría y práctica, entre los IFD y el abordaje de determinados marcos teóricos y lo que sucede luego en el territorio de la práctica, donde acontece la experiencia de lo escolar en tanto espacio de enseñanza y de aprendizaje.

En lo que a las estrategias de lectura respecta, la aparición en ambos corpus analizados es similar. Se identifican dos tipos de tensiones. En primer lugar, estudiantes y docentes noveles señalan abordaje teórico de las estrategias lectoras en los IFD, pero al mismo tiempo expresan dificultades para trasladar estos saberes a la enseñanza en contextos reales. En segundo lugar, se reconocen exiguos vínculos entre las estrategias y los niveles de penetración al texto para su comprensión. Se identifica disociación estrategias lectoras-niveles de penetración en el texto para su comprensión. La escasa o nula mención de este vínculo en los discursos docentes da cuenta de su exiguo tratamiento en la formación docente, lo que trae aparejado que este vínculo ha de ser descubierto por el estudiantado, con el riesgo de que la reflexión quede a merced del plano de lo intuitivo, sin mediación reflexiva, o de las prácticas instituidas.

Lo expresado en el parágrafo precedente podría vincularse a la disociación identificada por estudiantes y docentes noveles entre los saberes transmitidos por docentes de Lengua y el suceso escolar, y su escasa vinculación, lo que coincide con lo dicho por algunos docentes, quienes manifiestan no contar con la formación necesaria para enseñar a leer en la primaria, mas sí para promover la lectura a nivel terciario, o eventualmente secundario. Surge la necesidad de conceptualizar qué se entiende por leer y cómo se lee en los diferentes tramos educativos. Se trata de reconocer la especificidad de cada nivel educativo y de los sujetos de la educación en

cada uno de ellos. Emerge la necesidad de arribar a consensos transversales con foco en las trayectorias educativas (Terigi, 2009), desde la etapa de educación inicial, pasando por la primaria, la secundaria, hasta la terciaria.

Si la preocupación radica en que el estudiantado de formación docente, así como el de la primaria, desarrolle una concepción profunda superadora de la superficial, las prácticas que se despliegan a nivel terciario, y las que se buscan que se transfieran a la primaria, ¿no deberían estar vinculadas? Acá se halla otra tensión: parecería que para algunos docentes enseñar a leer en terciaria se disocia de las prácticas de enseñanza de lectura en primaria. Parecería entonces que la diferencia está dada por el conocimiento, más o menos profundo, del sistema de escritura. Pero, para interpretar un texto a lo largo de todo el trayecto educativo, es necesario acceder a los diferentes niveles de él, aún antes de conquistar la alfabeticidad del sistema.

En lo que respecta a las estrategias y herramientas de formación, una es la selección de textos. Esta es valorada tanto por docentes como estudiantes y maestras noveles. Entre los primeros, su mención da cuenta de que son prácticas frecuentes, pero se identifica que su implementación carece de criterios institucionales compartidos. Por su parte, estudiantes y maestras noveles señalan, en ocasiones, falta de articulación con la práctica docente. Es en este punto donde se halla estado de tensión entre la teoría y la práctica, lo que parecería vincularse con ausencias de decisiones docentes consensuadas que enmarquen las prácticas en los IFD.

Otra de las estrategias de formación mencionada es la escritura en relación con el proceso de lectura. Tanto docentes como estudiantes y maestras noveles destacan su valioso lugar para guardar memoria sobre lo leído a la vez que como herramienta de apoyo al estudio –subrayado, toma de notas, resúmenes, registros en papelógrafos–. Sin embargo, si se relaciona esta evidencia con la baja mención en los discursos docentes acerca de la lectura como posibilitadora de la construcción de conocimiento, desde su potencial epistémico, se identifica una tensión entre lo declarado acerca de qué concepción de lectura manejan y la reflexión sobre estos procesos. Es decir, se identifica escaso reconocimiento del potencial epistémico de la lectura, pero, por otro lado, se valora la escritura en vínculo con lo leído; empero, ¿la escritura es reconocida con vínculo intrínseco al proceso de lectura, o como un proceso aparte de carácter

accesorio? La escritura parecería surgir como herramienta para transcribir ideas, pero no desde su potencial para (re)construir el conocimiento y apropiarse de él.

En lo que respecta a la articulación entre la teoría y la práctica, se esperaría que los discursos docentes apuntaran a la promoción de esta, dado que tanto la unidad curricular Lengua española como Didáctica se estructuran como cursos teórico-prácticos. En este último caso, en la totalidad del corpus analizado se hace mención a dicha articulación, mientras que no sucede lo mismo en el corpus de docentes de Lengua. En algunos casos surgen dificultades para transponer lo abordado en los cursos a la práctica de aula, conformándose así en obstáculos de transferibilidad.

Esta dificultad se asocia a inconvenientes para articular con las docentes de Didáctica. Tal situación no solo refleja un problema operativo, sino que revela profundas pujas disciplinares entre ambos campos de saber: mientras las docentes de Lengua enseñan un objeto estrictamente lingüístico, las de Didáctica enseñan el objeto a ser enseñado en las escuelas. Esta tensión se evidencia en los discursos de estudiantes y docentes noveles, quienes identifican rupturas y vacíos entre lo abordado en el trayecto teórico y lo que efectivamente sucede en las escuelas. Ante este escenario, la didáctica específica surge como un espacio formativo prioritario. Esta tensión reafirma que la coherencia formativa depende de las estrategias institucionales y del rol de los docentes formadores para habilitar esos espacios de convergencia.

En síntesis, la evidencia empírica y su análisis crítico dan cuenta de que existen concepciones teóricas actualizadas sobre la lectura y dispositivos didácticos potencialmente potentes. Sin embargo, estos elementos no siempre se consolidan como prácticas sistemáticas, articuladas y compartidas por el colectivo docente entrevistado. La formación parecería depender de iniciativas individuales más que de criterios institucionales o lineamientos comunes, lo que contribuye a la fragmentación conceptual y didáctica, evidenciadas en los discursos docentes como en los del estudiantado.

Se identifican exiguos acuerdos entre docentes acerca de las orientaciones sobre la enseñanza de la lectura en los IFD. La convergencia entre datos y discusión permite concluir que la lectura no se configura como un contenido transversal articulado mediante criterios formativos estables, sino como un conjunto de decisiones individuales dependientes de sensibilidades, trayectorias docentes y condiciones locales. Esta fragmentación podría incidir en el proceso de construcción, del estudiantado

magisterial, de un corpus teórico y didáctico sólido y coherente para la enseñanza de la lectura en primaria.

La comprensión construida en este estudio permite reconocer que la práctica preprofesional funciona como un escenario donde confluyen enfoques, criterios, expectativas y dispositivos heterogéneos, cuya falta de articulación genera experiencias formativas dispares y, en algunos casos, inconsistentes con los marcos teóricos trabajados en los IFD. Es necesario concebir la práctica preprofesional como un espacio institucionalizado de aproximación crítica a la complejidad escolar. Las reflexiones construidas permiten advertir que, al no existir criterios comunes ni dispositivos consolidados, gran parte de la coherencia formativa queda librada a las iniciativas individuales de docentes y estudiantes. Esta situación reproduce desigualdades entre centros de práctica y debilita el carácter formativo de los IFD.

Estas tensiones muestran que el desafío principal no radica en modificar los dispositivos existentes, sino en la necesidad de redefinir colectivamente el sentido formativo de la lectura, para que las decisiones didácticas puedan sostenerse en marcos conceptuales comunes y no en prácticas aisladas. Se hace necesario fortalecer las condiciones estructurales que organizan la formación docente con relación a la generación de espacios de intercambios entre docentes de Didáctica y de Lengua española, con foco en las conceptualizaciones de lectura y los dispositivos de formación para fomentar lectores críticos, capaces de transferir ese conocimiento al estudiantado de la primaria.

Referencias

Albisu, L., Orlando, P. y Risso, D. (2023). *La lectura: relaciones entre qué dicen, qué enseñan y cómo enseñan las maestras. Estudio en tercer año de escuelas públicas.* Santillana.

Albisu, L. y Orlando, P. (2025). *La formación inicial magisterial en el área de la lectura en Uruguay.* Redata. https://doi.org/10.60895/redata/Y8OCKR

Bajtín, M. (2013). *Estética de la creación verbal* (3ª ed.). Siglo Veintiuno.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión*. Morata.

Bombini, G. y Lomas, C. (2019). El oficio de enseñar lenguaje: entre los saberes escolares y los dilemas éticos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (86), 7-13.

Brusa Orozco, L. (2025). *Enseñar a enseñar a leer a estudiantes magisteriales. Las acciones de coformación en una escuela de Práctica* [Tesis de maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/190926/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carranza, M. (2024). *La rebelión de la fantasía: Literatura, mediaciones lectoras y experiencia artística*. Lugar Editorial.

Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematizaciones desde la docencia en la universidad.* Edulp.

Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización: Teoría y práctica* (6ª ed.). Siglo Veintiuno.

Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos* leer *y* escribir (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (2ª ed.). Siglo Veintiuno.

Goodman, K. (1996). "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística". En M. Rodríguez, *Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura.* Lectura y Vida.

Greene, J. C. (1994). "Qualitative program evaluation: Practice and promise". En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 530-543). SAGE.

Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2ª ed.). McGraw-Hill Education.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. INEEd. https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2026). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2023-2024*. Tomo 2. INEEd. https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2023-2024/Informe-estado-educacion-Uruguay-2023-2024-Tomo2.pdf

Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... y después.* Santillana.

Kaufman, A. (2009). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Aique.

Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Homo Sapiens.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach.* Sage.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3ª ed.). Sage.

Meirieu, P. (2023). *Educar hoy. Textos escogidos*. Homo Sapiens.

Merlino, A. (2012). *Investigación cualitativa y análisis del discurso*. Biblos.

Murillo, G. (comp.) (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria.* Clacso.

Pérez Gomar, G. y Albisu, L. (2020). *Aprender a trabajar: La práctica preprofesional en la formación docente magisterial* [Informe final de investigación]. ANII-CFE. https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1243/Perez%2CG.%2C%20Aprender.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Pérez Gomar, G. y Albisu, L. (2021). *La formación inicial magisterial en Uruguay y el desarrollo de competencias en investigación educativa, escritura académica y práctica reflexiva, para el ejercicio de la práctica profesional*. Agencia Nacional de Investigación e Innovación.

Petit, M. (2008). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2021). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.

Rancière, J. y Bassas, J. (2019). *El litigio de las palabras. Diálogo sobre la política del lenguaje.* NED Ediciones.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, *59*(1), 87-118. https://doi.org/10.35362/rie590458

Roni, C. y Carlino, P. (2024). Leer y escribir para involucrar a estudiantes de secundaria en la comprensión de temas complejos. *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9128

Solé, I. (2015). *Estrategias de lectura*. Graó.

Solé, I. (coord.) (2019). *Leer, comprender y aprender*. Horsori.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: Opiniones, valoraciones y expectativas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum.* Horsori.

Recepción: 27/12/2025

Aceptación: 18/08/2026

Analía Segal,*
*Mariana Ladowski**,*
*Gabriela Lamelas***,*
*Jaime Piracón****,*
*Gisele Lépore******
y Alejandro
*Bergara*******

Recorridos sobre la compleja relación entre formación y práctica docente: experiencias en la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para el nivel primario

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada entre 2023 y 2024 en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para el Nivel Primario ofrecida por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), que se dictó en paralelo con la Licenciatura de Enseñanza de la Matemática. Aquí se exponen los resultados de la carrera de Ciencias Sociales. El foco de la investigación fue conocer el modo en el que las y los docentes resignifican sus ideas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco de una carrera de larga duración, en la que se promovieron reflexiones sobre sus prácticas de enseñanza, en diálogo con los aportes de las disciplinas sociales y la didáctica. Nos propusimos indagar cómo ellas y ellos identifican y expresan cambios en sus prácticas. Para la investigación se implementó una metodología cualitativa basada en registros de clases, entrevistas, producciones escritas y coloquios finales. Los resultados muestran un reposicionamiento profesional de las/os docentes en tópicos centrales de la Didáctica de la Ciencias Sociales.

* Docente-investigadora (UNIPE). Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (ISJVG). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Desempeñó cargos de dirección y coordinación en el Ministerio de Educación Nacional y en la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires, organismos en los que también participó en la producción de documentos curriculares. Dirige TizaPapelByte, equipo de producción, investigación y capacitación sobre medios digitales y educación. Es autora de artículos y materiales de enseñanza sobre enseñanza de las Ciencias Sociales y formación docente. Correo electrónico: analia.segal@unipe.edu.ar

** Doctora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), magíster en Formación Docente (UNIPE), profesora en Ciencias Antropológicas (UBA) y maestra de nivel primario (Normal N° 1). Actualmente se desempeña como docente e investigadora en la UNIPE, en la Dirección de Formación Docente Inicial de la provincia de Buenos Aires y como asesora pedagógica en una escuela primaria. Trabaja temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y con la educación sexual integral. Correo electrónico: mariana.ladowski@unipe.edu.ar

Palabras Clave

Formación docente • didáctica de las ciencias sociales • análisis de prácticas de enseñanza

Exploring the Complex Relationship between Teacher Training and Practices: Experiences from the Bachelor's Degree in Social Sciences Education for Elementary School Teachers

Abstract

This article presents the results of a study conducted between 2023 and 2024 as part of the Bachelor's Degree in Social Sciences Education for Elementary School Teachers offered by UNIPE, that took place at the same time as the Bachelor's Degree in Mathematics Education. This article focuses on the results from the Social Sciences program. The focus of the research was to understand how teachers reframe their ideas about teaching Social Sciences within the context of a long-term degree program, which encouraged reflection on their teaching practices in dialogue with contributions from the social sciences and didactics. We set out to investigate how they identify and express changes in their practices. For the research, a qualitative methodology

*** Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Profesora titular de Historia de la Educación Argentina, profesora asistente en la Cátedra de Didáctica General y docente de posgrado (UNC). Investigadora en el Centro María Saleme de Burnichon, donde coordina el área de Educación y dirige el equipo sobre formación y prácticas pedagógicas en perspectiva histórica. Es directora de la revista *Cuadernos de Educación* y Secretaria Académica de la SAIEHE. Autora de publicaciones sobre formación docente e historia de la educación. Correo electrónico: gabrielalamelascba@gmail.com

**** Docente-investigador (UNIPE y Flacso Argentina). Psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso Argentina). Investiga los diálogos entre cultura digital y educación. También indaga sobre los videojuegos como industria y como práctica cultural. Miembro de TizaPapelByte. Correo electrónico: jaime.piracon@unipe. edu.ar

***** Profesora en Historia y especialista en Enseñanza de las Ciencias Sociales (UNC), donde cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación. Integra la Red Provincial de Investigación del Ministerio de Educación de Córdoba y es investigadora en formación en la UNIPE. Desde hace diez años ejerce la docencia en nivel medio y superior, en áreas vinculadas a la enseñanza de la Historia, la Ciudadanía y la Didáctica. Además, es asesora didáctica en programas de formación docente continua como PNFDS "Nuestra Escuela", ISEP y UEPC. Correo electrónico: giselelepore@gmail.com

****** Profesor de Historia (UBA), especialista en Currículum (Flacso) y especialista en Educación de Adultos (ISFD N° 1 de Avellaneda, provincia de Buenos Aires). Profesor de Enseñanza Primaria (ISC CABA), profesor de Enseñanza de las Ciencias Sociales (UNIPE) y profesor de Taller de Prácticas en Ciencias Sociales (ISFD N° 10 y N° 1). Correo electrónico: alejandro.bergara@unipe.edu.ar

was implemented based on classroom observations, interviews, written assignments, and final colloquia. The results show a professional repositioning of the teachers regarding central topics in the didactics of Social Sciences.

Keywords

Teachers training • social sciences didactics • analysis of teaching practices

Introducción

La relación que existe entre una propuesta de formación permanente y las prácticas de las y los docentes que participan en ella ha sido asunto de numerosas reflexiones desde diversas perspectivas político-pedagógicas (Alliaud y Antelo, 2011; Birgin, 1999; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Edelstein y Coria, 1995; Manchado y Expósito, 2024; Marcelo, 1994; Sacristán y Pérez Gómez, 1989; Zeichner, 1988). ¿Qué aprenden las y los docentes en ese recorrido? ¿Cómo se expresan e identifican estos cambios? Junto con este tipo de reflexiones, en algunos casos, el estudio de este vínculo ha buscado definir "el impacto", es decir, "medir" el cambio que se presume esperable; en otros, determinar cierta eficacia en las apropiaciones que se suponen deseables por parte de las y los docentes para garantizar la mejora de las prácticas y los aprendizajes.

Tomando distancia de esta última perspectiva, en este artículo presentamos los resultados de una indagación que se propuso volver sobre este interrogante sin intentar cuantificar apropiaciones, sino conocer qué podíamos aprender sobre las experiencias formativas de quienes cursaron la licenciatura. Dicho trayecto tuvo como destinatarios y destinatarias a docentes de grado del nivel primario así como a profesoras y profesores de institutos de formación docente de distintas provincias del país. A lo largo del desarrollo del trayecto formativo, cuya duración se extendió por dos años, un conjunto de colegas cursaron materias correspondientes a tramos de Formación Pedagógica, Seminarios de Formación General –comunes compartidos con otras carreras de UNIPE– y tramos de Formación Específica, que son los que concentraron la mayor carga horaria.

En la propuesta formativa partimos de la hipótesis de que analizar colectiva y sistemáticamente las prácticas de enseñanza constituye una instancia potente en los procesos de formación. Por ello, en las diferentes materias de la carrera –Enseñanza de la Historia, de la Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Estudios sobre Feminismos y los Nuevos Medios, entre otras–, ofrecimos numerosas oportunidades para analizar desde los marcos teóricos propuestos líneas de política curricular, escenas de clases, secuencias didácticas y microexperiencias en aula.

Los espacios privilegiados para el desarrollo de este tipo de análisis didáctico fueron los Talleres de Investigación I, II y III –que se dictaron desde el primer cuatrimestre de la carrera– y Propuestas Didácticas y Evaluación I y II –que se dictaron a partir del segundo cuatrimestre–, articuladamente con los contenidos del módulo Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Ciencias Sociales.

Nuestra investigación se realizó considerando un conjunto de insumos que resultaron del trabajo de campo. Conformamos, por un lado, un corpus de registros de clases de las materias Propuestas de Enseñanza I y II, Procesos de Enseñanza y Talleres de Investigación. Los criterios de selección de las escenas de análisis consistieron en identificar instancias donde se producían intercambios analíticos y argumentativos en torno a propuestas de enseñanza, secuencias didácticas o escenas de clase de Ciencias Sociales para el nivel primario, así como otras en las que, como parte del trabajo propuesto, surgían reflexiones o relatos sobre su práctica, sobre experiencias pasadas y formaciones previas. Junto con esto, se realizaron entrevistas grupales e individuales a estudiantes que se seleccionaron buscando la representatividad de formadores para el nivel y de maestras y maestros. Finalmente, los coloquios finales de dichas instancias formativas permitieron indagar respecto a memorias, valoraciones y percepciones de situaciones de clase, actividades, formas de hacer y bibliografía que era reconocida como particularmente valiosa por estas y estos estudiantes-docentes. Dado el carácter del corpus, trabajamos con aquello que estas y estos docentes decían, con sus voces y sus reflexiones, es decir, lo que expresan sobre sus prácticas.

En lo que sigue, vamos a recorrer algunos de los asuntos que nos dejó el análisis de entrevistas y clases para pensar la relación entre formación y práctica docente presentando, en primer lugar, una caracterización de las identidades y posiciones docentes; en segundo lugar, el modo en que se propuso el análisis didáctico de materiales

de enseñanza como experiencia formativa en la construcción de esas posiciones; y, finalmente, algunos aspectos que puntualizamos a partir de la indagación.

Identidades docentes y construcción de posiciones en la formación

A fin de caracterizar el colectivo de docentes que formaron parte de la experiencia formativa y se constituyen en el grupo cuyas experiencias analizamos, un primer asunto a considerar es cómo se vinculan con la propuesta formativa. En particular, de qué modo se articulan sus identidades y trayectorias docentes, muchas de ellas de larga data, con las posiciones que asumen frente a los marcos teóricos y materiales de enseñanza que se proponen a lo largo de la cursada (Southwell y Vassiliades, 2014).

Efectivamente, sus trayectos de formación previos, sus pertenencias a ciertos campos disciplinares y sus intereses personales las y los posicionan de alguna manera particular frente a la carrera. Esto se refleja en voces de estudiantes que mencionan "yo soy de sociales", "yo soy de geografía" para dar cuenta de cierta cercanía o distancia respecto de algunos tramos de la propuesta formativa. En este sentido, aluden también a la familiaridad (o no) que encuentran entre la licenciatura y las herramientas que traían de su formación inicial, de otros trayectos de formación continua y la propia experiencia profesional, así como a "la ganancia" de haber cursado materias que les abrían un nuevo panorama.

Asimismo, surgieron posicionamientos basados en el rol que ocupaban en el sistema educativo. "Yo doy clase en profesorados", "soy directora de una escuela" o "soy maestra" fueron otras de las maneras en las que no solo se presentaron en la licenciatura, sino sobre lo que volvieron reiteradamente en tanto identidad que atravesaba sus perspectivas respecto a los tópicos que se plantearon en la cursada.

Entre las profesoras que enseñaban en Institutos de Formación Docente se pudieron visualizar posiciones diferentes a lo largo de la carrera. En algunos casos, el hecho de que en la licenciatura abordáramos conceptos o desarrollos "ya sabidos" obturaba –al menos provisoriamente– la posibilidad de reflexión y estudio de la perspectiva propuesta. Sin embargo, en el proceso se fue reconociendo la cursada

como una oportunidad para leer desde otro lugar textos que les resultaban familiares. Algunas colegas sumaban otro matiz: la formación disciplinar que las habilitaba para desempeñarse en los institutos era deficitaria en cuanto a la "formación didáctica", y la licenciatura se constituía en una oportunidad para fortalecer conocimientos que consideraban indispensables para su rol. Para muchas el desafío fue atravesar esa familiaridad ya constituida con los textos y temas y participar en lecturas e intercambios que abrieron nuevos recorridos, que dialogaron con esa familiaridad y los posicionamientos iniciales.

Por último, la licenciatura se proponía habilitar una perspectiva de investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esta apuesta implicó para la mayoría de las y los docentes uno de los aspectos más novedosos y desafiantes de la carrera, ya que la tarea de investigar y la formación en investigación no suele tener una fuerte presencia dentro de la formación inicial. Tampoco es una práctica habitual en la formación permanente o en las instituciones educativas. Si bien compete a las incumbencias del puesto de trabajo en los profesorados, las condiciones materiales en que se desarrolla dicha tarea obstaculizan su continuidad en el tiempo. Registramos en muchos casos un cambio de posición entre "yo no soy investigador/a", "no sé de investigación" y la sorpresa por haber podido desarrollar una práctica de este tipo.

En definitiva, las identidades profesionales, disciplinares y las trayectorias laborales y académicas constituyen posiciones que, con variaciones a lo largo del tiempo, van delineando acercamientos, distancias y reposicionamientos en relación con las perspectivas pedagógicas y didácticas desplegadas durante la carrera.

El análisis didáctico de materiales de enseñanza como experiencia formativa

Un segundo aspecto que interesa destacar es qué tipo de actividades fueron reconocidas por estas y estos docentes como particularmente potentes en el proceso formativo. En las entrevistas pudimos identificar el valor que le otorgaron al análisis didáctico como un punto nodal de la experiencia, fundamentalmente, por la modalidad en que se fue desarrollando a lo largo de las clases.

Para dar cuenta de lo dicho en el párrafo anterior, vamos a retomar uno de los asuntos que organizó el desarrollo de muchas de las clases en varias materias. Allí fue cobrando centralidad y potencialidad analítica la pregunta por las *ideas explicativas* que orientan una propuesta didáctica.

Se trata de un concepto que remite a un campo que articula lo disciplinar y lo pedagógico/didáctico para definir puertas de entrada a los temas, dar lugar a la elaboración de secuencias, narrativas, casos y juegos de simulación, entre otras posibilidades. Aporta sentidos, ordena las actividades, la selección de recursos y las intervenciones docentes.

A raíz de los intercambios en las clases, en nuestro equipo empezamos a reconocer que allí había un punto en el que detenernos: ¿por qué a las y los docentes les resultaba "difícil" poner en juego en el análisis didáctico esa categoría? ¿Y por qué insistíamos en su reconocimiento como herramienta analítica? ¿Qué es una *idea explicativa?* ¿Cómo definirla? ¿Está definida en los textos de referencia?

Tanto en el dictado de las materias de la carrera como en el marco de la investigación, en pos de definir categorías de análisis para el material empírico que recogíamos, fuimos reconstruyendo de qué modo entendíamos esta categoría didáctica, tantas veces puesta en diálogo por nosotras y nosotros en propuestas de formación. En este sentido, la experiencia de la licenciatura fue una nueva oportunidad para entender que en las posiciones docentes (las nuestras y de las y los estudiantes) confluyen tradiciones, propuestas de innovación, marcos teórico-didácticos que se resignifican, reformulan y cobran mayor densidad teórica.

Algunas intervenciones daban cuenta de la interpretación que hacían las y los docentes de estos conceptos y el modo en el que parecían jugar en sus decisiones didácticas. Nos contaba un docente de primaria de la provincia de Buenos Aires:

> Voy a dar un ejemplo de algo que modifiqué en mis clases. En Sociales tenemos solo dos horas por semana. Había hecho una secuencia desde la Revolución de Mayo hasta la Independencia, íbamos a trabajar sobre la Asamblea del año XIII a partir de textos e imágenes. El texto hablaba de qué objetivos tenía la Asamblea, sobre la libertad de vientre y se me ocurrió preguntarles a los chicos si sabían qué era la esclavitud, una idea que me parece muy potente, y salió un intercambio.

> Ahí vuelvo a esto de la idea explicativa, a ponerme a pensar antes cuáles son los conceptos potentes, para qué estamos acá leyendo esto y qué queremos aprender y salió todo un debate sobre qué era la esclavitud. Tanto la bibliografía como la cursada me hizo detenerme más a pensar cuáles son los conceptos que se aprenden con determinado material, con determinada secuencia, bajar la velocidad y prestar más atención a eso.

En palabras de otra docente:

> Soy profe de Geografía en secundaria. [El recorte] es una herramienta para replantear nuestras propias prácticas, por ahí replantear si podríamos dar esta temática de una u otra manera, para que no sea tan descriptiva, porque una de las cosas en las que yo más me quedé pensando es en las condiciones que hay que generar en el aula, siempre las condiciones son posibles de generar. Un poco más de calma, detenerme, hacer zoom.

En ambos registros podemos señalar que, por un lado, la idea explicativa se valora en su carácter de ordenadora de las prácticas. Por ejemplo, en la posibilidad de sostener el foco a lo largo de las clases, determinar momentos en los que profundizar en algún tópico. Por otro lado, la idea explicativa permitiría evadir una posición caracterizada como "descriptiva" y lograr mayor profundidad conceptual.

El ejercicio de indagación en torno a esta categoría llevó a nuestro equipo de investigación a la relectura de un artículo escrito por Analía Segal y Silvia Gojman en 1998. Nos preguntamos de qué modo la noción de *recorte* se articulaba con la de *idea explicativa*. Volvimos a ese texto en busca de referencias sobre lo que hoy estábamos nombrando como *idea explicativa*. No encontramos allí una definición del tipo "una idea explicativa es..."; y nos preguntamos si insistir en una definición. En cambio, valoramos el modo en el que –tanto en nuestro equipo como en las y los docentes– repreguntarse sobre conceptos supuestamente consolidados genera reapropiaciones significativas sobre estos, más allá de su definición formal.

El texto mencionado refiere a la *idea explicativa* como una construcción que permitiría seleccionar y jerarquizar acontecimientos. Se parte de la premisa de que no

se puede enseñar "todo"; es preciso establecer algunos recortes. Se trata de una operación didáctica, en tanto que para definir esa puerta de entrada a los contenidos se articulan enfoques disciplinares, saberes respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las y los estudiantes, y las complejas condiciones del contexto institucional.

En las clases, se propuso analizar colectivamente diferentes propuestas de enseñanza a partir de articular los desarrollos conceptuales y disciplinares para reconocer qué ideas explicativas subyacen en ellas. Ello permitió hacer visibles un conjunto de decisiones didácticas que se toman en el diseño de dichas propuestas para intentar que se produzca un acercamiento a esas ideas por parte de las y los niños. Si bien la noción de idea explicativa no es nueva en el campo de la didáctica del área ni en la formación de docentes (Gojman y Segal, 1998), los intercambios en las clases nos permitieron visibilizar la poca familiaridad con este tipo de análisis didáctico. El ejercicio compartido de leer y releer en las clases generó que se comenzara a nombrar como "ir y venir" a la tarea de analizar sistemáticamente materiales y situaciones de enseñanza, acercarse a la trastienda, a las claves de construcción de una propuesta didáctica.

Es, a su vez, la reapropiación de ese marco didáctico la que configura una identidad profesional, en tanto posibilidad de percepción y pensamiento sobre un problema de enseñanza. En esta experiencia formativa los discursos del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales "les hablan", ubican a las y los docentes en ciertas adhesiones, nunca acabadas.

"Desmenuzar" como ejercicio de análisis didáctico. Las clases de la licenciatura como experiencia para "pararse en otro lugar"

En los relatos de docentes se utiliza de modo recurrente la palabra *desmenuzar* cuando se refieren a los encuentros en los que analizamos experiencias y propuestas de enseñanza.

¿Qué sentidos adopta esta idea de *desmenuzar*? Exploramos sus resonancias en las entrevistas realizadas y en otras instancias de intercambio durante la cursada, ya que se subrayaba recurrentemente como un aspecto valioso de la propuesta formativa.

En las voces de las y los estudiantes, *desmenuzar* remitía a la acción de detenerse de una manera particular en la operación de analizar un material o escena de enseñanza, es decir, desarmar o deshacer algo en partes más pequeñas para examinarlo en detalle. En las clases se insistía en el ejercicio de indagar con precisión en las decisiones didácticas, en cada una de las fuentes utilizadas, en el lenguaje empleado, en las articulaciones internas de una propuesta.

A su vez, usaban esa expresión para referirse también a "pararse y mirar desde otro lugar". En este movimiento, las y los docentes parecen reconocer que su rutina de aproximación a un material suele iniciarse con la pregunta por el "cómo enseñarlo" y, en función del contexto, "me sirve o no me sirve", "saco o agrego" o incluso con cierta posición evaluativa respecto de aquello que se analiza. Esta posición obturaba, en muchos casos, la posibilidad de profundizar en el análisis didáctico. No se trataba de "evaluar" la propuesta sino de encontrar la racionalidad que subyacía en ella (Edelstein, 2000). De este modo, las formas de análisis didáctico propuestas en la carrera comenzaban a tener relevancia y postergaban los posicionamientos iniciales sobre la utilidad (o no) para el aula.

En esta dirección afirmaba una formadora de docentes:

> Cuando me senté a leer el material detenidamente fui y vine... Hice ese ejercicio que ustedes en las clases proponían. Y además, lo desmenuzaban completo, y no había forma de participar de la clase si no te habías tomado el trabajo de leerlo perfectamente. Descubrí un montón de cuestiones ricas que tiene el debate y la intervención, que lo hacemos permanentemente, pero a veces de manera mecánica o lineal. Nos parece que estamos problematizando y no estamos problematizando al 100% de lo que podríamos.

En la voz de otra maestra de primaria reconocemos algunos elementos coincidentes:

> Lo que yo rescato es la posibilidad de hacernos pensar desde otro lugar y eso lo he logrado; es como correrme del lugar de análisis al que estaba acostumbrada e ir mirando otras capas de análisis. Yo lo que más rescato es cómo pensar, cómo mirar esas propuestas, esas secuencias desde ese lugar.

En esta reflexión se expresa un tipo de ejercicio sistemático de lectura y análisis de propuestas de enseñanza o escenas de clase en nuestros encuentros sincrónicos. El *desmenuzar* "invitaba a visibilizar otras capas de análisis" en las que la lectura se transformaba en un ejercicio cognitivo –un "conflicto cognitivo", en palabras de una docente– que producía conocimiento.

Otra docente de nivel primario expresaba:

> En el profesorado leímos un montón de secuencias; la diferencia son los lentes que nos poníamos en el profesorado [con relación a la manera de analizar]. Ahora ya docentes, con años de experiencia, con más recorrido en el aula, leemos esa secuencia con otros ojos; nos imaginamos a nosotres en esa secuencia, analizamos qué de eso podemos llevar adelante, qué intervenciones haríamos, cómo leeríamos un texto.

En el mismo sentido decía una profesora de un ISFD:

> A mí lo que me faltaba y es algo que me encantó, y que estoy poniendo en práctica en el instituto, son los análisis que ustedes nos proponían hacer: ver a estos autores que ya los conocemos pero desde otras ópticas y las materias que nos mostraron cómo hacer un análisis didáctico de una propuesta de enseñanza, o cómo lo que nos dice este autor nos sirve para tal otra cosa; a mí eso verdaderamente, me di cuenta que era lo que me faltaba. Digo, no es que no sabía qué hacer con eso, pero me dio muchísimas pistas para, desde el año pasado, pararme de otra manera en el aula de la formación.

Estas voces nos remiten a un tipo de práctica que resultaba novedosa: volver sobre textos que conocían y que enseñaban, esta vez a partir de una forma de analizar que les permitía resignificar la articulación entre conceptos teóricos y materiales particulares.

Desde la perspectiva de la *doble conceptualización* (Lerner, 2001), en estas experiencias de clase, las y los docentes no solamente descubrían nuevas capas para desarrollar el análisis didáctico de materiales para la enseñanza, sino que a su vez

ello habilitaba proyectar novedosas formas de enseñar en otros ámbitos (el grado de la escuela primaria, el profesorado), y esas experiencias eran a su vez objeto de análisis en formación.

En definitiva, *desmenuzar* era un ejercicio cognitivo que producía, así lo valoraban, conocimiento, porque exigía suspender la pregunta de cómo aplicar algo en el aula para detenerse en la reflexión analítica con el objetivo de comprender. En estos encuentros no se "aplicaba" un marco teórico sobre el análisis didáctico, sino que se intentaban establecer otros diálogos entre los objetos analizados, los marcos conceptuales y los recorridos profesionales de las y los docentes. El concepto de conflicto cognitivo, que las y los colegas venían utilizando en otros contextos, se integra al análisis en tanto gestualidad, movimiento de apropiación que volverá a aparecer a propósito de otros conceptos.

Para quienes trabajan en institutos de formación docente, este "ir y venir" remitía también a la posibilidad de anudar en propuestas de enseñanza los aportes de la didáctica y de los diferentes campos disciplinares. A este movimiento lo nombraban como "integración de los conceptos y estrategias didácticas", afirmando que se trataba de un tipo de trabajo que llevaron luego a las aulas de la formación inicial. De esta manera lograban producir, según su percepción, una ruptura respecto de la manera en la que lo hacían habitualmente. Como explicaba una profesora "primero dábamos lo disciplinar y al final, si había tiempo, una unidad de estrategias didácticas". La noción de idea explicativa, a la que referimos en el apartado anterior, permitía volver a anudar ambas instancias.

Así lo expresaba una colega de la formación docente:

> Por ahí lo novedoso fue complejizar la mirada sobre los distintos materiales y haber hecho tantas veces la integración entre lo conceptual y lo didáctico. Una siempre hacía, por un lado, la actualización disciplinar y, por otro lado, un curso de estrategias didácticas, otro curso que tenía que ver con la lectura y la escritura en la ciencia. Pero acá estuvo todo integrado. Este análisis ponía la lupa en lo conceptual y lo práctico, que no estuvo separado.

Un ejemplo que fue mencionado varias veces en las entrevistas refiere a una clase en la que se trabajó una propuesta para la enseñanza de historia argentina llamada

Juego de los caudillos.[1] Su análisis en clase tuvo el propósito de trabajar la idea de que el enfoque disciplinar resulta una herramienta central a la hora de definir las situaciones didácticas que se proponen. Nos preguntamos por qué ese trabajo hecho en las clases fue tan referido y pareció haber tenido cierta eficacia.

Posiblemente, "abrir" la lógica de la actividad, explicitar qué es lo que esa simulación modeliza resulta una vía para trabajar las articulaciones entre enfoque disciplinar y estrategias didácticas. En nuestras clases se mostraron "las cartas", "la cocina de la secuencia". Se comparte así un recorrido conceptual, se *desmenuza* un juego de simulación. Las historias de vida y las circunstancias de cada uno de los actores sociales que presenta el juego (la microhistoria) dejan de ser una anécdota, un "deber ser" del enfoque didáctico, y adquieren sentido por su potencia para acercar a las y los estudiantes a la comprensión del tema.

Al respecto, una profesora compartía su experiencia, volviendo además sobre el punto antes mencionado:

> El modo en el que ustedes nos dieron clases a nosotros me generó la posibilidad de retomarlo en mis propias clases. En realidad es un ejercicio cognitivo, es otra de las cosas que me pareció muy interesante. Por ejemplo, el análisis fue un momento que me hizo reflexionar sobre la importancia de analizar estos materiales como una forma de integrar y bajar a la práctica ideas abstractas o conceptualizaciones. De hecho, ahora utilizo como tercer parcial el análisis de algún material y la propia construcción de algún material lúdico, porque es una experiencia que convoca a las estudiantes desde otro lugar y las obliga a revisar y repensar todo lo visto y trabajado en el año.

1. La secuencia didáctica se sitúa en el siglo XIX y aborda las disputas entre Buenos Aires y el interior, en torno a los conflictos entre regiones geoeconómicas (interior mediterráneo, mesopotamia, Buenos Aires puerto, Buenos Aires campaña). El referido juego de simulación modeliza la disputa por los ingresos de la aduana y presenta personajes ficticios asimilables a distintos actores sociales y sus perspectivas respecto a ese problema. Así, el enfrentamiento entre sectores que representan distintos intereses se traduce en una situación de trabajo: un juego de simulación en el que las y los chicos se ponen en el lugar de personajes de la época y asumen decisiones sobre los modos de distribuir los ingresos de la aduana. El juego parte de una idea original de Gustavo Iaies y fue retomado y producido por el Departamento de Educación Creativa de ORT Argentina, como parte de la Unidad de Recursos "Argentina Criolla".

El "ir y venir" que se propone en el proceso de abordaje de una secuencia genera un intercambio entre estudiantes y docentes que produce satisfacción. En las entrevistas manifiestan "flashear" con esta práctica pedagógica, algo que "encanta" y que "te hace sentir como alumna". Podemos preguntarnos las razones de esta satisfacción, algunas de ellas vinculadas a la relación con el objeto de conocimiento, "aprender algo que no sabía que me hace repensar el cómo enseñar y redescubrir la tarea".

En otro plano, una explicación a ese "sentirse alumna" y a ese "encanto" aparece en la relación entre colegas en la licenciatura. En los intercambios en las clases y también por fuera de ellas –en las escrituras que deben resolver y traen a los encuentros sincrónicos– se discuten opiniones, se retoman conceptos a partir de las derivas de situaciones de clase, que sorprenden a la persona que las enuncia y a quienes escuchan. Ese diálogo provoca un acto de reconocimiento en el que se otorga una cualidad nueva y positiva a lo que se conoce, o se confirma una cualidad existente. El reconocimiento (Honneth, 2006) añade un estatuto que no se poseía antes, o una nueva clase de percepción de un estatuto ya existente.

Puede pensarse entonces que "sentirse como alumna" no es solo en relación con el objeto de conocimiento sino con una interacción donde las cualidades o estatutos positivos son generados o restituidos mediante lo que se produce en la interacción con las y los colegas. El reconocimiento es un acto constituyente, y desde allí puede explicarse eso que encanta.

Ahora bien, ese reconocimiento que se produce en relación con un objeto de estudio y en interacción entre pares no se vincula con el ejercicio como docente o formador en el "mundo de la vida"; se circunscribe a un momento, a un "flash" en su condición de estudiante. El "encantamiento" es una satisfacción con ese espacio de juego de su autonomía y no se relaciona con reconocimientos a nivel de acreditaciones o con "lo público", sino con la confirmación de la identidad y pertenencia a un colectivo docente.

En definitiva, ese proceso –donde se entusiasmó, "se flasheó", hubo interacciones con componentes cognitivos, valorativos y también afectivos, se participó de una práctica con otros y otras– habilitó un análisis sobre el oficio y un potencial de creación que sorprendió y entusiasmó.

A modo de cierre

En un trayecto como el que esta licenciatura ofrece, en el que se jerarquizan las oportunidades de analizar situaciones de aula y materiales de enseñanza, la escucha de lo que las y los colegas expresan nos ayuda a dar forma a un asunto central en nuestra historia como formadores, que constituye uno de los nudos de esta investigación: comprender cómo las y los docentes recuperan, a medida que progresan en la carrera, ideas, conceptos y modos de trabajo que se despliegan en diversos espacios formativos y de qué forma revisan sus prácticas, si es que lo hacen.

El análisis de las clases, de las entrevistas, de las intervenciones en los coloquios finales y de los trabajos realizados en los Talleres de Investigación puso en palabras estas reapropiaciones y nos interpeló respecto al potencial de un marco teórico para orientar la enseñanza. También es posible pensar en el carácter formativo de nuestra propia práctica: el ejercicio de "desmenuzar", este "ir y venir", alejarnos de las "etiquetas" que rápidamente aparecen sobre la mesa al momento de iniciar un análisis didáctico, fue parte también de nuestro desafío como formadores.

En nuestro caso, volver sobre un concepto muy referido en la bibliografía de la didáctica de las Ciencias Sociales nos advierte sobre el riesgo de que este concepto se convierta en una categoría estanca, o sea interpretada como una metodología a seguir, al estilo de "¿qué es primero, definir un recorte o establecer un caso que organice la enseñanza?".

Las necesarias miradas, macro y micro, que ayudan a definir un problema para construir una propuesta de enseñanza, la resonancia que dicho asunto pudiera tener para sus destinatarias y destinatarios y las tareas que pueden proponerse a las y los alumnos son dimensiones de una "invención" (Edelstein y Coria, 1995) que juegan dinámicamente. Algunas veces, la interpretación de la letra escrita (quizás en la urgencia de responder a problemas específicos) puede operar en un sentido contrario a lo esperado.

Para cerrar este apartado, queremos enfatizar el carácter de hipótesis de trabajo que tienen para nosotros los conceptos que forman parte de un marco didáctico. No se trata de un marco rígido a transmitir, sino de una amalgama de categorías que ayudan a pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje que requiere ser revisada

y reelaborada a la luz de las investigaciones y las experiencias profesionales. En este sentido, vale la pena prestar atención a las interpretaciones y nuevas ideas que se generan al poner en juego un enfoque didáctico en interacción "real" con las y los docentes en la formación.

Referencias

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego.* Troquel.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: pedagogía y política*. Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE*, (17), 3-7.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la "trastienda" de una propuesta. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 77-100). Paidós.

Honnet, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35), 129-150. https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Manchado, C. y Expósito, C. (2024). Mejora de los aprendizajes a través del desarrollo profesional docente como política educativa para la formación continua en Argentina. *Encuentro Educativo. Revista De investigación Del Instituto de Ciencias de la Educación*, *5*(2), 73-92.

Marcelo, C. (1994). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Promociones y publicaciones universitarias.

Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, *11*(11), 1-25. http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110

Zeichner, K. M. (1988). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. En A. Villa Sánchez (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 110-127). Narcea Ediciones.

Recepción: 06/04/2026

Aceptación: 08/09/2026

David Block Sevilla, Lilia Antonio Pérez** y Laura Resendiz Zamudio****

Una experiencia de formación docente sobre la enseñanza de la división en la primaria

Resumen

Se presenta una experiencia de trabajo conjunto entre docentes de educación básica e investigadores, cuyo principal propósito fue enriquecer los conocimientos didácticos para la enseñanza de la división de números naturales. Se estableció un diálogo a través de sesiones semanales virtuales, en el que las maestras relataron episodios vividos en sus clases con sus alumnos, y los investigadores aportaron comentarios sobre estos, al tiempo que propusieron alternativas didácticas para abordar los contenidos. El análisis de las sesiones revela un proceso de apropiación bastante nítido de un enfoque didáctico para la enseñanza por parte de las docentes, lo cual contribuye a destacar el potencial de este tipo de dispositivos para la formación docente.

Palabras Clave

Formación docente • enseñanza de la división • escuela primaria • trabajo colaborativo

* Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav). Ha desarrollado su trabajo sobre enseñanza de las matemáticas en tres vertientes: la investigación en didáctica en el nivel básico, el desarrollo curricular y la formación de docentes. Correo electrónico: davidblock54@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3914-5544.

** Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav). Especialista en formación docente, ha diseñado programas de posgrado en educación y es coautora de materiales para docentes en educación básica. Filiación: Instituto Superior de Ciencias de la Educación. División Académica de Nextlalpan. Correo electrónico: lilia.antonio@isceem.edu.mx. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5307-0801.

*** Magíster en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (Universidad de Huelva). Ha colaborado en diferentes proyectos de investigación sobre enseñanza de las matemáticas en escuela primaria. Filiación: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Correo electrónico: lresendi@cinvestav.mx

A teacher training experience on teaching division in primary school

Abstract

This paper presents a collaborative work experience between elementary school teachers and researchers, whose main purpose was to enrich the participants' pedagogical knowledge for teaching arithmetic. A dialogue was established through weekly virtual sessions, in which teachers recounted experiences from their classrooms with their students, and researchers provided feedback on these experiences, while also proposing alternative teaching methods for addressing the content. Analysis of the sessions reveals a clear process of appropriation of a pedagogical approach by the teachers, highlighting the potential of this type of initiative for teacher training.

Keywords

Teacher training • division instruction • primary school • collaborative work

1. Introducción

El texto que presentamos a continuación da cuenta de una experiencia de trabajo colaborativo entre maestras e investigadores sobre la enseñanza de la aritmética en la escuela primaria, a través de reuniones virtuales. La experiencia no se desarrolló de entrada como un proyecto de investigación, sino como una experiencia de acompañamiento, en la que, semana a semana, las docentes aportaban relatos sobre el desarrollo de sus clases, y los investigadores hacíamos comentarios y proponíamos alternativas. Muy pronto, se fue generando un conjunto de hechos relacionados con la enseñanza de la aritmética, con la práctica docente y con la colaboración misma de docentes e investigadores, que nos pareció que valía la pena analizar y comunicar.

En el presente artículo nos centramos en el caso de la división de números naturales. Después de presentar los propósitos y los referentes teóricos que orientaron el trabajo, analizamos algunos episodios que dan cuenta de las problemáticas planteadas por las docentes, las sugerencias de los investigadores, las transformaciones

que las docentes fueron dejando ver en sus prácticas de enseñanza de la aritmética y las dificultades que emergieron. Al final, hacemos un comentario sobre las características de esta experiencia en tanto dispositivo de formación, y en tanto proyecto colaborativo entre investigadores y docentes.

2. Propósitos

Los propósitos de la experiencia fueron tres: propiciar un enriquecimiento de la práctica de la enseñanza de la aritmética a través del trabajo conjunto entre investigadores y docentes; avanzar en el conocimiento sobre las prácticas de enseñanza de las matemáticas y, en particular, sobre los procesos de apropiación de alternativas didácticas por parte de docentes; y aportar conocimiento sobre el desarrollo de un dispositivo de formación.

3. Referentes teóricos

Dos dimensiones que cruzan el presente trabajo son: la formación docente –desarrollamos un *dispositivo de formación* en el marco de un proyecto colaborativo entre docentes e investigadores–, y el conocimiento sobre la enseñanza de las matemáticas –nos referiremos a la categoría de conocimiento pedagógico del contenido y a la didáctica de las matemáticas con orientación constructivista–.

3.1. Un proyecto colaborativo

Nos interesó compartir aportes de la investigación en didáctica de las matemáticas con las docentes, al tiempo que conocer con mayor profundidad sus prácticas de enseñanza y las posibilidades de mejora de estas. Hoy en día es bien sabido que no hay un camino directo y simple que traduzca dichos aportes en beneficios en el aula (Ávila, 1996; Block Sevilla *et al.*, 2007; Carvajal, 2004). Existen numerosos

trabajos que documentan el hecho de que las situaciones didácticas producto de la investigación difícilmente son implementadas en los salones de clase de las escuelas con sus sentidos originales (Artigue, 2011; Block Sevilla *et al.*, 2007; Robert, 2001). Los docentes necesitan transformar las propuestas didácticas para poderlas implementar: las seleccionan, las interpretan, las adaptan y eventualmente crean otras, desde su propia perspectiva acerca de cómo se aprende, esto es, *se apropian* de ellas (Espinosa, 2007; Mercado, 2002; Rockwell y Mercado, 1988). En estos procesos intervienen también, entre otros factores, las necesidades que los docentes identifican en sus alumnos, así como las restricciones o exigencias institucionales que posibilitan y, a la vez, limitan su labor, por ejemplo, el tiempo disponible (Rockwell, 2013).

Los proyectos colaborativos entre docentes e investigadores constituyen una de las formas de superar la distancia entre la investigación y la práctica: para los docentes, pueden llegar a ser un medio para reflexionar sobre su práctica y enriquecer su acervo de herramientas, teóricas y prácticas, de enseñanza; para los investigadores, pueden ser un medio de conocimiento de las condiciones reales de la práctica docente; y para ambos, dichos proyectos abren la posibilidad de generar juntos secuencias didácticas que incorporen aportes de la investigación, pero que a la vez sean factibles de realizarse en las escuelas. Estas metas dan pie a una estrecha relación entre la teoría y la práctica (Desgagné *et al.*, 2001; Sensevy *et al.*, 2013). En las diversas modalidades de la investigación colaborativa varía el peso que se otorga a cada uno de sus dos propósitos: el desarrollo profesional y la producción de saberes científicos (Roditi y Trgalová, 2016; Scavino *et al.*, 2025). En la experiencia que aquí reseñamos, el peso estuvo del lado del desarrollo profesional.

3.2. Desarrollo de un dispositivo de formación

El concepto de *dispositivo de formación* nos resulta útil para describir analíticamente el diálogo que se fue construyendo en la experiencia entre investigadores y maestras de una primaria de la Ciudad de México en torno a la enseñanza de la aritmética. Retomando los aportes de Yurén *et al.* (2005), un dispositivo de formación docente

se puede definir como el conjunto de interrelaciones que guardan entre sí diversos elementos heterogéneos (sujetos, acciones, situaciones didácticas, libros de texto, recursos tecnológicos, entre otros) que, puestos en movimiento, contribuyen a propiciar un proceso formativo de docentes; en este caso, para enriquecer algunas de las concepciones que las maestras tenían respecto de la enseñanza de la aritmética. Recuperamos sobre todo dos características que se atribuyen a la noción de dispositivo (Souto, 2019): la no linealidad del plan de trabajo, el cual se va armando sobre la marcha en la misma medida en que se va negociando y precisando cierto propósito común, así como la intención de tomar en consideración factores de distinta índole que intervienen en la acción formadora (los aportes de la didáctica, pero también los procesos de los docentes, sus prácticas usuales, las restricciones institucionales, entre otras). Más adelante damos cuenta del proceso de construcción de este dispositivo de formación y de los rasgos que lo caracterizaron.

3.3. El conocimiento pedagógico del contenido

Para enseñar una disciplina determinada, además de poner en juego capacidades generales para la enseñanza, los docentes requieren de conocimientos sobre esa disciplina y sobre su didáctica, lo que se ha llamado "conocimiento pedagógico del contenido" (Ball *et al.*, 2008; Carrillo-Yañez *et al.*, 2018; Shulman, 1986). Este conocimiento tiene un componente epistemológico sobre la naturaleza del contenido, y un componente pedagógico, que incluye aspectos cognitivos sobre el aprendizaje de la noción (operaciones implícitas, dificultades, errores frecuentes de los alumnos), aspectos curriculares y aspectos didácticos (incluyendo alternativas para enseñarlo). Algunos investigadores destacan, además, dentro del conjunto de conocimientos especializados del profesor, lo que llaman el conocimiento interpretativo (Gibim *et al.*, 2025; Ribeiro, 2024), el cual se manifiesta en las formas en que el profesor interpreta las producciones de los alumnos. En el dispositivo de formación que reportamos en este texto, un propósito central fue propiciar un enriquecimiento del conocimiento pedagógico de la aritmética de un grupo de profesoras, incluyendo al conocimiento interpretativo de las resoluciones por sus estudiantes a las actividades planteadas.

3.4. El enfoque didáctico constructivista

En nuestros trabajos de investigación y de desarrollo en el campo de la didáctica de las matemáticas, nos hemos situado en una perspectiva de corte constructivista. Tres consideraciones fundamentales de esta perspectiva son:

- Los conocimientos matemáticos básicos cobran sentido, en gran medida, en tanto herramientas para resolver determinado tipo de problemas. De ahí la decisión de analizar las nociones matemáticas desde el punto de vista de los problemas en los que intervienen.
- Los procedimientos precarios, a veces erróneos, que despliegan los aprendices al enfrentar los problemas matemáticos juegan un papel importante en la construcción de sus conocimientos.
- Un conocimiento matemático puede adquirir distintos significados, dependiendo de la situación en la que funcione. La suma, por ejemplo, puede significar agregar, pero también juntar; la resta puede significar quitar, pero también "ver cuánto falta para...", etc. La riqueza de significados de un conocimiento para los alumnos depende de la diversidad de problemas concretos que resuelven con ese conocimiento.

  Nuestro trabajo de investigación ha consistido principalmente en el estudio de situaciones didácticas para la enseñanza de esta disciplina en la escuela básica, bajo esta perspectiva constructivista, desde la Teoría de las Situaciones Didácticas (Brousseau, 1998 y 2000). En la presente experiencia de colaboración, las sugerencias y propuestas de los investigadores a las docentes se han basado en buena medida en conocimientos de didáctica de las matemáticas desarrollados bajo este enfoque.

3.5. Los participantes, el dispositivo y aspectos de metodología

A continuación, presentamos algunas características del perfil de los participantes, así como la dinámica de trabajo que se estableció entre docentes e investigadores.

¿Quiénes son los investigadores y las docentes que participaron en esta experiencia?

Tres investigadores interesados en desarrollar trabajo colaborativo con docentes convergieron en esta experiencia: dos investigadores en didáctica de las matemáticas –D(I), y L(I)–, adscritos a un departamento de educación de un centro de investigaciones, y una docente investigadora sobre procesos de formación docente –Li(I)–, adscrita a un instituto que ofrece programas de posgrado para profesores de educación básica y media superior. A través de esta última, se hizo contacto con las docentes de una escuela primaria pública de la Ciudad de México.

Con respecto a las docentes, se trata de un grupo de jóvenes maestras, de entre 30 y 35 años de edad, y con 6 a 12 años de servicio, de una escuela primaria de tiempo completo que se ubica en la Alcaldía de Iztapalapa. Esta escuela se ha destacado por las distintas iniciativas que los docentes han tenido con los alumnos, con el respaldo del director. Por ejemplo, durante el resguardo en casa por la pandemia de Covid-19, los docentes se organizaron para desarrollar unidades didácticas que favorecieran que todos los alumnos del plantel trabajaran con un mismo tema, a fin de facilitar la labor de los padres de familia en casa. Así, las docentes participantes en esta experiencia formativa contaban ya con un camino andado de trabajo colectivo para la construcción de iniciativas de trabajo con sus alumnos.

Negociación del propósito

En un inicio, los investigadores comentaron a Li(I) su interés por conocer lo que las maestras hacían para enseñar matemáticas con el nuevo plan y programas de estudio 2022, en el marco de la Nueva Escuela Mexican (NEM).[1] Por su parte las

1. En los nuevos programas de la NEM se eliminó la separación entre disciplinas, incluyendo la de matemáticas, en un intento por integrarlas en el desarrollo de proyectos. Una consecuencia fue que las matemáticas a enseñar en primaria quedaron dispersas, reducidas a escasos contenidos aislados que debían aplicarse en determinados proyectos específicos (Block, 2023).

docentes manifestaron a Li(I) su interés por un curso que las orientaría sobre cómo enseñar matemáticas, justamente debido al escasa presencia de contenidos de esta materia en los nuevos libros de texto derivada de la NEM. Los investigadores aceptamos entonces dejar de lado nuestro interés inicial y propusimos realizar un proceso de acompañamiento en el que las docentes propondrían los contenidos a trabajar en función de sus necesidades. Por lo que algunas relataron después, esta propuesta también les resultó desconcertante, ya que ellas esperaban asistir a un curso de enseñanza de las matemáticas previamente diseñado, con propósitos y contenidos ya definidos. No obstante, aceptaron el acompañamiento, el cual se fue definiendo poco a poco.

La idea inicial de este colectivo era que participara al menos una docente de cada grado de primaria, a fin de seguir fortaleciendo el trabajo realizado en la escuela. A la primera sesión acudieron seis docentes, sin embargo, la asistencia a las siguientes sesiones fue irregular, debido a los desencuentros iniciales ya mencionados, y posiblemente también a las dificultades para conectarse con la continuidad que se acordó (sesiones semanales).

Con el transcurrir de los meses este espacio de diálogo se fue consolidando con la participación continua de tres docentes de esta escuela: María y Rosa de 3º y Nora de 5º. Sobre la marcha, por iniciativa de Li(I), se unieron dos docentes más procedentes de dos escuelas del Estado de Veracruz: Alma de 4º de primaria y Araceli de preescolar, pero ellas mantuvieron una participación irregular.

¿Cómo trabajamos? El dispositivo de formación

Los espacios de diálogo entre docentes e investigadores fueron a distancia y se realizaron en una plataforma digital. Esta decisión fue para acortar distancia y evitar tiempos de traslado desde el centro de investigación, y desde los domicilios de las docentes a la escuela. Esto tuvo la ventaja, además, de permitir la incorporación de las dos docentes del Estado de Veracruz. Las sesiones fueron semanales, a las seis de la tarde, con una duración de entre hora y media y dos horas en función del número de experiencias que compartían las docentes. Durante toda la

experiencia, se realizaron 34 sesiones, en un período de poco más de un año, de septiembre de 2023 a diciembre de 2024.

El primer tema que las docentes propusieron fue el algoritmo de la resta. Los investigadores propusimos entonces la posibilidad de trabajar primero sobre cálculo mental reflexivo[2] en suma y resta por considerar que, de esa manera, las docentes tendrían una mirada más amplia sobre los procedimientos para resolver las operaciones de suma y resta. Las docentes estuvieron de acuerdo y así lo hicimos. Después de algunas sesiones acordamos un itinerario posible para continuar con otros temas: la multiplicación, la división, las fracciones y los decimales.

La dinámica de trabajo que se acabó estableciendo para cada una de las sesiones fue: en la primera parte, las docentes que así lo deseaban relataban alguna experiencia ocurrida en la semana con su grupo, ya fuera a raíz de una actividad propuesta por ellas, o bien de alguna de las propuestas de los investigadores. A continuación de estos relatos, los demás, docentes e investigadores, hacíamos comentarios. Para ello, con frecuencia los investigadores pedíamos información adicional sobre las tareas planteadas y sobre las resoluciones de los alumnos. Poco a poco los relatos se hicieron más precisos, incluyendo fotografías, audios o incluso videos de procedimientos de los alumnos. Así también el clima de confianza entre docentes e investigadores se fue acrecentando con la continuidad del diálogo entre ambos.

La parte dedicada a comentar los relatos de las docentes tendió a abarcar más de la mitad de cada sesión, a veces casi toda. En una segunda parte, los investigadores presentábamos un análisis de algún aspecto de la noción que se estuviera estudiando (suma, resta, multiplicación, división, fracciones y decimales). Dicho análisis incluía ideas sobre posibles itinerarios a seguir (aspectos de la noción que se podrían ir abordando a lo largo de varias sesiones) y sobre situaciones didácticas. Las docentes eran quienes decidían qué retomar de estas ideas y

2. Nos referimos a un tipo de cálculo mental que admite apoyo en la escritura, el cual se realiza mediante procedimientos distintos a los algoritmos establecidos, procedimientos flexibles pues dependen de los datos que están en juego, basados en propiedades del sistema de numeración y de las operaciones (Parra y Saiz, 2007).

cómo. Además, les facilitamos algunos documentos por vía electrónica: libros texto de matemáticas para primaria que consideramos de buena calidad, y capítulos de libros dirigidos a docentes. Observamos que varias veces las maestras implementaron en sus clases situaciones que encontraron en estos documentos y también compararon los procedimientos de sus alumnos con los reportados en alguno de los materiales.

Recopilación de la información

La documentación de la experiencia fue posible gracias a la toma de notas y, a partir de la cuarta sesión, a las videograbaciones de las reuniones virtuales que se realizaron con las maestras. Esta documentación se enriqueció con las grabaciones en audio y en video de algunas de las actividades que las docentes realizaban con sus alumnos, así como de fotografías de los trabajos que las niñas y los niños generaban en sus clases. Lo anterior nos dio la posibilidad de hacer un análisis de lo ocurrido, tanto en la vertiente de la didáctica de las matemáticas como en la relativa a la formación de docentes en educación básica.

4. Análisis de la experiencia

En el presente artículo nos centraremos en el tema de la división, el cual se trabajó a lo largo de ocho sesiones, más o menos a la mitad del lapso que duró la experiencia (del 3 de abril al 13 de junio), momento en el que ya se había instalado cierto nivel de confianza y una dinámica de trabajo con las docentes. Presentaremos algunos indicios de modificaciones de las prácticas de enseñanza de las docentes. Prestaremos atención sobre todo a las dimensiones epistémica (¿cómo se concibe la noción?) y didáctica (¿cómo se considera que debe enseñarse?) que subyacen a estas modificaciones. Dado que no hicimos observaciones en el aula, (ni previas ni posteriores a la experiencia), los indicios de modificaciones que identificamos se basan principalmente en los relatos de las docentes sobre las actividades que plantearon en clase,

sobre las expectativas que tenían al ponerlas y, sobre todo, en sus descripciones acerca de los procedimientos de resolución de sus alumnos. Consideraremos también ciertas diferencias entre las mismas docentes que participaron en relación con los aprendizajes mencionados, así como la manifestación de las dificultades que expresaron al intentar hacer ciertos cambios, y también de prácticas que permanecen.

4.1. Descubrimiento de los procedimientos alternativos para dividir y de la posibilidad de que los alumnos los pongan en juego de manera autónoma

A lo largo de los primeros meses de la experiencia, las docentes dejaron ver, en sus participaciones, unas de manera más clara que otras, ciertos cambios en sus concepciones acerca de lo que es una operación aritmética, la cual pasó de reducirse casi exclusivamente al algoritmo usual a considerar cierta diversidad de procedimientos que se pueden poner en juego para resolver la operación. Este cambio vino de la mano de otro: los alumnos pueden desarrollar por sí mismos procedimientos informales, valiosos en el proceso de aprendizaje, antes de recibir una enseñanza explícita de los procedimientos convencionales, al intentar resolver problemas con ciertas condiciones (Brousseau, 1998 y 2000). Una de estas condiciones tiene que ver con las características de los problemas iniciales que se plantean, los cuales deben implicar al conocimiento que es objeto de la enseñanza, por ejemplo, que se requiera de una división para resolverlo, pero al mismo tiempo, deben poder ser abordados sin disponer aún explícitamente de este, poniendo en juego los conocimientos previos (en el caso de la división, los problemas podrían abordarse repartiendo, sumando, restando o multiplicando). Otra condición es que el docente instale un *contrato didáctico* (Brousseau, 1998) en el que los alumnos sepan que lo que se espera de ellos no es que apliquen un procedimiento enseñado –determinada operación, por ejemplo–, sino que desarrollen uno propio. Estas condiciones se fueron explicitando a lo largo de las sesiones, cuando los investigadores comentaban las experiencias narradas por las docentes. A continuación, damos ejemplos de estos procesos.

El inicio: las docentes exploran con sus alumnos problemas de división

En la sesión 15, la última dedicada al tema de la multiplicación, Nora (5º) relató, con entusiasmo, una primera experiencia sobre la división. Uno de los problemas que comentó implicaba el uso de una tabla de variación, formato al que recurrió en las semanas previas durante el trabajo con la multiplicación. Se trató de la relación entre número de lapiceros y su precio (Figura 1).

Figura 1. Tabla de variación propuesta por la docente Nora a sus alumnos

Lapicero	2		5	
Precio $	5	10		20

La maestra expuso algunos de los procedimientos de sus alumnos. El primero fue un procedimiento erróneo al que ella le encontró cierta lógica: el alumno identificó una posible regularidad en los valores de la segunda fila, los números podrían ir de 5 en 5, y, con base en esta, propuso la respuesta de 15 pesos para 5 lapiceros, formando así la sucesión 5, 10, 15, 20. Otros tres procedimientos que narró, esta vez correctos, fueron: 1) *la conservación de las razones internas*, si por 5 pesos se dan 2 lapiceros, por 10 pesos, que es el doble, se deben dar 4 lapiceros; 2) *el del valor unitario*, un lapicero cuesta $ 2,50, con este dato se obtienen los otros costos; y 3) *la conservación de la suma*,[3] si por 4 son 10, y por 1 son 2,50, por 4 + 1 son 10 + 2.50. La maestra expresó acerca del episodio lo siguiente: "[sucede] lo que nos dicen en los libros [...] hoy veo que ellos [los alumnos] logran como reflexionar y lo logran externar [...] ¡eso me gustó mucho!".

En la misma sesión, María (3º) relató a sus colegas y a los investigadores que encontró los problemas de multiplicación y de división de los que Nora habló

3. La maestra no los nombra de esta manera.

anteriormente,[4] pero que solamente resolvieron los de multiplicación porque no había empezado a enseñar la división. Uno de esos problemas era:

> Un edificio tiene 12 pisos con 5 departamentos cada uno. El consorcio del edificio decidió cambiar la cerradura de la puerta de entrada y encargó 120 llaves nuevas. ¿Cuántas llaves se puede entregar por departamento para que todos tengan la misma cantidad?

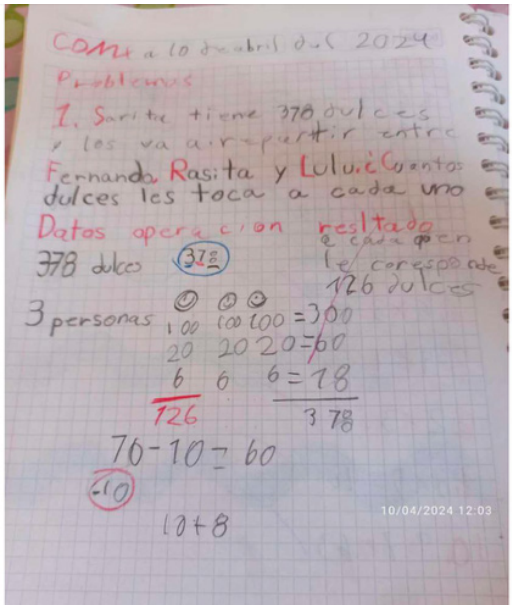
D(I) sugirió a todas que trataran de imaginar qué podrían hacer los alumnos de María (3º) si se les propusiera el problema. Después de unos segundos de silencio, Nora dijo que se podría dar una llave a cada departamento y, al ver que quedan 60, dar otra más. María, por su parte, aceptó que "así razonando, está bien, pero ya con la operación, pues no". Este tipo de consideraciones nos llevó más adelante a hablar de la posibilidad, y de la importancia, de poner en juego conocimientos de manera implícita, en este caso, de la división.

En la sesión siguiente (sesión 16) María (3º) relató que "se quedó con la espinita" y puso a sus alumnos un problema de reparto "no tanto como la operación, sino repartir", con lo cual parece querer decir que no pidió que se usara la operación de división, y que no esperaba que lo hicieran. El problema trata de 378 dulces a repartir entre 3. Relató que un alumno propuso multiplicar los datos, lo cual fue cuestionado por una niña, quien subrayó que se va a repartir entre tres niños. María comentó que "fue necesario organizar la información en datos, operación y resultado", recurso muy utilizado por los docentes con el objeto de aclarar el problema, pero con la desventaja de apelar de entrada a "una" operación. María dijo que algunos alumnos propusieron dividir "con la casita", lo cual indica que ya tenían algún conocimiento al respecto, pero que ella las disuadió de usar ese recurso. Finalmente mostró el procedimiento desarrollado en el grupo y explicado por un alumno, el cual consistió en descomponer el dividendo y aplicar la distributividad de la división respecto de la suma (véase Figura 2).

El procedimiento se puede sintetizar como sigue:

4. Se refiere a uno de los libros de texto que les proporcionamos.

Figura 2. Procedimiento de descomposición del dividendo



En síntesis, el alumno hizo lo siguiente:

$$378 : 3 = (300+60+18) : 3$$
$$= 100 + 20 + 6$$
$$= 126$$

María concluyó, dejando ver su entusiasmo: “Entonces dio un total de 126 dulces a cada quien, así lo pudieron resolver sin tener como la operación... ¡y me gustó!”. Pensamos que el entusiasmo de María se debe a su descubrimiento reciente de que los alumnos pueden desarrollar por sí mismos procedimientos no convencionales para resolver una operación.

Nora (5º) destacó que María, después de haber manifestado la duda de poner un problema de reparto en la sesión pasada, ahora se había animado. Agregó que se acostumbra a limitar a los niños, y enfatizó sobre los procedimientos interesantes que surgen cuando no los limitan, señalando que esos procedimientos también

son divisiones. Después de esa ocasión, María planteó varios problemas de división, sin la expectativa de que usaran el algoritmo. Este episodio expresa también que el acompañamiento entre las docentes participantes en esta experiencia se hacía cada más visible.

Así, antes de que abordáramos el tema de los distintos procedimientos para dividir, estas dos maestras ya los estaban propiciando, probablemente inspiradas en lo que pudieron ver en las sesiones previas centradas en la suma, la resta y la multiplicación.

Los investigadores aportan información sobre el proceso de aprender a dividir

En la sesión 16, después del episodio narrado por María, D(I) planteó a las docentes un problema que implica dividir, y les pidió que lo resolvieran sin usar el algoritmo de la división.[5] La intención de esta petición fue que las docentes comprobaran por sí mismas que un problema de división se puede resolver cuando aún no se sabe dividir formalmente.[6] Las participantes desarrollaron varios procedimientos: sumas de uno en uno y de 10 en 10, duplicaciones, ensayo y error con multiplicaciones.

Posteriormente, D(I) presentó una gama de ejemplos, extraídos de trabajos experimentales, de resoluciones de alumnos ante problemas que implican dividir, desde 2º a 5º grado de primaria. Los procedimientos fueron diversos, desde repartos uno a uno, sumas o restas repetidas, búsqueda de un factor en una multiplicación, hasta el procedimiento llamado "de cocientes parciales" (CP), que integra de forma más eficiente multiplicaciones, restas y sumas, de manera parecida a la del algoritmo usual (Block Sevilla, Martínez y Moreno, 2013; Secretaría de Educación Pública, 1998).

5. Un barco encalló en alta mar. Quedan 46.800 litros de agua en la cisterna. El capitán estima que para sobrevivir la tripulación y los pasajeros necesitan por lo menos 450 litros de agua por día. ¿Para cuántos días les alcanzará el agua?

6. El hecho de que, además, diferentes tipos de problemas de división pueden propiciar diferentes procedimientos se vio en sesiones posteriores.

Se comentaron las formas de propiciar la evolución de los procedimientos de los alumnos: poner cocientes más grandes, socializar procedimientos en el grupo, y brindar sugerencias de parte del docente.

Los procedimientos de los alumnos evolucionan. Uso de la multiplicación

Nora (5º) y María (3º) siguieron planteando problemas de división. Nora comentó que, para los casos más difíciles en los que había residuo, usó material concreto, pero que poco a poco los alumnos lo abandonaron a favor de otros, repartos uno a uno, formación y conteo de grupos a nivel gráfico, hasta la búsqueda del cociente mediante multiplicaciones: "ya se van directamente a lo inverso, [buscan] qué número multiplicado por tal me puede dar tal". En la sesión 21, María comenta que sus alumnos aprendieron a usar la tabla de Pitágoras y que incluso un alumno concluyó: "La división, maestra, es como una multiplicación al revés", lo cual es una buena definición de esta operación, con el mérito, además, de haber sido producto de las actividades que realizaban con su maestra.

Nora (5º), por su parte, comentó acerca de lo que hicieron sus alumnos: "Yo pensé que ya sabían dividir, y sin embargo hacen lo mismo [que los alumnos de María]".

Cabe observar que Nora da aquí, a "saber dividir", el sentido de usar el algoritmo convencional, aunque, anteriormente, al comentar un procedimiento para dividir que mostró María, dijo claramente que esos procedimientos también son divisiones. Así, el término "dividir" empieza a tener, al menos para Nora, dos sentidos, el que remite al algoritmo y el que remite a la operación más allá del algoritmo.

Los alumnos explicitan y comparten sus procedimientos

En la sesión 17, Nora (5º) destaca el doble beneficio de que los alumnos expliciten y compartan sus procedimientos: por una parte, su propio conocimiento se consolida, y, por la otra, permite que otros alumnos aprendan:

> La satisfacción de poderlos escuchar y decir "¡guau!" a partir de su vocabulario lo pueden externar, ¿no?, y hasta ellos se sienten bien contentos porque lo hablan.
>
> Lo que estoy aprendiendo [...] no es que el niño termine rápido el problema, que lo tenga bien o no, sino es esta parte de poder compartir los procesos entre todos para poder escuchar, y al que le está costando trabajo, pues aprenda algún procedimiento de los que ya tienen...

No saben que saben... el paso de los conocimientos a los saberes

La maestra Rosa (3º) dejó saber que también había estado planteando problemas de reparto, sin que sus alumnos supieran que se trataba de problemas de división (sesión 20). Relató que los alumnos le preguntaron sobre cuándo iban a estudiar "la división", y que ella les dijo que ya llevaban tiempo haciendo problemas de división, lo cual da cuenta de que, para ella, la división ya no se reducía a la técnica usual. Ha planteado problemas de reparto con material, pero también usando las tablas de multiplicar. Como hemos comentado, en el desarrollo de un conocimiento a partir de la resolución de problemas es común que el conocimiento sea puesto en juego, en un primer momento, de manera implícita. Los investigadores explicaron que entre poder resolver problemas que implican dividir y saber que está en juego una nueva operación que se llama división hay una distancia que los alumnos deben cruzar con ayuda del docente: es el paso de lo implícito a lo explícito, de los conocimientos a los saberes (Brousseau, 1998 y 2000).

4.2. Otros aspectos que conforman al conocimiento disciplinar y didáctico de la división

El proceso de conocimiento y la valoración de los procedimientos no convencionales para dividir ocurrieron de manera paralela a un conocimiento más amplio y profundo de la didáctica de la operación de división. Se vieron dos significados de la división, relacionados con la estructura semántica de los problemas, los que consisten en repartir

y los que consisten en ver cuántas veces cabe una cantidad en otra (Vergnaud, 1988). Se vieron también algunas variables didácticas de los problemas, entre otras, la de las magnitudes, longitud, superficie y tiempo; las diversas formas de presentación de problemas además del clásico texto, por ejemplo, usando tablas de variación, y se analizaron los distintos papeles que puede jugar el residuo en los problemas. Debido a la necesidad de limitar la extensión del presente texto, no ahondaremos en estos aspectos.

Otra actividad que las maestras abordaron en sus clases fue la invención de problemas: María explicó, en la sesión 18, que puso las cuatro operaciones a sus alumnos para que inventaran problemas. Previamente les recordó que "sumar es agregar, restar es quitar, multiplicar es repetir varias veces, y dividir es repartir". Si bien relaciona cada operación con solamente uno de sus significados (más adelante volvemos sobre este punto), se trata de una actividad útil desde dos puntos de vista: reflexionar sobre el sentido de las operaciones y revisar la consistencia de los problemas, sobre todo que sean claros, y que se puedan contestar las preguntas. También la maestra Rosa y la maestra Alma (en la sesión 20) expresaron haber hecho la actividad de inventar problemas con buenos resultados. Es probable que el recurso de inventar problemas lo hayan tomado del texto de Parra y Saiz (2007), el cual fue comentado en algunas de las sesiones de trabajo colectivas.

4.3. Necesidades de conocimiento que surgen con los cambios

La introducción de la división a partir de problemas que los alumnos resuelven con sus propios recursos, sin darles a conocer el algoritmo convencional, dio lugar también a dificultades que las docentes enfrentaron. Presentamos a continuación algunas de ellas.

¿Qué operación usamos, multiplicación o división? Dificultades que emergen en la comunicación

Cuándo se resuelve un problema de división mediante sucesivas aproximaciones al cociente con multiplicaciones, ¿qué operación se puede decir que se está usando? Al

respecto, la maestra María relató la confusión que ocurrió cuando un alumno dijo que él usaba la multiplicación, y una alumna lo rebatió diciéndole que eso no puede ser porque la multiplicación hace más grande, y aquí se reparte. Se vuelve necesario explicitar que la multiplicación se puede usar de dos maneras, para buscar el producto y para buscar un factor. Un poco más adelante tendrán que saber que, cuando se usa de la segunda manera, están dividiendo.

Otra confusión derivada de las dos formas mencionadas de usar la multiplicación fue entre el resultado de la operación y el resultado del problema. La docente Rosa (3º) relató que algunos de sus alumnos resolvieron el problema que consiste en repartir nueve bolitas entre tres niños buscando el número que multiplicado por 3 da como resultado 9. Encontraron el factor 3, pero dieron como respuesta el 9, porque "ese es el resultado" de la operación que usaron.

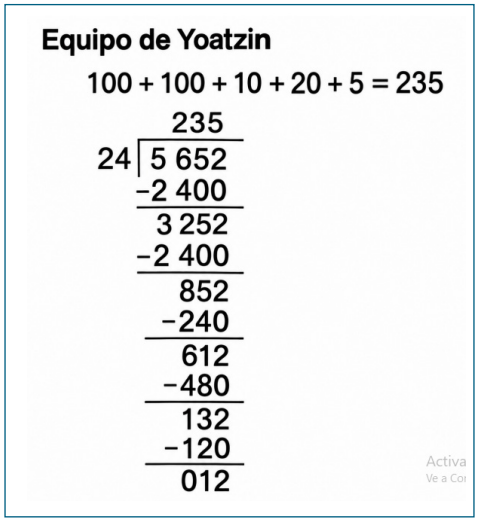
No supimos como respondieron las docentes a este tipo de confusiones, sin embargo, lo que nos parece relevante de la aparición de estas es el hecho mismo de que las identificaran y las consideraran como algo interesante para comentar. Las "confusiones" revelan aspectos del conocimiento en juego, la división, pertinentes desde el punto de vista didáctico y, hasta donde sabemos, poco visibilizados en la literatura. Es decir, estas "confusiones" parecen ser más bien pequeñas lagunas, identificadas por las docentes, del conocimiento disponible en la enseñanza de la división.

Tres conocimientos distintos implicados en la categoría "saber dividir"

A lo largo del trabajo con el tema de la división surgió la necesidad de diferenciar, con las docentes, tres conocimientos implicados en la división: uno, el que se manifiesta en la capacidad de resolver un problema de división, aunque no se sepa que la operación implicada es la división, se trata de un conocimiento implícito en la acción (Brousseau, 1998, 2000), también llamado *en acto* (Vergnaud, 1990); el segundo, el reconocimiento explícito de que la operación en juego es una división, posiblemente como producto de un trabajo de institucionalización (Brousseau, 1998, 2007); y un tercero, el conocimiento del algoritmo usual para dividir. En

varios momentos, los tres tipos de conocimientos parecían reducirse a uno solo, al del algoritmo. Diferenciarlos fue producto principalmente de los análisis de los procedimientos de los alumnos, y creemos que, recíprocamente, también favorecieron dichos análisis.

Figura 3. Ejemplo del procedimiento de cocientes parciales



Fuente: SEP, 1998, p. 109.

Dificultades para introducir un algoritmo alterno

En la sesión 16, cuando presentamos ejemplos de procedimientos de niños para resolver problemas que implican dividir, dimos también ejemplos del procedimiento de cocientes parciales (CP) (véase un ejemplo en la Figura 3), el cual puede llegar a ser bastante eficiente, y con la ventaja, respecto del usual, de no implicar un trabajo con cifras aisladas que representan valores posicionales, sino numerales completos, con lo cual los alumnos pueden comprender fácilmente los pasos que lo componen y, más aún, pueden desarrollar por sí mismos aproximaciones a ese procedimiento

(Block Sevilla, Martínez y Moreno, 2013). Sin embargo, las docentes no pudieron implementar con sus alumnos dicho procedimiento en tanto algoritmo alternativo y provisional. Los motivos fueron varios, uno de ellos se manifestó en la clase de la maestra Nora, en donde varios alumnos ya dominaban el algoritmo usual y no les motivaba estudiar otro. Dijo la maestra, hablando del procedimiento de CP:

> Yo quedé fascinada, yo dije, "¡Ay, está bien, bonito!", porque realmente se ve de dónde sale las decenas, las unidades, y hoy dije, vamos a hacerlo, [pero] vi que los otros dijeron "¡Nooo, el rápido!", [y] optaron por el rápido [el procedimiento convencional] y se casaron con ese, ya no me hicieron los procedimientos como los que usted nos había mostrado [de cocientes parciales]...

En otro momento, la maestra Nora observó que algunos de sus alumnos aplicaban mal el algoritmo convencional, e intentó nuevamente introducir el procedimiento de CP. Sin embargo, se dio cuenta de que al menos uno de ellos empezaba a revolver con los dos procedimientos, el de CP y el convencional.

La maestra María (3º), por su parte, expresó que sus alumnos ya dominaban el uso de la tabla de multiplicaciones para resolver las divisiones, y preguntó si sería oportuno enseñar el algoritmo. Se le aconsejó esperar hasta el grado siguiente (cuarto año) y, mientras tanto, introducir el procedimiento de CP. No sabemos finalmente qué decidió María, pero un poco después comentó que los padres de algunos de sus alumnos les habían enseñado el algoritmo.

Finalmente, Rosa (3º) también señaló que fueron los padres quienes empezaron a introducir el algoritmo convencional cuando ella dejó un problema de división de tarea. En otro momento comentó que sus alumnos le pidieron que les enseñara "la división", o sea, el algoritmo.

Así, se pudo observar que por distintos motivos expresados por los diferentes actores –los niños, los padres, los otros maestros– pretender introducir un algoritmo alternativo fue ir a contracorriente de lo que todavía hoy se suele considerar que debe enseñarse acerca de las operaciones. Aun en el caso de una docente que expresó una clara convicción por el algoritmo alternativo, las dificultades a las que se enfrentó en el aula la llevaron a desistir.

Este episodio en torno a un procedimiento alternativo al algoritmo usual expresa también la diversidad de respuestas ante las propuestas didácticas que se presentaron en el espacio colectivo: algunas fueron retomadas por unas docentes pero no por otras; algunas de las que fueron retomadas se integraron rápidamente y produjeron resultados visibles, como la de proponer un problema de división antes de enseñar a dividir; y otras, como esta última, dieron lugar a dificultades de diversa índole y acabaron por ser abandonadas o pospuestas. En todos los casos, cuando fueron retomadas, lo hicieron con matices particulares.

4.4. Prácticas distintas que conviven

Como era previsible, los procesos fueron diferentes para cada una de las docentes y las prácticas emergentes que se fueron estableciendo convivieron con otras que persistieron. En lo que sigue comentamos algunas de estas últimas.

Las palabras clave

Para ayudar a los alumnos a identificar la operación que resuelve un problema, algunas de las docentes comentaron que destacaban ciertas "palabra clave", como "quitar" para problemas de resta, "agregar" para los de suma, y "repartir" para los de división. Esta es una práctica muy extendida en la primaria. Los investigadores intentamos poner sobre aviso a las docentes de que el uso sistemático de ese recurso podía ser contraproducente, pues, por ejemplo, no todos los problemas de división son sobre repartir, ni todos los problemas que incluyen la palabra "repartir" corresponden a una división. La docente Nora relató al respecto que puso un problema en el que se hablaba de repartir, pero que no era de división y, comentó que efectivamente varios de sus alumnos hicieron una división. Los investigadores añadimos que, además de lo anterior, ayudar a los alumnos destacando palabras clave les impide aprender a encontrar por sí mismos las herramientas que les pueden servir.

Las metáforas

En la sesión 23, última sobre el tema de división, Rosa platica que enseñó a los niños el algoritmo de la casita con un cuento.

> Había una vez un número que estaba dentro de la casita, vino de visita otro número, pero para poder entrar había una regla, el número tenía que ser más pequeño que el de la casita, o igual si el número era más grande que el que estaba dentro [...]

El resto del cuento es la descripción paso por paso del algoritmo. Cuando se pidió a los demás su opinión, María comentó que nunca se le hubiera ocurrido y que le gustó. D(I) optó por no cuestionar la utilidad de la metáfora, y solamente matizarla comentando que, en su opinión, si ya se logró una buena comprensión de la división, incluyendo procedimientos diversos para dividir, cabe dar un lugar a memorizar el algoritmo usual, sin expectativas de que se comprenda, y que para eso el cuento de Rosa puede ser útil.

El material concreto

En cierto momento del trabajo con la división, Rosa (3º) relató que había hecho un material para los problemas de reparto: se trataba de nueve cajas de diferentes colores pegadas en un cartoncillo, formando un círculo, con una caja más al centro. Rosa explicó que la finalidad de este material era plantear problemas de reparto: se pone una cantidad de objetos pequeños en la caja del centro, y se pide a los alumnos que los repartan entre las demás cajas, en partes iguales.

El uso de este material, atractivo visualmente, tiene algunas limitaciones: una es que, por lo que explicó la docente, el material mismo no se usa como una forma de verificar, sino como una forma de resolver. Esto hace que su beneficio se limite a perfeccionar el reparto físico, sin dar lugar al desarrollo de procedimientos numéricos. Otra limitación es el costo en tiempo de elaborar el material,

en relación con el uso que le pueden dar los niños. Si las cajitas estuvieran sueltas y sin pintar sería más fácil variar el divisor (el número de cajas), y el tiempo de elaboración sería menor.

La idea de manipular material concreto tiene una larga tradición en la enseñanza de las matemáticas, y ha sido promovida desde distintas perspectivas.[7] Si bien se trata de un recurso muy útil, la investigación didáctica ha puesto en evidencia que su beneficio depende mucho del modo en que se use (por ejemplo, Houdement y Petitfour, 2020). Analizar en qué condiciones el material resulta provechoso podría constituir un tema interesante para trabajar en la formación docente.

El problema de los problemas, ¿por las deficiencias de lectura nada más?

La maestra Alma destacó, al menos en dos ocasiones, que "el problema de los problemas" radica en la dificultad de los alumnos para comprender el texto, para saber lo que les están pidiendo. Explicó que lo que ella hace es contextualizar los problemas con situaciones familiares ("imagínense que tengo dulces y los voy a repartir...") con objetos, chocolates, pelotas... En otros momentos las demás docentes también hicieron referencia a la dificultad de la comprensión del texto.

Los investigadores coincidimos en que la falta de comprensión de la consigna o del texto puede ser un primer obstáculo. Se habló de la conveniencia de no plantear siempre los problemas en el formato de un texto y de alternarlos con el uso de imágenes, tablas, y con material concreto. Pero también destacamos la presencia de otra dificultad, que puede aparecer aun cuando hay una buena comprensión del texto: la de establecer las relaciones necesarias entre las cantidades para identificar

7. Algunas pedagogías "sensualistas" (Brousseau, 1998) del siglo XIX y principios del XX destacaban el valor de "ver y tocar"; la metodología de enseñanza desarrollada por M. Montessori daba una gran importancia a ciertas formas de uso de material concreto; más adelante, en la segunda mitad del siglo XX, Z. P. Dienes propone el uso de diversos materiales estructurados y surgen también numerosas propuestas basadas en inferencias pedagógicas de la etapa de las operaciones concretas de la teoría piagetiana sobre el desarrollo cognitivo.

la forma de resolver el problema, o de resolverlo de manera más económica. Esto último es frecuente sobre todo en los problemas que implican nociones nuevas para los alumnos, los cuales requieren de un proceso en el que deben ensayarse resoluciones diversas, rudimentarias al principio, eventualmente constatar que son erróneas, e irlas mejorando.

4.5. Otros factores que dificultan los cambios, y que no están en manos de los maestros

Una dificultad para la introducción de ciertas innovaciones es la escasez de tiempo. En las escuelas, la combinación de programas sobrecargados de contenidos, junto con las numerosas interrupciones de las clases por diferentes motivos (festivales, paros, otras demandas institucionales), tienen como consecuencia una presión grande sobre el tiempo que queda disponible para enseñar (Rockwell, 2013). Los caminos alternativos que hemos intentado compartir con los docentes tienen casi siempre la característica de que implican mayor inversión de tiempo para el estudio de los mismos temas.[8] Las docentes que optan por explorar estos caminos a veces toman decisiones difíciles como la de postergar contenidos para el grado siguiente.

Una segunda dificultad para los maestros cuando intentan hacer ciertos cambios que alejan lo enseñado de lo que usualmente se considera como conocimientos matemáticos a enseñar es cierta incomprensión por parte de los padres de familia, o incluso de sus colegas, y la presión que ejercen para reencauzar las prácticas por el camino habitual. En la presente experiencia, esta dificultad se manifestó relativamente poco. Un caso fue cuando la maestra María se animó a plantear problemas de división a sus alumnos, antes de enseñarles a dividir, con la idea de dar lugar al desarrollo de procedimientos personales, y, en la primera ocasión en que dejó problemas de tarea, varios niños llegaron con la novedad de que sus padres les habían

8. Muy posiblemente este tiempo se recupera en el largo plazo, pero en el momento complica la demanda de "cubrir el programa del año" o, peor aún, del semestre, del trimestre o incluso del mes.

enseñado a dividir con el algoritmo. Las docentes comentaron la necesidad de comunicar a los padres la manera en que se desarrolla la enseñanza de contenidos matemáticos, sobre todo cuando difiere de lo usual, sin dejar de ver que, en cualquier caso, es mejor contar con la ayuda de los padres que no contar con ella. Por otra parte, Rosa comentó que incluso su esposo la cuestionaba, preguntándole "por qué tanto procedimiento si es bien fácil". En otra ocasión María comentó que una de sus compañeras le sugirió que dejara de hacer esas actividades con sus alumnos, pues los alumnos de ella ya le pedían ese tipo de actividades.

Cabe señalar que si bien los colegas pueden ser un factor que dificulta ciertos cambios en las prácticas docentes, también suelen ser un factor que los favorece cuando se comparte con ellos la aventura de explorar nuevas rutas, como fue el caso de las tres docentes que participaron en la experiencia y que proceden de la misma escuela.

5. Conclusiones

En lo que sigue destacamos los aportes de la experiencia reseñada, así como algunas de las dificultades y limitaciones.

5.1. Procesos de apropiación de una perspectiva constructivista de aprendizaje y de enseñanza

Respecto del propósito de compartir con las docentes, *in situ*, una perspectiva constructivista sobre la enseñanza de las matemáticas, y, al mismo tiempo, conocer algunos aspectos de cómo esta es asimilada por ellas, fue posible identificar resultados. Una síntesis expresiva de una conceptualización enriquecida del proceso de aprender a dividir puede apreciarse en la siguiente intervención de Nora, en la sesión 21:

> [...] Estás haciendo división, o sea, en todo momento estás haciendo división. No es necesario que tengas el algoritmo y creo que [hay que] romper ese esquema de los padres de familia. Sí, es complicado porque ellos quieren ver el algoritmo

> ¿no? [...] Cuando nosotros ahorita vemos [que dividir implica] representar, multiplicar, agrupar y todo este tipo de operaciones... e incluso cuando se les pregunta "a ver dime cómo lo resolviste", la parte (de) comunicar, es bien complicado, porque escribir es difícil, ahora la parte de oralidad también es un reto, es sobre todo para estas edades de tercer año.

Como deja ver la intervención de Nora, la comprensión de lo que puede requerir un proceso de aprendizaje que arranca con la resolución de problemas, incluye, además de la resolución, individual o en equipos, otros componentes, algunos de los cuales fueron identificados por las docentes, en particular, el de la explicitación de los procedimientos.

Las docentes María y Rosa dejaron ver también un enriquecimiento de su idea de cómo se aprende la operación de división, y un sutil cambio en sus prácticas, al descubrir la posibilidad de que los alumnos resolvieran problemas de división antes de enseñarles el algoritmo, aunque no llegaron a expresarlo de una manera tan explícita y estructurada como la de Nora.

La existencia de procesos de apropiación individuales, diferenciados, de las docentes era previsible, y no deja de ser importante subrayarla. Las docentes participaron en la experiencia desde sus saberes docentes (Mercado, 2002), es decir, desde su trayectoria personal y profesional, a partir de sus experiencias como estudiantes de educación básica, en su formación inicial como docentes y a través de sus años de servicio. La trayectoria de cada una se distinguió de las demás por las decisiones que fue tomando, por ejemplo, la de posponer la enseñanza de unos contenidos para dar más tiempo al estudio de otros; por el grado de arraigo a ciertas prácticas (las palabras clave, ciertas formas de usar el material concreto, el recurso al formato de "datos, operaciones y resultado"). Sin embargo, más allá de esta diversidad, fue posible identificar en al menos tres de las docentes un enriquecimiento de su concepción de lo que significa cada una de las nociones que fueron trabajadas –de la división, en este caso–, junto con una valoración de los procedimientos alternativos, reflejada en acciones concretas en el aula.

Estos indicios de cambios ocurrieron pese a ciertas condiciones de la escuela que los dificultaban, y frente a las cuales las docentes fueron esbozando medidas

que se podrían tomar: ante la escasez de tiempo para enseñar, posponer para el grado siguiente algunos aspectos de los contenidos; para disminuir la presión de los padres de familia por enseñar ciertos contenidos de determinadas maneras, explicarles el sentido de algunas decisiones, y eventualmente plantearles actividades a ellos; ante la heterogeneidad de los grupos, fomentar más el trabajo en equipos, diferenciar la dificultad de las tareas, o redistribuir a los alumnos en los grupos escolares. Dichas medidas no necesariamente tenían el consenso de todos los participantes, pero consideramos positivo el que fueran planteadas y discutidas.

Finalmente, cabe destacar la mejora en la explicitación de las prácticas. Los relatos de las docentes, muy generales al principio, fueron ganando en precisión y riqueza, eventualmente con el apoyo de audios, fotos y videos, para lo cual ayudaron las preguntas de los investigadores, quienes solicitaban constantemente más detalles sobre lo realizado. Esta mejora en la explicitación de las prácticas es un componente relevante del desarrollo profesional (Block Sevilla *et al.*, 2013; Perrenoud, 2011) y puede interpretarse también como un incremento del conocimiento interpretativo de las docentes (Gibim *et al.*, 2025; Ribeiro, 2024).

Consideramos que la identificación de expresiones muy específicas, como las arriba mencionadas, de los aportes del dispositivo colaborativo a las prácticas de las docentes, a través de sus relatos, contribuye a la valoración de los dispositivos colaborativos, máxime si se consideran las dificultades para establecer vínculos precisos entre las características de estos dispositivos y la evolución de las prácticas docentes (Fiorentini y Losano, 2024, citado en Borko y Potari, 2020).

5.2. Aportes de la experiencia al conocimiento didáctico de la división

La experiencia dejó ver también dificultades sutiles y necesidades de conocimiento en el proceso de propiciar ciertos cambios en la enseñanza de dicha noción. En particular, se manifestó la necesidad, en la comunicación con las docentes, de distinguir aspectos de distinta naturaleza en lo que se considera como "saber dividir" –resolver problemas que implican dividir, reconocer explícitamente la

operación, conocer el algoritmo usual–, así como la necesidad de términos para referirse, temporalmente, con los alumnos, a ciertos elementos durante el proceso –para dividir se usó la multiplicación, pero *de otra manera*, es una "multiplicación al revés", como dijo un alumno–. Este trabajo contribuye en mostrar la pertinencia para los docentes de primaria de establecer esta diferenciación de aspectos en el conocimiento de una operación, diferenciación que se relaciona con las categorías de conocimiento implícito y explícito (Brousseau, 1998). Otro aspecto que merece seguir siendo estudiado y discutido es el de los conflictos generados por la presencia de dos algoritmos, el usual, con fuerte arraigo en la escuela, y el de cocientes parciales, con ventajas didácticas significativas: ¿vale la pena introducir ambos?, ¿es posible hacerlo sin generar confusiones?, ¿o es preferible mantener solamente uno?, y, en ese caso, ¿cuál?

5.3. Aportes de la experiencia a la conformación de un dispositivo de formación

A continuación destacamos los factores que parecen haber contribuido a la conformación de un intercambio productivo entre docentes e investigadores en torno a las prácticas de los primeros; intercambio que ha sido ponderado en los estudios sobre proyectos colaborativos (por ejemplo, Da Ponte *et al.*, 2022).

- El hecho de que los contenidos de trabajo se definieran y desarrollaran a partir de inquietudes y necesidades de las docentes favoreció que los temas abordados fueran relevantes para ellas.
- Si bien no hubo un trabajo conjunto de planeación, pues cada docente planeó su clase por su cuenta, en sus clases fueron incorporando distintos elementos de lo estudiado en el grupo. Aunado a ello, la periodicidad semanal de las sesiones hizo posible un ir y venir entre las prácticas que tenían lugar en las aulas, expresadas a través de los relatos de las docentes, y los aportes que tanto los investigadores como las propias docentes hacían al comentar lo relatado (sugerencias de recursos, actividades, materiales de consulta).

- La duración de la experiencia de más de un año lectivo (con 34 sesiones de trabajo) ofreció condiciones para que se instalara un ambiente de confianza entre los participantes, y la posibilidad de un desarrollo progresivo de un lenguaje compartido sobre la enseñanza de las matemáticas (Sensevy *et al.*, 2013).
- La distribución del tiempo asignado a las participaciones, aproximadamente 75% para los relatos de las docentes de lo acontecido en el aula, y 25% para los comentarios y propuestas de los investigadores, resultó ser una proporción adecuada para asegurar la presencia tanto de los aportes desde la práctica como desde la investigación.
- La realización de algunas situaciones didácticas en las que las docentes participaron como alumnas, con características similares a las de las situaciones que se busca promover en la escuela en una perspectiva constructivista –estrategia basada en la homología (Houdement y Kusniak, 1996, p. 301)–, permitió que ellas vivieran procesos de búsqueda matemática y se sensibilizaran sobre las posibilidades de aprendizaje que se podían abrir para sus alumnos con ese tipo de situaciones.
- Los materiales que se fueron poniendo a disposición de las docentes, libros de texto, artículos con situaciones didácticas de calidad y análisis de producciones de alumnos, siempre relacionados con los temas que se estaban trabajando, les dieron cierta autonomía respecto de los investigadores en la búsqueda de alternativas didácticas, beneficio que seguramente se extenderá más allá de este dispositivo de formación.

Por último, es importante mencionar que el hecho de que tres de las cuatro docentes que participaron de manera regular procedieran de la misma escuela y estuvieran constituidas en equipo antes de que la experiencia iniciara, aunado al interés que manifestaron por mejorar la enseñanza de las matemáticas y al compromiso que sostuvieron durante la experiencia, fueron aspectos fundamentales para el buen funcionamiento del dispositivo.

Referencias

Artigue, M. (2011). "L'ingénierie didactique comme thème d'étude". En C. Margolinas, M. Abboud, L. Bueno-Ravel, N. Douek, A. Fluckiger, P. Gibel, F. Vanderbrouck y F. Wozniak (coords.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques: XVè école d'été de didactique des mathématiques* (vol. 1, pp. 15-25). La Pensée Sauvage.

Ávila, A. (1996). Los usos reconocidos de los textos de matemáticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1*(2), 314-342. https://www.redalyc.org/pdf/140/14000204.pdf

Ball, D. L., Thames, M. H. y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, *59*(5), 389-407. https://doi.org/10.1177/0022487108324554

Block Sevilla, D. (2023). Matemáticas: desastrosas. *Nexos. La imposición educativa*, (549), 58-61. https://www.nexos.com.mx/matematicas-desastrosas/

Block Sevilla, D., Martínez, P. y Moreno, E. (2013). *Repartir y comparar. La enseñanza de la división entera en la escuela primaria*. (Colección "Somos Maestr@s" de la Serie "Enseñar y Aprender"). SM de ediciones S.A. de C.V.

Block Sevilla, D., Martínez, P., Mendoza, T. y Ramírez, M. (2013). La observación y el análisis de las prácticas de enseñar matemáticas como recursos para la formación continua de maestros de primaria. Reflexiones sobre una experiencia. *Educación Matemática*, *25*(2), 31-59. https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/revista/2016/05/16/vol25-2-2-en/

Block Sevilla, D., Moscoso, A., Ramírez, M. y Solares, D. (2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(33), 726-731. https://www.redalyc.org/pdf/140/14003313.pdf

Borko, H. y Potari, D. (eds.). (2020). *Teachers of mathematics working and learning in collaborative groups: ICMI Study 25*. Springer.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (2000). Educación y didáctica de las matemáticas. *Educación Matemática*, *12*(1), 5-38. https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol12/1/03Brousseau.pdf

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas* (trad. Dilma Fregona). Libros del Zorzal.

Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, A., Ribeiro, M. y Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, *20*(3), 236-253. https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981.

Carvajal, A. (2004). Las matemáticas en la escuela primaria: construcción de sentidos diversos. *Educación Matemática*, *16*(3), 79-101. https://doi.org/10.24844/em1603.04

Da Ponte, J., Quaresma, M. y Mata-Pereira, J. (2022). Teachers' learning in lesson study: insights provided by a modified version of the interconnected model of teacher professional growth. *ZDM. The international journal on mathematics education*, (54), 373-386. https://doi.org/10.1007/s11858-022-01367-1

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. y Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *27(*1), 33-64. https://doi.org/10.7202/000305ar

Espinosa, E. (2007). *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria* [Tesis de Doctorado]. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/5033

Gibim, G., Rifo, L., Climent, N. y Ribeiro, M. (2025). Conhecimento interpretativo de professores em uma tarefa de divisão de frações. *PNA Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, *19*(3), 305-329. https://doi.org/10.30827/pna.v19i3.31002

Houdement, C. y Kuzniak, A. (1996). Autour des stratégies utilisées pour former les maîtres du premier degré en mathématiques. *Recherches en didactique des mathematiques*, *16*(3), 301.

Houdement, C. y Petitfour, E. (2020). La manipulation dans l'enseignement spécialisé: aide ou obstacle? Une étude de cas autour de la numération décimale. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *40*(2), 179-219.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños.* Fondo de Cultura Económica.

Parra, C. y Saiz, I. (2007). *Enseñar aritmética a los más chicos: de la exploración al dominio*. Homo Sapiens.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y racionalidad pedagógica*. Graó.

Ribeiro, M. (2024). Conhecimento interpretativo de futuros professores da Educação Infantil e dos anos iniciais ao atribuírem significado a produções de alunos no contexto de abordagens alternativas ao algoritmo típico da subtração. *Debates em Educação*, *16*(38). 1-26. http://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16020

Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *21*(1.2), 57-80. https://revue-rdm.com/2001/les-recherches-sur-les-pratiques/

Rockwell, E. (2013). "La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa". En R. Ramírez (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 77-109). Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. https://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/rcmead.pdf

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), 65-78. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9314/8109

Roditi, E. y Trgalová, J. (2016). "Collectifs de professeurs et de chercheurs". En. Y. Matheron, G. Gueudet, V. Celi, Ch. Deouet, D. Forest, M. Krysinska, S. Quilio, M. Rogalski, T. A. Sierra, C. Wilslow y S. Besnier (coords.), *Enjeux et débats en didactique des mathématiques. XVIIIe école d'été de didactique des mathématiques* (pp.183-202). La Pensée Sauvage Éditions.

Secretaría de Educación Pública (1998). *Matemáticas. Cuarto Grado*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. [1994]

Scavino, C., Gizirian, M. y Grego, M. (2025). Formación docente en prácticas situadas: aportes para su diseño desde tres enfoques. *Análisis de las Prácticas*, (4), 43-70. https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/397/348

Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. y Morales, G. (2013). Cooperative engineering as specific design-based research. *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, *45*(7), 1.031-1.043. https://doi.org/10.1007/s11858-013-0532-4

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14. http://www.jstor.org/stable/1175860

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *XVI*(16), 1-16. http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602

Vergnaud, G. (1988). Multiplicative Structures. En J. Hiebert y M. Behr (eds), *Number Concepts and Operations in the Middle Grades* (vol. 2, pp. 141-161). Lawrence Erlbaum Associates y National Council of Teachers of Mathematics.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *10*(2,3), 133-170. https://www.ecosad.org/laboratorio-virtual/images/biblioteca-virtual/bibliografiagc/teoria-de-campos-conceptuales-vergnaud-1990.pdf

Yurén, M. T., Navia, C. y Saenger, C. (eds.) (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores.* Ediciones Pomares.

Recepción: 14/01/2026

Aceptación: 18/08/2026

Verónica Cambriglia, María Paula Trillini** y Matías Eduardo R. Maidana****

El aula como sostén de una nueva práctica de estudio sobre expresiones numéricas

Resumen

En este trabajo reflexionamos sobre el papel central del accionar docente en la construcción inicial de una práctica algebraica en el aula, así como sobre el valor del espacio colectivo como condición que potencia dicho proceso. Nos interesa enfatizar cómo esta práctica puede favorecer el desarrollo de hábitos de lectura de información en expresiones numéricas y de transformación que permita producir nuevas lecturas. El análisis de las producciones, tanto en situaciones adidácticas como en momentos de trabajo colectivo, permite poner en evidencia la importancia de la gestión docente como motor de articulación entre los conocimientos aritméticos construidos en la escuela primaria y las tareas algebraicas sobre expresiones numéricas, en el marco del estudio de la divisibilidad.

Palabras Clave

Álgebra • aritmética • expresiones numéricas • nivel secundario • acción docente

* Doctora en Ciencias Matemáticas (UBA) y profesora en Matemática. Es investigadora en Didáctica de la Matemática, con foco en el estudio de los procesos de generalización en la enseñanza y aprendizaje del álgebra. Actualmente es profesora adjunta en el IDH (UNGS) y en la FCEyN (UBA). Combina la docencia universitaria con la investigación educativa en matemática. Correo electrónico: vcambrig@campus.ungs.edu.ar. Orcid: orcid.org/0000-0002-8706-5805

** Especialista en Didáctica de la Matemática (UNGS) y profesora de Enseñanza Media y Superior (UBA). Actualmente, cursa el Doctorado en Educación en la UNAHUR, donde también se desempeña como investigadora docente y profesora adjunta. Está a cargo de las materias Didáctica de la Matemática I y II del Profesorado Universitario de Matemática. Correo electrónico: maria.trillini@unahur.edu.ar. Orcid: orcid.org/0009-0000-2203-914X

*** Profesor de Matemática, licenciado en la Enseñanza de la Matemática (UNLZ), diplomado en IA (Untref), especialista y magíster en Educación (Udesa). Se desempeña como investigador docente en el IDH (UNGS) y como formador de formadores. Además, es capacitador en matemática para los CIIE de la provincia de Buenos Aires. Correo electrónico: mmaidana@campus.ungs.edu.ar. Orcid: orcid.org/0000-0003-0365-6649

The classroom as a support for a new study practice on numerical expressions

Abstract

In this paper, we reflect on the central role of teachers' actions in the initial construction of algebraic practice in the classroom, as well as on the value of the collective space as a condition that enhances this process. We emphasize how this practice can foster the development of habits for interpreting information in numerical expressions and transforming them in ways that enable new interpretations. The analysis of student work –both in adidactic situations and during collective activities– highlights the importance of the teacher as a catalyst for linking the arithmetic knowledge acquired in elementary school with algebraic tasks involving numerical expressions within the context of studying divisibility.

Keywords

Algebra • arithmetic • numerical expressions • secondary school • teaching practice

1. Introducción

En este artículo analizamos la actividad matemática en un aula que inicia sus primeros aprendizajes del álgebra en relación con la gestión docente que tuvo lugar.[1] La propuesta de enseñanza –que crea el ambiente para esta actividad– se aloja en el estudio de condiciones impuestas sobre expresiones numéricas y algebraicas definidas sobre números naturales y consta de dos partes:[2]

1. Este artículo es parte de una investigación enmarcada en el proyecto 30/3329 Emergentes colectivos de generalización en una entrada al álgebra pensada en un espacio de trabajo colaborativo.

2. Para profundizar en la propuesta de entrada al álgebra en vínculo con la aritmética elaborada por el Grupo Lunes se sugiere la lectura de un artículo publicado en la *Revista Urania*, https://drive.google.com/file/d/11IZKDOR9tKsLb6cJNm8Y9tAU1GvlYfKB/view

- una primera parte tiene como objetivo el desarrollo de hábitos de lectura y transformación sobre expresiones numéricas en los alumnos,[3]
- una segunda parte, apoyada en los aprendizajes desarrollados en la primera, aborda el desarrollo de habilidades de lectura y transformación sobre expresiones algebraicas.

La propuesta fue elaborada por un grupo de profesores e investigadores que se autodenomina Grupo Lunes (GL)[4] y busca integrar sentidos aritméticos construidos por los alumnos en la escuela primaria con la enseñanza de los primeros aprendizajes del álgebra. Específicamente, se organiza alrededor de tareas para estudiar si una expresión numérica o algebraica, definida sobre los números naturales, es múltiplo de un número dado.

Emprender en el aula un trabajo con expresiones numéricas en el contexto de la divisibilidad resulta una vía fructífera de entrada al trabajo algebraico, que requiere de una acción docente que dé apertura a la circulación de una diversidad de conocimientos de los alumnos. Con la expectativa de iluminar aspectos de esta acción, realizamos el análisis en este escrito con datos registrados durante la implementación de la primera parte de esta propuesta. En particular, se necesitará de un docente que se posicione como vector de continuidad y ruptura entre las prácticas de corte aritmético y las prácticas de corte algebraico a las que se espera arribar. En tal sentido, el posicionamiento didáctico al que hacemos referencia implica una conceptualización de la aritmética desde dos perspectivas simultáneas: como sostén y como influyente. Sostén, en tanto repertorio de conocimientos disponibles para tratar con nuevos problemas, e influyente como motor hacia el álgebra escolar.

El estudio de condiciones impuestas sobre expresiones numéricas habilita que los estudiantes dispongan de un contexto aritmético cercano al de las prácticas

3. Las autoras y el autor de este documento adhieren a una perspectiva de género. Sin embargo, optamos por el uso genérico del masculino en su condición de término no marcado por la oposición masculino/femenino. Motiva esta decisión el hecho de facilitar la lectura.

4. Nos referiremos al GL con mayor detalle en apartados posteriores.

desarrolladas en la escolaridad primaria y, a su vez, da lugar a un campo de problemas fértiles, que otorga otro sentido[5] a dichas expresiones, configurándose como objetos matemáticos nuevos susceptibles de su tratamiento algebraico. Sin embargo, esta posición implica un aspecto paradojal: el estudio de condiciones impuestas sobre expresiones numéricas horizontales esconde un trabajo algebraico sobre lo numérico en el mismo inicio del aprendizaje algebraico. Atendiendo a ello, nos proponemos asumir en este texto el análisis de esta complejidad poniendo especial relevancia en la acción del docente en relación con los problemas y la actividad matemática que se despliega en el aula.

2. Elementos teóricos en torno al estudio de las expresiones

Chevallard (1984, 1989, 1990) sostiene que existe una dialéctica entre lo numérico y lo algebraico, anterior a la construcción del lenguaje algebraico. Este autor diferencia la aritmética práctica de la aritmética "algebraica"; la primera se apoya en la cualidad designativa del lenguaje numérico y la segunda se centra en el valor mostrativo de las escrituras, atributo que configura la posibilidad de proponer una práctica algebraica sobre las expresiones numéricas en el aula.

Borsani, Luna y Sessa (2021) recuperan de Chevallard esta distinción entre aritmética práctica y aritmética teórica:

> La primera, denominada también aritmética práctica, tiene por objeto la realización de operaciones y está regida por el principio de finalización del cálculo. La segunda se ocupa del estudio de propiedades de los números y las operaciones (teoría de números) y está organizada a partir de la conservación de la traza de las operaciones efectuadas. Mientras que la aritmética práctica utiliza el

5. Retomamos la noción de sentido de la Teoría de Situaciones de Brousseau (1983), tal como es presentada por Charnay (1994, p. 51).

> lenguaje numérico por su poder designativo, la aritmética "algebraica", por el contrario, aprovecha el valor mostrativo de las escrituras, que constituye la característica esencial del lenguaje algebraico. Es así como, en el corazón mismo del lenguaje numérico, existe una tensión entre dos modos de funcionamiento (1984, pp. 33-34).

El vínculo entre los dos tipos de funcionamiento que mencionan los autores constituye el núcleo de las actividades que analizaremos; el complejo juego entre ellos es el nudo de las tensiones que acontecen en las aulas en momentos de entrada al hacer algebraico.

La dualidad entre un funcionamiento aritmético y un funcionamiento algebraico del lenguaje numérico comporta una diferencia de sentido que se impone sobre el signo *igual*. En la aritmética predomina un uso del signo *igual* como anuncio del resultado de una cuenta, por ejemplo $8 + 7 = 15$. Sin embargo, una igualdad del tipo $2 \times 3 + 4 = 5 \times 2$ requiere aceptar el signo igual como relación de equivalencia. El ingreso al trabajo algebraico conlleva para los alumnos un cambio de estatus con respecto al significado de dicho signo. Esta nueva significación debe agregar al sentido aritmético adquirido en la escolaridad primaria, de ser "anuncio de un resultado", el sentido evolucionado de ser "anuncio de una equivalencia".

Diversos investigadores (Barallobres, 2000; Chevallard, 1984; Sadovsky, 2003; Sessa, 2005) reconocen que para comprender las escrituras simbólicas del álgebra es necesario contemplar diferentes aspectos sobre dichas escrituras.

Drouhard (1992) recupera las nociones de denotación y sentido en Frege (1892). En Bardini (2003) se señala que para Frege un signo se compone de dos elementos: su sentido y su denotación. La *denotación* de un signo es precisamente lo que designa, y su *sentido* es su modo de denominación. La denotación establece una relación entre las escrituras y los objetos matemáticos que estas designan, por ejemplo las expresiones , 0,5, son escrituras que designan el número , es decir, su única denotación. Sin embargo, estas escrituras no recuperan las mismas relaciones y describen de maneras distintas al número , es decir, tienen diferente sentido.

La distinción entre sentido y denotación de las expresiones nos resulta relevante para profundizar el análisis de los modos de circulación de significados en torno a las escrituras numéricas que se dan en el aula, sin embargo, nos es insuficiente. Contemplar la mirada del sujeto, que observa y examina, con su repertorio de conocimientos aritméticos y su recorrido escolar nos posibilita estudiar las tensiones que se producen al interior de las aulas. Esto último refiere a la noción de connotación acuñada por Drouhard para designar la percepción y la interpretación que tiene un sujeto de una expresión algebraica (Papini, 2002).

Por último recuperamos la asociación que Borsani establece entre el sentido que un alumno otorga a una expresión y la tarea a realizar:

> [...] el sentido que une alumne da a una expresión es dinámico y depende del contexto en que esta aparece: tanto la lectura de información como la elección de las transformaciones a efectuar a una expresión dependen de la tarea a realizar. Es decir que el sentido tiene un componente pragmático asociado al "por qué" y "para hacer qué" (2023, p. 10).

Borsani, Luna y Sessa (2021) recuperan de Arcavi, Stacey y Drijvers la noción de desimbolizar, que consiste en la inspección de una expresión algebraica que es modelo de una situación extramatemática. Se trata de inspeccionarla para reconstruir su sentido en términos de la situación que se está modelizando a partir de considerar sus números y/o variables involucrados y las operaciones que los relacionan. En su artículo, los autores extienden el término *desimbolizar* para referirse a la inspección de expresiones numéricas en su relación con un contexto extramatemático. Nos parece apropiado a su vez extender aún más el alcance de esta noción de desimbolizar para analizar la inspección de una expresión numérica o algebraica como modelo de una situación intramatemática, como, en nuestro caso, estudiar la condición de una expresión de ser múltiplo de un número dado. Entendemos que la noción de desimbolizar reformula y profundiza la conducta introducida por Arcavi (1994) de leer a través de los símbolos. El autor recupera tres aspectos esenciales del trabajo algebraico que nos

interesa retener para este escrito: leer en lugar de manipular, leer para manipular y manipular para leer.

Los análisis que desarrollaremos se gestan en torno a tareas de lectura de información sobre expresiones que contienen números y operaciones. Concebimos que la acción de leer información de una expresión numérica comporta un tipo de actividad que conlleva el análisis de las cualidades del número que es denotado por medio de ella. Este análisis requiere del reconocimiento de ciertas cualidades de los otros números y las operaciones que los relacionan por medio de la expresión.

Como sucede para los alumnos que integran nuestros análisis, la acción de leer si un número natural, que es denotado por medio de una expresión numérica horizontal, es o no múltiplo de otro número natural sin recurrir a su resultado requiere de una actividad matemática particular. Lo específico de esta actividad implica reconocer o desestimar cualidades de divisibilidad en los números que componen la expresión numérica contemplando las operaciones que los relacionan.

Para el alumno, esta acción de cercanía y distancia con las particularidades de una expresión numérica supone construir un hábito de lectura que se gesta en la disposición de relaciones y conocimientos matemáticos que se construyen y estructuran en el aula. La complejidad que acabamos de describir plantea la necesidad de entablar condiciones didácticas que atiendan a ella: los alumnos deberán aprender a redirigir su posicionamiento aritmético hacia uno algebraico, movimiento que supone sucesivas adaptaciones y a su vez una reconstitución de las normas y los hábitos matemáticos y culturales construidos hasta el momento (Yackel y Cobb, 1996).

Agregamos que, en este sentido, el estudio numérico de las expresiones en el contexto de la divisibilidad comporta una entrada al álgebra a partir de un doble aprendizaje en el hacer matemático de los alumnos. Por un lado, se requiere adquirir hábitos de lectura que, como mencionamos, implican cercanía y distancia de los símbolos que componen las expresiones y, por otro, se necesita recurrir a conocimientos y propiedades de los números y las operaciones, en tanto objetos inmersos en una estructuración matemática, a fin de poder dar curso a nuevas relaciones.

Nos interesa reforzar que hablamos de un doble aprendizaje en el sentido de que sucede en dos dimensiones diferentes, aunque simultáneas. Una de ellas de constitución de prácticas algebraicas en tanto herramientas de lectura de información de las expresiones numéricas, prácticas que se fundamentan en propiedades generales sobre los números y las operaciones.[6] La otra del modo de funcionamiento general de la Matemática que fundamenta sus afirmaciones en un cuerpo estructurado y organizado de conocimientos.

3. Encuadre metodológico

Nuestro estudio se propone asumir la complejidad que implica el aprendizaje de hábitos de lectura de información de expresiones numéricas mediante el análisis de la acción del docente con relación a los problemas y la actividad matemática que despliegan los alumnos. Nos concebimos dentro de una investigación cualitativa e interpretativa que busca construir conocimiento a partir de un ida y vuelta continuo entre realidad y teoría.

Mencionamos anteriormente que nuestra investigación se vincula con la de otro grupo de investigadores y profesores que conforman, con varios de nosotros, el GL. Junto a este grupo elaboramos e implementamos una propuesta de enseñanza específica. A fines de 2019 la decisión de llevar adelante la implementación suponía un escenario de presencialidad, decisión que fue modificada y postergada por el contexto social de distanciamiento preventivo y obligatorio Covid-19 que se sostuvo hasta mediados del año 2021. Este contexto restringió la posibilidad del ingreso al aula de observadores externos, circunstancia que modificó nuestra intención inicial

6. Según Grugeon (1995), el saber algebraico se estructura alrededor de dos dimensiones, la "dimensión herramienta" y la "dimensión objeto": En la dimensión herramienta, el álgebra es herramienta para resolver problemas tanto internos como externos a la matemática y también el álgebra es una herramienta de prueba. En su dimensión de objeto, el álgebra es un conjunto estructurado de objetos: incógnitas, variables, parámetros, ecuaciones, inecuaciones, funciones, etc., dotados de propiedades, de modos de tratamientos de naturaleza formal, modos de representación que permiten esos tratamientos: escrituras algebraicas, gráficos, notaciones funcionales, etc.

de registrar las interacciones que se producían tanto en el trabajo colectivo como en el de los pequeños grupos.

A comienzos del año 2021, una docente integrante del GL implementó la propuesta en un segundo año de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, en dos grupos reducidos de alumnos que asistían separados semanalmente de forma alternada. Cada uno de estos grupos nos proporcionó un numeroso conjunto de datos que incluye audios que la docente elaboraba al finalizar la clase,[7] fotos de pizarrones y de producciones de los estudiantes. La construcción del dato se sostuvo a partir de un análisis articulado que conjugó los audios de la docente y las fotos de las producciones y de los pizarrones a los que teníamos acceso.

En tanto integrante del GL la docente se inscribe en una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. En su práctica identificamos la intención de generar condiciones didácticas que permitan a los estudiantes interactuar con las tareas propuestas y producir conocimiento algebraico.

Los análisis que desarrollaremos en este trabajo recuperan los datos de implementación de la primera parte de la propuesta sobre uno de los dos grupos de estudiantes, y se complementan con los datos proporcionados por el otro grupo.

En términos de la reconstrucción didáctica de los sucesos del aula, la Teoría de Situaciones de Brousseau nos provee un modelo de interpretación de los procesos de producción matemática en el aula como procesos de adaptación cognitiva.

> Nos posicionamos en un uso de la teoría como elemento de interpretación e interpelación de lo real. Lejos de visibilizar como posible la identificación de la teoría en lo real, los casos que recortamos e interpretamos [...] son para nosotros únicos en sí, teoremas de existencia en tanto sucesos que han tenido lugar. No esperamos recortar con cada caso considerado "un caso" o "un ejemplo" presente previamente en la teoría ni mucho menos enunciar, a partir de ellos, términos o categorías de la teoría. La teoría proporciona elementos que posibilitan el recorte

7. En sus audios la docente expresa reflexiones sobre el hacer docente y el de los alumnos refiriéndose a las producciones que tuvieron lugar en el aula.

> e interpretación de un cierto hecho, el cual –a su vez– modificará para nosotros, en su singularidad, el sentido previo de esa categoría en la teoría (Cambriglia, 2018, p. 61).

Abordamos el estudio de la acción docente en relación con la actividad matemática que se desarrolla en el aula, en torno a los problemas que propone, a partir de lo que denominamos *episodios áulicos*. Brevemente, entendemos como episodio a una unidad de análisis que se configura a partir de una pregunta o conjetura que hace algún integrante de la clase, frecuentemente alumnos, la cual evoluciona en el vaivén de transacciones que tienen lugar durante el intercambio y que tiene un desenlace en términos de conclusión. Los episodios recortados se enmarcan en la perspectiva metodológica del estudio de casos desde su singularidad como proceso de existencia.

Acorde con la mirada de Stake:

> El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y eso implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (1998, p. 20).

En este sentido, nuestros episodios se elaboran y analizan a partir de la puesta en relación de los datos con los procesos didácticos que identificamos en la iniciación al álgebra en articulación con la aritmética, y también con los elementos teóricos que nos permiten pensarlos. El análisis delimita de manera dialéctica, y a partir de un sucesivo contacto con los datos, los episodios con relación a las inferencias didácticas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje recortados, a fin de poder estudiar las complejidades que implican.

A partir del análisis de los tres episodios que siguen, nos detendremos en algunos aspectos de los procesos de producción del aula que se vinculan con la enseñanza de hábitos de lectura y de transformación de escrituras numéricas.

3.1. Los episodios

Este escrito recupera y analiza lo que acontece en el aula en las actividades de la propuesta que siguen a un primer trabajo de los alumnos con un problema en contexto extramatemático. Este primer problema en contexto extra dio lugar a que la docente gestione la introducción de escrituras numéricas horizontales al recuperar los cálculos producidos por los estudiantes; en particular, comienzan a circular en el aula escrituras horizontales aditivas que incluyen entre sus sumandos números múltiplos de 6 y escrituras multiplicativas que enfatizan el número 6 como factor de aquellos números múltiplos de 6.

Según los diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires, la noción de múltiplo es un contenido central del trabajo aritmético de la escuela primaria, a partir de la cuenta de dividir con resto cero o la tabla de multiplicar. Sin embargo, su relación con la estructura multiplicativa, divisor por cociente, requiere de momentos de reflexión en este nivel de la enseñanza que habiliten a los alumnos a considerar las expresiones numéricas horizontales como objetos del aula de matemática.

Las escrituras numéricas horizontales serán el objeto de estudio principal en los problemas de la primera parte de la propuesta y la lectura de información que ellas portan será la tarea privilegiada. En este sentido, la aparición de ellas en el espacio social del aula, a partir de que la docente recupera la información que contienen en el problema en contexto extra, tiene la intención didáctica de iniciar un proceso de devolución[8] de la tarea de lectura de expresiones en los siguientes problemas. El nudo de los episodios que conforman este artículo se gesta en torno a los problemas intramatemáticos iniciales de la propuesta.

Reconstruimos a continuación un episodio en el que la docente sostiene en el aula una reflexión en torno a la lectura de una expresión numérica multiplicativa. La profesora crea puentes con la experiencia aritmética de los alumnos construida en la escuela primaria y considera la descomposición de un número A en factores como recurso para decidir si el número A es o no múltiplo de otro número.

8. El término *devolución* es un concepto didáctico acuñado por la Teoría de Situaciones de Brousseau.

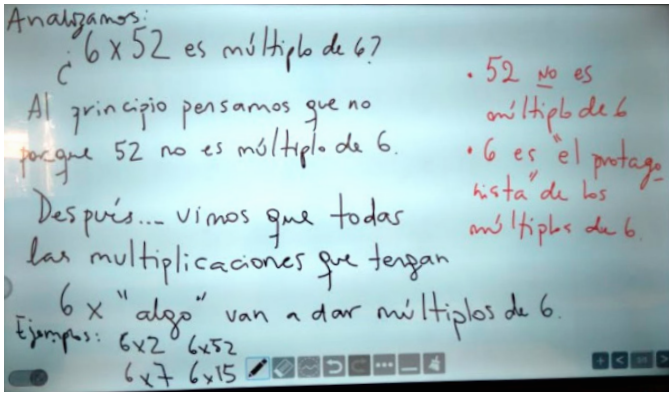
3.1.1. Episodio 1: "6 × 52... pero 52 no es múltiplo así que no... o sea que no, no y no"

En este episodio recortamos un momento en que la profesora propone en el aula la tarea de decidir, sin hacer la cuenta, si 6 × 52 es múltiplo de 6. Los alumnos dudan inicialmente, el producto involucra un factor que no es múltiplo de 6, y ello parece ser motivo suficiente para responder que no. Interpretamos que, en este tipo de respuestas, los alumnos ponen en juego relaciones generadas a partir de extender erróneamente al campo multiplicativo propiedades de divisibilidad que eran válidas para la suma de números. Como dijimos previamente, la lectura matemática de una expresión numérica requiere poner en relación propiedades aritméticas generales vinculadas a las operaciones que conforman la expresión numérica dada y cualidades específicas de la expresión en términos de las operaciones y los números que la componen.

La profesora convoca a los alumnos a construir elementos que den lugar a establecer esta relación y, en este sentido, asume una gestión desafiante dando lugar a la articulación entre el conjunto de conocimientos aritméticos disponibles para los alumnos y el inicio a un hacer algebraico sobre lo numérico.

La Figura 1 es la foto que nos permite reconstruir –junto con el audio– el momento colectivo en el que la profesora discute junto a los alumnos este asunto nuevo para el aula.

Figura 1. Pizarrón que registra momentos del espacio colectivo respecto del episodio 1



A continuación, transcribimos un fragmento de audio de la profesora en el que relata, luego de la clase, la discusión colectiva que se dio en torno a esta tarea. L, S, J son alumnos a quienes hace referencia en su relato.

> [1] Bueno agarré entonces y puse 6 × 52, y dije bueno ¿eso es múltiplo de 6? haciendo referencia a la expresión 6 × 52 y dijeron "Ahí tenés el 6 que es múltiplo y el 52 no es múltiplo [...]". Dije: ¿están todos de acuerdo entonces en que 52 no es múltiplo de 6? Bueno, listo, y lo escribí ahí al costado en rojo a la derecha del pizarrón. Y 6 sí es múltiplo de 6 y quedó escrito ahí, 6 es el protagonista de los múltiplos de 6. Porque eso lo dijo S y me gustó, bueno lo escribí así para que fuera más gracioso.
> [2] Entonces ¿el resultado de esa cuenta no es múltiplo de 6 porque 52 no es múltiplo de 6? Y en un momento alguien dijo: "no, sí va a ser porque lo estás multiplicando por 6" y bueno ahí fue como un momento de pensar. Fue como que hubo un quiebre. Hubo un momento en el que S, por ejemplo, se quedó pensando, quizás un poco en silencio.
> [3] L decía que iba a ser múltiplo de 6. J decía que no, pero, a partir del comentario de L, se quedó pensando también. Y entonces S dijo: "no, pero igual 6×52... pero 52 no es múltiplo así que no... o sea que no, no y no".
> [4] Entonces yo escribí ahí abajo, que no quedó registrado en el pizarrón. Dije ¿el resultado de 6 × 7 es múltiplo de 6? Sí,... ni siquiera fueron al resultado, al menos no se habló del resultado de 6 × 7, es decir del número 42 no se habló. Bueno pero ¿es múltiplo de 6? Dijeron que sí. ¿Está en la tabla del 6? Sí, nuevamente, ¿en qué fila está?... si yo voy a la columna del 6 ¿en qué fila encuentro al 6 por 7? Respondieron en la fila siete de la tabla del 6. Entonces ahí volvimos sobre la tabla pitagórica[9]... y pero el 7 no es múltiplo de 6...
> [5] Entonces dijeron: "No, bueno, pero estoy haciendo 6 por...". Entonces como que lo pensamos a partir del 6 × 7. Y después ahí fue cuando S dijo esto que después

9. La tabla pitagórica es un recurso numérico usado en el nivel primario y principios del nivel secundario de Argentina. Es una tabla de diez filas y diez columnas. El número que ocupa el lugar de la fila a, columna b es a×b; a y b números naturales entre 1 y 10.

él me dictó y yo escribí mientras él me dictaba (refiere al pizarrón de la Figura 1).
[6] Vimos que todas las multiplicaciones que tengan 6 por algo, yo acá había puesto puntos suspensivos y él me había dicho algo ahí refiriéndose al 6 por algo. ¿Pongo puntos suspensivos o pongo "algo"? Algo (la profesora refiere a la respuesta de S), bueno 6 por algo va a dar múltiplo de 6.
[7] Entonces volviendo un cachito para atrás dijimos que con 6 × 7 pasaba lo mismo que con 6 × 52, eran números de la tabla del 6, 6 × 7 está en la fila siete, el 6 × 52 está en la fila 52. Y nada, quedó ahí.

De la transcripción de este audio nos interesa fundamentalmente recuperar aquellas marcas que expresan una posible concepción inicial de los alumnos, errónea, de que el producto entre dos factores, uno múltiplo de 6 y el otro no, denotará un número que no es múltiplo de 6. Esta concepción motoriza primeras respuestas en torno a la lectura de información de expresiones numéricas multiplicativas ([1]; [3]), y despliega acciones de la profesora para establecer conexiones entre los conocimientos disponibles de los alumnos sobre la noción de múltiplo y una nueva práctica de lectura. Este nuevo hacer requiere que los estudiantes puedan inferir cualidades del número que denota una expresión numérica multiplicativa a partir de ponderar las cualidades de cada uno de los números que conforman sus factores.

La docente sostiene y reconecta sentidos elaborados por los alumnos en el campo aritmético frente a la concepción errónea que parece vivir en el aula. Recurre a la estructura multiplicativa de un número de la tabla no extendida[10] (6 × 7) para retomar la pregunta sobre la expresión inicial (6 × 52). Repone en el aula un número cercano al repertorio de cálculo de los alumnos, denotado por un producto con uno de sus factores no múltiplo de 6 (6 × 7), para sembrar una posible contradicción. Esta acción le permite establecer vínculos con la tabla pitagórica, que ahora extiende, y recuperar sentidos de los factores como posibles filas de la tabla.[11] La

10. Llamamos tabla no extendida a la tabla de multiplicar que consta de los múltiplos de 7 hasta 7×10.

11. La profesora se apoya en relaciones numéricas construidas en el nivel primario como recurso para dar lugar a estrategias de lectura.

tabla de multiplicar, adquirida en los primeros contactos de los alumnos con la multiplicación en la escuela primaria, sus filas, la noción de "ser múltiplo de 6", son sentidos que vuelven para dar soporte a la construcción de nuevos elementos de lectura sobre las expresiones.

La escritura horizontal multiplicativa permite trazar vínculos en el aula entre "ser múltiplo de 6", su estructura multiplicativa "6 ×" y estar en la tabla del 6. La profesora tracciona para que se desplieguen e integren sentidos diferentes de la noción de múltiplo. Esta articulación de las diferentes formas de atrapar el concepto de "ser múltiplo de 6" que tiene lugar se configura en un nuevo conocimiento que habilita estrategias de lectura para decidir si un número, denotado a partir de una expresión numérica multiplicativa, es o no divisible por 6.

Nos interesa retener un conocimiento que comienza a instalarse en el aula sobre las expresiones de ciertos números naturales y las cualidades que ellas ponen en evidencia. Enunciada con nuestras palabras: "toda expresión numérica de la forma c × A es múltiplo de c". Este conocimiento recupera el sentido aritmético de que un número sea múltiplo de otro a partir de su estructura multiplicativa. En lo que sigue referiremos a este conocimiento como *Conocimiento H*.

El siguiente episodio recupera un momento de la clase en el que la docente propone la búsqueda de una expresión equivalente a un número o a una expresión dada que, a partir de la explicitación de una estructura multiplicativa o de términos constituidos por dichas estructuras, permita fundamentar que el número o la expresión considerada es múltiplo de otro número. En esta búsqueda la docente recupera un sentido fundamental de la multiplicación entera: el cociente es la cantidad de veces que hay que sumar el divisor para configurar el dividendo.

El Conocimiento H dio elementos para poder leer características de un número denotado a partir de una expresión numérica multiplicativa, este nuevo conocimiento, intrínsecamente ligado al anterior, aporta la posibilidad de producir una expresión multiplicativa de un número para poder asegurar sus cualidades.

3.1.2. Episodio 2: Se puede escribir como 6 × "algo"

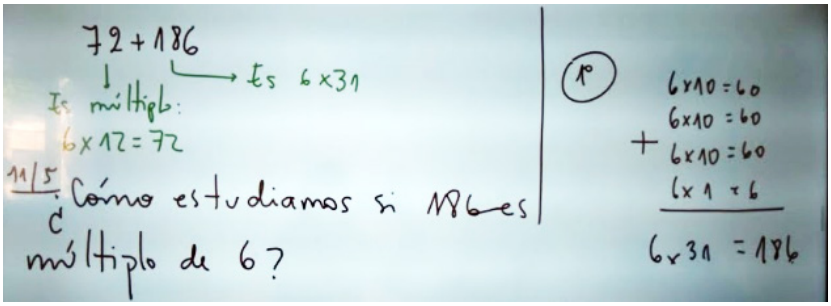
El momento colectivo que pondremos en escena sucede con relación a la discusión de si el número 72 + 186 es múltiplo de 6.

Reconstruimos a continuación este proceso, relatado a partir de un audio de la profesora, en el que ella describe la producción del alumno F, quien recurre a una escritura multiplicativa del número 186. Señala que este alumno expresa frecuentemente los números presentes en las expresiones numéricas de los problemas a partir de escrituras multiplicativas. F parece entender este hacer como una acción a realizar en el aula pero sin saber necesariamente para qué. Interpretamos que esta falta de razones no le permite controlar cuáles escrituras multiplicativas le resultan convenientes y cuáles no para argumentar la divisibilidad.

La reconstrucción de la profesora da marcas de su intención de exponer en el pizarrón ciertas estrategias de descomposición de los alumnos para hacer visible que el factor 31 recupera la cantidad de veces que aparece el 6 aditivamente en el número 186.

> [1] Pero vos, F, ¿Cómo sabes que 186 es 6 × 31?, porque no está en la tabla que uno sabe de memoria, ¿no? 6 × 31 lo tengo que pensar un poco. Entonces... bueno... aparece también bastante esto de mentalmente como si fuera hago la cuenta o lo hago mentalmente, les cuesta un poco [analizar] qué hay mentalmente, qué hice mentalmente.
>
> [2] Insistiendo un poco en eso apareció lo que yo escribí al principio, lo había escrito como tomando un poco nota, pero sin darle una entidad. Lo puse ahí al costado, él dijo: "bueno, yo hice 6 × 10 varias veces hasta que me acerqué 6 × 10, 6 × 10 y 6 × 10, tres veces y después le sumó 6 y ya llegué al 186 justo" y entonces yo le dije: "Bueno ¿y el 31?", porque entonces esto de acercarme por múltiplos de 6 me lleva a decir que es múltiplo de 6 pero por qué decís que es 6 × 31, bueno el 31 está en la suma de esta cantidad de veces. Eso se dijo y está bueno porque no había aparecido, [...] este 31 no es transparente para todos.

Figura 2. Pizarrón que recupera el momento colectivo al trabajar la pregunta de si la expresión 72 + 186 es múltiplo de 6



El pizarrón, en vínculo con la reconstrucción que hace la profesora del momento colectivo, expone la pregunta que se hace a la clase de cómo estudiar si 186 es múltiplo de 6 y ofrece marcas del armado colectivo de esa respuesta. La "cuenta" que aparece a la derecha tiene un formato especial. En ella se combinan lo que en el audio se relata como aproximaciones de un alumno al número 186 a partir de sumas de múltiplos de 6, la expresión 6 × 31 que había traído un alumno y la puesta en relación de la profesora en el espacio colectivo para arribar a las 31 veces 6.

Nos parece importante destacar que en el aula el número 186 es considerado múltiplo de 6, no hay duda acerca de que lo es. La intención de la docente es instalar en el espacio colectivo de la clase la búsqueda de una escritura multiplicativa que evidencie el factor 6 partiendo de esa certeza. La transformación ingresa así en el aula como un recurso para expresar de otra manera a un número que es múltiplo de 6.

Será una proyección a futuro proponer en el aula tareas que movilicen en los alumnos la necesidad de transformar una expresión para luego poder estudiar sus cualidades mediante la lectura de información sobre la expresión transformada.

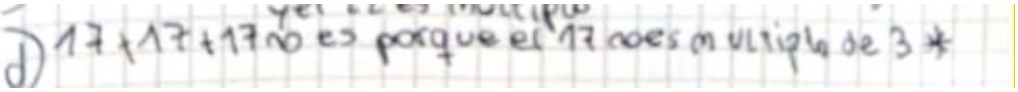
El episodio que sigue ilustra el accionar docente a partir de un lugar más silencioso desde el punto de vista de los sonidos medibles del aula pero más estridente en términos de una perspectiva de enseñanza. En él la docente apuesta a las posibilidades de los alumnos con confianza en las construcciones que

habían tenido lugar en el aula. Recuperamos las producciones de dos estudiantes que configuran sus escritos a partir de incorporar expresiones numéricas horizontales nuevas como herramienta para argumentar la divisibilidad de un número por otro.

3.1.3. Episodio 3: "Hacemos trampa"

L y F es la referencia en este episodio a dos estudiantes que trabajaron juntos con el problema: "Sin obtener el resultado de la cuenta decidir si el número 17 + 17 + 17 es múltiplo de 3".

Figura 3. Producción inicial de los alumnos L y F: "17 + 17 + 17 no es porque el 17 no es múltiplo de 3"



Al acercarse a estos alumnos, la profesora advirtió que su respuesta era que 17 + 17 + 17 no era múltiplo de 3 por la cualidad del número 17 de no ser múltiplo de 3. Entonces les permite "hacer trampa" usando el resultado de la cuenta, aun cuando la consigna lo limita. "Hacer trampa" fue una expresión impulsada por la docente para permitir a los alumnos calcular el resultado. Su finalidad era dar lugar a una contradicción ante una respuesta incorrecta.

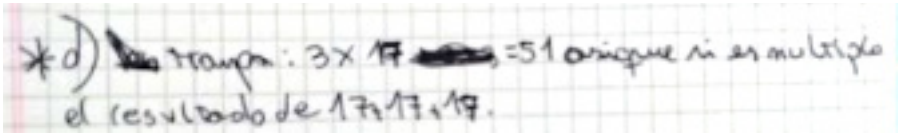
Utilizando el resultado 51, L y F responden que "el número de la cuenta es múltiplo de 3". Tal respuesta podría deberse a diferentes conocimientos aritméticos disponibles al interior del grupo, mencionamos algunos posibles:

- encontrar al número 51 en la tabla pitagórica extendida del 3;
- hacer la cuenta de división por 3 y ver que tiene resto 0;
- hacer la cuenta de división por 3 por medio del uso de la calculadora y observar que el cociente "es un número sin coma";

- descomponer el número 51 como suma de múltiplos de 3 conocidos por ejemplo 30 y 21; o
- utilizar el criterio de divisibilidad por 3.

La acción de la docente al permitir "hacer trampa" promueve un movimiento de los alumnos desde su respuesta inicial hasta la que establecen finalmente. Advertimos también que, luego de cambiar de opinión, L y F dejan escrito el número 51 como 3 × 17 dando lugar a una nueva forma de expresar a ese número que evidencia el factor 3.

Figura 4. Producción posterior de los alumnos L y F: Trampa: 3 × 17 = 51 así que sí es múltiplo el resultado de 17 + 17 + 17



En sus carpetas quedan las marcas de tres sentidos[12] diferentes del número 51, 3 × 17, 17 + 17 + 17 y 51 (Figura 4). Interpretamos que para L y F el hecho de incorporar una escritura multiplicativa horizontal del número 51, aun al hacerlo *a posteriori* de obtener la certeza sobre su divisibilidad, expresa una primera marca de disponibilidad de la escritura "3 por" como herramienta argumental del hecho de "ser múltiplo de tres". Los alumnos no parecen disponer aún de la transformación de 17 + 17 + 17 como 3 × 17 para luego leer en la expresión multiplicativa la divisibilidad por 3 de la expresión inicial, pero a partir de las prácticas construidas en el aula sí parecen reconocer que la escritura "3 por" es una razón de que un número es múltiplo de 3. Este conocimiento se puso en análisis en la escena del aula que conformó el episodio 2 de este artículo. De este modo, la escritura explicitada por estos alumnos *a posteriori* de la certeza sobre la divisibilidad

12. Frege (1892), citado por Drouhard (1992), distingue entre sentido y denotación de las expresiones.

por 3 de la expresión 17 + 17 + 17 refuerza en el aula un primer sentido de la equivalencia. La potencia de la equivalencia de expresiones, para dar respuesta a la solicitud del problema, brinda elementos para poder dar lugar a futuro a las transformaciones de expresiones como herramientas para la lectura.

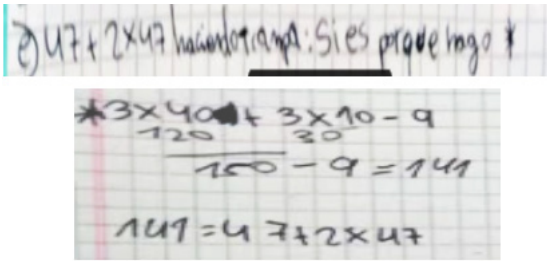
Nos parece oportuno analizar el acto de la docente de permitir "hacer trampa" en el contexto de un hacer didáctico que estimula la reflexión con los alumnos sobre el uso de las escrituras que circulan en el aula.

Su práctica usual consiste en seleccionar producciones de los estudiantes, recuperarlas en el espacio colectivo y favorecer el intercambio en torno a las distintas estrategias. En ocasiones, durante estos intercambios, la docente utiliza la referencia a "hacer trampa" para señalar en el discurso de los estudiantes razonamientos de carácter aritmético, centrados en la obtención de resultados, y distinguirlos de otros que se apoyan en el uso de propiedades de los números y de las operaciones. Mediante esta acción docente promueve el análisis de las respuestas de los alumnos a partir de la búsqueda de nuevas escrituras horizontales equivalentes a otras dadas y su lectura.

Al inicio de este artículo nos referimos a la necesidad de asumir la complejidad didáctica que implica la entrada al pensamiento algebraico. El movimiento que los alumnos deben aprender a hacer desde un posicionamiento aritmético, al interactuar con expresiones numéricas, hacia un posicionamiento algebraico requiere de la reconstitución cultural en el aula de los hábitos ya instalados. En este sentido, la práctica de la docente al incluir "la trampa" como gesto de reflexión sobre las escrituras se inscribe en una perspectiva de generar condiciones didácticas específicas para favorecer un medio de aprendizaje algebraico sobre lo numérico para los estudiantes.

A continuación, L y F abordan otra pregunta de este problema "Sin obtener el resultado de la cuenta decidir si el número $47 + 2 \times 47$ es múltiplo de 3". En un principio, los alumnos tampoco pueden decidir si la expresión es o no múltiplo de 3, pero, se permiten "hacer trampa", esta vez sin mediar con la profesora. Es decir, L y F hacen inicialmente la cuenta, utilizan el resultado 141 para responder si 141 es o no múltiplo de 3 y luego continúan a partir de ello. Al obtener que 141 es efectivamente múltiplo de 3, L y F buscan dejar registro de esta cualidad en su respuesta escrita mediante la exhibición de una descomposición aditiva de múltiplos de 3.

Figura 5. Producción de los alumnos L y F: 47 + 2 × 47 hicimos trampa. Si es porque hago * * 3 × 40 + 3 × 10 - 9



Estos alumnos se aproximan al número 141 por medio de sumas y restas de los números 120, 30 y 9, múltiplos de 3 que les son familiares, dando lugar a 3 × 40 + 3 × 10 - 9. Esta escritura horizontal, elaborada por los estudiantes como explicación para responder luego de "hacer trampa", es más sofisticada que en el caso anterior e incorpora sumas y restas de términos que expresan evidenciando el factor 3.

En las dos producciones consideradas en este episodio, L y F producen una nueva expresión numérica que conserva la traza de las operaciones como un elemento de argumentación de la divisibilidad por 3 del número que denota dicha expresión. Lo realizado con el problema que incluía la expresión 17+17+17, les da elementos para "darse permisos", que antes había otorgado la docente, y recurrir a otras vías: cuenta de dividir, la trampa, etc. Nos resulta también importante destacar que las expresiones que los alumnos producen para argumentar adquieren mayor sofisticación y presencia en sus carpetas a medida que las expresiones horizontales se consolidan y sostienen en las prácticas de discusión colectiva.

Finalmente nos parece indispensable señalar que la acción de la docente, al habilitar a los alumnos recurrir al resultado, genera condiciones en el aula para la vida de un estadio intermedio en el aprendizaje algebraico sobre lo numérico, una entrada de la transformación numérica que recurre al repertorio aritmético de los alumnos. Este estadio intermedio deberá evolucionar hacia transformaciones directas que favorezcan a futuro la transformación de expresiones algebraicas del tipo x+2x=3x, sin embargo, consideramos que es un momento necesario para que la transformación ingrese en el aula con un sentido vinculado

a la tarea: en estas instancias para muchos alumnos se transforma después, para comunicar una lectura.

4. Reflexiones finales

En este artículo recorrimos tres episodios que recuperan marcas de la producción matemática que acontece en el espacio colectivo o en instancias de trabajo en pequeños grupos. Nuestros análisis consideran esas marcas poniendo especial relevancia en la acción de la docente como actor central en el acompañamiento de los alumnos en la transición desde prácticas aritméticas a prácticas algebraicas.

En los dos primeros episodios, en un contexto de tareas que propone un trabajo algebraico sobre lo numérico, se construyen en el aula dos conocimientos sobre la divisibilidad de un número asociados al sentido que le imprime una expresión multiplicativa que lo denota:[13]

- el número 6 × A, con A número natural, es múltiplo de 6, cualesquiera sean las cualidades de divisibilidad de A;
- todo número múltiplo de 6 se puede expresar como 6 × A, con A número natural.[14]

Los conocimientos que acabamos de enunciar retoman sentidos de la multiplicación elaborados en la escuela primaria y enfatizan su relación con la estructura multiplicativa que la define. Este vínculo no es natural en el aula sino que se gesta por las condiciones que favorece la acción intencionada de un docente. Bajo este accionar, la noción aritmética de "ser múltiplo de" refuerza su sentido conceptual en el aula dando posibilidades para la construcción de elementos de

13. En el aula estos conocimientos convivieron con otras enunciaciones, y algunos de manera implícita.

14. En el aula se pusieron en juego generalizaciones de los conocimientos mencionados para valores diferentes de 6.

lectura y transformación que podrán ser reinvertidos en la lectura de expresiones algebraicas.

El último de los episodios presenta una escena en la que se articulan diferentes expresiones que denotan un número y las posibilidades de los alumnos de recurrir a diferentes sentidos de esas expresiones para elaborar argumentaciones. La docente genera un movimiento en el aula por medio del acto de habilitar "hacer trampa" que, a partir del uso del resultado, da lugar en la clase a la aparición de escrituras numéricas equivalentes con un grado progresivo de sofisticación.

Nos parece preciso reiterar que son las relaciones con el campo aritmético construidas por los estudiantes en su tránsito por la escuela primaria las que, en un ambiente didáctico que las fomente, operan como reguladoras en la construcción de nuevas relaciones matemáticas que enmarcan un trabajo algebraico sobre lo numérico. Este trabajo será antecedente de un futuro trabajo algebraico sobre las expresiones que incluyan variables.

En las tareas que configuran nuestros episodios, el contexto intramatemático de la divisibilidad permite aportar sentidos que el álgebra aún no puede aportar a los alumnos porque no la disponen. En este sentido, Chevallard (1989) plantea la funcionalidad del álgebra elemental como herramienta para producir conocimiento sobre un cierto dominio y, en el caso de aquellos dominios intramatemáticos, el álgebra favorece el estudio de los sistemas de números. Nos permitimos citar a Sadovsky, que hace referencia a la fertilidad que la contextualización de una situación aporta para la actividad matemática del aula. Si bien la autora lo expresa para un contexto extramatemático, nos parece oportuno extenderlo al interior de la propia matemática:

> [...] la contextualización en una situación que los alumnos pueden comprender independientemente del conocimiento del modelo matemático que puede describirla, y acerca de la cual pueden establecer algunas relaciones, contribuye a la construcción de ese modelo (Sadovsky, 2005, p. 101).

La evocación de sentidos y relaciones constituidos en el campo aritmético, y las restricciones que impone el docente a fin de generar relaciones en el campo algebraico resultan un pilar fundamental para traccionar la construcción de hábitos

de lectura de información y transformación de las expresiones numéricas. En este hacer "nuevo" sobre objetos "con sabor añejo" se imprimen nuevos sentidos: el signo *igual* entre escrituras diferentes encarna la equivalencia de expresiones que conservan la denotación variando su sentido; la expresión numérica se constituye como objeto de la clase a la cual se le puede extraer información sin calcular su resultado; las propiedades que estaban condensadas en portadores de la escuela primaria comienzan a ser contenido necesario para fundamentar argumentos de lectura. Esta ruptura de la continuidad, necesaria para los alumnos en el ingreso a un trabajo algebraico sobre lo numérico, precisa de actos docentes que oscilen entre permisos y no permisos alojados en la bisagra entre los hábitos aritméticos y los hábitos algebraicos.

Sabemos bien que el tránsito a las prácticas por las que estamos apostando requiere de una acción docente que lo habilite a la vez que lo sostenga mediante intervenciones variadas y adaptadas a los conocimientos que afloran en el aula. Es el soporte contractual enmarcado en la intencionalidad docente lo que permite restringir prácticas aritméticas creando un medio propicio que alberga prácticas algebraicas sobre las expresiones numéricas. A su vez, el soporte del ámbito social del aula posibilita nuevas relaciones que se alojan en lenguajes y modos de decir aún imprecisos pero cargados de significaciones locales.

Finalmente, nos interesa recortar un asunto mencionado al interior de este texto: la adquisición de estrategias de lectura sobre expresiones numéricas comporta a su vez adquirir formas de relación nuevas con los símbolos que las componen, distinguir cualidades de algunos números u omitirlas y, también, recurrir a conocimientos y propiedades para poder dar curso a nuevos enunciados sobre esas expresiones. Hablamos al inicio de un doble aprendizaje en el hacer matemático de los alumnos, aunque simultáneo. Uno de constitución de las técnicas de transformación como herramientas para la lectura de información de las expresiones numéricas. Otro que proporciona elementos para acercar a los alumnos al modo de funcionamiento general de la Matemática, que avanza a partir de conjeturar y afirmar nuevas relaciones sobre los objetos matemáticos, y que requiere fundamentarse en un cuerpo estructurado y organizado de conocimientos, como, en este caso, el de las propiedades de los números.

Referencias

Arcavi, A. (1994). Symbol sense: Informal sense-making in formal mathematics. *For the Learning of Mathematics*, *14*(3), 24-35.

Arcavi, A., Drijvers, P. y Stacey, K. (2017). *The learning and teaching of algebra: Ideas, insights, and activities*. Routledge.

Barallobres, G. (2000). "Algunos elementos de la didáctica del álgebra". En G. Chemello (ed.), *Estrategias para la enseñanza de la Matemática* (pp. 91-114). Universidad Virtual de Quilmes.

Bardini, C. (2003). Le rapport au symbolisme algébrique : une approche didactique et épistémologique [Tesis doctoral]. Université Paris, Diderot, Paris VII. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00011697

Borsani, V. (2023). *La diversidad de conocimientos aritméticos de les estudiantes en el tránsito hacia una práctica algebraica* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/167326

Borsani, V., Luna, J. y Sessa, C. (2021). El valor mostrativo de las expresiones numéricas: Tensiones entre las escrituras de los estudiantes y las que ofrece el docente. *Revista Científica EFI*, *7*(12), 29-47.

Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. Springer.

Cambriglia, V. (2018). *Emergentes Colectivos de Generalización* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.

Carraher, D. W., Martinez, M. V. y Schliemann, A. D. (2008). Early algebra and mathematical generalization. *ZDM*, (40), 3-22. https://doi.org/10.1007/s11858-007-0067-7

Charnay, R. (1994). "El álgebra como punto de vista: Problemas didácticos". En B. Grugeon (Ed.), *Didáctica del álgebra* (pp. 11-30). Paidós.

Chevallard, Y. (1984). Le passage de l'arithmétique à l'algébrique dans l'enseignement des mathématiques au collège. Première partie. *Petit X*, (5), 51-94.

Chevallard, Y. (1989). Le passage de l'arithmétique à l'algébrique dans l'enseignement des mathématiques au collège. Deuxième partie. *Petit X*, (19), 43-72.

Chevallard, Y. (1990). Le passage de l'arithmétique à l'algébrique dans l'enseignement des mathématiques au collège. Troisième partie. *Petit* X, (23), 5-38.

Drouhard, J. P. (1992). *Les écritures symboliques de l'algèbre élémentaire* [Tesis doctoral]. Université Denis Diderot.

Grugeon, B. (1995). *Etude des rapports institutionnels et des rapports personnels des élèves à l'algèbre élémentaire dans la transition entre deux cycles d'enseignement: BEP et Première B* [Tesis de Doctorado]. Université Paris.

Papini, M. C. (2002). *Algunos aportes de la psicología de Vygotsky a la problemática didáctica de los primeros aprendizajes del álgebra elemental* [Tesis de maestría]. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Sadovsky, P. (2003). *Condiciones didácticas para un espacio de articulación entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.

Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy: Miradas, sentidos y desafíos*. Libros del Zorzal.

Sessa, C. (2005). *Iniciación al estudio didáctico del álgebra: Orígenes y perspectivas*. Libros del Zorzal.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Yackel, E. y Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education*, *27*(4), 390-408. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.27.4.0458

Recepción: 09/06/2026

Aceptación: 25/09/2026

*Fabian Guillermo Galán Peñalva**

Entre el aula y el territorio: Una mirada a la formación docente desde la alternancia y las narrativas autoetnográficas

Resumen

Repensar una propuesta de práctica y residencia para Ciencias de la Educación me llevó a tener en cuenta cómo los estudiantes viven sus prácticas en las instituciones y a preguntarme ¿cuál es la finalidad de las prácticas?, ¿cómo aprenden los estudiantes en las prácticas? o ¿qué aprenden los residentes en las prácticas? Aquí emerge el modelo que denominamos *de formación en prácticas desde la alternancia y desde una perspectiva autoetnográfica*, el cual se estructura en dos opciones de formación: los Procesos de Análisis y Reflexión de la Práctica Docente (PARPD) y la Intervención Interinstitucional y de las Trayectorias Escolares (IITE).

El propósito de ambas modalidades de práctica y residencia es que los futuros profesores en Ciencias de la Educación, desde una formación en prácticas, vinculen su formación con entornos reales. Esto les permite situar sus intervenciones en escuelas y territorios concretos, identificar necesidades formativas dentro de un núcleo escolar y, finalmente, diseñar y desarrollar propuestas de intervención docente que impulsen la innovación tanto en las instituciones como en las prácticas de enseñanza.

* Doctor en Educación y Sociedad (Universidad de Barcelona), profesor y licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Jujuy), magíster en Calidad y Procesos de Innovación Educativa (Universidad Autónoma de Barcelona), magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos (Universidad de Barcelona). Actualmente se desempeña como profesor de Práctica y Residencia y de Didáctica General en la carrera de Ciencias de la Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy, Argentina. Director de las carreras de posgrado Especialidad y Maestría en Educación Inclusiva (UNJu). Filiación: Universidad Nacional de Jujuy. Correo electrónico: fgalanpenalva@fhycs.unju.edu.ar. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0399-519X

Nuestra propuesta metodológica es la autoetnografía, investigación cualitativa que valora las narrativas personales para resignificar la vivencia íntima de los estudiantes residentes. Este método nos permite trascender los límites del discurso científico hegemónico, capturando la experiencia subjetiva y los detalles personales de su práctica. Al explorar sus trayectorias (escolares, familiares, vocacionales), buscamos dar sentido a cómo estos futuros pedagogos construyen su identidad y forjan su práctica profesional, generando una comprensión más profunda y humana.

Palabras Clave

Prácticas • alternancia • experiencia • autoetnografía

Between the classroom and the territory: A look at teacher training from the perspective of alternating work and autoethnographic narratives

Abstract

Rethinking a Practicum and Residency proposal for Educational Sciences led me to consider how students experience their practicums in institutions and to ask myself: What is the purpose of the practicums? How do students learn during their practicums? Or, what do residents learn during their practicums? This is where the model we call *Practicum Training from an Alternating and Autoethnographic Perspective* emerges. It is structured around two training options: the Processes of Analysis and Reflection of Teaching Practice (PARPD) and Interinstitutional Intervention and School Trajectories (IITE).

The purpose of both practicum and residency modalities is for future educators, through practicum training, to connect their education with real-world settings. This allows them to situate their interventions in specific schools and territories, identify training needs within a school community, and ultimately, design and develop teaching intervention proposals that promote innovation both in institutions and in teaching practices.

Our methodological approach is autoethnography, a qualitative research method that values personal narratives to reframe the intimate experiences of student teachers. This method allows us to transcend the limitations of hegemonic scientific

discourse, capturing subjective experience and the personal details of their practice. By exploring their trajectories (academic, familial, and vocational), we seek to understand how these future educators construct their identity and shape their professional practice, generating a deeper and more human understanding.

Keywords

Practices • alternation • experience • autoethnography

Redefinir una propuesta de práctica y residencia desde la experiencia

Definir la propuesta de práctica y residencia para el ciclo 2025 me remite inevitablemente a mi propia formación en Ciencias de la Educación; específicamente a 1998, año en que cursé este módulo para finalizar el trayecto de profesorado. Esta vivencia despierta en mí la necesidad de superar los modelos heredados: desde aquellos negativos que generaban resistencia hasta los positivos que me motivaron a culminar mi carrera de grado. Así, desde que asumí como profesor adjunto del módulo en 2017, mi práctica docente ha estado guiada por una síntesis entre mi experiencia como egresado, el legado del equipo de cátedra anterior y los aportes de mi formación de posgrado y estancias académicas en otros contextos en universidades de España.

La trayectoria de siete años en esta cátedra ha sido un escenario de experimentación pedagógica donde las respuestas de los estudiantes de quinto año han sido heterogéneas. Por una parte, los grupos más comprometidos demostraron una notable madurez en la lectura, escritura y metodología, convirtiendo su paso por las instituciones en una verdadera oportunidad de aprendizaje. Por otra parte, persistieron grupos donde la desmotivación era la norma; estudiantes que realizaban el mínimo esfuerzo posible, dejando al descubierto carencias formativas y un deseo de egresar carente de pasión por el oficio de ser docente.

Las vivencias de los estudiantes en sus prácticas institucionales me llevaron a cuestionar sus fundamentos y a plantearme interrogantes sobre su finalidad y los

procesos de aprendizaje implicados. Desde mi rol docente, busqué comprender el hacer, sentir y pensar de los estudiantes residentes de quinto año. A partir de este análisis y de la revisión de los programas de cátedra desarrollados entre 2018 y 2024, diseñé una nueva propuesta para 2025 sustentada en cuatro ejes: 1) el ingreso y la trayectoria formativa; 2) los conocimientos previos y su apropiación; 3) el recorrido de las prácticas previas; y 4) la finalidad de las prácticas junto a la implicación del equipo docente.

Para comprender estas cuatro situaciones, no basta con analizar la percepción del estudiante sobre su llegada al final de la carrera. Es necesario profundizar en los significados construidos desde dos planos: los motivos intrínsecos (propios del entorno académico y la relación docente-alumno) como los extrínsecos (emergentes del contacto con otras instituciones externas donde se desarrolla la práctica).

En este marco emerge el modelo de formación en prácticas desde la alternancia bajo una perspectiva autoetnográfica. La propuesta, dirigida a profesores en Ciencias de la Educación, articula el pensar, hacer y sentir para que los futuros pedagogos se inserten en el ámbito escolar como el escenario privilegiado para movilizar y evaluar sus competencias profesionales. Por ello, resulta imperativo que la universidad fortalezca un modelo pedagógico basado en dos pilares: el desarrollo de prácticas y residencias situadas en el territorio y la consolidación de la formación en el campo de las prácticas mediante acuerdos interinstitucionales y procesos de investigación-reflexión.

El plan de estudios de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, fue aprobado en el año 1997, mediante la Resolución (FHCA) Nº 320/1997, la Resolución (Consejo Superior) Nº 169/1997 y Resolución (Ministerio de Educación de la Nación) Nº 2.032. La carrera tiene una duración de cinco años, diez cuatrimestres, con 31 módulos, más el módulo de Práctica y Residencia. La Práctica y Residencia se dicta en el primer cuatrimestre del quinto año, con una carga horaria de 250 horas reloj. Según el plan de estudios, la Práctica y Residencia es la única materia donde los estudiantes realizan sus prácticas preprofesionalizantes como futuros profesores en Ciencias de la Educación. Los ejes del módulo son: La práctica docente como ensayo de integración e intercambio de experiencias

profesionales básicas. Análisis y reflexión crítica de los espacios pedagógicos de la escuela, sus supuestos y fundamentos, factores socio-culturales, institucionales y psicológicos que intervienen. Análisis y recontextualización académica de las prácticas pedagógicas cotidianas en instituciones educativas de nivel inicial, básico, polimodal y superior. Integración de marcos teóricos y metodológicos con lineamientos técnico-pedagógicos al operar en la realidad educativa. Proyecto de investigación pedagógica: indagación reflexiva, prácticas de ensayo y elaboración de propuestas orientadoras tendiente a resignificar las prácticas diversas. Dimensión ética del ejercicio profesional.

Durante el ciclo lectivo 2025, el módulo de Práctica y Residencia se propone profundizar en el modelo de formación en alternancia, proponiendo prácticas/intervenciones que posibiliten generar en las instituciones procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes y el diagnóstico de modelos pedagógicos en un núcleo de instituciones. Para ello, se plantean intervenciones situadas en instituciones de los niveles inicial, primario y secundario, orientadas al análisis de las prácticas docentes y al diagnóstico de modelos pedagógicos. El programa se articula mediante dos modelos: el primero, centrado en los Procesos de Análisis y Reflexión de la Práctica Docente (PARPD); y el segundo, enfocado en la Intervención Interinstitucional y de las Trayectorias Escolares (IITE). Ambas líneas buscan fortalecer la formación de los futuros profesores en Ciencias de la Educación a través de la reflexión teórico-conceptual, la producción de informes técnicos con rigor académico, la intervención directa con los docentes en el territorio y la producción de artículos científicos.

Las prácticas desde las escuelas normales hasta la formación docente del siglo XXI

Para diseñar prácticas de formación docente, es esencial considerar su evolución histórica. En Argentina, el normalismo predominó durante casi un siglo tras la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1870 (Rodríguez, 2019). Este paradigma priorizó la formación de maestros para el nivel primario, transformando la

educación en una cuestión de Estado (Puiggrós, 1992; Lionetti, 2007). El hito definitivo de este proceso fue la sanción de la Ley de Educación Nº 1.420 en 1884, que garantizó una escuela pública, laica, obligatoria y gratuita.

El propósito fundamental de la Escuela Normal fue la formación de maestros para el nivel primario; por ello, la creación de un espacio de prácticas resultó indispensable. Este período de aprendizaje docente debía llevarse a cabo en las denominadas escuelas primarias anexos o escuelas de aplicación, instituciones destinadas específicamente a que los aspirantes al magisterio ejercitaran la enseñanza (Mercante, 1918).

La creación de las escuelas normales y sus escuelas de aplicación configuró un modelo de formación docente que trascendió la teoría pura, la cual resultaba insuficiente para perfeccionar las aptitudes didácticas de los futuros maestros (Fiorucci, 2014). De este modo, las aulas de aplicación surgieron ante la premisa de que la maestría profesional exige la inmersión constante del estudiante en la práctica, bajo la guía experta de docentes experimentados (Dussel, 1997). Bajo este esquema, los alumnos alternaban su formación teórica en la Escuela Normal y simultáneamente tenían que practicar la docencia en las escuelas de aplicación donde aprendían el oficio dirigido por maestros de grado, viviendo la enseñanza en las aulas y escuelas.

Desde este modelo, la figura del maestro experto en los departamentos de aplicación brindó resultados positivos inicialmente, sin embargo, el sistema pronto evidenció sus limitaciones. Entre los principales problemas destacaba la dualidad de mando, que generaba conflictos de autoridad entre los rectores de las escuelas normales y los directores de las escuelas de práctica respecto a la organización de las tareas (Puiggrós, 1992). Asimismo, la falta de coordinación horaria y el hecho de que los directores y docentes de aplicación carecieran de formación específica para la tutoría pedagógica –priorizando únicamente la instrucción de los niños– fragmentaron el proceso. Como consecuencia, los futuros maestros realizaban sus prácticas en condiciones deficientes y bajo una estructura organizativa precaria (Escudé, 1990).

La relevancia de fundar la formación de profesores en la creación de las escuelas normales a inicios del siglo XX radica en la instauración de un modelo fundacional de matriz positivista y normalista, diseñado para consolidar el sistema educativo y la identidad nacional. Este paradigma inicial fue tan sólido y eficaz en su propósito

de homogeneización social que logró cristalizarse como una estructura prácticamente inalterable a lo largo de las décadas siguientes. Durante el lapso intermedio, el sistema de formación docente no experimentó modificaciones sustanciales o alteraciones estructurales profundas debido a que, pese a los recurrentes vaivenes políticos y rupturas institucionales del país, existió un consenso implícito en mantener la matriz tradicional basada en el enciclopedismo y la pedagogía del control. Recién a fines de la década de 1990, bajo el impulso de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 y la Ley Federal de Educación Nº 24.195, el Estado nacional retomó la formación de profesores como un eje central de reforma sistémica. Este giro histórico buscó romper con aquel prolongado letargo institucional mediante la jerarquización del nivel, la reconversión de los antiguos institutos superiores en instituciones de educación superior no universitaria y la introducción de una lógica de profesionalización que finalmente intentó desarticular el inmutable modelo normalista original.

De esta forma, un momento relevante en la formación docente inicial, según Alliaud (2017), se sitúa entre las décadas de 1990 y 2000 en Argentina. Según la autora, en esta década se inició y desarrolló una política focalizada en la reforma de los planes de estudio de la formación de profesores, la acreditación de las instituciones formadoras y la transferencia de los institutos nacionales a las jurisdicciones. En este período se implementaron "políticas definidas como modernizadoras, dentro de un programa de gobierno neoliberal que redujo el gasto público y achicó el Estado" (Alliaud, 2017, p. 28).

La década de 1990 estuvo signada por una reforma educativa de carácter instrumental que Gentili (1999) y Rigal (2004) vinculan con las agendas del neoliberalismo y el neoconservadurismo. En este período, la transformación fue conducida por expertos presuntamente neutrales que siguieron las recomendaciones de organismos internacionales, presentándolas como una necesidad técnica indiscutible. Bajo este marco, Misuraca y Menghini (2010) señalan que las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) establecieron lineamientos nacionales clave. En primer lugar, se determinó que las instituciones formadoras pasarían a denominarse Institutos de Formación Docente Continua, fijando criterios de acreditación y asignándoles funciones de docencia, investigación y extensión. En segundo lugar, se estipularon las titulaciones, las cargas horarias y los Contenidos Básicos Comunes

(CBC) para la formación inicial. Finalmente, se creó la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), encargada de la reconversión de los docentes en ejercicio y de las titulaciones de nivel superior.

Al llegar al siglo XXI, más de cien años después, se reeditó la política de formación de docentes. En este contexto, a nivel nacional, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) aprobó en 2007 un documento clave: los *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente*, aplicables a los Institutos de Educación Superior No Universitaria (Resolución –CFE– Nº 24/2007). Su Artículo 30 dictaminó que los planes de estudio deben estructurarse en torno a tres campos fundamentales: formación general, formación específica y prácticas. Simultáneamente, en el ámbito de las universidades, la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) emitió sus propios *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios* en 2011.

Ambos documentos, el del INFoD y el de la ANFHE, realizan dos señalamientos relevantes para la formación de profesores ante las dificultades que aún perviven del modelo normalista. El primer aspecto define la formación en la práctica profesional como un proceso orientado a la actuación docente a través de la incorporación progresiva en distintos contextos. Se busca constituir redes sólidas que eviten el cumplimiento burocrático y prioricen experiencias pedagógicas conjuntas. En términos de currículo, se requiere afianzar la articulación de los institutos con las escuelas asociadas de diversos niveles y modalidades. Esta estrategia se formaliza con la inclusión, en los planes de estudios, de unidades curriculares propias del campo de la práctica.

En segundo lugar, se reconoce la relevancia del profesor orientador o coformador en las escuelas asociadas. Según el documento, su presencia afianza el campo de las prácticas, lo que permite a los estudiantes implementar experiencias innovadoras en el aula y, simultáneamente, fortalece el desarrollo profesional de los propios coformadores. En este sentido, su rol consiste en facilitar el aprendizaje de la dinámica institucional, acompañar la reflexión sobre la enseñanza, orientar la selección y secuenciación de contenidos y diseñar, junto a los residentes, nuevas propuestas didácticas que permitan sistematizar el análisis de la propia práctica.

Aunque las prácticas preprofesionales o campo de la formación en la práctica han sido un pilar en los planes de estudio por más de un siglo, su implementación en

el entorno laboral real sigue siendo objeto de debate. La historia demuestra que, pese a la trayectoria de estas estancias en las escuelas, los modelos actuales aún no logran responder plenamente a las demandas del sistema educativo y a la construcción de un perfil profesional docente vinculado a la realidad y problemáticas de las escuelas.

Históricamente, desde las escuelas de aplicación en las Normales hasta el actual Campo de la Práctica, este espacio ha sido constitutivo de los planes de estudio en la formación docente. En él, los estudiantes integran sus saberes teóricos mediante la inserción temporal en contextos institucionales específicos. Bajo este enfoque, el objetivo central es el reconocimiento de escenarios profesionales reales para aplicar los conocimientos académicos previos (Rial Sánchez y Barreira Cerqueiras, 2010). No obstante, autores como Sanjurjo y Caporossi (2024) advierten que la persistencia de este modelo aplicativo profundiza problemas históricos de la formación docente: la descontextualización y la fragmentación de la relación teoría-práctica.

Las investigaciones de González Riaño y Hevia Artime (2011) evidencian la necesidad de realizar cambios en la formación docente según la percepción de los estudiantes. Las mejoras propuestas se centran en tres ejes: fortalecer la comunicación e implicación conjunta entre las escuelas de prácticas y la institución formadora; distribuir las experiencias de práctica a lo largo de toda la carrera para garantizar una inmersión constante; y articular los contenidos académicos con las problemáticas emergentes del aula para vincular efectivamente la teoría con la práctica. Esta postura coincide con la de los estudiantes de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, quienes, en sus cierres de cátedra, desde el año 2017 hasta el 2024, demandan una actualización del plan de estudios de la carrera que trascienda lo académico e incorpore las demandas sociales y una mayor cercanía a la realidad escolar a partir de más tiempo de prácticas en las escuelas.

En sintonía con los cambios solicitados por los estudiantes, desde 2007, con la publicación del documento del INFoD, los conceptos de *prácticas preprofesionales* y *docente coformador* comenzaron a emerger con fuerza en los planes de estudio de las carreras de formación docente, en el marco del trayecto de las prácticas. Este modelo ha propiciado un cambio de enfoque, orientando la mirada más hacia el docente como un profesional y menos hacia una formación puramente académica o teórica (Sanjurjo y Caporossi, 2024). No obstante, en el

ámbito de los profesorados universitarios, este abordaje y desarrollo del campo de la práctica aún representa solo una propuesta, una intención, enunciada en el documento de la ANFHE que aún no llega a gran parte de los planes de estudios de los profesorados en Ciencias de la Educación.

En 2024, el CFE aprobó las resoluciones Nº 476/2024 y 478/2024, iniciando una reforma integral del sistema de formación docente en Argentina, específicamente para las carreras de profesorado que se dictan en las instituciones de educación superior no universitaria. La primera redefine el currículum de los futuros docentes, mientras que la segunda establece diagnósticos sobre la situación del personal educativo. Específicamente, la Resolución Nº 476/2024 reemplaza a la histórica Nº 24/2007 y fija las bases de los nuevos planes de estudio mediante los siguientes pilares: modalidad híbrida en el dictado de las carreras (hasta un 50% virtual), un sistema de créditos académicos para mayor flexibilidad, se mantienen los campos de formación (general, específica y campo de la práctica), se fortalecen las prácticas tempranas y extendidas durante toda la carrera, se promueve la creación de los profesorados multidisciplinares y un foco central en la alfabetización y la tecnología digital.

Con el fin de optimizar la gestión educativa, la Resolución (CFE) 478/2024 establece el Relevamiento Nacional de Personal Educativo (ReNPE 2025) como una herramienta clave para la toma de decisiones basada en datos. Sus objetivos centrales incluyen la creación de un padrón nacional actualizado del personal docente y no docente (excepto del ámbito universitario), la caracterización de perfiles profesionales para identificar necesidades de capacitación y la planificación estratégica de políticas de formación continua y asignación de recursos.

Aunque las autoridades presentan las resoluciones Nº 476/2024 y 478/2024 como una vía para adaptar la formación al siglo XXI, el sector académico y gremial cuestiona su impacto. Las principales preocupaciones radican en la fragmentación pedagógica, el abuso de la virtualidad y la vulnerabilidad de las carreras ante fluctuaciones en la demanda o la matrícula.

Aunque las resoluciones del CFE no son vinculantes para las universidades, la convivencia en un territorio federal exige que estas sean revisadas y debatidas por las instituciones que forman a los docentes de los sistemas provinciales. En este marco, cabe preguntarnos: ¿cómo impactan las nuevas políticas en los profesorados

universitarios y qué diálogos propician con la formación jurisdiccional? Asimismo, es clave realizar una revisión del campo de la práctica en los planes de estudios, encontrando nuevos sentidos a las prácticas y la necesidad de realizar acuerdos con otros actores interinstitucionales para su desarrollo.

La historia de la formación docente evidencia una brecha tradicional entre la teoría y la práctica. Superar esta fragmentación implica repensar la conexión entre el saber académico y el hacer escolar, optimizando la articulación entre las instituciones de formación y los centros de práctica (Sanjurjo y Caporossi, 2024). Otro aspecto a señalar es que aún pervive en los profesorados, según Souto y Mazza (2024), un reduccionismo de la noción de *prácticas* a la planificación didáctica y la enseñanza en el aula, por lo que el residente no es introducido a conocer la estructura y la dinámica escolar en sus diferentes dimensiones, de tal forma que en las prácticas se omite el sentido y la incidencia de lo socio-histórico-cultural en las escuelas.

Según Hernández-Hernández *et al.* (2020), la formación inicial docente enfrenta un problema estructural: el predominio de un modelo disciplinar que centraliza el proceso en los contenidos curriculares. Este enfoque omite los saberes previos, experiencias y prácticas de los estudiantes como fuentes de profesionalización. En respuesta, esta propuesta busca trascender la simple modificación del modelo para consolidar prácticas de enseñanza democráticas; estas deben funcionar como plataformas que habiliten el pensamiento crítico a través de la reflexión sobre las vivencias y saberes pedagógicos adquiridos en las escuelas.

La práctica y residencia: un modelo construido desde la alternancia y la experiencia

Ante la fragmentación actual entre teoría y práctica en la formación docente, el proyecto de prácticas del Profesorado en Ciencias de la Educación debe ser una co-construcción entre profesores de carrera, docentes de escuelas y estudiantes. Es crucial superar la idea de la alternancia como un mero detalle aislado, integrándola profundamente en los cinco años de la carrera para que las prácticas no se disocien del plan de estudios, sino que lo fortalezcan integralmente.

Un aspecto relevante es el antecedente de la formación en alternancia, modalidad que se introdujo inicialmente en las escuelas secundarias rurales de Europa central. En 1935, surgió en Francia la Pedagogía de la Alternancia a través de las Maisons Familiales Rurales (MFR), un modelo diseñado para jóvenes rurales donde se alternaba una semana de clases con dos semanas en el hogar (Correa Molina, 2015). En Argentina, esta estructura fue adoptada por la Asociación para la Promoción de la Escuela de la Familia Agrícola (Apefa). A partir de la década de 1980, el sistema comenzó a operar bajo la premisa de integrar los tiempos escolares y extraescolares en un solo proceso formativo, otorgando a las familias autonomía en la gestión y el desarrollo curricular (Pettiti, 2023).

En esta instancia, se optó por la formación en alternancia propuesta por Rial Sánchez (2008), la cual se desarrolla en dos escenarios: el académico y el escolar-institucional. Este modelo centra la formación en la práctica a través de dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la organización del tiempo en ambos entornos que, según Coiduras Rodríguez (2013), depende de la permanencia y de las actividades diseñadas para docentes y residentes. Por otro lado, la necesidad de fomentar la autonomía del estudiante en la construcción de su proyecto de prácticas, otorgando así mayor relevancia a las experiencias de aprendizaje vividas en las escuelas destino (Dewey, 1938).

Bajo el modelo de formación docente en alternancia, la universidad y las escuelas de prácticas no solo comparten los estudiantes, sino también objetivos comunes como escenarios formativos y promotores de aprendizaje profesional. Al respecto, Puig-Calvo (2006) sostiene que esta modalidad exige continuidad pedagógica; por lo tanto, no puede sustentarse en una ruptura entre la institución formadora y la receptora, a pesar de que sus espacios y tiempos difieran.

La formación en alternancia se fundamenta en el papel central del estudiante en su proceso formativo (Gimonet, 1998; Puig y García-Marirrodriga, 2011). Al constituirse como un motor de innovación y cambio social (Sarceda Gorgoso y Rial Sánchez, 2011), este modelo trasciende el aula para generar cambios sustanciales en estudiantes y docentes. Lo anterior se logra mediante el fortalecimiento del binomio formación-acción-investigación (Correa Molina, 2015).

El modelo de alternancia impacta tanto en los docentes formadores y coformadores como en los estudiantes residentes. Más que una incorporación pasiva de

conocimientos teóricos, se busca que los residentes produzcan saberes propios basados en sus experiencias situadas. Simultáneamente, este enfoque impulsa a los directores y docentes de las escuelas destino a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, lo que permite reconstruir y fortalecer permanentemente el proyecto de práctica y residencia mediante la retroalimentación mutua.

En ambos casos, el modelo de alternancia en la formación docente no solo remite a la pedagogía activa, sino que centra su quehacer en la dimensión experiencial de estudiantes y profesores (Dewey, 1938). Para Dewey, la esencia de esta pedagogía reside en la relación intrínseca entre los procesos de educación y la experiencia real. El autor identifica dos componentes clave en la experiencia: el efecto inmediato de agrado o desagrado y su influencia en vivencias posteriores. Bajo esta lógica, el propósito de una educación experiencial es aplicar el principio de continuidad; esto implica seleccionar situaciones significativas que, al ser vividas y sentidas por los sujetos, se transformen en aprendizajes de alto valor personal y educativo (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

La alternancia potencia en los estudiantes procesos de análisis y reflexión sobre su propia práctica profesional. Para lograrlo, es imperativo que los formadores, profesores de práctica y residencia, trasciendan la transmisión vertical de conocimientos y adopten una postura transversal e igualitaria que facilite la co-construcción de saberes basados en la realidad escolar y las vivencias de los residentes (Correa Molina, 2015). Este enfoque posiciona a ambos actores en una dinámica de investigación sobre las experiencias vividas, permitiéndoles producir un conocimiento propio derivado de la práctica.

El verdadero sentido de las prácticas reside en el crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia. Esta etapa formativa debe preparar a los estudiantes para vivencias más profundas que nutran su desarrollo profesional docente. Por ello, el Módulo de Práctica y Residencia debe priorizar la creación de experiencias valiosas; nuestra función como formadores es dotar al futuro pedagogo de la capacidad para transformar sus vivencias en conocimiento, permitiéndole mejorar y situar sus intervenciones en el territorio.

Para concluir, resulta fundamental –como propone Dewey (1938)– que los educadores del campo de la práctica intervengamos mediante propuestas pensadas y

situadas, en lugar de abandonar la experiencia del estudiante a sus propios intereses. Este modelo valora tanto el rol formativo del docente como las subjetividades del residente, apoyándose en la participación y la interacción constante. Así, se otorga un sentido profundo a la relación entre el pasado y las experiencias presentes de práctica, permitiendo que estas converjan metodológicamente mediante la elaboración de relatos autoetnográficos.

El Modelo: estadías de prácticas desde una formación en alternancia

La redefinición de la propuesta de Práctica y Residencia en Ciencias de la Educación debe concebirse como un eje articulador en la transición del estudiante hacia su perfil profesional. Este proceso busca iniciar una actualización integral y una deconstrucción crítica, que abarque tanto la propuesta de la cátedra como el plan de estudios vigente desde 1998.

Esta propuesta se centra en las prácticas preprofesionales que los estudiantes de Ciencias de la Educación llevarán a cabo durante 2025 en instituciones de nivel inicial, primario y secundario de Jujuy. El proyecto busca otorgar protagonismo tanto a los estudiantes residentes como a las escuelas receptoras de los tres niveles, promoviendo una mayor implicación del equipo de cátedra y de los docentes coformadores. Asimismo, se plantea la necesidad de alinear la propuesta curricular con las demandas del mundo profesional actual. Para ello, resulta fundamental analizar si las competencias certificadas en el título de grado responden a la realidad del sistema educativo vigente y a las necesidades específicas de las comunidades escolares.

La reorganización del programa de Práctica y Residencia requiere la participación de diversos agentes educativos, más allá de los profesores de la cátedra, para construir colaborativamente una experiencia más profesionalizadora y ajustada a las necesidades de los futuros pedagogos. En este sentido, coincidimos con Zabalza Beraza (2011) al sostener que el futuro de las prácticas pasa por una mayor integración curricular, es decir, por la generación de más prácticas, cada

vez más extensas y transversales a todo el plan de estudios, con el fin de movilizar en contextos reales (escuelas y aulas) aquellas competencias adquiridas en las distintas unidades curriculares.

El modelo de prácticas que se presenta a continuación constituye el núcleo de la profesionalización docente. Aunque los estudiantes conocen el rol docente por su propia trayectoria escolar, es en las prácticas de la carrera donde empiezan a desempeñarlo activamente (Correa Molina, 2015). Este espacio es fundamental en la formación inicial, ya que permite movilizar y construir saberes pedagógicos y adaptar los recursos esenciales para la acción profesional.

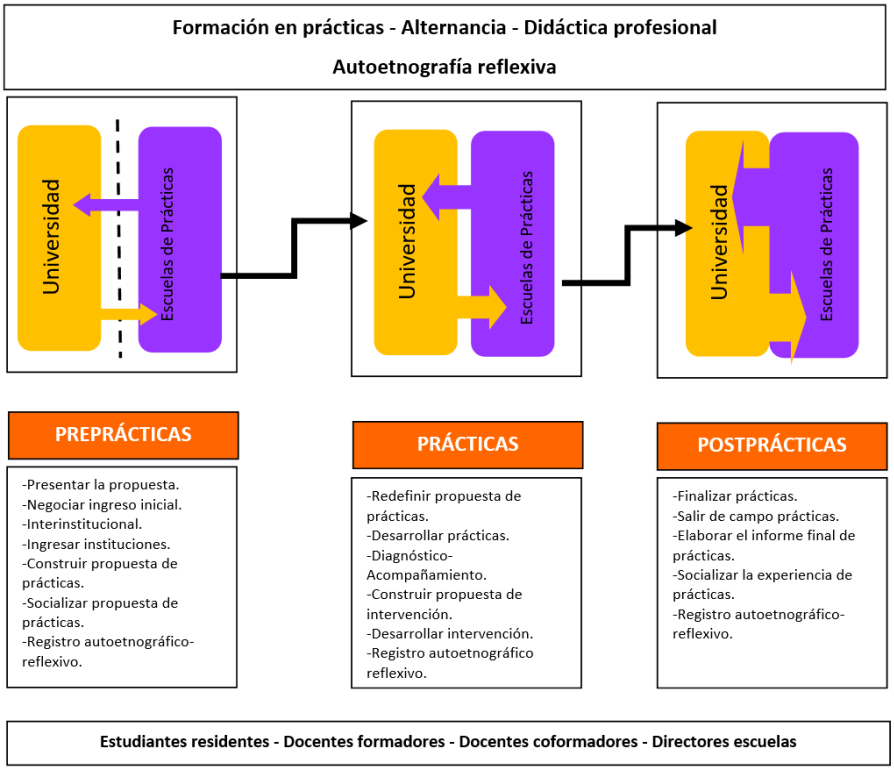
En este contexto, Souto (2024), con una sólida trayectoria en la investigación de la formación docente, plantea un interrogante central: ¿cuáles son los sentidos de la formación construidos en la residencia a partir de las prácticas? La autora sostiene que estas prácticas son construcciones sociohistóricas y culturales que integran el hacer, el producir y el pensar. De este modo, la práctica no solo incide en la realidad, sino que transforma a las instituciones, a los docentes (formadores y coformadores) y a los estudiantes. Bajo esta perspectiva, el proceso de formación se redefine a través de tres ejes clave: la transformación, la intersubjetividad y la curiosidad.

Basados en los planteamientos de Souto (2024), estos aspectos transforman radicalmente la formación práctica de los pedagogos e impactan directamente en la configuración del módulo de Práctica y Residencia. Asimismo, se reconoce que toda experiencia formativa está atravesada por la dinámica del campo laboral, las políticas educativas actuales y las expectativas del sistema escolar sobre el perfil profesional docente.

En este marco, la formación de los profesores en Ciencias de la Educación adoptará un modelo dual basado en la alternancia. Esta modalidad distribuye la carga horaria en un 70% de actividades en escuelas de prácticas (inicial, primario y secundario) y un 30% en la institución formadora (universidad). De este modo, de las 250 horas reloj del módulo de Práctica y Residencia, 175 se destinarán a contextos reales y 75 al trabajo áulico en la facultad. Este esquema, regulado mediante un contrato de formación y aprendizaje, jerarquiza el rol del entorno escolar como escenario privilegiado de aprendizaje, siendo el contexto escolar el eje central del desarrollo de la identidad profesional de los futuros docentes.

El propósito formativo es incrementar la permanencia del residente en las instituciones de prácticas para favorecer una comprensión profunda de las necesidades formativas de los docentes. Esta inmersión busca adecuar su perfil profesional al futuro desempeño como especialista en Ciencias de la Educación. Esto plantea dos interrogantes clave: si el período de prácticas permite realmente movilizar las competencias propuestas y si las instituciones escolares están preparadas para la formación integral de especialistas que deben egresar con experiencia certificada en el campo. La formación en alternancia, aunque compleja, es indispensable hoy en día. Sin embargo, su éxito requiere ajustar los perfiles profesionales y optimizar la integración de las experiencias prácticas desde la universidad.

Figura N° 1. Formación en prácticas desde la alternancia



Para el ciclo 2025, la propuesta se enmarca en un modelo de formación en alternancia (Correa Molina, 2015), fundamentado en la formación en prácticas (Souto, 2024) y la didáctica profesional (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Este enfoque integra saberes y experiencias de ambos contextos formativos: la universidad y las escuelas de práctica. Bajo esta premisa, la profesionalización se potencia al permitir que el estudiante alterne períodos en ambos entornos, vinculando el éxito del proceso a la organización y al tipo de alternancia propuesto por el programa. La descripción visual de este proceso se presenta en la Figura nº 1. La imagen ilustra la evolución progresiva hacia el modelo de alternancia para estudiantes, docentes e instituciones. El objetivo es estructurar una enseñanza práctica que integre los medios académico y profesional, valiéndose de la comunicación y la interrelación para unificar los saberes de ambos entornos a partir de tres momentos: las preprácticas, las prácticas y las posprácticas.

Las preprácticas: Esta fase inicial marca el comienzo del proceso, cuando el equipo de cátedra presenta la propuesta de estadía institucional bajo dos modalidades: Procesos de Análisis y Reflexión Docente (PARD) e Intervención Interinstitucional y de las Trayectorias Escolares (IITE). En esta instancia se origina la alternancia, centrada en la búsqueda y organización del período de formación en el medio profesional. Los residentes gestionan los primeros acuerdos con las instituciones según el modelo elegido; posteriormente, los docentes de la cátedra formalizan dichos vínculos a nivel gestión. Esto asegura que las experiencias de práctica y los contenidos del módulo se articulen efectivamente con las necesidades de cada ámbito

El modelo PARD se propone como un dispositivo de coformación que transforma la residencia en un espacio de investigación compartida, superando la lógica tradicional de la mera aplicación teórica. Al insertarse de forma multinivel en los ámbitos inicial, primario y secundario, el estudiante de Ciencias de la Educación no actúa como un observador pasivo o un evaluador externo, sino como un dinamizador que construye un puente horizontal con los docentes en ejercicio.

Esta inmersión integral promueve lo que Schön (1983) define como la *reflexión sobre la acción* y Hargreaves y O'Connor (2020) conceptualizan como *culturas colaborativas auténticas*, rompiendo el histórico aislamiento del aula para

construir redes de apoyo mutuo que permiten desnaturalizar las rutinas escolares y comprender las prácticas de enseñanza. Bajo este enfoque, el aula se convierte en un laboratorio social donde el residente y el docente de nivel se asocian en calidad de investigadores que aprenden con otros, entre ellos. Esta alianza se fundamenta en la perspectiva de Stenhouse (1995) y Elliott (1991), quienes conciben al profesor como un investigador de su propia práctica a través de la investigación-acción colaborativa.

De este modo, el acuerdo explícito entre los estudiantes y los docentes tiene la intención de constituirse en una comunidad democrática de aprendizaje donde se interpretan las situaciones didácticas, se legitima el saber experiencial del profesor y del residente y se produce conocimiento pedagógico situado, consolidando la autorreflexión y la crítica emancipatoria como pilares del desarrollo profesional docente.

El modelo de las IITE se fundamenta conceptualmente en la necesidad de romper con la fragmentación pedagógica de los niveles obligatorios, posicionando al residente como un agente de análisis situado y crítico. Desde la perspectiva de García (2020), las escuelas deben construir andamiajes institucionales que superen los pasajes críticos de un nivel a otro mediante políticas del cuidado y de la afectividad colectiva (Kaplan, 2022), garantizando que el derecho a la educación no se interrumpa en las transiciones escolares.

El propósito del modelo es que al realizar una estadía de manera transversal en los niveles inicial, primario y secundario, los estudiantes residentes en ciencias de la educación logren articular las propuestas de los proyectos educativos con las trayectorias reales de los estudiantes, identificando las tramas colectivas que sostienen la escolaridad en contextos de vulnerabilidad. Asimismo, esta inmersión interinstitucional subvierte el enfoque tradicional del diagnóstico escolar, mutando de una matriz clínica, individualizada y centrada en el déficit del sujeto hacia un diagnóstico institucional y situado.

Bajo los aportes teóricos compartidos con Díaz y Nicastro (2026), el modelo IITE concibe el diagnóstico como una indagación de las condiciones pedagógicas, temporales y organizacionales de las escuelas. De este modo, los procesos de reflexión y análisis promovidos en la residencia, desde un modelo de alternancia, permiten a los futuros profesionales desentrañar cómo las estructuras escolares producen o

mitigan la desigualdad educativa, transformando la práctica docente en un dispositivo de intervención corresponsable orientado al resguardo y la continuidad de las trayectorias estudiantiles.

Una vez formalizado el ingreso a las instituciones y definido el modelo de práctica (PARD o IITE), los estudiantes deben socializar su proyecto con el equipo directivo y docentes para generar un proceso de retroalimentación. El propósito es trascender la visión aplicacionista que reduce a la escuela a un mero laboratorio de teorías; por el contrario, se busca evitar la circulación unidireccional del conocimiento y una perspectiva sesgada sobre la construcción del saber docente.

En este modelo, la formación en prácticas bajo la modalidad de alternancia se concreta con la inserción del residente universitario en un entorno institucional externo, como las escuelas de nivel inicial, primario o secundario. Más allá del ingreso formal, el propósito central es establecer acuerdos de trabajo sólidos basados en el diálogo y la escucha mutua. Esto permite consensuar un proyecto de prácticas orientado a la innovación, la mejora continua y el aprendizaje colaborativo entre instituciones, docentes y estudiantes

Al buscar e ingresar a las escuelas de práctica, los residentes suelen actuar basados en un conocimiento implícito que Imbernón (2016) denomina *conocimiento en la acción*. Esta transición es compleja, ya que los estudiantes deben negociar su permanencia en la escuela desde un rol intermedio: no son alumnos de ese establecimiento, pero tampoco profesores designados. En este proceso, su experiencia previa sobre el funcionamiento y la cultura escolar se vuelve fundamental. Estos saberes, arraigados en su historia personal y complementados por la formación teórica de la carrera, funcionan como las primeras herramientas para gestionar su lugar en la institución y formalizar su proyecto de práctica.

En esta etapa, resulta fundamental integrar teorías y experiencias prácticas que faciliten la creación de un proyecto compartido. En este sentido, las comunidades de aprendizaje constituyen un enfoque sólido para fomentar, desde el inicio, el aprendizaje dialógico, la participación colaborativa y la construcción de una identidad profesional situada (Racionero y Serradell, 2005). En síntesis, se propone un modelo de prácticas cooperativo orientado a la transformación de las instituciones y de los sujetos, garantizando la inclusión de diversas perspectivas pedagógicas.

Las prácticas: En esta segunda instancia, se intensifica la comunicación entre los contextos de formación, así como el diálogo entre docentes y residentes. El propósito es que los estudiantes capitalicen sus experiencias en terreno, articulándolas con los saberes teóricos para lograr una integración práctica-teoría. Bajo el modelo de alternancia, se busca una participación activa en la vida escolar que permita comprender el pensar, decir, hacer y sentir de las prácticas docentes. Asimismo, se promueve la recuperación de estas vivencias mediante el registro y la escritura autoetnográfica, herramientas clave para profundizar el análisis y la reflexión sobre la propia práctica.

En esta etapa, resulta fundamental realizar un diagnóstico de la realidad escolar que sustente el desarrollo de una propuesta de formación, de intervención empírica, contextualizada e innovadora, destinada a los docentes de las escuelas. Este enfoque de las prácticas desde la alternancia busca integrar saberes teóricos y prácticos mediante un proceso reflexivo que interpela a los sujetos y sus acciones para transformar los vínculos pedagógicos (Souto, 2016). Según Sanjurjo y Caporossi (2024), la reflexión surge de la experiencia y permite construir la identidad docente y nuevos conocimientos, cuestionando y movilizando saberes en sus dimensiones subjetivas, intersubjetivas y sociopolíticas.

La práctica docente de los futuros profesores en Ciencias de la Educación se centra en intervenciones de formación continua para directivos y educadores. Como se señaló previamente, estas propuestas surgen del diagnóstico de necesidades formativas que los residentes elaboran durante su estancia institucional. Durante las prácticas, no solo se manifiesta el conocimiento espontáneo, sino que también se activa la capacidad de pensar y analizar la acción mientras se ejecuta. Esta reflexión durante la acción es crucial, ya que permite a los residentes reorganizar sus intervenciones en el momento preciso en que ocurren. Este proceso pone en juego un conocimiento especializado en educación, que se encuentra en continua construcción a partir de la formación académica y las experiencias prácticas vividas.

Aquí cobra especial relevancia la Didáctica Profesional (Lavalletto, 2022; Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006), enfoque que construye contenidos de formación a partir de la experiencia laboral de los sujetos. Los autores denominan a este proceso *aprendizaje en situación*, ya que utiliza los escenarios del ámbito de trabajo para el

desarrollo de competencias. Es en esta etapa donde la disciplina emerge como un espacio clave que favorece y posibilita la consolidación de un profesional experto y técnico en su área de desempeño.

En las posprácticas, se alcanza una integración óptima entre la teoría académica, la práctica y la vivencia en contexto. Este tercer momento garantiza que el módulo de Práctica y Residencia responda a las necesidades reales del campo, guiando al futuro docente para transformar su experiencia en un saber pedagógico y en motor del desarrollo profesional. Aquí, la práctica se valida como un espacio formador donde convergen definitivamente el saber, el sentir y el hacer.

El modelo de alternancia es sumamente exigente, ya que demanda una transformación radical en la concepción del programa formativo de las prácticas. Esto implica redefinir los roles de los docentes formadores, coformadores y estudiantes residentes, así como entender de manera distinta los espacios de práctica. Dicha alternancia requiere, por un lado, incrementar la duración de la estadía de los estudiantes residentes en el campo. Por otro, precisa una coordinación más estrecha y sistemática por parte del equipo de profesores formadores entre la cátedra y la institución receptora.

Al profundizar en el modelo de alternancia, se reducen las lógicas burocráticas y la descontextualización de las prácticas. Este modelo fomenta una experiencia intensa, personal y formativa, en la que el residente aprende a decodificar las necesidades y demandas de los sujetos en sus contextos reales (Souto y Mazza, 2024).

Un rasgo distintivo de esta etapa es la reflexión sobre la reflexión en la acción (Imbernón, 2016). Tras la práctica docente, el estudiante residente debe elaborar un informe final que exige un análisis profundo de las experiencias, los resultados, los desafíos y los aprendizajes construidos. En esta fase, libre de la inmediatez y las presiones del aula, el residente puede reconstruir y comprender retrospectivamente su desempeño. Este análisis no se limita a la descripción de la práctica, sino que constituye un cuestionamiento sobre las habilidades y conocimientos que configuran su identidad docente y su visión de la enseñanza.

Una propuesta basada en el enfoque de alternancia debe organizarse y articularse en torno a varios ejes fundamentales: las experiencias vividas por los sujetos (estudiantes, docentes y futuros docentes); el sentir, pensar y hacer del profesorado; el

fomento de una comunicación dialógica y la interrelación con los otros; el impulso a la innovación educativa. En consecuencia, la propuesta busca estimular la producción de conocimientos generados desde y sobre las propias prácticas, contribuir a la construcción de la identidad profesional de los futuros pedagogos y promover un mayor aprendizaje organizacional entre las instituciones participantes.

El enfoque requiere, sin embargo, ciertas condiciones clave: la comunicación y el diálogo permanente, un liderazgo compartido para facilitar acuerdos interinstitucionales, y una gestión rigurosa, aunque flexible, para construir los espacios de práctica necesarios. Además, es fundamental una coordinación efectiva entre las distintas instancias institucionales que fomente la participación de los actores pedagógicos, sin olvidar la necesidad de valorar explícitamente las prácticas, el currículo y la enseñanza como ejes nodales de la labor escolar.

Finalmente, pese a las bondades expuestas, este enfoque colaborativo exige un trabajo en equipo riguroso para garantizar la coherencia del sistema. El mayor desafío radica en la coordinación entre docentes, formadores y coformadores, cuya gestión demanda tiempos que, a menudo, exceden la carga institucional. En este sentido, la propuesta de formación en alternancia no solo debe estructurar el contenido teórico, sino también asegurar un vínculo constante y progresivo entre los actores y la realidad profesional.

Bajo esta perspectiva, la formación docente integra la movilización de recursos ante lo imprevisto y el análisis sistemático de la labor en el aula. El cierre de esta etapa consiste en la sistematización de la experiencia mediante un artículo autoetnográfico. Escribir desde este enfoque implica que el residente utilice su propia vivencia como fuente para entender la educación, situando su cuerpo y subjetividad como ejes del conocimiento. Así, la subjetividad reflexiva y el cuerpo se posicionan como *locus* de conocimiento para revelar significados y generar empatía. La estructura del artículo se define por una serie de pasos clave: primero, definir el tema; luego, reflexionar sobre experiencias clave y analizar datos (como recuerdos y diarios). A continuación, se deben identificar los temas principales para, finalmente, estructurar la narrativa en capas (introducción, metodología/reflexión, resultados/análisis, discusión, conclusión), lo que permite conectar lo personal con lo social.

La autoetnografía y la reflexión de las prácticas: transformaciones personales y profesionales

En la sociedad actual del siglo XXI, caracterizada por una alta conectividad digital entre personas e instituciones, el aprendizaje es un proceso continuo que se desarrolla en múltiples formatos, tiempos y espacios. Por ende, resulta poco viable restringir la formación de los futuros docentes únicamente al ámbito escolar institucional, al aula, a la clase, a una enseñanza sostenida solo desde la transmisión de contenidos.

Como responsable del módulo de Práctica y Residencia, al diseñar propuestas de enseñanza es crucial plantearse cómo aprenden a ser docentes nuestros estudiantes en un mundo complejo, dinámico y digital. Asumir este desafío es necesario porque es en la formación docente inicial donde se debe abordar esta cuestión, asegurando que los futuros profesionales egresen preparados para dialogar con los cambios y necesidades de la escuela y sociedad contemporánea.

Según Souto (2016), la práctica docente debe preceder y preparar al estudiante para su inserción profesional, habilitándolo para aprender de su propio quehacer mediante la reflexión sobre los fundamentos de su acción. En este sentido, la formación en territorio –dentro de las escuelas– es el escenario donde los formadores deben promover el análisis de la práctica. Al respecto, Souto y Mazza (2024) sostienen que dicho análisis, ya sea individual o colectivo, formaliza los procesos reflexivos a través de diversos enfoques. Entre ellos destacan: la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992); el trabajo sobre el hábito (Perrenoud, 1996); el razonamiento pedagógico (Wilson, Shulman y Richert, 1987); la entrevista de explicitación (Vermersch, 1994) y la argumentación práctica (Fenstermacher, 1996). Asimismo, se incluyen los dispositivos grupales, las historias de formación (Souto y Mazza, 2024) y la autoetnografía (Aguirre y Porta, 2019; Bénard Calva, 2019). Más allá de sus particularidades, estas perspectivas coinciden en que el saber profesional emana de la reflexión y de la implicación personal del sujeto.

A lo anterior se suma el aporte de Atkinson (2011), quien sostiene que el aprendizaje está intrínsecamente vinculado a aquello que interpela al sujeto, impulsándolo a transformar la percepción de sí mismo, de los demás y de su

entorno. Bajo esta premisa, aprender no solo implica atravesar experiencias transformadoras, sino que se define como un proceso relacional. Así, el énfasis se desplaza de los "resultados" hacia los encuentros generados y sus efectos en la subjetividad y el conocimiento de quienes aprenden (Hernández-Hernández *et al.*, 2020).

Al transitar las rutas del aprendizaje, los sujetos experimentamos trayectos diversos, no homogéneos; estos recorridos se entrecruzan con variados modos de compartir los aprendizajes, ya sean orales, visuales o performativos (Anguita, Hernández-Hernández y López Ruiz, 2018). Por lo tanto, si nuestro propósito es desarrollar un modelo de formación docente –o, específicamente, diseñar experiencias de aprendizaje en prácticas–, es imperativo asumir que el aprender, en el caso de los estudiantes residentes, trasciende lo cognitivo para ser un proceso eminentemente experiencial y afectivo.

Tener en cuenta los planteamientos sobre el aprendizaje de los profesores en formación implica que el enfoque metodológico debe reflejar esta perspectiva: la de transformar a los sujetos a partir de sí mismos, con los otros y el contexto. La autoetnografía ofrece estas posibilidades al permitir el trabajo colectivo, el aprendizaje experiencial y los procesos de análisis y reflexión durante la acción, así como la reflexión sobre la reflexión en territorio (Galán Peñalva, 2024).

De este modo, el modelo de práctica propuesto está intrínsecamente ligado a la autoetnografía como un enfoque metodológico que, según Aguirre y Porta (2019), nos habilita a transitar por un proceso reflexivo. Dicho proceso posibilita pensar y repensarnos a partir de nuestras propias acciones y decisiones, en un marco de contextos y relaciones con otros.

Durante este proceso de prácticas y estadía, los residentes emplean el diario autoetnográfico como un instrumento para registrar diariamente sus vivencias en el campo. Siguiendo a Andreozzi (2011), esta propuesta configura un espacio de práctica situada que moviliza a los sujetos a través de experiencias subjetivas e íntimas, trascendiendo la mera aplicación técnica de la teoría. De este modo, se busca que los estudiantes no solo se inserten en las instituciones, sino que se impliquen emocionalmente desde su propia sensibilidad; un proceso que el relato autoetnográfico permite visibilizar y sistematizar (Galán

Peñalva, 2024). Como señala Guerrero Muñoz (2014), la humanidad inherente de la autoetnografía la consolida como una metodología transformadora en el ámbito educativo.

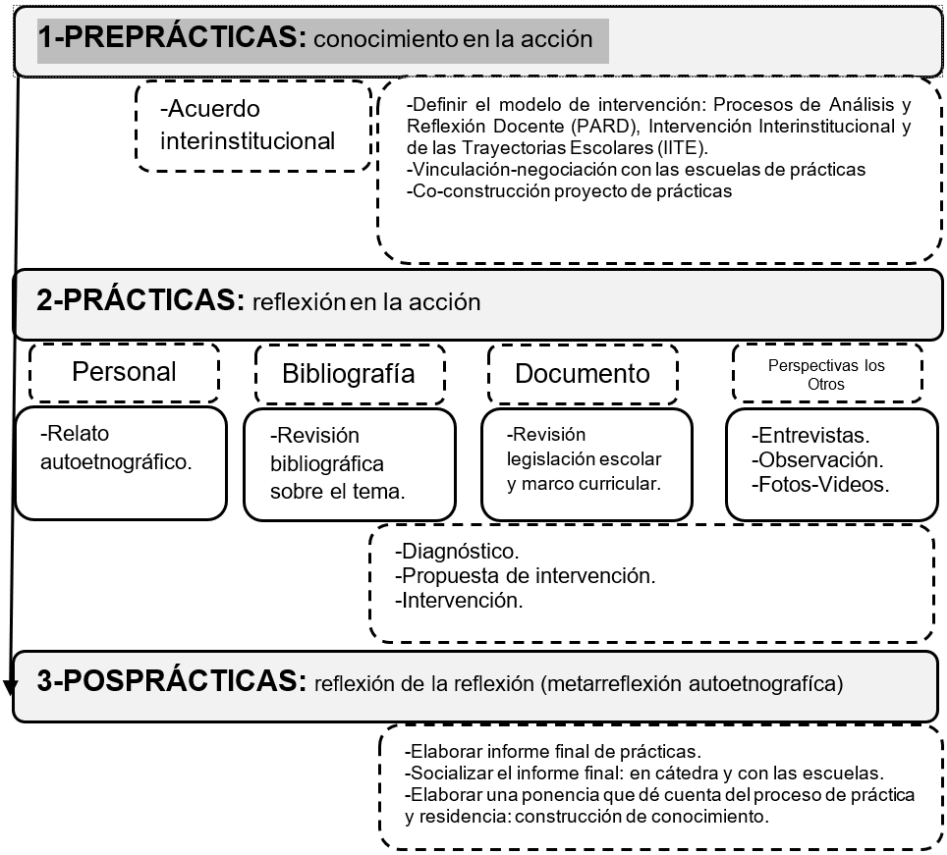
Siguiendo a Tilley-Lubbs (2014), en la autoetnografía los sujetos –docentes y estudiantes– no entran al campo, sino que habitan en él de forma permanente. Nuestra subjetividad es el resultado de tránsitos entre identidades y contextos donde construimos múltiples yo encarnados en cada experiencia social y escolar vivida y sentida. En este sentido, Ellis, Adams y Bochner (2015, p. 250) definen la autoetnografía como "un género autobiográfico de escritura e investigación que muestra diferentes capas de conciencia que conectan lo cultural con lo personal".

Bajo la tradición cualitativa, se propone la autoetnografía como enfoque metodológico. Esta permite, mediante el diario autoetnográfico, un proceso de registro y escritura profundamente personal sobre las vivencias de los estudiantes residentes en las aulas e instituciones (Aguirre y Porta, 2019). Asimismo, constituye un proceso social en el que los residentes, en su rol de autoetnógrafos, examinan sus interacciones con docentes y pares, analizando cómo las fuerzas sociales y los contextos socioculturales moldean su experiencia vivida.

La educación como experiencia, según Contreras y Pérez de Lara (2010), constituye un encuentro de alteridad donde la singularidad emerge al dejarse tocar por lo ajeno. Por consiguiente, la autoetnografía se convierte en la herramienta para que los residentes hagan pública su identidad, articulando lo personal con lo profesional y sociocultural.

La residencia docente es un espacio que posibilita, tanto a los formadores como a los estudiantes residentes, la co-construcción de un dispositivo de prácticas. Además, fomenta la introspección, invitándolos a explorar sus historias personales e identidades, las cuales se entrelazan con sus propias trayectorias escolares (Galán Peñalva, 2024). Ello implica, siguiendo a Piussi (2007), sostener una mirada sobre la educación como un espacio de vida, relacional y habitado por sujetos y experiencias. Esta perspectiva permite identificar las discrepancias entre lo normativo (el deber ser), la práctica (el ser) y lo vivido en la experiencia (lo que se siente y perdura) (Ver Figura nº 2).

Figura nº 2. Etapas: realizar procesos de análisis y reflexión autoetnográficos desde y en las prácticas



No obstante, las experiencias vividas en estos contextos están intrínsecamente ligadas a la incertidumbre, los conflictos, las inestabilidades y las urgencias, como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010). Esta realidad exige que los practicantes pongan en juego habilidades como la improvisación, la creatividad y conocimientos más orientados a la acción, que permitan analizar y navegar eficazmente en contextos cargados de complejidad.

Por consiguiente, la formación en alternancia –analizada desde la autoetnografía– destaca el papel crucial de las prácticas en el crecimiento personal y profesional

de los futuros docentes. Este modelo exige un compromiso integral que involucre a los equipos académicos, de gestión y a los responsables de las políticas educativas. En definitiva, se requiere una inversión significativa de tiempo y diálogo para armonizar el trabajo entre la universidad y la escuela. Sin una colaboración real que profesionalice a los formadores de terreno y formalice el conocimiento generado en la práctica, la profesionalización docente no pasará de ser una declaración de buenas intenciones.

Las voces de los actores de la residencia: sentidos de una formación individual, colectiva y situada

Para la reconstrucción y análisis de las vivencias de los residentes que se presentan en este trabajo, se optó por un diseño biográfico narrativo, el cual permitió conectar la experiencia personal y situada de los estudiantes con las dinámicas culturales y estructurales del entorno educativo en los territorios de prácticas. Los datos cualitativos derivan de un corpus mixto que provienen de ocho estudiantes residentes durante el ciclo académico 2025 en el contexto del módulo de Práctica y Residencia.

El proceso de recolección de información se estructuró a partir de dos fuentes principales: por un lado, diarios de campo autoetnográficos autorregistrados en el aula virtual por los participantes principales, los residentes. Por otro, se apeló, como primer nivel, al informe reflexivo, un registro de experiencia que emerge como una fuente de datos de carácter narrativo y autobiográfico. El objetivo de este escrito fue captar la subjetividad, las tensiones emocionales y las primeras racionalizaciones del estudiante durante su residencia. En un segundo nivel, se solicitó la escritura de un artículo científico, donde se buscaba que los residentes tomaran un distanciamiento crítico más conceptual. Aquí el estudiante realiza un ejercicio de vigilancia epistemológica sobre su propia práctica, cruzando su vivencia con marcos teóricos.

El tratamiento de la información se realizó mediante un análisis temático inductivo. Este procedimiento implicó una inmersión profunda en el corpus textual, una codificación abierta inicial de los testimonios escritos y la posterior identificación de patrones recurrentes y núcleos significativos. Finalmente, estas regularidades

se sistematizaron y categorizaron a través de la construcción de metáforas conceptuales, entendidas aquí no como meros recursos retóricos, sino como herramientas heurísticas que permiten traducir la densidad emocional y reflexiva de la experiencia vivida por los residentes.

Afirmar que escucharemos la voz de los estudiantes podría parecer un lugar común en el discurso educativo actual; sin embargo, este apartado busca recuperar sus testimonios directos sobre el modelo de práctica y residencia implementado en 2025. El objetivo trasciende la mera descripción fáctica, asumiendo que los sentidos están siempre situados por el contexto histórico, el lenguaje y las precomprensiones de los sujetos. En este marco, el sentido no se entiende como una verdad objetiva, sino como una construcción dialéctica entre el intérprete y lo interpretado. Es, en palabras de Souto, un proceso de "ir más allá de los significados creando lo nuevo [...] en el intento nunca terminado de leer la realidad fáctica, material, simbólica e imaginaria" (2024, p. 39). Bajo esta premisa, se presentan a continuación las metáforas que condensan los sentidos construidos por los estudiantes sobre la práctica y residencia:

- La residencia docente es un ámbito que conjuga una sólida propuesta teórico-académica con una fuerte impronta personal. Los estudiantes abordan esta etapa atravesados por sus historias de vida, trayectorias, identidades culturales y carga afectiva. En este contexto, se encuentran con un modelo de prácticas definido, a desarrollar en escuelas destino y con la exigencia de producir informes académicos. Desde la perspectiva de los estudiantes, este encuentro entre lo personal y lo académico convierte la práctica y residencia en un espacio de formación integral que posibilita un desarrollo tanto profesional como personal. Al respecto una estudiante, Sofía, señala: "un aprendizaje profundo sobre uno mismo. Confianza, paciencia y perseverancia fueron pilares que me fortalecieron como persona [...] y como futura profesional". Otra residente, María, afirma, "una experiencia profundamente formativa que me ayudó a crecer tanto en lo personal como en lo académico. La residencia me permitió reconocer mis fortalezas y también mis límites, valorar el acompañamiento recibido".

- La residencia docente se concibe como un espacio fundamental de prácticas situadas que facilita la inmersión en el territorio. Esta propuesta otorga centralidad a la institución educativa en su vínculo con la comunidad, posibilitando que los residentes, por un lado, realicen un diagnóstico exhaustivo mediante recorridos y un conocimiento profundo del entorno escolar. Por otro lado, a partir de la interacción con los sujetos pedagógicos (directivos, docentes, estudiantes) y el conocimiento escolar que estos portan, los residentes producen textos y análisis situados. De esta manera, la residencia evidencia la construcción de una educación escolar propia, basada en los saberes locales, la organización comunitaria, las prácticas culturales y los códigos del territorio, constituyéndose en una herramienta clave para la construcción de conocimiento y la formación docente situada. Según Pablo, un estudiante residente, la inmersión situada en escuelas heterogéneas "me permitió reconocer mis propios supuestos y emociones frente a contextos de alta complejidad". Otra estudiante, Raquel, sostiene que "vivir la residencia requiere no solo una dimensión técnica, sino que supuso, involucrarme en la cultura escolar desde la observación con una perspectiva educativa y pedagógica en las instituciones educativas del núcleo".
- La residencia como espacio de acompañamiento. Bajo este modelo, la residencia se constituye como un entorno de apoyo y formación clave para la profesionalización de los futuros pedagogos. Según la experiencia de los residentes, el módulo brinda un acompañamiento permanente tanto de docentes como de pares. El objetivo de la cátedra es fortalecer la autonomía y la inserción profesional en ámbitos institucionales; para ello, se implementa un sistema de tutorías y una dinámica de interacción grupal que fomenta el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades de intervención. En este sentido, una residente, Ayelén, expresa que, "la resiliencia y el apoyo de mis compañeras me ayudaron a seguir". Otra estudiante, Laura, manifiesta que "las tutorías permitirían sostener emocional y profesionalmente a los estudiantes en momentos de incertidumbre, miedo, inseguridad".
- La residencia se constituye como un espacio fundamental de articulación entre la práctica y la teoría. Más allá de la transmisión de contenidos, este

trayecto promueve la profesionalización, la ciudadanía y la identidad docente mediante la inmersión institucional y el vínculo con los sujetos pedagógicos. En esta dinámica, la integración de saberes surge de la experiencia directa y se consolida a través de procesos de reflexión crítica. Una estudiante, María, lo vive de esta forma: "me siento orgullosa del camino recorrido, de haber sostenido el compromiso, de haber aprendido en cada encuentro, en cada conversación (con docentes, directivos, asesor pedagógico y sobre todo con mis docentes de cátedra y mis compañeros/as), a preguntar, a escuchar, a mirar con sensibilidad y empatía y sobre todo a comprender que educar es estar en movimiento, es habitar la incertidumbre, y es construir junto a otros aprendizajes significativos".

- La residencia se constituye como un espacio para diseñar propuestas de intervención escolar. Según el plan de estudios de 1998, los egresados como profesores en Ciencias de la Educación poseen actividades reservadas que definen sus funciones y tareas específicas. Al tratarse de una formación general y amplia que abarca todo el sistema educativo, las posibilidades de acción son extensas; al respecto, la residente Raquel señala: "lo que aprendí como futura pedagoga en la práctica y residencia fue: Planificar, conducir procesos de enseñanza-aprendizaje; Elaborar una propuesta de formación y actualización de acuerdo a los contenidos curriculares, interniveles en educación formal en modalidad presencial y virtual; Diseñar y ejecutar una propuesta educativa basada en la diversidad cultural; Implementar materiales educativos de distinta complejidad tecnológica; Planificar una propuesta de formación y actualización, para el desempeño del rol docente; Involucrarme en la cultura escolar desde la observación con una perspectiva educativa y pedagógica en las instituciones educativas del núcleo".
- La residencia constituye un espacio fundamental para la configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente. Esta identidad se construye a partir de la autopercepción del profesor en su rol, integrando conocimientos, creencias, valores y actitudes desarrollados durante la formación inicial y la práctica pedagógica. Dicho proceso se consolida mediante la

interacción con uno mismo, con pares y con docentes formadores, permitiendo que la identidad influya en la práctica y se adapte a las transformaciones sociales, culturales e institucionales. Al respecto, la residente María comenta: "vivir en las escuelas e interactuar con sus miembros me deja el aprendizaje de que estoy mejor preparada para ejercer la profesión. Esta experiencia reconfiguró mi identidad docente y me demostró que puedo alcanzar ese sueño de ser la pedagoga que he imaginado por años".

- La residencia se configura como un espacio de autoconocimiento e introspección que permite a los practicantes comprender su identidad profunda, reconociendo emociones, valores, fortalezas y debilidades. Este proceso exige una conciencia del mundo interno para entender cómo los afectos influyen en el comportamiento y en la percepción ajena. Para el estudiante, este desarrollo es fundamental: no solo impacta en su bienestar y salud mental, sino que facilita la gestión emocional y la toma de decisiones alineadas con los objetivos de la práctica docente. Al respecto, Laura manifiesta: "autoconocimiento, sobre todo de mi capacidad para superar mis limitaciones, creer en mi potencial, superar las presiones de manera positiva, reorganizarme en mis tiempos, enfrentarme a mis miedos y con situaciones reales (como interactuar con docentes- directivos), equivocarme y aceptarlo como parte del proceso y sobre todo reconocer mis fortalezas y debilidades. Corroboré una vez más que la predisposición, la voluntad y la convicción son imprescindibles para vencer los miedos y materializar los sueños".

Alternancia y autoetnografía: inicios de un cambio y primeras reflexiones

La residencia docente se concibe como un espacio fundamental que permite a los residentes y docentes formadores trascender la mera co-construcción de un dispositivo de prácticas. Es un ámbito propicio para la introspección, que posibilita el análisis de historias personales íntimas, la búsqueda de orígenes e identidades, y su amalgama con las trayectorias escolares vividas (Galán Peñalva, 2024).

La escritura de este texto me ha permitido advertir que mi experiencia en las cátedras de Práctica y Residencia es un proceso movilizador. Me convoca a asumir un rol de investigador para interrogar críticamente qué hice, por qué y de qué manera lo llevé a cabo. Así, tras releer e interactuar con el texto, comparto aquí nuevas reflexiones sobre cómo apuesto por metodologías basadas en las vivencias, percepciones y valores propios del educador. Para ello, recurro a la autoetnografía, un enfoque que dota al escrito de un fundamento biográfico útil para canalizar tensiones que surgieron en mi historia personal, se profundizaron en la formación inicial y persisten en la práctica profesional actual.

En este escrito, busco mostrar la acción situada en teorías y contextos capaces de transformar a los sujetos a nivel personal e individual. Esto se estructura en una propuesta de práctica y residencia que prioriza la experiencia vivida. En mis más de treinta años de docencia, recorrí distintas aulas, desde mi querida Universidad Nacional de Jujuy hasta centros de prestigio internacional como la Universidad de Barcelona y la Universidad Laval. Todas me enriquecieron con valiosos marcos teóricos y lecturas. No obstante, ninguna de estas instituciones pudo brindarme un aprendizaje verdaderamente experiencial; uno que tome nuestras vivencias para un análisis metódico y devuelva el valor fundamental a las emociones que nos constituyen.

Esta experiencia demanda, desde la perspectiva de Piussi (2007), entender la educación como un espacio de vida y relación, habitado por sujetos y sus singulares experiencias. Ello facilita la identificación de discrepancias constructivas entre: lo normativo (el deber ser); la práctica real (el ser); lo vivido y sentido en la experiencia (lo que se siente y queda).

Concebir la residencia desde esta mirada holística –que integra el pensamiento y el sentir– abre múltiples dimensiones para el tránsito profesional: espacio para la reflexión y el aprendizaje profesional; ámbito para la toma de decisiones pedagógicas y educativas; instancia para la revisión de la biografía escolar personal; oportunidad para recuperar y consolidar conocimientos adquiridos; cimiento para sentar las bases de una identidad profesional docente sólida; contexto para la construcción de una escritura reflexiva y sentida.

Al llegar al cierre de este escrito, emergen ideas que rondan mi mente como moscas en verano: persistentes e inevitables. Lejos de cerrarse, los interrogantes se

multiplican en múltiples respuestas posibles y me obligan a seguir reflexionando sobre cómo abordar la práctica y residencia y el aporte de la autoetnografía al campo de la educación. Me pregunto entonces: ¿Cómo lograr que las prácticas sean una fuente real de construcción de conocimiento profesional? ¿Quiénes están verdaderamente involucrados en ellas? ¿Bajo qué criterios decidimos qué experiencias aportan al aprendizaje y cuáles no? ¿Son las prácticas un espacio exclusivo para aprender de otros, o pueden ser el momento de liberarse del legado y de las vivencias heredadas? Finalmente, ¿escribir sobre nuestra labor nos ayuda a crecer profesionalmente o corremos el riesgo de quedar atrapados en un bucle narrativo autoetnográfico, un círculo constante que no conduce a ningún puerto?

En síntesis, la residencia es un ámbito para resignificar los roles de docentes formadores y pedagogos en formación. Este proceso requiere una inversión considerable de tiempo y un diálogo constante para consensuar las metodologías de trabajo. Ello permite una efectiva concertación entre universidad y escuela para la formación en terreno de los futuros profesores en Ciencias de la Educación y la generación de conocimiento formal a través de la investigación educativa.

Referencias

Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhas Críticas*, *25*, e20077. Universidade de Brasília.

Alliaud, A. (2017). 90-2000-90. Un análisis político de la educación y la formación docente actual. *Educar en Córdoba*, (34), año XII, 27-30.

Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, cuarta época, *5*(5), 99-115.

Anguita, M., Hernández-Hernández, F. y López Ruiz, J. (2018). Les trajectòries d'aprenentatge en els projectes d'indagació com a focus d'acció educativa. *Dossier Graó. La personalització de l'aprenentatge*, 42-45.

Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State*. Sense Publishers.

Bénard Calva, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa. Selección de textos*. UAA.

Coiduras Rodríguez, J. (2013). Universidad y empleo: escenarios complementarios en educación superior. *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, (22).

Consejo Federal de Educación (2024). *Nuevos Lineamientos Curriculares*, Resolución N° 476, 23 de mayo, CFE.

Consejo Federal de Educación (2024). *Relevamiento Nacional de Personal Educativo* (ReNPE), Resolución N° 478, CFE.

Contreras y Pérez de Lara (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Correa Molina, E. (2015). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional (Le stage: une opportunité de développement professionnel). *Revista Perspectiva Educacional*, *50*(2), 77-95.

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Universidad Nacional Heredia Costa Rica.

Díaz, M. y Nicastro, S. (2026). *La dirección y la supervisión escolar. Conversaciones acerca de la formación para el gobierno y la gestión*. Homo Sapiens.

Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Flacso-UBA.

Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Ellis, C., Adams, T. y Bochner A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio Nueva Época. Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*, *0*(14), 249-273.

Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Instituto Torcuato di Tella.

Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, *22*(3), 617-634.

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, *2*(3), 25-45.

Galán Peñalva, F. (2024). "Recuerdos de vida: la experiencia autoetnográfica vivida que influye y transforma una propuesta de práctica y residencia en ciencias de la educación". En *II Congreso Internacional de Formación del Profesorado y II Encuentro de Prácticas Docentes*. Universidad Católica de Salta. Ponencia. En prensa.

García, P. (2020). *Un viaje por las escuelas secundarias de Latinoamérica*. Homo Sapiens.

Gentili, P. (1999). "Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro". En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.

Gimonet, J. C. (1998). "L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales". En J. Demol y J. Pilon, *Alternance, développement personnel et local* (pp. 51-66). L'Harmattan.

González Riaño, X. y Hevia Artime, I. (2011). El *practicum* de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, (354), 209-236.

Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 237-242.

Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.

Hernández-Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. y Correa, J. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.

Imbernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *20*(3), 467-492.

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.

Lavalletto, M. (2022). "Las contribuciones de la Didáctica Profesional para la fundamentación de proyectos de intervención profesional". En *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Lionetti, L. (2007). Víctor Mercante, agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX. *Prohistoria*, *10*(2), 91-131.

Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Cabaut y Cia.

Misuraca, M. y Menghini, R. (2010). La formación de docentes en Argentina del siglo XXI: ¿Consolidación de las tendencias de los 90? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *14*(2), 251-266. Universidad de Granada.

Pasastre, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La Didactique Professionnelle. *Revue Francaise de Pédagogie*, (154), 145-198.

Perrenoud, P. (1996). "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience". En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (dirs.), *¿Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? ¿Quelles compétences?* De Boeck.

Pettiti, E. M. (2023). El movimiento de la Pedagogía de la Alternancia en la escuela rural: desde Francia a la Argentina (1968-1983). *Revista de Historia Americana y Argentina*, *58*(1), 199-230.

Piussi, A. (2007). "Del saber de la experiencia al saber de la práctica". En M. Montoya Ramos (ed.), *Sofias. Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan sentido libre a la educación*. Horas y Horas.

Puig-Calvo, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la investigación y de la formación en las instituciones* [Tesis doctoral inédita]. Universitat Internacional de Catalunya.

Puiggrós, A. (1992). *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.

Puig, P. y García-Marirrodriga, R. (2011). Formation de formateurs de terrain et validations universitaires. Relation d'expériences en Amérique latine. Révue *TransFormations*, (6), 53-70.

Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizajes. *Educar*, (35), 29-39.

Rial Sánchez, A. (2008). "Referentes para diseñar y planificar la formación para el trabajo". En J. García Fraile y C. Saban Vera (coords.), *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias* (pp. 45-69). Da Vinci.

Rial Sánchez, A. y Barreira Cerqueiras, E. (2010). "Gestión del conocimiento desde y por la universidad para el diseño de perfiles formativos. El caso de la titulación de Pedagogía en la USC". En J. Gairín (ed.), *Congreso Internacional EDO 2010 Nuevas Estrategias Formativas para las Organizaciones* (pp. 462-478). Wolters Kluwer Educación.

Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Miño y Dávila.

Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *30*(59), 200-235.

Sanjurjo, L. y Caporossi, A. (2024). *Formación en prácticas profesionales: qué hacer, cómo y por qué*. Homo Sapiens.

Sarceda Gorgoso, C. y Rial Sánchez, A. (2011). De las prácticas en alternancia a la inserción laboral: resultados de una investigación. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, *9*(2), mayo-septiembre, 231-252.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales en la acción*. Basic Books.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.

Souto, M. (2024). "Los sentidos de la formación en la residencia". En M. Souto y D. Mazza, *Las prácticas por dentro. Un estudio sobre la formación de docentes desde el enfoque clínico* (pp. 39-48). Homo Sapiens.

Souto, M. y Mazza, D. (2024). *Las prácticas por dentro. Un estudio sobre la formación de docentes desde el enfoque clínico*. Homo Sapiens.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.

Tilley-Lubbs, G. (2014). La autoetnografía crítica y el *self vulnerable* como investigadora. *REMIE Multidiscip J Educ Res*, *4*(3), 268-285.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Wilson, S., Shulman, L. y Richert, A. (1987). "150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching". En J. Calderhead (dir.), *Exploring thinking* (pp. 104-124). Cassell.

Zabalza Beraza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Revista do Centro de Educação*, *36*(3), 397-423.

Recepción: 12/01/2026

Aceptación: 03/08/2026

Entrevista

*Patricia Sadovsky**

¿En qué consiste la tarea de enseñar?[1] **Diálogo con María Luz Aguilar, Romina Paula Garuti, Claudia Mónica Llenas y Luciana Palma[2]**

María Luz Aguilar se formó como maestra de grado y es licenciada en Ciencias de la Educación. Se desempeña como maestra de apoyo pedagógico en el nivel primario y como docente en el Programa de Educación en Contextos de Encierro. Participa, además, en un espacio de organización pedagógica y sindical.

Romina Paula Garuti es profesora de Enseñanza Primaria y licenciada en Educación, por la Universidad Nacional de Hurlingham. Actualmente cursa el Taller de Tesis de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para el Nivel Primario. Trabaja como maestra en el ciclo de Educación para Jóvenes y Adultos y como capacitadora docente en la Escuela de Maestros.

Claudia Mónica Llenas es profesora de Enseñanza Primaria y licenciada en Psicopedagogía. Se desempeñó como docente durante treinta y siete años y, en los últimos diecisiete, ocupó cargos de conducción en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Luciana Palma es psicóloga, profesora de Educación Primaria y licenciada en Enseñanza de la Matemática para el Nivel Primario por la UNIPE. Se desempeña como maestra en el Programa de Aceleración y participa en espacios de formación docente inicial y continua.

* Directora de la *Revista Análisis de las Prácticas*.

1. Esta entrevista fue realizada en el marco de la 13° edición de la reunión *UNIPE Federal*, llevada a cabo en el mes de marzo de 2026 bajo el título *Los legados, las herencias y el futuro*, y se encuadró en el espacio denominado *La Educación en Debate*, organizado por el Secretario de Investigación y Posgrado de la UNIPE, Adrián Cannellotto, quien abrió la reunión. Fue una entrevista realizada a través de la plataforma Meet con asistencia de público.

2. Agradecemos a Mariela Helman habernos contactado con este equipo de colegas y haber promovido la idea de realizar esta entrevista pública.

Patricia Sadovsky (PS): Estamos atravesando un momento difícil en el campo educativo. Vivimos un tiempo de transformaciones sociales y tecnológicas radicales cuyo alcance todavía no estamos en condiciones de vislumbrar. Al mismo tiempo, en el espacio público se libra una fuerte disputa en torno al sentido formativo de la escuela, al lugar que ocupa la enseñanza en la sociedad y al vínculo con el conocimiento que buscamos promover. Las expectativas de muchos jóvenes se concentran en ganar dinero y, desde esa posición, critican a la escuela porque no les enseña a alcanzar el éxito económico que esperan. Asistimos, además, con perplejidad, a la difusión de afirmaciones que no pueden ser verificadas, que no se apoyan en la producción cultural y científica e, incluso, llegan a negarla. Esto resulta grave porque supone deslegitimar las referencias culturales sobre las que la escuela sustenta su tarea de transmisión. En este contexto de creciente cuestionamiento, en muchas escuelas resulta difícil lograr que todas las niñas y los niños encuentren un lugar en la escena de enseñanza y aprendizaje.

Es precisamente en este escenario donde cobra especial interés mirar de cerca algunas experiencias concretas. Ustedes trabajaron juntas durante los últimos tres años en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires en la que acompañaron la trayectoria de un grupo de niñas y niños que comenzó primer grado en 2023, cursó segundo en 2024 y finalizó tercero en 2025. A lo largo de esos años enfrentaron diversos problemas y, para abordarlos, llevaron adelante un trabajo institucional arduo, intenso y sostenido, orientado por una clara intencionalidad. Nos interesa conversar con ustedes sobre ese trabajo: sobre las decisiones que fueron tomando, las dificultades que encontraron y, especialmente, sobre esa dimensión institucional que fueron construyendo y sosteniendo a lo largo del tiempo. Quisiera pedirles en primer lugar que presenten brevemente la situación inicial en la que ese grupo –que en 2025 finalizó tercer grado– comenzó su escolaridad primaria.

Romina Garuti (RG): Voy a relatar brevemente la situación inicial. Yo fui su maestra de primer grado en 2023. Era un grupo que comenzaba la escolaridad primaria en un escenario muy heterogéneo y con condiciones de escolarización bastante frágiles. Estaba integrado por dieciséis niños y niñas que habían tenido

trayectorias muy diferentes en el nivel inicial. Algunos concurrían a la misma institución desde la sala de dos años; otros provenían de distintos jardines del barrio; y muchos no habían transitado el nivel inicial. Por lo tanto, sus experiencias pedagógicas eran muy diversas.

Señalemos además que en esta escuela no todos los niños ingresan al mismo tiempo. Algunos se incorporan cuando el mes de marzo ya está avanzado y otros lo hacen a lo largo del año. Esto supone que necesitemos más tiempo para conocerlos y para que puedan constituirse como grupo.

Fuimos observando que los puntos de partida respecto de las prácticas escolares eran muy diferentes. Nuestra escuela es pequeña y existe mucho diálogo entre las compañeras. Solemos generar espacios de conversación sobre las cuestiones que nos preocupan. Una de las primeras reflexiones que surgió fue que no podíamos seguir suponiendo que todos los niños y las niñas llegan a la escuela desde los mismos puntos de partida, con ciertas bases ya construidas y, mucho menos, con prácticas de escucha, lectura y escritura propias del trabajo escolar.

Cuando recuerdo aquel primer grado de 2023, se me representan algunas escenas muy concretas: las dificultades para escuchar un cuento, para jugar con dados, para reconocer los colores o para identificar los días de la semana.

Se fue configurando, así, un grupo muy disruptivo y muy desigual, en el que había muy pocos momentos de silencio que permitieran comenzar un trabajo y grandes dificultades para sostener acuerdos básicos de convivencia. Sin embargo, más que considerar estas características como un rasgo propio del grupo, hoy, con cierta distancia, podemos leerlas como la expresión de un contexto más amplio.

Se trataba de infancias atravesadas por la pandemia y la pospandemia durante el nivel inicial. Identificábamos cierta fragilidad en la construcción de los vínculos con sus pares, de las subjetividades y de los límites. A esto se sumaba, en nuestra escuela, una gran desigualdad en el acceso de los chicos a experiencias culturales y pedagógicas.

A lo largo del año recibimos la visita de profesionales del Equipo de Orientación Escolar, de centros de salud y de coordinadores de los equipos de Acompañamiento para la Inclusión Escolar (AIE). Para nosotras, todo esto era muy nuevo. No estábamos acostumbradas a que en la escuela se presentaran este tipo de situaciones. Había sido siempre

una escuela muy tranquila, con grupos pequeños, y era la primera vez que nos sucedía algo de estas características.

Yo trabajaba allí desde hacía dieciséis años. En general, conocemos a los grupos, a sus familias, a sus hermanos y a sus primos. Por eso, era la primera vez que nos enfrentábamos con una situación tan particular.

También advertíamos que muchos de los profesionales que se acercaban no sabían muy bien qué hacer. Para todos era un panorama complejo. En algunos momentos sentíamos que había muchos adultos interviniendo, pero con una mirada muy ajena a la escuela, casi como una mirada extranjera que observaba la situación y decía: "Esto es un caos total, ¿qué se puede hacer?". Nosotras tampoco sabíamos qué hacer.

En paralelo, comenzaron a aparecer situaciones vinculadas con la tramitación del Certificado Único de Discapacidad (CUD). Algunos niños ya contaban con el certificado desde el nivel inicial, otros estaban gestionándolo y, en algunos casos, fue necesario orientar a las familias para que realizaran una consulta con el pediatra.

Aquí es necesario hacer una salvedad. Muchos de los niños de la escuela no concurren periódicamente al médico, sino que son llevados cuando están cursando alguna enfermedad. En esos casos se pierde la posibilidad de realizar un seguimiento regular de su desarrollo y crecimiento. Nuestra sugerencia, particularmente respecto de algunos niños, fue que los llevaran al médico y efectuaran una consulta.

Esta situación nos enfrentaba con un desafío frecuente en las escuelas de la Ciudad: la articulación con el sistema de salud y, especialmente, la tendencia a diagnosticar con demasiada rapidez ciertas dificultades escolares.

PS: Cuando conversábamos sobre este tema para preparar la entrevista, ustedes señalaron que los diagnósticos no constituyen una herramienta para las y los maestros o, al menos, que no lo eran para ustedes. Sin embargo, conocemos otras situaciones en las que se deposita en el diagnóstico la expectativa de encontrar una explicación que permita descansar en él y, de alguna manera, renunciar o dimitir de la responsabilidad de enseñar. Me resultó muy clara la afirmación que ustedes hicieron aquel día: *el diagnóstico no es una herramienta para los docentes*. ¿Podrían explicar o desarrollar un poco más esta idea?

RG: Fuimos comprendiendo esta cuestión como equipo, en las numerosas conversaciones que manteníamos con la Dirección de la escuela. Entendimos que un diagnóstico no podía ordenar nuestra tarea pedagógica ni determinar nuestras expectativas respecto del aprendizaje. Durante el tiempo que nos dimos para conocer al grupo, fuimos advirtiendo que las condiciones para enseñar y aprender –por ejemplo, a leer y a escribir– no estaban dadas de manera espontánea. Esto produjo en nosotras un giro conceptual importante. Dejamos de suponer que los chicos estaban preparados para aprender sobre la base de ciertas condiciones homogéneas que, entre comillas, habrían sido garantizadas por el nivel inicial. Comenzamos a asumir que la educabilidad no era un punto de partida asegurado, sino una construcción que debíamos realizar junto con ellos.

Desde la posición que asumimos como equipo, entendimos que construir esas condiciones de educabilidad era una responsabilidad compartida entre las docentes, el equipo de conducción, los estudiantes, las familias y el contexto. Sin embargo, reconocíamos que existía allí un fuerte compromiso de nuestra parte.

Esto implicaba también asumir una posición ética: sostener que todas y todos podían aprender. Si esto no estaba sucediendo, no podíamos limitarnos a decir "le falta, no comprende o no lee". Debíamos situarnos en otra perspectiva y preguntarnos cuáles eran las condiciones pedagógicas que, desde la escuela, no estábamos logrando generar.

Luciana Palma (LP): quisiera agregar algo en relación con la cuestión del diagnóstico, que también fue novedosa para nosotras. Cada vez más niños y niñas ingresan, sobre todo a los primeros grados –al menos, esta es una realidad que observamos en la Ciudad de Buenos Aires–, con algún diagnóstico. Esta situación viene generando tensiones, debates y preocupaciones. Creemos que es necesario que nos preguntemos por qué en nuestra sociedad hay cada vez más chicos y chicas diagnosticados. Sin embargo, cuando la escuela recibe a un alumno o una alumna con CUD, centrarse exclusivamente en el hecho de que tiene un diagnóstico puede convertirse en un obstáculo para nuestro trabajo.

Como sucede con otras etiquetas, el diagnóstico puede condicionar la mirada docente acerca de las posibilidades

de esos niños y de cómo debería desarrollarse su escolaridad. Por supuesto, la escuela tiene que saber si un niño o una niña cuenta con un diagnóstico, pero esa información no ofrece demasiadas respuestas acerca de cómo organizar una propuesta de enseñanza.

Saber que un alumno tiene trastorno del espectro autista (TEA), por ejemplo, no necesariamente nos proporciona información acerca de cómo aprende. Existe ya un importante desarrollo teórico que problematiza y alerta sobre una práctica escolar muy naturalizada: la creencia de que, por agrupar a los chicos según ciertas características o rasgos comunes, se garantiza la homogeneidad de sus puntos de partida y de su relación con el aprendizaje. En ese sentido, entendemos que el diagnóstico, a veces, termina operando de una manera que vuelve a homogeneizar a sujetos que son diversos.

En el grado sobre el que estamos conversando ocurrió algo muy concreto: muchos chicos ingresaron sin diagnóstico y este apareció algunos meses o, incluso, algunos años después. Pensar que debemos esperar la llegada de un diagnóstico constituye una doble trampa para nuestro trabajo. Por un lado, perdemos tiempo de intervención y, por otro, cuando finalmente contamos con el diagnóstico, tampoco encontramos allí la solución para pensar las propuestas pedagógicas.

En ese grado había tres niños que tenían el mismo diagnóstico y se encontraban en situaciones completamente diferentes respecto de los aprendizajes. Por lo tanto, las configuraciones y las intervenciones que realizamos desde la escuela también fueron muy distintas.

Esto se contrapone con la idea de que existen recursos específicos destinados a tal o cual tipo de sujeto. Nosotras consideramos que poseemos un saber general y transversal para trabajar con niños con y sin discapacidad. Para intervenir y pensar propuestas es necesario conocer a cada sujeto, comprender de qué manera se relaciona con el conocimiento y reconocer su posición como alumno dentro de la escena escolar. A partir de toda esa información, podemos decidir cómo intervenir y cómo organizar la enseñanza.

De otro modo, parecería que nuestro saber y nuestro conocimiento están autorizados para trabajar con algunos niños, pero no con otros.

Al mismo tiempo, nos parece importante señalar que la construcción de las escenas necesarias para establecer

vínculos y conocer los puntos de partida de los alumnos no siempre sigue el mismo recorrido. Con algunos chicos transitamos caminos más conocidos y allanados; con otros, fue necesario atravesar un largo proceso de ensayo y error. Esto abre una pregunta acerca de la necesidad de producir, sistematizar o actualizar ciertos conocimientos –todavía no sabemos exactamente cuál es el verbo más adecuado–, pero siempre desde una perspectiva anclada en la enseñanza y en la didáctica.

Quisiera agregar una última cuestión. En la conformación de ese grado hubo un armado externo a la escuela, es decir, el grupo quedó conformado de esta manera por el formato de inscripción *on line* que adopta ahora la Ciudad de Buenos Aires. Es decir, no hubo posibilidad de mirar pedagógicamente las particularidades de ese grupo e intervenir sobre eso anticipadamente. Esto agregó un desafío a la construcción de una grupalidad que ya era muy compleja. Allí ocurrió algo más, que es lo que Romina intentó expresar al referirse a su carácter disruptivo, especialmente en relación con lo que nosotras conocíamos hasta ese momento a partir de nuestro trabajo en la escuela.

RG: Teníamos claro que, si bien se trataba de un grupo de dieciséis estudiantes, había seis niños que requerían otro tipo de intervenciones y una mirada más específica. Sin embargo, nunca perdimos de vista que, para nosotras, lo central era la grupalidad.

Esos niños requerían una atención particular, pero seguían siendo parte de un grupo. Por eso, debíamos trabajar en la construcción de esa grupalidad. A veces resulta complejo pensar simultáneamente las individualidades y el grupo, pero nos propusimos como escuela no caer en la trampa de sostener una idea y terminar haciendo otra. Se trataba, entonces, de construir la grupalidad teniendo en cuenta las particularidades de cada uno y de cada una.

PS: Quisiera hacer una breve síntesis de lo planteado hasta aquí antes de continuar. Ustedes están señalando, en primer lugar, la centralidad de la enseñanza y, en segundo lugar, la consideración del grupo como una unidad, sin desconocer la existencia de sujetos singulares. Esto plantea un eje problemático para pensar la enseñanza, tanto en este caso como en cualquier otro, aunque asuma modalidades diferentes: la relación entre el conjunto y cada uno

de los chicos. El grupo no es la suma de los individuos. Existe un hacer colectivo que nutre el trabajo de cada estudiante, pero es necesario indagar cómo se construye y de qué manera se concreta en cada situación.

Ustedes señalan con mucha fuerza la centralidad de la enseñanza en la constitución de un grupo de trabajo. Los diagnósticos provienen del campo de la salud. En el caso de ustedes no ocurrió algo que sucede en muchas instituciones: que la intervención del área de salud se imponga sobre la enseñanza y termine desplazándola.

Creo que llegaron a plantear algo así como: tenemos que dejar de pensar en los chicos que no tenemos. De alguna manera, Romina, dijiste eso cuando explicaste que dejaron de suponer que los chicos eran de una determinada manera y comenzaron a preguntarse quiénes eran realmente y cómo construir la escena de enseñanza a partir de quienes eran, sin renunciar al propósito de que aprendieran en la escuela.

Romina mencionó al comienzo una cuestión sobre la que también conversamos extensamente cuando preparamos esta entrevista: en términos generales, ustedes tenían la percepción de que las ayudas propuestas por los profesionales que se acercaban a la escuela no funcionaban. ¿Por qué piensan que esas ayudas no resultaban?

Claudia Llenas (CLl): Me incorporé a la escuela como directora en agosto de 2023, cuando este primer grado del que estamos hablando ya había realizado una parte de su recorrido. Yo venía de una escuela completamente diferente, con características muy distintas. Además, aunque soy licenciada en Psicopedagogía, el trabajo en un consultorio es muy diferente del que se realiza en una escuela. En el consultorio se trabaja con un niño; en la escuela había dieciséis niños a quienes atender y observar. Esta es una discusión que también tenemos con frecuencia cuando trabajamos con los coordinadores de los Acompañantes de Inclusión Escolar (AIE). La mirada suele estar puesta en un niño en particular, cuando, en realidad, debería dirigirse hacia todo el grupo. Eso era, en parte, lo que ocurría con las personas que se acercaban para observar qué estaba sucediendo en primer grado y también en los otros grados. Como señalaron las compañeras, es una escuela que sostiene con mucho compromiso la inclusión. La situación no se limitaba a ese primer grado: a lo

largo de todos los años había niños que atravesaban situaciones diversas.

Se acercaban profesionales del Equipo de Orientación Escolar, del área de Educación Especial, coordinadores de las maestras de apoyo pedagógico y coordinadores de las maestras de integración. En segundo grado, cuando comenzaron a incorporarse los AIE, también empezaron a concurrir sus coordinadores. Entraban a las aulas y observaban. Más allá de la buena disposición –porque todos querían colaborar para que el grupo pudiera funcionar–, creo que aquello que marcaba el fracaso de esas miradas era que las ayudas se presentaban como recetas. Esto suele ocurrir, una especie de uso automático de ciertas herramientas: se supone que, por utilizar determinado recurso, todo funcionará.

Se ofrecían indicaciones para un niño en particular y otras para otro, pero se perdía la mirada sobre la grupalidad. Desde nuestra perspectiva, no se tenía en cuenta el vínculo pedagógico que debe construirse entre el niño que desea aprender y el sujeto docente que desea enseñar. Cuando la mirada se formula desde el exterior y no considera ese vínculo ni los modos de conocer del sujeto que aprende, es allí donde, a mi entender, la intervención fracasa.

A partir de las innumerables conversaciones que mantuvimos, comenzamos a comprender que éramos nosotras quienes debíamos construir la red. Éramos quienes conocíamos a cada uno de esos niños y quienes queríamos encontrar una manera de que ese grupo pudiera funcionar. Las compañeras comenzaron, entonces, a construir diferentes dispositivos. Eran dispositivos destinados a alojar a ese otro que quiere aprender y a quien, por lo tanto, era necesario conocer: comprender sus modos de aprender y reconocer cuáles eran sus puntos de partida. Fue a partir de allí cuando comenzamos a observar cambios, tanto en las situaciones individuales como en el funcionamiento general del grupo.

PS: Quisiera señalar dos cuestiones de lo que estás planteando, Claudia, porque me parecen relevantes para subrayar el trabajo sobre la enseñanza.

La primera se refiere a las ayudas externas que no se insertan en un proyecto ni en una historia. Es como si alguien llegara, colocara una etiqueta y dijera: “hagan esto”. Se propone una actividad aislada, pero no se explicitan las hipótesis que la sustentan, si es que existen. ¿Por qué se propone esa actividad? ¿Bajo qué supuestos? ¿En qué diálogo con las y

los alumnos, con el grupo y con la maestra podría producir algún efecto?
Yo ubicaría esto dentro de una perspectiva activista, según la cual la actividad resolvería por sí misma el problema. Pero no es la actividad la que resuelve. Una actividad necesita estar inserta en un proyecto y sustentada en determinadas hipótesis.

CLI: Totalmente.

PS: La segunda cuestión, que señalaron tanto vos como Romina y Luciana, es la necesidad de comprender los modos de conocer de los niños. Existe mucha producción teórica acerca de los modos de conocer, pero ustedes están planteando que es necesario explorarlos específicamente en cada situación y analizar, luego, de qué manera dialogan con las conceptualizaciones teóricas disponibles sobre el aprendizaje. Me parece que ustedes reconocieron que había algo de la experiencia previa que ya no estaba funcionando como referencia y que, por lo tanto, era necesario construir una nueva experiencia. Aceptaron aquello que Luciana llamó *prueba y error*, una expresión que, a mi entender, da cuenta de la apertura a una búsqueda. ¿Cómo vamos a buscar? ¿Dónde vamos a buscar? Esas son las preguntas que comienzan a plantearse.

CLI: Absolutamente. A partir de los dispositivos que las compañeras fueron creando y construyendo –en un proceso que implicó marchas y contramarchas permanentes, muchísimas alegrías y también muchas frustraciones–, pudimos aprovechar de otra manera los recursos externos. Cuando ya contábamos con cierto conocimiento acerca de un niño, podíamos acercarnos a los profesionales y preguntarles: "Pensamos esto, ¿está bien?, ¿qué les parece?".
Puedo dar un ejemplo concreto. Con uno de los niños, las compañeras elaboraron una secuencia de Matemática especialmente pensada para él, después de estudiar cuál era su punto de partida, con qué conocimientos contaba y cuál era su modo de aproximarse a esa área. El niño continuaba trabajando dentro del aula, con la colaboración de la AIE. Entonces nos dirigíamos a los coordinadores del centro al que pertenecía la acompañante y les decíamos: "nosotras queremos este tipo de trabajo; queremos que esto suceda dentro del aula y que el niño realice estas actividades". De algún modo, se invirtió la situación. Ya no eran las

personas externas quienes llegaban para decirnos cómo debíamos trabajar, sino que éramos nosotras quienes definíamos qué necesitábamos y qué queríamos que sucediera.

PS: En síntesis, cuando los recursos se insertan en un proyecto en el que se ha identificado un problema y se han formulado ciertas hipótesis para abordarlo, pueden incorporarse al trabajo y producir determinados efectos. En cambio, cuando se proponen como soluciones estandarizadas, sin tomar en consideración cómo comprenden el problema quienes trabajan cotidianamente con él, no suelen producir los efectos esperados. No se trataría, entonces, de plantear una oposición entre aceptar o rechazar los recursos, sino de preguntarnos bajo qué condiciones un recurso puede resultar productivo. Su implementación puede estar sostenida por ciertas hipótesis de trabajo que luego deberán explorarse.

Me parece importante identificar las condiciones en las que los recursos pueden producir determinados efectos y aquellas en las que funcionan simplemente como pequeñas etiquetas que se pegan y se despegan.

Durante el tercer año, ustedes llevaron adelante una intervención institucional muy fuerte y decisiva por sus efectos. Al mismo tiempo, fue una intervención que entró en tensión con ciertas normas, usos y costumbres de la escuela primaria. Al menos, así interpreté lo que plantearon en nuestra conversación anterior.

Aquí aparecen dos cuestiones. Por un lado, el carácter institucional de la intervención; por otro, la decisión de animarse a alterar ciertos usos, costumbres y normas porque no dialogaban con el problema tal como ustedes lo estaban interpretando.

Esto se vincula con una cuestión que trabajamos con "Tono" Castorina y un grupo de colegas en un libro recientemente publicado: la relación entre lo local y lo global.[1] Existe una normativa general que prescribe para todo el sistema, pero también hay decisiones que se toman localmente porque se consideran apuestas capaces de abordar los problemas tal como se presentan en una institución específica. Esas decisiones no siempre se encuentran completamente alineadas con la normativa

1. Espinoza, A. M y Casamajor, A. (2025). "Pensar una escuela más inclusiva: ¿Propuestas globales o locales?" En P. Sadovsky y J. A. Castorina (coords), *Las relaciones entre desigualdad y conocimiento en las prácticas educativas* (pp. 169-185). UNIPE: Editorial Universitaria.

general y, sin embargo, ustedes decidieron llevarlas adelante. Me parece que allí aparece una cuestión muy interesante que sería importante desarrollar con mayor profundidad.

María Luz Aguilar (MLA): Quisiera recuperar algunos de los asuntos que se plantearon y describir con mayor precisión las intervenciones que realizamos, porque fueron varias. De este modo, podrán hacerse una idea más concreta de aquello a lo que nos referimos cuando hablamos de las diferentes propuestas y dispositivos que fuimos construyendo. Después retomaré lo que señalaba Patricia respecto de los roles, las funciones y las normativas que regulan el trabajo escolar.

Cuando los chicos y las chicas ingresaron a tercer grado, la conducción de la escuela tomó una primera decisión institucional muy importante: conformar una pareja pedagógica. En ese momento se habían incorporado una nueva vicedirectora y una nueva secretaria, mientras que Claudia ya llevaba tres años en la institución y contaba con una mirada sobre el recorrido del ciclo. Yo soy maestra de apoyo pedagógico y, en términos generales, trabajo con todos los grados de la escuela. Sin embargo, cuando me incorporé en febrero, Claudia me propuso que trabajara junto con la maestra de tercer grado durante el tiempo que fuera necesario para construir la grupalidad y generar condiciones para enseñar y aprender dentro de ese grado. En un primer momento, junto con Luciana, Romina, Claudia, las demás integrantes de la conducción y otras compañeras, nos dimos tiempo para observar diferentes aspectos del grupo: algunas cuestiones generales que era necesario trabajar, ciertas situaciones individuales y otras que aparecían asociadas a pequeños subgrupos dentro del grado.

A partir de ese análisis, construimos una propuesta bastante compleja, que fue transformándose durante todo el año. No se sostuvo de manera rígida: cuando observábamos avances, introducíamos modificaciones; cuando aparecía alguna dificultad o cierto retroceso, revisábamos las decisiones y, si era necesario, retomábamos formas de trabajo anteriores.

Una de las características centrales del dispositivo fue el trabajo cotidiano en pareja pedagógica dentro del aula. Durante, por lo menos, dos horas cátedra por día, el grupo trabajaba con dos maestras. En la mayoría de los casos, yo

acompañaba a la docente de grado; en otros momentos participaba Luciana. Cuando ninguna de nosotras podía estar, alguna integrante de la conducción ingresaba al aula para trabajar con la maestra y con el grupo.

Este trabajo era planificado y coordinado. No consistía simplemente en que hubiera otra persona presente en el aula, sino en pensar conjuntamente cómo desarrollar propuestas de enseñanza con sentido.

Además, organizamos espacios específicos para algunos niños que se encontraban en tercer grado y todavía no habían completado su alfabetización. Con ellos trabajábamos particularmente sobre el sistema de escritura. También sostuvimos una propuesta diferente con un niño que había ingresado a la escuela hacia el final de segundo grado, sin escolaridad previa. Luciana había comenzado a trabajar con él en ese momento y continuó haciéndolo durante tercero. El niño estaba iniciando su alfabetización, pero mostraba un gran potencial y avanzaba muy rápidamente. Necesitaba, por lo tanto, un espacio diferente del de aquellos compañeros que venían participando desde hacía más tiempo en procesos de alfabetización, pero que todavía encontraban obstáculos en algunos aspectos del sistema de escritura y requerían mayores tiempos de reflexión y de trabajo.

Por otra parte, había dos niños que contaban con Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión (PPI) y trabajaban con contenidos significativamente diferenciados respecto de los del resto del grupo. Son los niños a los que Claudia se refería anteriormente. Para ellos se elaboraron propuestas específicas de Matemática y de Lengua. En algunos momentos realizaban un trabajo fuera del aula con alguna de nosotras y, después, regresaban con una tarea que podían desarrollar dentro del grupo. Según la organización de cada jornada, trabajaban con la maestra, conmigo, con Luciana, con Romina, con alguna integrante de la conducción o con otros apoyos.

En algunos períodos fue necesario establecer una organización horaria muy precisa: en determinados momentos realizaban ciertas actividades porque estaban presentes las personas que podían acompañarlos; en otros, desarrollaban tareas de manera autónoma.

Con estos dos niños también realizamos un trabajo muy intenso para que comenzaran a formar parte del grupo. Les resultaba muy difícil, por ejemplo,

recordar los nombres de sus compañeros. Conversaban con los adultos y las adultas de la escuela, pero no establecían intercambios con sus pares. Allí también se presentaba un desafío relacionado con la construcción de la grupalidad.

Había, a su vez, otros niños que necesitaban trabajar fuera del aula en algunos momentos, pero por razones diferentes: requerían espacios para jugar, conversar y establecer una conexión con la escuela, porque su modo de estar en ella era distinto del de los estudiantes que describí anteriormente.

Al mismo tiempo, el grado había llegado a tercer año con importantes discontinuidades en los procesos individuales y grupales, y con cierta distancia respecto de los contenidos esperados para el cierre del primer ciclo.

Teníamos, entonces, una organización de esquemas y horarios bastante compleja y, por momentos, enloquecedora. Con el transcurso del año fue flexibilizándose y ajustándose a partir de lo que observábamos.

Este dispositivo implicó aquello que Patricia mencionaba al comienzo: la necesidad de alterar, en cierta medida, lo instituido y las expectativas habituales acerca de lo que deben hacer la maestra de apoyo, la maestra de grado, la maestra del programa de aceleración y el equipo de conducción. Actualmente existe una normativa que contempla la necesidad de pensar agrupamientos flexibles y la posibilidad de que las maestras asumamos distintas funciones dentro de la escuela. Sin embargo, muchas veces termina imponiéndose la tradición.

Creo que quienes estamos participando de esta conversación –y también las compañeras que no están presentes– fuimos, en algún sentido, un poco desobedientes a la tradición y al modo usual de pensar y ejercer los roles. Esa disposición fue fundamental: poder decir que, aunque el reglamento estableciera determinadas funciones, la situación nos mostraba que era necesario hacer otra cosa y que debíamos orientar nuestro trabajo hacia esa necesidad.

También fue central la posición de la maestra de ese tercer grado, que hoy no está aquí. No siempre resulta sencillo aceptar que otras personas ingresen al aula, trabajen a la par, formulen propuestas e intenten revisar conjuntamente algunas decisiones. Fue un aporte decisivo que ella aceptara y acompañara todo este dispositivo y la participación de las distintas personas que trabajaron con ella.

PS: Quisiera señalar dos cuestiones que no deberían perderse entre todo lo que vienen relatando.

En primer lugar, el propósito de construir grupalidad se desarrolla mientras se enseña, mientras se despliegan las situaciones didácticas y las distintas propuestas. La grupalidad no es una condición previa que debe alcanzarse antes de comenzar a enseñar. Me parece que esta es una cuestión relevante para pensar la enseñanza en términos generales. La subrayo porque esta experiencia, que es tan rica, no se presenta aquí para que las intervenciones que ustedes realizaron sean replicadas de manera idéntica en otros contextos. El propósito de compartirla es identificar ciertos ejes que se fueron haciendo visibles a lo largo del trayecto y que, en tanto problemas de la enseñanza, pueden resultar significativos para todos y todas. La integración del grupo, la construcción de la grupalidad y la relación entre el grupo y cada uno de sus integrantes no son aspectos anteriores a la enseñanza. Se van desarrollando junto con ella, en el transcurso de las secuencias que ustedes planifican y llevan adelante.

La segunda cuestión, que aparece en lo que señaló Luz y que también me interesa destacar, es que, así como no está garantizado que los chicos lleguen a la escuela con las condiciones que los docentes suponen, tampoco está dado que el solo hecho de reunir a las maestras de una institución produzca la confianza suficiente para compartir y abordar un problema de manera conjunta. Esa confianza también es una construcción.

Como decía Luz, muchas veces existen resistencias o recelos frente al ingreso de otra maestra en el aula. En este caso, ustedes lograron construir confianza, asumir colectivamente el problema que enfrentaban y buscar respuestas también de manera colectiva. Esto hizo posible que dos o tres docentes convivieran y trabajaran simultáneamente dentro del aula, a través de los distintos circuitos que fueron describiendo. La dimensión institucional que señalábamos al comienzo requiere, por lo tanto, la construcción de un colectivo docente. No se trata de una condición previa, sino de algo que se va produciendo mientras se abordan los problemas. Es en ese proceso donde puede comprenderse que la presencia de una colega en el aula no significa que la maestra a cargo sea poco competente. La colega ingresa porque una sola docente no puede ocuparse simultáneamente de

todo aquello que es necesario atender para que el grupo progrese.
No sé si Luciana, Romina, Luz o Claudia quieren agregar algo sobre esta cuestión.

LP: Me parece que esto que venimos planteando acerca de la grupalidad es, justamente, lo que también logramos construir como grupo de docentes: una grupalidad y una forma de trabajo colectivo entre nosotras. Ese trabajo estuvo muy atravesado por la posibilidad de compartir: compartir frustraciones, impresiones y observaciones. Como éramos varias, podía suceder que una estuviera ocupada con la gestión de la clase y otra se encontrara en una posición más cercana a la observación. Eso nos permitía registrar muchas situaciones que después se convertían en un material muy valioso para el intercambio. Fuimos compartiendo preguntas, dudas, materiales, hipótesis y planes de trabajo.
Otro aspecto que me parece valioso de la experiencia es que comenzamos a compartir también la responsabilidad por los chicos. Dejamos de pensar que, porque un alumno pertenecía formalmente a tercer grado y figuraba en determinado listado, era únicamente responsabilidad de la maestra de tercero o de la maestra de apoyo. Éramos muchas las que pensábamos y aportábamos ideas para construir intervenciones que permitieran que ese niño avanzara. Dejó de ser solamente un alumno de tercero para convertirse en una responsabilidad del conjunto y de la escuela. Esto rompe, en alguna medida, con la idea de que cada maestra tiene su grado, sus alumnos, su planificación y sus propios problemas.
Si retomamos la pregunta que da título a esta mesa –¿en qué consiste la tarea de enseñar?– nos parece que una parte importante de la respuesta se encuentra allí: en compartir la tarea de pensar y construir ese entramado, esa red. Esto produce una diferencia fundamental en el modo de abordar los desafíos de la enseñanza dentro del contexto que caracterizamos al comienzo.

RG: Quisiera agregar algo breve a lo que señaló Luciana. En aquel contexto de mucha soledad, frustración y cansancio, hubo momentos en los que yo me sentía verdaderamente agotada. En el aula había gritos, peleas, golpes y distintas situaciones que resultaban muy difíciles de sostener. Eso también me llevó a preguntarme por el lugar de la experiencia. Después de veinte años como maestra, advertía que aquello

que había aprendido a lo largo de mi trayectoria no siempre alcanzaba para manejar esa situación.

Los encuentros a los que se refería Luciana se producían muchas veces durante los recreos, porque, por la dinámica de la escuela, a veces resultaba difícil sostener los espacios institucionales para reunirnos. Nos encontrábamos allí y nos planteábamos algunas cuestiones puntuales. Al principio estaban más relacionadas con los comportamientos, pero después fuimos avanzando sobre los problemas específicos de la enseñanza: ¿cómo puedo adecuar esta actividad?, ¿qué les parece si para este chico proponemos determinado material? Esos encuentros y esa generosidad entre compañeras hacen que la tarea sea un poco más liviana y, sobre todo, mucho más acompañada. Nos permiten reflexionar y pensar colectivamente acerca de aquello que tenemos que hacer, que es enseñar.

Tender esos puentes y tejer esas redes entre compañeras y compañeros hace que el trabajo pueda desarrollarse de un modo más transitable también para quienes estamos cotidianamente dentro de las aulas.

PS: Me gustaría ahora que describieran los logros que reconocen al finalizar tercer grado, en relación con el punto de partida de aquellos chicos y chicas que ingresaron a primero. ¿Cómo caracterizarían los avances alcanzados?

CLl: En primer lugar, quiero expresar mi enorme agradecimiento a las compañeras, porque en este trabajo hay mucho de la subjetividad docente, de la disposición a brindar y a alojar al otro. Esto también es fundamental. Se trata de la posibilidad de alojar a ese sujeto niño, que tiene los mismos derechos que cualquier otro, para que dentro de la escuela las cosas sucedan como tienen que suceder –y coloco esta expresión entre comillas–. Como señalabas, Patricia, existe algo a lo que la escuela no puede renunciar: la enseñanza. Esto resulta especialmente importante en épocas como la actual, en las que comenzamos a sentir que estamos regresando, poco a poco, a situaciones semejantes a las de 2001. Tal vez sea necesario desarrollar ciertas tareas de asistencia, como ofrecer un vaso de leche al comenzar la jornada. Pero, después de ese vaso de leche, nuestra función es enseñar. Debemos tener muy claro cuál es nuestro papel dentro de la escuela.

En cuanto a los logros, creo que fueron muchos. Uno de ellos fue poder

ingresar al aula en septiembre y sentir que se había constituido una escena de enseñanza: los niños estaban sentados, podían participar de un juego matemático y ofrecer alguna justificación acerca de lo que sucedía durante ese juego. Había momentos de silencio en los que podían concentrarse y trabajar en una actividad. Como integrante de la conducción, esto me produjo una enorme tranquilidad. Muchas de las decisiones que tomamos estuvieron vinculadas con la convicción de que el grupo no podía pasar al segundo ciclo en las condiciones en las que había comenzado tercer grado.

También hubo avances individuales muy significativos. Pienso, por ejemplo, en un niño con quien, en sus tratamientos, se venía trabajando para que aprendiera a leer mediante el reconocimiento de las letras y su unión hasta llegar a formar palabras. Era, sin embargo, un niño que amaba la lectura desde primer grado y que visitaba asiduamente la biblioteca. En tercero, este interés fue especialmente promovido y encontró un lugar dentro de la escuela. Durante las primeras horas de la mañana desarrollábamos un proyecto de lectura literaria y él pudo leer un libro junto con una maestra. Si se le leía un cuento dos, tres o cuatro veces, podía memorizarlo. Logramos situarlo en una escena escolar diferente, en la que podía participar de la experiencia literaria y contarles un cuento a todos los compañeros y compañeras de la escuela, porque esta actividad se desarrollaba para el conjunto de la institución.

MLA: Sí. Para nosotras fue objeto de debate pensar qué esperábamos que aprendieran, desde qué posición enseñábamos, desde dónde tomábamos las decisiones didácticas y cuáles eran los enfoques que orientaban nuestro trabajo. Nos propusimos desafíos vinculados con la discusión matemática y con la lectura literaria. Buscábamos que los niños interpretaran, formularan opiniones, expresaran las sensaciones que les producía lo leído; que pudieran participar de un juego compartirlo con otros y discutir acerca de las situaciones que allí se planteaban.

Comenzamos a observar que esos niños podían avanzar a partir de propuestas de este tipo. Ofrecerles las mismas tareas escolares que habitualmente se proponen a otros alumnos y alumnas se convertía en un desafío posible cuando lográbamos reconocer sus puntos de partida y sus modos de aprender.

Esto fue muy difícil para nosotras, porque se trataba de formas de aprender y de vincularse con el conocimiento que, en general, desconocíamos. Sin embargo, creo que allí se produjeron avances muy significativos. Algunos niños comenzaron a reconocer a sus compañeros y compañeras, a establecer diálogos y a formar parte de una escena en la que se leía un cuento y se comentaba lo leído. Ya no estaban solamente presentes de manera corporal, sino que participaban activamente del intercambio. Pueden parecer logros muy pequeños, pero, cuando se los compara con los momentos iniciales de nuestro trabajo, constituyen marcas importantes.

Otro logro que resultó muy significativo fue la participación en un acto escolar. Existía mucho temor frente a la posibilidad de que el grupo pudiera representar una escena relacionada con un tema que habíamos trabajado en el área de Conocimiento del Mundo: la iluminación durante el siglo XIX. Junto con la maestra, organizamos la representación; los chicos ensayaron y finalmente pudieron participar del acto. Las familias estaban profundamente emocionadas, porque no era habitual que vieran a sus hijos actuar y sostener, aunque fuera breve, un guión. Fueron momentos muy conmovedores. Por supuesto, estos logros también estuvieron relacionados con ciertas condiciones que se dieron en nuestra escuela. Hemos debatido mucho sobre esta cuestión y no sé si tenemos una posición completamente unificada al respecto. Hubo condiciones vinculadas con el grupo que se conformó y con la posibilidad de sostener un recorrido a lo largo del tiempo. La maestra que acompañó al grupo hasta tercer grado ya no está en la escuela, pero otras compañeras sí permanecimos. La discontinuidad de los equipos docentes muchas veces hace que se pierda la historicidad de los procesos. Nosotras pudimos conservar parte de esa historia.

Además de nuestras convicciones y posiciones político-pedagógicas, contamos con recorridos formativos diferentes y, al mismo tiempo, complementarios. Yo valoro especialmente el trabajo con Luciana. En algunos momentos, era como contar con una asesora didáctica dentro de la escuela al lado de una, pensando sobre los mismos niños que ambas estábamos observando.

Estas son condiciones que muchas veces no están presentes en las escuelas. Cuando no existen, el trabajo se vuelve más difícil y más incierto. Es necesario

probar una y otra vez para reconocer qué puede funcionar. Esas idas y vueltas generan desgaste para las docentes y, en ocasiones, también para los niños y las niñas. También fue muy importante contar con Romina, que conocía al grupo desde primer grado y podía recuperar numerosos aspectos de su historia: las situaciones familiares, los procesos mediante los cuales algunas familias fueron reconociendo que sus hijos necesitaban determinados tratamientos o un acompañamiento específico. Hubo una serie de condiciones que hicieron posible este trabajo.

RG: Quisiera sumar una cuestión a lo que señaló Luz. Conversamos mucho acerca de la necesidad de animarnos, aun cuando no tuviéramos la certeza de que las cosas saldrían bien. Era posible que no resultaran como esperábamos. Tuvimos que apartarnos de esa idea, tan presente en la escuela, de que todo debe salir de manera perfecta.

Una de las propuestas que comenzamos a realizar desde primer grado fueron las salidas didácticas. Frente a un grupo tan complejo, aparecía inmediatamente la pregunta: "¿Van a ir al museo?" Y nuestra respuesta era: "Sí, vamos a ir al museo".

Teníamos que animarnos. De lo contrario, les habríamos quitado el derecho a conocer y a ampliar su mundo cultural por el solo hecho de que se trataba de un grupo disruptivo y nosotras sentíamos temor de salir con ellos. Fue necesario desmontar la idea de que, como teníamos miedo, era preferible no salir. Lo que hicimos fue construir las condiciones necesarias para que las salidas pudieran realizarse. Nos poníamos de acuerdo: queríamos ir al Museo Nacional del Grabado para participar de un taller y, para hacerlo, debían estar dadas determinadas condiciones. Queríamos ir al Jardín Botánico porque estábamos trabajando una secuencia sobre las plantas en Conocimiento del Mundo y, para realizar esa visita, también necesitábamos producir ciertas condiciones.

Para muchos niños y niñas, esas experiencias fueron una posibilidad única de salir con la escuela a conocer el mundo. Como colectivo docente, entendíamos que no podíamos privarlos del acceso a ese universo cultural. Nuestra tarea de enseñar consistía también en arbitrar los medios necesarios para que eso sucediera, aun cuando implicara enfrentar nuestros miedos y nuestro cansancio. Creo que en la

escuela estaban dadas ciertas condiciones porque todas compartíamos un mismo propósito: que los chicos aprendieran y que nosotras pudiéramos estar allí para garantizar ese derecho. Eso fue algo que siempre tuvimos muy claro.

LP: Quisiera agregar una cuestión más. A veces, sostener los distintos intentos requiere mucho más tiempo que el planificado inicialmente. Recién después de tres años pudimos reconocer numerosos logros en el grupo y en cada uno de los niños y las niñas. Fueron tres años. La dimensión temporal muchas veces queda alejada de las expectativas acerca de cuándo deberían producirse los procesos y cuándo deberíamos advertir los resultados de las intervenciones. Nos parecía que este era también un aspecto importante para pensar.

PS: Creo que hay algo en común en todas las escenas que relatan: los chicos fueron depositarios de una confianza y se sintieron reconocidos. Esa atribución de confianza también habilita la posibilidad de que reciban las propuestas y se involucren en ellas. En oposición a ese mensaje reiterado de que *no pueden*, los gestos que ustedes describen les comunican que sí pueden: pueden ir al Jardín Botánico, pueden salir con sus docentes, pueden leer un cuento y pueden ofrecer su voz a otros niños. No se trata de acciones vacías, sino de gestos que van configurando y transformando la posición de los chicos respecto de su estar en la escuela.

Incluimos a continuación algunas preguntas e intervenciones del público que asistió a la entrevista

Daniel Bordón: ¿Cómo fue el trabajo con las familias?

CLl: El trabajo con las familias fue muy valioso y, en algunos casos, también arduo. Desde la conducción siempre intenté que comprendieran que la escuela estaba allí para colaborar con ellas y que, trabajando juntas, podíamos hacer más.
En muchas oportunidades ofrecimos ayudas muy concretas. Recuerdo, por ejemplo, el caso de una madre que pagaba el monotributo, pero no sabía cuál era su obra social. Junto con Luciana la ayudamos a identificarla. Se trataba de colaborar con familias que también sufrían. Así como había sufrimiento en algunos niños,

también lo había en familias que observaban que sus hijos reaccionaban de una manera diferente de la esperada y no sabían qué hacer.

Nuestro primer propósito era ayudarlas a comprender la situación y a encontrar un camino. También hubo familias que cuestionaron algunas situaciones, por ejemplo, cuando un niño salía lastimado. En esos casos intentábamos explicar que la escuela y las familias debíamos colaborar para que la convivencia fuera posible.

Realizamos un trabajo muy intenso en las reuniones. Desde el comienzo de primer grado fuimos explicando las distintas formas de estar y aprender de los niños. También promovimos que pudieran encontrarse fuera de la escuela, invitarse a sus casas y conocerse.

En la última reunión con las familias de tercer grado pude decirles que había sido el grupo que más había crecido en la institución durante ese año. Fue una gran alegría.

Con las familias hay que trabajar codo a codo: asesorar, explicar y, cuando es necesario, plantear la conveniencia de realizar una consulta médica o de buscar un acompañamiento específico. El Equipo de Orientación Escolar también colaboró mucho en este aspecto.

RG: Fue fundamental posicionarnos de manera tal que no se interpretara que juzgábamos lo que las familias hacían mal o dejaban de hacer, sino construir empatía y establecer un vínculo con ellas. Muchas se acercaban a pedir ayuda porque no sabían cómo afrontar determinadas situaciones. A veces las consultas se relacionaban directamente con el aprendizaje: "necesito que me ayuden a enseñarle a mi hijo a tomar un libro o a leer". En otras ocasiones, las preocupaciones estaban ligadas a la crianza.

Al menos en nuestra escuela, la institución continúa siendo un espacio de transformación, crecimiento y sostén. Las familias acudían en busca de respuestas, pero intentábamos no recibirlas con una mirada inquisidora, sino desde la convicción de que necesitábamos trabajar juntas.

La construcción de ese vínculo llevó varios años. Fue una tarea difícil porque la comunidad estaba muy atravesada por situaciones de trabajo infantil, que también fuimos problematizando y modificando a lo largo del tiempo. La cercanía que logramos construir con las familias fue fundamental para que pudiera desarrollarse el trabajo realizado durante estos tres años.

Isabel: ¿Cuáles fueron las condiciones materiales del dispositivo institucional que fue necesario flexibilizar, reorganizar o abandonar?

CLl: Una decisión central fue que Luz, como maestra de apoyo pedagógico, trabajara junto con la maestra de tercer grado conformando una pareja pedagógica. Sabía que con esta decisión tercer grado ganaría mucho, pero que, al mismo tiempo, perderíamos parte de la mirada y del acompañamiento que Luz podía ofrecer a los otros grados. Cuando se realiza una apuesta institucional siempre hay ganancias y pérdidas. En este caso, era necesario priorizar a un grupo que debía comenzar el segundo ciclo y que todavía tenía cuestiones muy importantes por construir. Las compañeras decían que yo había "pateado el tablero" porque la decisión no fue bien recibida por todos. Asumí la responsabilidad de decidir que trabajara junto con la maestra de grado. Desde la conducción también pusimos mucho el cuerpo. Había algunas condiciones materiales que favorecieron el desarrollo del proyecto. La escuela es pequeña: todas las aulas se encuentran alrededor de un patio. Además, contábamos con un salón de usos múltiples (SUM) donde trabajaban Luciana y Luz y al que se acercaban las demás compañeras. Esto generaba un diálogo permanente que llegaba también a la dirección. Íbamos y veníamos constantemente. Esas condiciones facilitaron el desarrollo del proyecto. Pero también fue necesario establecer prioridades institucionales: observar el recorrido de todos los grados, reconocer cuál atravesaba mayores dificultades y decidir dónde concentrar los recursos. En ese momento, la prioridad fue tercer grado.

PS: Quisiera subrayar dos cuestiones.
La primera es la tensión entre el largo plazo y la necesidad de garantizar determinados aprendizajes. Ustedes se dieron tiempo para recorrer los contenidos y construir las condiciones de enseñanza, pero también sabían que tercer grado terminaba y que los chicos debían ingresar a cuarto con ciertos recursos, saberes y conocimientos.
No asumieron que, por tratarse de *estos chicos*, podían esperar indefinidamente. Existía una urgencia vinculada con el cierre del primer ciclo. Para responder a ella, reconfiguraron la organización del trabajo docente e intensificaron la intervención en tercer grado.

La segunda cuestión se relaciona con las condiciones materiales. La existencia de una escuela pequeña, organizada alrededor de un patio, favorecía los encuentros. Pero esas condiciones no producen por sí mismas el trabajo colectivo. Ustedes decidieron utilizarlas y ampliar los márgenes de acción porque había un proyecto, ciertos propósitos y una clara voluntad institucional.

CLI: También fue necesario definir qué era lo verdaderamente importante. La tarea administrativa es necesaria, pero la tarea pedagógica es la principal y la mirada debe estar puesta allí. Muchas veces me retiraba de la escuela sin haber realizado ninguna tarea administrativa porque habíamos estado ocupadas en sostener el trabajo pedagógico. Eso implicaba una sobrecarga posterior, pero era parte de las decisiones que asumía. En algunas ocasiones, la dirección se convertía en una sala de juegos que alojaba a varios niños y niñas porque era necesario sostener desde allí el trabajo que se estaba realizando en las aulas.

José Antonio Castorina (JAC): En distintos momentos de la conversación apareció cierta tensión entre los especialistas que se acercaban a la escuela y el trabajo pedagógico que ustedes realizaban. ¿Ese conflicto se mantuvo? ¿Cómo intentaron resolverlo? Se trata, a mi entender, de un problema que actualmente atraviesa a muchas escuelas. ¿Cómo lo interpretan a partir de la experiencia que desarrollaron?

CLI: Voy a ser muy sincera: muchas veces sentía que perdía el tiempo escuchando sugerencias que luego transmitía a las maestras, pero que no nos resultaban útiles porque solo procuraban resolver momentáneamente una dificultad. El gran cambio se produjo cuando comenzamos a pensar desde el interior de la escuela, sin dejar de escuchar las miradas externas. Empezamos a plantear nuestras necesidades de otro modo: *nos ocurre esto, queremos hacer esto otro, ¿qué puede aportarnos esta idea que nos traen?*

Por ejemplo, había un niño de tercer grado que hacía constantemente pequeños muñecos de papel. Al principio pensamos en recuperar esa producción y construir a partir de ella algún proyecto vinculado con el lenguaje. Sin embargo, advertimos que de ese modo replicábamos su manera habitual de estar en el aula y no lográbamos incorporarlo a un proyecto de enseñanza. El niño seguía

muy ligado a la producción de esos pequeños papeles. Fue entonces cuando recurrimos a la intervención externa de otro modo: explicamos lo que ocurría, qué queríamos lograr y qué no estábamos pudiendo hacer.

MLA: Muchas veces tendemos a creer que todo debe construirse a partir del interés inmediato de un niño. Según esa lógica, si un niño muestra interés por hacer figuras de papel, habría que partir de allí para promover avances en Matemática, Lengua o Conocimiento del Mundo. Sin embargo, advertimos que proponerle aquello que ya hacía profundizaba su distanciamiento respecto del grupo y de sus compañeros. Esta no fue una conclusión individual, sino algo que fuimos observando entre varias en los espacios de trabajo compartidos. Mientras una docente trabajaba, otras podían mirar lo que sucedía y luego formular sugerencias.

Por ejemplo, con relación al niño que mencionaba Claudia, identificamos que, si se le ofrecía la oportunidad de trabajar, se vinculaba intensamente con la literatura, especialmente cuando los libros tenían ilustraciones muy potentes, como ocurría con algunos libros álbum. Pudimos trasladar su interés por el dibujo y la construcción de muñequitos en papel al abordaje de la buena literatura. A partir de allí comenzamos a desarrollar un trabajo de alfabetización.

Él tenía sus propios libros, que reproducíamos en copias pequeñas. Los guardaba, practicaba con ellos en su casa y regresaba a la escuela con mucho interés. No quería perderlos y, cuando eso ocurría, procurábamos reemplazarlos. Muchas veces sacaba uno de esos libros para practicar la lectura, incluso mientras se encontraba participando de otra situación. Se trató de descubrir desde dónde podíamos ofrecerle algo diferente que permitiera potenciar sus aprendizajes.

Durante ese año mantuvimos numerosas reuniones con Claudia y con los equipos tratantes. Esos equipos construyen sus intervenciones desde el campo de la salud y toman como referencia el diagnóstico y el CUD. Esa información no es suficiente para pensar la enseñanza. El desafío consistía en encontrar, a partir del diálogo, desde dónde ofrecer otras experiencias que favorecieran el aprendizaje.

JAC: Lo que resulta evidente es que de un diagnóstico no se infiere una práctica didáctica ni pedagógica.

RG: En las reuniones con los equipos externos nos posicionábamos desde nuestro lugar y argumentábamos nuestras decisiones. No aceptábamos automáticamente las actividades que nos proponían. Cuando considerábamos que una sugerencia no era adecuada, explicábamos por qué y fundamentábamos la alternativa que habíamos construido. Éramos nosotras, las que estábamos dentro del aula, quienes observábamos qué podían hacer esos niños, qué necesitaban y para qué requerían más tiempo. A partir de ese conocimiento podíamos sostener: *Vamos a trabajar de esta manera porque creemos que este libro, este material o esta propuesta puede permitirles avanzar.* Allí poníamos en juego nuestro saber didáctico y pedagógico. Además, no se trataba de la mirada individual de una maestra, sino de una perspectiva construida colectivamente a lo largo del tiempo.

Nos nutríamos entre nosotras en los espacios que encontrábamos: durante los recreos, en la sala donde trabajaban Luz y Luciana o en otros momentos de la jornada. También había discusiones acerca de lo que era posible hacer y de aquello que no estaba funcionando. Nos ofrecíamos sugerencias desde nuestros distintos recorridos y campos de formación. No siempre teníamos certezas, pero sí podíamos argumentar por qué aceptábamos o rechazábamos una propuesta y sostener nuestras decisiones a partir de lo que observábamos dentro de las aulas.

CLI: Creo que los equipos de Educación Especial, al conocer el trabajo que veníamos desarrollando, también comprendieron la decisión de que Luz conformara una pareja pedagógica con la maestra de grado. No pusieron obstáculos a esa organización y, posteriormente, nos ofrecieron más recursos humanos para acompañar a los grados que habían quedado con menos apoyo. Esto permitió que, a partir de septiembre, Luz comenzara a trabajar nuevamente en otras aulas.

PS: Quisiera, para finalizar, señalar dos cuestiones.

En distintos momentos ustedes dijeron que no siempre compartían la misma mirada. Sin embargo, esas diferencias no se convirtieron en una fuente de conflicto irresoluble, sino en una potencia para pensar cómo continuar el trabajo. Pudieron dar lugar a perspectivas distintas y utilizarlas para construir decisiones.

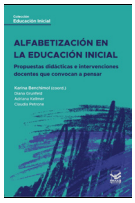
También aparece una gran disposición del equipo para comprender las formas de aprender de cada uno de los chicos, aquello que podía constituirse en una puerta de entrada a la enseñanza. No era evidente qué permitiría que cada niño ingresara en el juego del aprendizaje y en la escena colectiva. El ejemplo de los pequeños libros muestra con claridad esa búsqueda. La confianza, el respeto por las diferentes miradas y la voluntad de buscar modos de incorporar a los chicos a la escena colectiva de enseñanza y aprendizaje fueron motores fundamentales para el camino que recorrieron. Nos quedamos pensando. Dejan a la comunidad UNIPE y, sobre todo, a las y los integrantes de la Maestría en formación docente un gran material para reflexionar. Muchísimas gracias.

Comentario bibliográfico

*Alejandra Rossano**

Alfabetización en la educación inicial. Propuestas didácticas e intervenciones docentes que convocan a pensar

Karina Benchimol (coord.), Diana Grunfeld, Adriana Kellmer y Claudia Petrone



Buenos Aires. Praxis grupo editor
Colección educación inicial
ISBN 978-631-91135-1-8
Primera edición, 2025
192 pp. / Formato 15x22

Si quien lee esta reseña forma parte de aquellos que cada vez que abordan un nuevo libro se detienen en los agradecimientos, encontrará en cada uno puertas que anticipan la entrada a esta lectura. Podrá reconocer muchas voces: voces de autores e investigadores, de docentes, de niños, pues se trata de una producción colectiva. Estas voces darán cuenta de una decisión por entrar en un diálogo –necesario y muchas veces complejo– entre las teorías y la producción científica y los conocimientos que se producen en la práctica docente, en la búsqueda de las relaciones entre la teoría y la práctica.

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP) y Profesora de Educación Primaria (ENS N° 4). Docente del Profesorado Universitario de Educación Especial (Unpaz). Trabaja en formación docente temáticas vinculadas a la alfabetización inicial y al fortalecimiento de las trayectorias escolares de estudiantes de nivel primario. Correo electrónico: malejandrarossano@gmail.com

En estos tiempos en que parece que cada uno queda librado a sus empresas y propósitos, el libro vuelve a proponer no desaprovechar el encuentro, la tarea compartida y la experiencia recorrida para pensar entre colegas sobre la complejidad de la tarea de alfabetizar. Aparece entonces otra puerta de entrada: la construcción de una posición, de una mirada que se detiene en los niños y las niñas a quienes se les da la bienvenida en el nivel inicial. Esta posición supone una construcción profesional que se nutre de la pregunta sostenida acerca de en qué consiste esta bienvenida a la cultura escrita y cómo ello da sentido a la tarea de enseñar (que lleva consigo, siempre, seguir aprendiendo).

El subtítulo de este libro contiene una expresión muy sugerente: "Propuestas didácticas e intervenciones docentes que convocan a pensar"... Que convocan a pensar ¿en qué?

El modo en que enseñamos y a qué decidimos destinar el tiempo didáctico dice "cosas" acerca de muchos aspectos que se juegan en esa operación de pensar qué voy a hacer con los chicos mañana... Ese hacer expresa de manera más o menos implícita cómo valoramos o no el pensamiento de los niños, cómo concebimos los objetos de enseñanza que ponemos en juego en el salón de clases y qué papel juegan esos otros que son los otros/niños y también son los otros/colegas, los otros/investigadores. Es decir, todas esas voces que dan sustento a las opciones que tomamos, problematizamos o defendemos en nuestros proyectos de enseñanza. Por todo ello, este no es solo un libro que presenta un enfoque de enseñanza, un marco teórico, definiciones didácticas. No es solo eso, pero cuenta con ello como marco para analizar propuestas bien situadas en el aula, en los desafíos del nivel inicial, en el hacer del día a día.

Así, esta obra está organizada en ocho capítulos. En cada uno se propondrá al lector establecer este interjuego entre teorías, saberes y propósitos didácticos para verlos en acción y para detenerse en ejemplos y propuestas muy concretas situadas en el nivel inicial. Como afirma Rosa Violante en el prólogo,

> en cada uno de los capítulos se abordan los ejes clave para iniciar el camino hacia la apropiación del sistema de escritura y el lenguaje que se escribe, a su vez, cada uno de estos ejes en su propuesta didáctica atiende a muchos de los principios pedagógicos de la didáctica de la primera infancia (p. 12).

Mención especial merecen los materiales digitales a los que se accede a través de los QR que cierran varios capítulos. Frente a una inquietud frecuente, "no me imagino cómo se plasma esto en el aula" –expresión habitual de algunos docentes cuando valoran un marco teórico didáctico, pero no terminan de imaginar cómo se pone en marcha–, el libro nos abre otra puerta de entrada muy valiosa. Videos que muestran situaciones en las que se puede apreciar al docente y sus intervenciones, el aula, los chicos y los modos en que se organiza la enseñanza. Se ofrecen también escrituras infantiles, registros de clase, fotos de producciones sobre desarrollo de proyectos. Estos materiales pueden leerse en conjunto con los temas que se desarrollan en el capítulo que los contiene, pero también permiten ser abordados de manera independiente circulando en las instituciones, en los equipos docentes, en los institutos formadores para seguir pensando colectivamente sobre la enseñanza.

El capítulo 1, "La bienvenida a la cultura escrita en la primera infancia", aborda una pregunta que vertebra toda la propuesta y se irá respondiendo y complejizando a medida que el lector avanza en la lectura: ¿Por qué es importante promover la alfabetización desde el nivel inicial? Leer y escribir en el jardín de infantes ¿no lo "primariza" y lo aleja de su identidad, de su sentido primordial que es constituirse como ámbito privilegiado para la socialización y el juego?

En este capítulo se resume de manera muy clara y concisa cómo se concibe el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende en esta propuesta. Se consideran, para ello, los desarrollos teóricos y didácticos vinculados a la línea de investigación psicogenética y la conceptualización de la lectura y la escritura como práctica sociohistórica y cultural en la que se ubica a los niños como genuinos lectores y escritores, aunque no dominen el sistema de escritura. Estos estudios ponen en relieve la necesidad de no identificar lectura con descifrado ni escritura con copia (Ferreiro y Teberosky, 1979). Para eso se retoman los hallazgos de los estudios en esta línea que abrieron el debate en torno a teorías qué sostenían que el fracaso en la alfabetización (y como consecuencia en la escuela) se debía a las dificultades cognitivas de los sujetos y/o a su procedencia social (Terigi, 2015).

Como vemos, en esta perspectiva de alfabetización se pone en primer plano el pensamiento infantil; los niños construyen conocimientos a partir de lo que saben, de la información que provee el ambiente reorganizándola de manera original y

elaborando hipótesis acerca de lo que representa la escritura y cómo lo representa. Esta es una primera opción. Los niños y su pensamiento tendrán un lugar central. Sus producciones escritas, las sucesivas aproximaciones a la lectura y la escritura, al modo en que funciona el sistema de escritura, los modos de construir interpretaciones sobre los textos que circulan en el aula son analizados en clave de procesos de aprendizaje, no en términos de errores ni déficit.

Es parte de esta propuesta poner al lenguaje escrito en circulación en el aula de nivel inicial desde edades muy tempranas, porque es en edades muy tempranas que los niños tienen contacto con este potente objeto de conocimiento: la lengua escrita. Esta será una decisión importante: ponerla a disposición como práctica social que enriquece y habilita la participación plena en el mundo social y cultural al que se les da la bienvenida. La concepción de alfabetización que se desarrolla aquí entra en un diálogo fructífero con una didáctica de la educación inicial porque esta concepción pone en el centro a los niños y sus formas de aprender, el relacionarse con el mundo, así como los tiempos y las necesidades para su desarrollo en la primera infancia. Es por ello que, como se verá en abundantes ejemplos, las propuestas de alfabetización inicial no se planifican como actividades aisladas y descontextualizadas sino más bien se articulan con el conocimiento del ambiente, las experiencias estéticas, los contextos de juegos en unidades didácticas, proyectos y otros formatos en la vida cotidiana del jardín, presentando el sentido social de la lectura y la escritura.

Sin embargo, no será una cuestión de exclusiva inmersión en la lengua escrita, como puede correrse el riesgo de pensar. Si bien se trata de brindar oportunidades en que la lengua escrita esté presente en situaciones reales con propósitos sociales genuinos, la sola participación no implica el dominio de estas prácticas. Por eso, a lo largo del libro se analizan las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que hacen posible el progreso de los niños en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura y su participación en instancias de lectura y escritura.

Establecido un marco sobre los ejes de la propuesta de enseñanza, en este itinerario encontraremos cómo y por qué organizar en el aula, de manera compartida con los niños, las fuentes seguras de información (capítulo 2) y el sentido del trabajo con el nombre propio (capítulo 3). Todos los docentes organizamos el aula y nos

proponemos trabajar en alguna medida con los nombres de los chicos. Sin embargo –y como se trata de aceptar esta apuesta sobre el pensamiento y la relación entre nuestro hacer y la teoría e investigación didáctica–, las autoras retoman en estos capítulos y en los materiales digitales conceptos didácticos clave que conviene tener presentes para retener el propósito central de las propuestas que se presentan. Uno de esos conceptos claves se refiere al ambiente alfabetizador:

> No se trata de jugar, escribir, leer, tener espacios decorados [...] Se trata de hacerlo de verdad con los objetos que la sociedad utiliza para jugar, leer, escribir, gozar plásticamente [...] Porque un objeto no es en sí didáctico, surge del modo de usarlo: si en la escuela se utilizan los objetos de uso social y se les otorga la función de contribuir al proceso de aprendizaje, entonces se están transformando en objetos didácticos (Nemirovsky, 1999, p. 116).

Queda hecha la invitación al lector de recorrer los ejemplos del entorno digital en los que encontrarán también propuestas de planificación organizadas según los ejes presentados.

Los capítulos 4 y 5 son muy importantes para estudiar los procesos de adquisición de la lectura y la escritura y la construcción de una comunidad de lectores. Abordar estos conceptos será fundamental para analizar cómo se ponen en juego en las salas situaciones de lectura a través del docente y de los niños por sí mismos y qué tipo de intervenciones docentes resultan más fecundas para promover avances en estos procesos de aprendizaje. Acceder a estos saberes es relevante, puesto que se trata de una perspectiva didáctica "según la cual asegurar una estrecha relación entre enseñanza y aprendizaje es necesario para hacer posible que todos los alumnos aprendan" (Lerner y Benvenue, 2021, p. 45). El material multimedial que acompaña estos capítulos es muy interesante porque responde de manera muy concreta esas preguntas acerca de cómo "poner en práctica" los conceptos didácticos desarrollados. Al abrir cada video, cada fragmento de clase, al detenerse en los intercambios entre los chicos y con la docente, al analizar las distintas escrituras que recorren el proceso de adquisición del sistema de escritura o acceder a la propuesta de sesiones simultáneas de lectura y el funcionamiento de la comunidad de

lectores, es posible imaginar la puesta en aula, el trabajo entre docentes, "verse" en esa situación y asumir el desafío de interrogarse sobre la propia experiencia de trabajo en el nivel inicial.

El capítulo 6 avanza en distintas propuestas de lectura y escritura en el marco de proyectos, unidades y secuencias que recogen muchas experiencias del nivel inicial en las que leer y escribir permite sumergirse en el mundo de la literatura, acceder al conocimiento del mundo social y natural y habilitar así, desde la escuela, la ocasión de ejercer prácticas sociales de lectura y escritura a las que muchos chicos y chicas no tienen habitualmente acceso. Tal como afirman Molinari y Brena (2008):

> El maestro enseña a leer y a escribir en una secuencia de situaciones similares a las que desarrollan quienes ejercen dichas prácticas en el contexto social; lo hace en un tiempo didáctico en cuya duración –y gracias a esa duración– los alumnos ponen en uso y reflexionan sobre tales prácticas. Se trata de prácticas de lectura y escritura que para muchos niños solo sucederán en la institución escolar (p. 29).

Las autoras proponen pensar sobre la práctica y la propuesta de enseñanza en diálogo con preguntas muy situadas en el nivel inicial respecto de los juegos, los medios digitales y su relación con la alfabetización inicial. En el capítulo 7 retoman una pregunta que es posible que muchos docentes del nivel inicial se formulen: ¿es posible incluir prácticas de lectura y escritura en los juegos sin que estos pierdan su esencia lúdica? ¿Qué se lee y escribe cuando se desarrolla un juego? En el análisis de distintos juegos en que los chicos leen y escriben se hace hincapié en la participación en la cultura escrita y en el ejercicio de estas prácticas como usuarios de la lectura y escritura en la vida social. Por eso no se propone revisar ni reflexionar sobre estas escrituras –como sí se hará en otras propuestas- sino más bien apropiarse de la lectura y la escritura como prácticas sociales que cobran sentido pleno en el marco de esas situaciones.

El capítulo 8 puntualiza los problemas de los entornos digitales en la enseñanza: cuando las pantallas invaden las infancias, ¿pueden tener algún lugar significativo en el proyecto de enseñanza del nivel inicial? En este sentido, las autoras nos advierten:

> El nivel inicial tiene la responsabilidad de crear las condiciones para que todos accedan por igual tanto a las nuevas tecnologías como a las tradicionales [...] el gran desafío es pensar cómo la cultura digital entra a la sala y con qué propósitos, así como ir diseñando las condiciones las situaciones y didácticas y las intervenciones qué contribuyen al progreso en los procesos de aprendizaje en el área de alfabetización y no solo en los instrumentos (p. 166).

Finalmente, es importante destacar que esta publicación es también resultado de un trabajo colectivo, de un pensar juntos sobre la enseñanza. Las autoras, todas con amplia experiencia en el nivel inicial en distintos roles –incluso como maestras jardineras–, elaboran una publicación muy cuidadosa de los tiempos, los atravesamientos, los propósitos y los debates del nivel inicial, que se retoman capítulo a capítulo. En cada uno de ellos los equipos docentes podrán encontrar ejemplos de intervenciones para promover progresos en el proceso de adquisición del sistema de escritura, propuestas para la construcción de una comunidad de lectores, trabajo sobre la lengua escrita en el desarrollo de proyectos y producciones infantiles elaboradas como producto final. Todo ello en relación con los conceptos teóricos centrales que ofrecen claves interpretativas para el análisis de las diversas situaciones presentadas.

En resumen, este libro será muy bienvenido por las y los docentes que asumen esta posición respecto del aprendizaje de los niños, este modo de concebir el objeto de enseñanza y el desafío de intervenir para dialogar y movilizar las ideas infantiles. Pero también dará claves interpretativas y dejará planteadas muchas preguntas para aquellos que se acerquen a esta perspectiva y, atravesados por los múltiples mandatos y demandas sobre el nivel inicial, se permitan hacer un alto y aceptar la convocatoria a pensar sobre la alfabetización inicial y su sentido. Se trata de una convocatoria en la que aprender sea un desafío que valga la pena asumir, porque se comparten objetivos, se llevan adelante propuestas que tienen sentido y se consideran las necesidades y los diversos tiempos de los niños en la educación inicial. Es que en tanto docentes estaremos siempre en esa búsqueda, en la búsqueda de herramientas teóricas que permitan construir sentido: por qué hacemos lo que hacemos y cómo generamos en nuestras salas un espacio donde se celebre el pensamiento y el pensamiento con otros para transformar la escuela en un lugar donde todos puedan aprender.

Referencias

Ferreiro, E. y Teberovky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno.

Lerner, D. y Benvenue, A. (2021). "Acerca del diálogo entre teoría y práctica en los procesos de la formación docente". En A. Castorina y P. Sadovsky, *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales* (pp. 45-84). UNIPE: Editorial Universitaria.

Molinari, C. y Brena, G. (2008). Intervención docente en la alfabetización inicial leer y escribir en proyectos para saber más sobre el mundo. *Enredarnos*, (1), 1-3.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós.

Terigi, F. (2015). *Fundamentos político-pedagógicos: la alfabetización inicial en la unidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación.

*Fabiana Demarco**

El autismo en la escuela. Un ensayo sobre inclusión escolar

Laura Kiel



Buenos Aires
Miño y Dávila
ISBN 979-13-87546-36-6
1ª edición, 2025
108 pp. / Formato 145 x 225 mm

Escribo la reseña del libro *El autismo en la escuela. Un ensayo sobre inclusión escolar*, de Laura Kiel, en diálogo con otras lecturas de la obra que realizaron referentes del campo de la educación y el psicoanálisis, entre ellas Norma Filidoro y Diana Wolkowicz.

Esta publicación fue recibida con entusiasmo por quienes trabajamos en inclusión escolar, terreno árido en producciones que orienten la práctica frente a problemáticas complejas. Asimismo, el valor singular de esta publicación radica en la decisión de Kiel de sistematizar su experiencia en aulas de escuelas y universidades, ofreciendo no solo una obra largamente esperada, sino también una oportunidad para acceder a una mirada rigurosa y fundamentada sobre la inclusión del autismo en el sistema educativo.

* Licenciada en Psicología. Co-coordinadora de la Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en Trastornos Emocionales Severos, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref). Co-coordinadora de la Diplomatura para la Formación de Acompañantes Escolares (Untref). Investigadora (UEICEE, Ministerio de Educación, GCABA). Filiación: Untref, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: fpdemarco@gmail.com

Conozco a Laura Kiel hace muchos años y no voy a disimular la transferencia de trabajo y el afecto que nos une. Precisamente eso me permite reconocer con claridad las cualidades que definen su modo de transmitir. Kiel es una psicoanalista de orientación lacaniana que logra traducir conceptualizaciones sumamente complejas y presentarlas de manera accesible a lectores que no están formados en la enseñanza de Lacan, sin caer en la banalización ni en la simplificación. Las categorías teóricas de las que se nutre conforman un aparato de lectura sólido que le permite abordar e interpretar los fenómenos que observa en el ámbito escolar. De ese modo, acerca los aportes del psicoanálisis lacaniano no solo al universo de los profesionales "psi", sino también a los actores del sistema educativo y a todos aquellos que se sienten interpelados por estas temáticas.

Una cuestión importante que subraya Norma Filidoro sobre el trabajo de Laura es la noción de *modelo para armar*, central en el modo en que la autora plantea su obra y, al mismo tiempo, su propia concepción de la inclusión. Filidoro enlaza esta idea fértil con la categoría agambeniana de *potencia* (Agamben, 2007), en tanto no es algo armado –una esencia– sino un obrar en movimiento, siempre armándose y abierto a lo incalculable. Y es oportuna su aclaración, en tanto no sería para armar porque le falta algo, sino que es la posibilidad de una construcción permanente.

Siguiendo esta lógica, trae a Guattari y Rolnik (2006), según lo señalado por la autora del libro como una búsqueda de salidas hacia fuera de territorios sin salidas. El objetivo no es hallar una salida definitiva, sino mantener siempre la búsqueda, ya que es este mismo proceso que genera efectos en el sentido de la inclusión.

Estas dos ideas proponen una perspectiva de la inclusión que, a contracorriente de las teorías resultadistas de época, sugieren otras formas posibles de habitar las escuelas, que pueden llegar a conmover posiciones en los niños y niñas, y también en los adultos.

Y en este punto se articula la lectura de Diana Wolkowicz, cuando acierta en señalar que el libro excede a su propio título: no es solo un libro sobre el autismo en la escuela, sino, más profundamente, es un libro sobre cómo hacer una escuela más amable en todos los sentidos del término. La psicoanalista apunta también al modo particular en que se caracteriza al autismo en el libro, cuando propone recurrir a la narrativa autista, es decir, testimonios en primera persona para entender el autismo

como una posición subjetiva y no simplemente como un déficit cognitivo. Es esta una prueba de una práctica que da lugar al no saber y se sostiene en la ética de la pregunta. Con esta observación retoma lo planteado por otro psicoanalista, Rinaldo Voltolini, quien realizó un exquisito prólogo, muy a tono con el libro. Ambos coinciden en leer en Kiel esa preocupación por descubrir cómo las cosas llegaron a ser lo que son y su obstinada convicción en la escucha al otro –estudiante, docente–, con quien construye problemas y modos de intervención posibles.

De este modo, no se encontrarán en el libro recetas sobre lo que se debe hacer en la escuela. En su lugar, se hallará un fecundo análisis de distintas dimensiones y el desafío de leerlas en sus tensiones constantes, así como la convocatoria a no quedarse con respuestas estandarizadas, sino a apostar a la invención. En esto coinciden ambas referentes –Filidoro y Wolkowicz–, en tanto la invención resulta necesaria para llegar a entramar lo singular y lo colectivo.

Filidoro sitúa algunas de esas tensiones, al mencionar las relaciones entre lo semiótico, lo cultural, lo institucional y lo educativo, por un lado, y los procesos de desarrollo cognitivo, de subjetivación y de construcción de conocimientos escolares, por otro. Subraya que Kiel no disuelve esa tensión, sino que le hace preguntas, entre ellas la pregunta nodal que atraviesa su obra y que deja ver claramente su perspectiva de la inclusión: ¿cómo sostener el discurso inclusivo y protector de lo común y, a la vez, promover prácticas escolares centradas en modos de aprender particulares, en rarezas e intereses recortados que, además, no podemos anticipar?

Sin embargo, la autora no se queda solo con la elucidación de esas tensiones, sino que, en el último capítulo, da un paso fecundo y ensaya una propuesta de modelo pedagógico, que brinda una orientación para la práctica. Este modelo pedagógico está sostenido en tres pilares: el primero es la potencia de las enseñanzas, la inclusión es, ante todo, pedagógica y debe construirse a partir del vínculo con los intereses específicos del alumno, la atención a los pequeños detalles y la conformación de colectivos flexibles. El segundo pilar es el deseo de inclusión, entendido no como el deseo docente de incluir, sino como el deseo del estudiante de formar parte. Se busca crear una atmósfera propicia y un lazo escolar sin intrusión, donde el saber circule sin convertirse en una demanda aplastante. El tercer pilar es la ética de la prudencia: implica decidir en la incertidumbre de cada caso, lejos de los protocolos, percibiendo

el sufrimiento del niño y apostando por un "aprendizaje consentido" –forzamiento suave- que respete las soluciones que el propio sujeto ha inventado para vivir.

Si bien este último capítulo resulta de la formalización que realiza la autora de su recorrido de trabajo en el campo escolar y de su construcción teórica, en otros capítulos también se presentan hallazgos que brindan nuevas herramientas de lectura para las prácticas inclusivas, tales como las nociones de *despedagogización*, *microsegregaciones* y *espectralización del poder médico*, entre otros.

Finalmente, un rasgo a destacar es que al cierre de cada capítulo se comparten escenas de la vida escolar, relatos de situaciones vividas por la autora en su recorrido por diversas instituciones educativas. Estos apartados producen un efecto muy particular. Difícilmente, encontremos alguien que haya transitado las escuelas y no se sienta identificado e interpelado por esos relatos, que invitan a cada lector a detenerse y reflexionar profundamente acerca de su propia posición y su práctica.

Para cerrar, recomiendo no pasar por alto el prólogo escrito por Rinaldo Voltolini, quien brinda una lúcida lectura de la posición de la autora para conmover a aquellos que trabajan con la educación.

Referencias

Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento: ensayos y conferencias*. Adriana Hidalgo Editora.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños.

Noelia Zorzoli,
Claudia Castro,
*Roxana Mendez**
*y Carolina Scavino***

Reseña de conversatorio: ¿Por qué es necesario conocer las ideas infantiles para fortalecer las trayectorias escolares? Un aporte desde las investigaciones constructivistas

Conversan FlaviaTerigi, Andrea Arbitman y Axel Horn



Organización: Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento de Trayectorias Educativas.
Jueves 21 de mayo, Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

El jueves 21 de mayo del 2026 asistimos, como estudiantes[1] de Psicopedagogía de la UNIPE e invitadas por nuestra docente Carolina Scavino, al encuentro realizado en la FFyL de la UBA en el marco de la convocatoria "¿Por qué es necesario conocer las ideas infantiles para fortalecer las trayectorias escolares? Un aporte desde las investigaciones constructivistas". A partir de esta experiencia, compartimos algunos de los aportes y reflexiones que consideramos más significativos para nuestra formación

* Zorzoli, Castro y Mendez son estudiantes de Psicopedagogía (UNIPE).

** Investigadora-docente (UNIPE). Su tarea fue el asesoramiento de la escritura de la reseña, supervisar su elaboración y coordinar el grupo de escritoras.

1. Las estudiantes consignadas como autoras son responsables de la redacción de la reseña. Algunas asistieron al evento y otras no. Agradecemos también los insumos aportados por las compañeras S. Delgado, J. Di Sanzo, F. Gimenez, S. Largher, K. López, C. Terricabras, C. Toledo y L. Villarroel.

profesional. El encuentro fue coordinado por la profesora Mariela Helman –también profesora de nuestra Licenciatura–.

A continuación, se recuperan algunas ideas centrales del encuentro:

Andrea Arbitman partió de la investigación que realizó sobre los procesos de construcción de la escritura en niñas/os, jóvenes y adultas/os con discapacidad intelectual, en el ámbito de la educación especial. La pregunta que guio su trabajo fue "¿los niños con discapacidad construyen hipótesis sobre la escritura del mismo modo que niños sin discapacidad?". Los resultados de la investigación mostraron que las personas con discapacidad intelectual atraviesan los mismos períodos de conceptualización descritos por las investigaciones psicogenéticas, contrarrestando la idea convencional de que la discapacidad intelectual impide la construcción de hipótesis sobre la escritura. Se observó que, en la progresión hacia lo alfabético, hay avances, detenciones, retrocesos aparentes y formas singulares de aproximación al objeto de conocimiento. Las producciones analizadas evidenciaron que estos sujetos reflexionan sobre el sistema gráfico, establecen relaciones entre oralidad y escritura, prueban soluciones, elaboran respuestas y reorganizan progresivamente sus conocimientos. Arbitman también describió diferentes modos en que se implican frente a la tarea escolar: algunas/os se dispersan; otras/os vuelven una y otra vez sobre lo que están haciendo; y otras/os recurren a "respuestas de compromiso", acudiendo a palabras o producciones ya conocidas ante situaciones de dificultad o incertidumbre. En una lectura superficial, estas respuestas podrían entenderse como falta de interés, oposición o incapacidad; sin embargo, el análisis de Arbitman permite dar cuenta de la elaboración de estrategias por parte de los sujetos ante los desafíos de dominar el proceso de escritura. Así, planteó la hipótesis del "estigma del diagnóstico", entendido como el modo en que una categoría diagnóstica, lejos de orientar intervenciones más ajustadas, tiende a operar como un marco que condiciona las expectativas docentes respecto de las posibilidades de aprendizaje del/de la estudiante y las propuestas pedagógicas que se le ofrecen, demorando su acceso a la cultura escrita o empobreciendo las situaciones de enseñanza.

Axel Horn abordó la pregunta del conversatorio desde investigaciones constructivistas en las que participó, vinculadas a la construcción del conocimiento social, la ciudadanía y la participación en la escuela secundaria. Sostuvo que los objetos de

conocimiento social son inseparables de las prácticas sociales, es decir que no alcanza con preguntar qué es "participar" o qué es la "ciudadanía" en abstracto, sino que es necesario observar cómo esas ideas se ponen en juego en situaciones concretas de la vida escolar. A su vez, planteó la importancia de definir unidades de análisis de un modo situado, capaces de captar las relaciones entre lo individual y lo social. En un estudio reciente con estudiantes secundarios, pudo identificar una tensión entre lo que las/os estudiantes dicen sobre la participación y lo que hacen cuando participan. Así, distinguió dos formas de entender la participación. Por un lado, una aparece asociada a responder preguntas, pasar al pizarrón o cumplir con las actividades escolares, la que dio en llamar "participación pedagógica", ligada a la lógica del rol de "buena/buen alumna/o". Por otro lado, identificó un tipo de participación presente en estudiantes con mayor trayectoria escolar, que comienzan a construir una idea de "participación política" que implica representar intereses colectivos, incidir en decisiones institucionales, gestionar demandas y tomar la palabra frente a las autoridades. En esta última, caracterizó la "paradoja del delegado", que refiere a cuando las/os estudiantes defienden la autonomía de la participación, pero al elegir representantes muchas veces reproducen criterios escolares tradicionales, como buena conducta, rendimiento académico, etc. Esta tensión no debe entenderse como una incoherencia, sino como la expresión de una construcción compleja de ciudadanía, atravesada por la cultura escolar. Finalmente, sostuvo que la participación política requiere intervenciones docentes sistemáticas, que permitan transformar una práctica organizativa en una experiencia democrática, cuestionando la idea de que con "dar la palabra" alcanza para producir participación democrática.

Flavia Terigi retomó la pregunta central para problematizar el uso habitual de la categoría "trayectorias escolares". Señaló que generalmente se la reduce a situaciones específicas del estudiantado, como por ejemplo dificultades en el aprendizaje, interrupciones del recorrido escolar, etc., y, en su lugar, propuso recuperar el sentido conceptual del término para analizar cómo las condiciones institucionales, didácticas y pedagógicas producen recorridos escolares específicos. Desde esta perspectiva, comprender los recorridos de aprendizajes del estudiantado implica mirar la enseñanza y atender a las ideas infantiles, entendidas no como errores a eliminar, sino como formas de pensamiento que organizan la relación del sujeto con el mundo.

Así, destacó dos ideas: por un lado, que "el aprendizaje está muy lejos del adoctrinamiento", es decir, nadie aprende de manera puramente pasiva: todo sujeto interpreta, selecciona, resignifica y construye su experiencia con el mundo. Fundamentó su argumento a partir de un repertorio de investigaciones psicogenéticas que recuperan las ideas infantiles y adolescentes sobre cuestiones como la deuda externa, la represión y las personas desaparecidas durante el período de la posdictadura, y el contagio en el contexto de la pandemia de Covid-19. Estos estudios evidenciaron una gran diversidad de interpretaciones y elaboraciones del pensamiento infantil. La otra idea postula que "decir la verdad sobre algo a los niños no basta para hacérselo comprender". Esto significa que no basta con transmitir información para que haya aprendizaje. El aprendizaje no puede reducirse a la repetición de una respuesta esperada. Una/un estudiante puede decir lo que la escuela considera que debe decirse sin haber reorganizado realmente su pensamiento. Finalmente, en diálogo con lo señalado por Arbitman respecto del "estigma del diagnóstico" como factor condicionante en el aprendizaje de los/as estudiantes, amplió esta noción a partir de la crítica al "estigma de la nominación", mostrando que no solo las categorías clínicas, sino también las formas institucionales de nombrar a los/as estudiantes, pueden restringir lo que la escuela está dispuesta a enseñarles. En este sentido, advirtió que etiquetar al estudiantado desde sus trayectorias escolares puede operar como una marca que tiende a fijar la mirada sobre sus posibilidades de aprendizaje. En su lugar propuso mirar los "recorridos de aprendizaje", poniendo el foco en los procesos y en las condiciones que los hacen posibles. Su exposición abrió un debate para el campo educativo que se resume en esta frase: "dar la voz es el acompañamiento para las trayectorias escolares".

Comentarios finales

En el marco de la cursada de la asignatura Psicología Sociohistórica-cultural, de la carrera de Psicopedagogía de la UNIPE, tanto la participación en el conversatorio como el registro y escritura de esta reseña constituyeron, en sí mismos, una instancia de aprendizaje, reflexión y elaboración intelectual. El encuentro nos permitió

aproximarnos a situaciones actuales y concretas vinculadas con los aprendizajes en contextos escolares y con las realidades que atraviesan las/os estudiantes, recuperando aportes abordados en la cursada para revisar críticamente los marcos teóricos desde los cuales los interpretamos. A su vez, favoreció un diálogo entre la teoría y el campo profesional, habilitando nuevas preguntas para la construcción de nuestra mirada como futuras psicopedagogas, particularmente en torno a cómo comprendemos a los sujetos, sus aprendizajes y las condiciones educativas en las que estos se producen. Los ejes abordados evidencian la elaboración de conocimientos por parte de los sujetos en los contextos escolares. Como consecuencia se presenta una pregunta pedagógica y política de fondo: *¿qué escuela se vuelve posible cuando se reconoce que toda/o estudiante piensa, interpreta y participa activamente de su proceso educativo?* Advertidas/os sobre los riesgos de determinar cuánto puede aprender una/un alumna/o antes de ofrecerle situaciones reales de enseñanza surge una nueva pregunta: *¿qué sucede cuando el diagnóstico, la edad, el recorrido escolar que antecede o las propias lógicas de la vida escolar funcionan como límites anticipados?* Estas preguntas nos plantean un horizonte en nuestra formación como futuras psicopedagogas. Nuestra tarea no puede limitarse a aplicar técnicas o clasificar dificultades, requiere construir una mirada capaz de leer procesos, reconocer tiempos diversos y sostener intervenciones que no renuncien a la enseñanza. Fortalecer las trayectorias escolares no significa suavizar exigencias ni bajar expectativas, sino construir mejores condiciones para que todos los sujetos puedan apropiarse de los saberes y elaborar posiciones propias frente al mundo.

Convocatoria

Dossier temático “Políticas públicas y discursos sobre la escuela interpretados desde las prácticas educativas” del número 6 de la *Revista Análisis de las Prácticas*

Los crujidos de la sociedad actual se hacen sentir en la escuela. En muchas situaciones y por motivos muy diversos, la institución escolar parece, en términos generales, socialmente cansada, abrumada. Frente a un panorama difícil se efectúan *desde afuera* diagnósticos unívocos y se esgrimen todo tipo de soluciones *llave en mano*. Las neurociencias, la educación emocional, la inteligencia artificial, los métodos para aprender tal o cual asunto, las políticas de evaluación, las de inclusión, los planes nacionales, las modificaciones en la organización de las instituciones, las reformas curriculares se proponen como vías que pueden conducir a una añorada recomposición. *¿Y desde adentro*? Desde adentro, se reconocen los problemas con los que las distintas propuestas aspiran a dialogar. Por eso, a veces se generan expectativas que empujan un hacer colectivo, en otros casos se las interpreta como una voz lejana y desconocedora. También puede ocurrir que se acepte que las soluciones escapan al alcance de los actores de la escuela y que, entonces, se delegue en esos discursos una posibilidad de reconstrucción.

En este número nos proponemos revisar el *adentro* que escucha el *afuera*; un afuera de múltiples procedencias. Desde la *Revista de Análisis de las Prácticas* venimos registrando a través de los trabajos recibidos que las lecturas que se hacen en las escuelas sobre los discursos y las políticas educativas dependen en gran medida de la vida institucional.

Como sabemos, esas políticas y discursos educativos no ingresan de manera directa a las escuelas ni producen efectos homogéneos. Son interpretados, traducidos, resistidos, reelaborados y puestos en relación con historias institucionales, tradiciones pedagógicas, condiciones de trabajo, culturas profesionales y problemas concretos de la enseñanza. En ese movimiento adquieren sentidos diversos y generan prácticas que no siempre coinciden con los propósitos originales con los que fueron formulados.

En este número invitamos a presentar trabajos que analicen las relaciones entre políticas públicas, discursos educativos y prácticas escolares. Nos interesa particularmente indagar cómo los actores educativos reciben, interpretan y ponen en juego orientaciones provenientes de distintos ámbitos de producción de discursos y de decisión política.

Entre otros temas, podrán abordarse:

- Los modos en que las escuelas y los docentes interpretan y se apropian de políticas educativas nacionales o jurisdiccionales.
- Los efectos de las políticas de evaluación sobre la organización del trabajo pedagógico y las decisiones de enseñanza.
- Las formas de recepción –apropiación, resistencia, instrumentación– de discursos pedagógicos basados en:
  - las neurociencias,
  - la educación emocional,
  - la inteligencia artificial
  - y otros campos que buscan incidir en la educación o bien son convocados desde las instituciones.
- Los procesos de implementación de reformas curriculares en las prácticas de enseñanza.
- Las interpretaciones que realizan los actores escolares de las políticas de inclusión.
- Los modos en que los discursos sobre la innovación, la calidad educativa, la evidencia o las competencias son considerados en contextos institucionales específicos.

- Las relaciones entre las condiciones de trabajo docente y las posibilidades de apropiación de políticas y programas educativos.
- Los procesos colectivos de discusión, aceptación, resistencia o transformación de propuestas impulsadas desde organismos gubernamentales, académicos o sociales.
- Los estudios que permitan comprender cómo la enseñanza se ve afectada, fortalecida o reconfigurada por la circulación de estos discursos y políticas.

Con la expectativa de que la temática propuesta sea de su interés, esperamos recibir trabajos hasta el **11 de diciembre de 2026**. Asimismo recordamos que se encuentra abierta de forma permanente la recepción de contribuciones para la sección general de la revista, que busca recoger el estado actual de la reflexión sobre las prácticas desde las diferentes disciplinas que configuran el campo educativo.

Publicación: mayo/junio de 2027
Envío de trabajos hasta el 11 de diciembre

Condiciones para los envíos:
https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/about/submissions

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

unipe UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ARGENTINA