

CONSTRUCCIONES Y DISPUTAS DE SENTIDO SOBRE EL TRABAJO DOCENTE EN DOS ESCUELAS SECUNDARIAS DE ARGENTINA

Alejandro Vassiliades^{ID1} y Sofía Salina^{ID2}

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación de corte cualitativo-interpretativo acerca de los sentidos sobre el trabajo docente que construyen profesores de dos escuelas secundarias públicas de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Con el propósito es reconstruir los modos en que la tarea de enseñar es asumida, se desarrolló un trabajo de campo consistente en entrevistas en profundidad y observaciones de corte etnográfico. Los hallazgos dan cuenta de cómo estas concepciones reflejan definiciones relativas a la igualdad y lo común, mostrando cómo la docencia “está siendo”, en tanto arena dinámica y en disputa. El análisis se plantea en torno de dos ejes: el trabajo con los saberes escolares y las intervenciones pedagógicas que incluyen lenguajes y dinámicas comunicacionales contemporáneas. Los resultados de la investigación muestran que, en el trabajo con el conocimiento, las posiciones disputan sentidos en torno de los límites que debería construir el trabajo docente y las características de la centralidad de la enseñanza. En algunos casos, esta noción aparece en oposición a la afectividad y al trabajo con las problemáticas sociales que surcan la cotidianidad de los estudiantes. En otros, esas significaciones son disputadas por otra posición que articula la posibilidad de enseñar con la revisión de las formas de interpelar a los estudiantes para convocarlos desde otros lenguajes, formatos y estilos al trabajo sobre el conocimiento escolar. Estos modos de entender la docencia reconvocan el lugar de la autoridad pedagógica posicionándola como algo irrenunciable y ligado al involucramiento de los alumnos en las actividades educativas.

Palabras clave: Trabajo docente; Escuelas secundarias; Enseñanza

CONSTRUÇÕES E DISPUTAS DE SENTIDO SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NA ARGENTINA

Resumo

¹Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesor Adjunto Regular de la cátedra Investigación en Pedagogía: problemas epistemológicos y metodológicos, en el Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA.

²Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, Universidad Nacional de La Plata-CONICET), bajo la dirección del Dr. Alejandro Vassiliades.



Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativo-interpretativa sobre os sentidos do trabalho docente construídos por professores de duas escolas públicas de ensino médio da província de Buenos Aires, Argentina. O objetivo é reconstruir as formas como a tarefa de ensinar é assumida, foi desenvolvido um trabalho de campo composto por entrevistas em profundidade e observações etnográficas. Os resultados mostram como essas concepções refletem definições relacionadas à igualdade e o comum, mostrando como o ensino “é ser”, como uma arena dinâmica e disputada. A análise se apresenta em torno de dois eixos: o trabalho com os saberes escolares e as intervenções pedagógicas que incluem linguagens contemporâneas e dinâmicas comunicacionais. Os resultados de pesquisa mostram que, no trabalho com o conhecimento, os posicionamentos disputam sentidos em torno dos limites que o trabalho docente deve construir e das características da centralidade do ensino. Em alguns casos, essa noção aparece em oposição à afetividade e ao trabalho com os problemas sociais que surgem no cotidiano dos estudantes. Em outros, esses sentidos são disputados por outra posição que articula a possibilidade de ensinar com a revisão das formas de desafiar os alunos a chamá-los de outras línguas, formatos e estilos para trabalhar o conhecimento escolar. Essas formas de compreender o ensino convocam o lugar da autoridade pedagógica, posicionando-a como algo irrenunciável e vinculada ao envolvimento dos alunos nas atividades educativas.

Palavras-chave: Trabalho docente; Ensino Médio; Ensino

CONSTRUCTIONS AND DISPUTES OF MEANING ABOUT TEACHING WORK IN TWO SECONDARY SCHOOLS IN ARGENTINA

Abstract

This article presents results of a qualitative-interpretive research on the meanings of teaching work constructed by teachers from two public secondary schools in the province of Buenos Aires, Argentina. The purpose is to reconstruct the ways in which the task of teaching is assumed by teachers, field work consisting of in-depth interviews and ethnographic observations was developed. The findings show how these conceptions reflect definitions related to equality and commonality, showing how teaching “is being”, as a dynamic and disputed arena. The analysis is presented around two axes: work with school knowledge and pedagogical interventions that include contemporary languages and communication dynamics. The research results show that, in working with knowledge, positions dispute meanings around the limits that teaching work should construct and the characteristics of the centrality of teaching. In some cases, this notion appears in opposition to affectivity and work with the social problems that arise in the daily lives of students. In others, these meanings are disputed by another position that articulates the possibility of teaching with the review of the ways of addressing students to summon them from other



languages, formats, and styles to work on school knowledge. These ways of understanding teaching reconvene the place of pedagogical authority, positioning it as something that cannot be waived and linked to the involvement of students in educational activities.

Keywords: Teaching work; Secondary Schools; Teaching

1 Introducción

En las últimas décadas, el campo de estudios sobre el trabajo docente en países de América Latina ha ido incorporando debates teórico-metodológicos y resultados de investigaciones que confluyen en destacar el carácter complejo de la tarea de enseñar y la inviabilidad conceptual de intentar establecer sus rasgos de manera esencial y apriorística. Este escenario posiciona a la investigación en las escuelas como una importante definición científica para dar cuenta de la multiplicidad de sentidos que giran en torno del trabajo de enseñar. Asimismo, plantea un recaudo metodológico fundamental: esas significaciones no se siguen directamente de los textos de las políticas educativas, por lo que no pueden suponerse exclusivamente a partir de ellas. Por el contrario, esas configuraciones referidas al trabajo docente son parte indisoluble de los procesos que las políticas ponen en juego.

En Argentina, el desarrollo de investigaciones sobre la trama entre las políticas educativas y el trabajo docente en los años recientes ha contribuido a mostrar diversas aristas constitutivas de esa relación. En un conjunto de indagaciones, se han reconstruido los modos en que elementos propios de las lógicas neoliberales siguen hegemonizando las formas de concebir las políticas y de producir nombres sobre el trabajo docente (Gluz y Feldfeber, 2021; Vassiliades, 2020). También se han analizado los desafíos de la formación docente en la coyuntura contemporánea, en la que ese proceso acontece en un nivel, el de la educación superior, que se ha expandido, diversificado y multiplicado los sentidos para pensar y desarrollar el trabajo de enseñar (Birgin, 2023). Otros trabajos han analizado las formas en que durante la pandemia se conceptualizó lo escolar y lo relativo a la enseñanza y la pedagogía, mostrando la persistencia de determinadas formas de razonar sobre lo educativo que se mantuvieron aún en el contexto de no presencialidad en las instituciones escolares (Dussel, 2022; Terigi, 2020). En todos los casos, se trata de valiosas contribuciones que han posicionado una pregunta sobre los sentidos del trabajo docente, sus vínculos con la construcción de horizontes más igualitarios y las inscripciones en torno de lo común que se configuran en el desempeño de la tarea de enseñar.



En el marco de estas discusiones, este artículo¹ presenta resultados de una investigación acerca de los sentidos que asume el trabajo docente en dos escuelas secundarias públicas de la provincia de Buenos Aires, Argentina². El propósito ha sido reconstruir los modos en que la tarea de enseñar es asumida y pensada por los profesores, haciendo foco en cómo estas concepciones reflejan definiciones relativas a la igualdad y lo común. Así, este texto espera mostrar cómo la docencia “está siendo”, en tanto arena dinámica y en disputa. Para ello, el artículo ofrecerá las coordenadas del marco teórico de la investigación, y las principales definiciones metodológicas para el desarrollo del trabajo de campo. Posteriormente, planteará los principales hallazgos de la labor científica realizada, destacando los modos en que las definiciones sobre la igualdad y lo común implican decisiones relativas a la enseñanza, la autoridad, las problemáticas juveniles, las interacciones a los estudiantes, y la introducción de lenguajes y estilos de comunicación contemporáneos, que requieren ser analizadas para reconstruir las posiciones docentes como aquellas configuraciones desde las que la tarea de enseñar es hablada, pensada, comprendida y validada.

2 Marco teórico de la investigación

La investigación se apoya en una perspectiva teórico-epistemológica posestructural, desde la que asume que los sentidos en torno de la formación y el trabajo docente puestos a circular por las políticas educativas en el espacio social construyen enunciaciones respecto de los sentidos acerca de la docencia en el campo pedagógico, y promueven la redefinición de las identidades de los sujetos profesores (Cherryholmes, 1999; Hunter, 1998). En ese encuadre, incorpora la categoría posición docente, noción que alude a la construcción discursiva de significaciones sobre el trabajo de enseñar y a los múltiples modos en que los docentes asumen, viven y piensan su tarea (Southwell y Vassiliades, 2014). Esta mirada a las identidades docentes como posiciones implica que la enseñanza supone una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, y que encuentra expresiones híbridas, paradójicas y contradictorias en el modo en que los docentes piensan cotidianamente su trabajo (Southwell, 2009). Al mismo tiempo, supone atender a cómo la enseñanza involucra múltiples modos de relacionarse con los otros expresados en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundados en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores- que poseen también un carácter dinámico e histórico. En estas coordenadas, es posible plantear que las políticas públicas en tanto procesos de significación son resignificadas, reformuladas y disputadas en las posiciones docentes construidas por los sujetos

¹ Los autores agradecen los comentarios y sugerencias de los evaluadores de este artículo.

² Se trata del Proyecto UBACyT “La construcción de sentidos acerca de la enseñanza y de lo común en el trabajo docente: disputas de significado contemporáneas”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Argentina, y dirigido por el Dr. Alejandro Vassiliades.



maestras/os y profesoras/es, quienes construyen posiciones respecto de los sentidos, orientaciones y pautas que debe seguir su trabajo. En dichas construcciones, los sujetos docentes despliegan posiciones respecto de lo común y sobre la enseñanza que no son fijas ni homogéneas, sino que tienen un carácter dinámico y relacional.

Esta investigación asume que los procesos de escolarización en general y, específicamente, los referidos a la regulación del trabajo docente, suponen procesos de regulación social en términos de la producción activa de disposiciones, prácticas, procedimientos, reglas, pautas de comportamiento y sistemas de razonamiento que estructuran y organizan las identidades de los sujetos (Popkewitz, 2019). Esta producción activa es efecto del poder e impacta en el modo en que los individuos juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal, configurando pautas, reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él. El poder descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante los cuales los sujetos docentes construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales.

En línea con los debates aportados por el giro posfundacional en el campo de las ciencias sociales, esta investigación asume el carácter precario de las identidades sociales de los sujetos profesores en términos de la imposibilidad de fijación de sentido último de los elementos que se articulan en torno de ellas (Laclau, 1996). En tanto la fijación de elementos no es nunca completa, dado que ninguna formación discursiva es una totalidad suturada, queda siempre abierta la posibilidad de la contingencia y la articulación. La sociedad no es una totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que los diversos órdenes sociales resultan intentos precarios de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un “orden social” como principio subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas (Laclau, 1996). El discurso la estructuración resultante de la práctica articulatoria que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos resulta modificada como consecuencia de dicha práctica. Para la investigación sobre la que se basa este artículo, se trata de especificar cuáles son los elementos que entran en la relación articulatoria en la que se configuran las posiciones docentes. En este sentido, la estructura discursiva resulta una práctica articulatoria que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales diferenciales sin nunca llegar a lograr realizar una sutura última.

La investigación asume que diversas posiciones de sujeto aparecen dispersas al interior de una formación discursiva, en tanto ésta no se unifica en el a priori de un sujeto trascendental o fundante, ni en un sujeto que es fuente de sentido, ni en la unidad de una experiencia (Buenfil Burgos, 2018) En este marco, las relaciones y las identidades pierden su carácter necesario, dado que ellas son puramente relacionales y nunca logran constituirse plenamente. En tanto la lógica relacional es una lógica incompleta y atravesada por la contingencia, se pone bajo cuestión la concepción de sujeto como agente



racional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones, y la idea de sujeto como origen y fundamento de las relaciones sociales. Toda posición de sujeto es una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias. La fijación temporaria de una identidad remite al proceso de identificación como un proceso de sutura, un punto de encuentro entre, por un lado, discursos y prácticas que intentan interpelar, que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares y, por el otro lado, los procesos que producen subjetividades, que construyen sujetos pasibles de ser "dichos" o "nombrados" (Hall, 1996). En este sentido, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que las prácticas discursivas configuran y que articulan al sujeto en el flujo del discurso. Se trata de una articulación en tanto la sutura del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que éste sea convocado por el discurso sino también que resulte investido en esa posición.

3 Metodología

Desde estas coordenadas teóricas, la metodología de trabajo de la investigación fue de corte cualitativo-interpretativo, orientada a la reconstrucción de los núcleos de sentido que, de forma provisoria, se articulan en las formas de comprender e interpretar la docencia en tanto posición de sujeto (Southwell; Vassiliades, 2014). Ello implicó indagar los modos en que los sujetos docentes conciben, comprenden e interpretan su trabajo, y los significados ligados a la igualdad y a las inscripciones en torno de lo común que integran esas construcciones.

El encuadre cualitativo-interpretativo posicionó el trabajo de investigación en la búsqueda de generación de conocimiento a partir de los datos empíricos a construir en el trabajo de campo. Se desarrolló un proceso en espiral de ida y vuelta constante entre sistematización de datos y generación de teoría, a través del cual se focalizó en los aspectos más sustantivos del problema de investigación planteado (Piovani, 2007; Sautu, 2005).

El territorio para el trabajo de campo fue seleccionado por sus potencialidades para dar cuenta de los vínculos que se establecen entre el trabajo docente, las nociones sobre la igualdad y la construcción de lo común. La investigación se desarrolló en la provincia de Buenos Aires, Argentina, específicamente en dos escuelas secundarias públicas del distrito de Malvinas Argentinas, situado a 40 kilómetros al noroeste de la Capital Federal, en el área del conurbano que la rodea. Según el Observatorio del Conurbano Bonaerense de la Universidad Nacional de General Sarmiento, este territorio tiene al 62 % de su población viviendo en condiciones de pobreza y el 25,3% en condiciones de indigencia, de acuerdo a los relevamientos de 2024. Para la investigación llevada a cabo, cobró especial interés que los ámbitos de trabajo estuvieran atravesados por problemas ligados a la desigualdad, y que en esos enclaves



fuerá posible indagar los modos en que las instituciones educativas construyen sentidos acerca de lo común y lo igualitario.

La selección de escuelas se orientó a instituciones públicas de nivel secundario que estuvieran desarrollado alguna iniciativa específica relativa a la inclusión social y al derecho a la educación: en una de ellas se estaba llevando adelante la consolidación del primer proyecto institucional, mientras que en la otra escuela estaban trabajando una serie de iniciativas en torno a la identidad y de la comunidad. La opción por el este nivel tuvo que ver con que la escuela secundaria argentina está surcada por fuertes debates respecto de cuál debe ser su sentido pedagógico. En el plano político-educativo, numerosas discusiones articularon las miradas que los programas y reformas desplegaron sobre las escuelas. Entre ellas, el vínculo inclusión-calidad educativa (Gluz; Feldfeber, 2021; Vassiliades, 2020) y las disputas de significado en torno de la noción de igualdad y lo común (Birgin, 2023; Dussel, 2004; Terigi, 2020).

El trabajo de campo involucró la realización de 10 observaciones de corte etnográfico en las dos instituciones durante el ciclo lectivo 2023. Ello abarcó el registro denso escrito del cotidiano escolar; clases específicas, recreos y cambios de turnos, con el objetivo de documentar lo no documentado (Rockwell, 2009). Estas prácticas se llevaron adelante desde una perspectiva dialógica y dialéctica entre la teoría y la empiria, que asumió a la investigación como un complejo proceso espiralado de ida y vuelta entre el problema y el trabajo de campo (Achilli, 2010).

Asimismo, se desarrollaron 15 entrevistas abiertas y en profundidad a docentes y directivos de las instituciones. Ellas fueron concebidas como formas de conversación e intercambio, cuyo objetivo principal fue conocer las ideas y concepciones de los/as entrevistados/as sobre aspectos relativos al problema de investigación propuesto, en este caso los modos en que construyen sentidos en torno de la igualdad y lo común en su trabajo cotidiano, y sus apropiaciones y resignificaciones de las políticas docentes contemporáneas y las disputas de significado que introducen. Las entrevistas fueron sistematizadas y analizadas considerando interpretativamente los aspectos dichos y no dichos, utilizando como procedimiento de generación de categorías el método comparativo e interpretativo constante. Así se organizó la información de las desgrabaciones textuales considerando de qué estaban hablando quienes fueron entrevistados, cuáles son las regulaciones que se expresan, y qué nociones teóricas se articulan en los planteos realizados. Este procedimiento comparativo y de sistematización se desarrolló en función de identificar, y no con el fin de jerarquizar, los distintos procesos de articulación que componen los sentidos del discurso.

Tanto en el caso de las entrevistas en profundidad como de las observaciones institucionales se realizó un análisis de contenido cualitativo que permitió considerar interpretativamente los aspectos manifiestos de las descripciones densas y registros de entrevistas, como así también los latentes y pertenecientes al contexto en que dichos textos se inscriben, utilizando como procedimiento de generación de categorías el método comparativo constante (Piovani, 2007). En ambos casos, se desplegó un proceso de producción de



aproximaciones conceptuales a partir de los datos empíricos construidos que, a la vez que permitan el reajuste de los instrumentos de recolección de datos, también habiliten la triangulación de la información obtenida por medio de las observaciones y entrevistas con aquella proveniente del rastreo documental.

Las escuelas que integraron el trabajo de campo de la investigación se encuentran en la Provincia de Buenos Aires, la segunda jurisdicción más grande de la Argentina. Con 17 millones y medio de habitantes (según el Censo Nacional de 2022), es la más poblada del país. Unos 10 millones viven en la región del Conurbano Bonaerense, en la que se hallan las dos instituciones escolares. Este territorio circunda la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital de la Argentina, y se encuentra atravesada por un extenso abanico de problemáticas socioeconómicas cuya densidad y complejidad se corresponde con la masividad poblacional mencionada.

La Escuela 1 está ubicada en la localidad “Los Polvorines” de la Provincia de Buenos Aires, a un kilómetro de las vías del ferrocarril. El paso del tren atraviesa la localidad estableciendo con ella su cercanía a las zonas urbanas y comerciales. Está rodeada por dos barrios populares de los que proviene la mayoría de los alumnos. Tiene en su proximidad un comedor comunitario con el que desarrollan actividades para los jóvenes.

Es una institución pública de nivel secundario, de 16 años de existencia. Tiene actualmente una importante movilidad de alumnos, recibiendo estudiantes expulsados de otras escuelas durante todo el año. La escuela es una institución considerada de manera peyorativa por parte de la comunidad en relación a los jóvenes que asisten a ella y a su propia historia institucional, como así también por una existencia cotidiana anclada en precarias condiciones materiales. Que el edificio de la escuela no sea suficiente y utilice aulas del nivel primario, y que no cuente con un nombre institucional constituyen un lugar simbólico para comprender lo que allí acontece.

El proyecto institucional propuso construir mecanismos de participación ligados a un gobierno escolar democrático (cuerpo de delegados de estudiantes, cooperadora, asamblea de padres, consejo institucional de convivencia). Se buscó construir una agenda institucional basada en las pautas de convivencia y la consolidación de la escuela secundaria de seis años. A partir de 2014, el proceso se vinculó a la Universidad de General Sarmiento, de la misma localidad, lo que permitió definir un proyecto institucional con espacios de participación que aún perduran.

La Escuela 2 está ubicada en el barrio Villa de Mayo, Provincia de Buenos Aires, en una zona urbana de la ciudad. Su matrícula está compuesta por sectores medios y medios-bajos. Su creación fue en 1973 y se debió a la gestión de varios vecinos del barrio, quienes consideraban que la escuela era una necesidad para la zona. Según fue posible reconstruir a través de las entrevistas realizadas a las docentes, la escuela tiene un reconocimiento importante para la comunidad por sus años de funcionamiento. Esta organizada en dos ciclos; el ciclo básico -con contenidos curriculares comunes- y el ciclo orientado -de



carácter especializado según tres áreas del conocimiento; ciencias sociales, ciencias naturales y economía y administración.

Esta escuela se caracteriza por trabajar la identidad institucional a raíz de la convivencia y la diversidad, proponiendo distintas actividades que retoman diversas tradiciones culturales (polacas, italianas, originarias, afro, entre otras) a partir del proyecto escolar. En él se pretende poner en valor las distintas tradiciones que componen las biografías de los estudiantes que asisten a ella a través de actividades específicas y trasversales que promueven la diversidad como identidad institucional de la escuela.

4 Disputas en torno de la centralidad de la enseñanza: algunos modos de procesar la igualdad en el ámbito escolar

Una concepción nodal de la igualdad que emergió del trabajo de campo se articula en torno de la centralidad de la enseñanza como núcleo del ejercicio de la docencia. Su desempeño se asocia con la labor en torno al conocimiento escolar validado en los documentos curriculares y con asunciones relativas a la importancia de que estos acervos culturales constituyan los aprendizajes centrales de los estudiantes. Estas significaciones atravesaron dos ejes de sentido. Uno de ellos se plasmó en la idea de que los profesores, para llevar adelante su trabajo, deben tomar distancia de los aspectos afectivos y emocionales que emergen en el salón de clase en relación a sus estudiantes. No hacerlo implicaría desautorizar la tarea de enseñanza y avanzar en ámbitos que no se corresponden con la docencia.

En discusión con esta perspectiva, otro eje de sentido se asienta en la idea de que no existe una contradicción entre la afirmación de la autoridad docente y la consideración de aquellas cuestiones que surcan la vida de los jóvenes. Se entraman en estas nociones un conjunto de concepciones individualizadoras sobre el proceso de enseñanza con asunciones ligadas a la deslegitimación del trabajo docente (Achilli, 2010, Gluz; Feldfeber, 2021). Asimismo, la inclusión de las cuestiones sociales en el trabajo escolar es concebida por los profesores como una vía para construir horizontes más igualitarios en los procesos de enseñanza. En otras posiciones, el apartamiento de los aspectos propios de la vida de los estudiantes es vivido como un paso imprescindible para desarrollar el trabajo docente:

Prefiero no saber tanto de mis alumnos, prefiero no enterarme, si no, no puedo trabajar. Hay temas que se te van de la clase, realmente no sabes qué decir, hay que remarla porque también te expones vos como docente (Entrevistado A, Escuela 1).



Como puede observarse, estos aspectos socioafectivos se posicionan en un lugar de oposición a la enseñanza. Para estos modos de entender la docencia, el conocimiento de las situaciones de vida se vincula con el involucramiento frente a situaciones del orden de la desigualdad y las injusticias sociales que atraviesan y expresan los estudiantes. En algunas aristas de este planteo, se señala que la enseñanza se manifiesta impotente y falta de herramientas para abordar y resolver estas situaciones. Esta idea relativa a la carencia de posibilidades de la docencia encuentra su condición de enunciación en aquellas políticas y discursos de diverso tipo en los que se alude a la impotencia del trabajo de enseñar, poniendo a disposición un conjunto de coordenadas y esquemas para nombrar su presunto disvalor (Birgin, 2023; Gluz; Feldfeber, 2021; Vassiliades, 2020).

Asimismo, las posiciones docentes albergan una coexistencia paradójica de nociones: por un lado, la asunción de que los estudiantes deben resolver individualmente las problemáticas que los atraviesan, sin la intervención de las instituciones escolares. Por el otro, una apuesta a que las escenas pedagógicas constituyan un aporte a la igualdad al estar orientadas a la enseñanza de los contenidos escolares y la distribución de las mismas oportunidades materiales y simbólicas de disponer la cultura escolar (Birgin y Serra, 2012; Redondo, 2016). Ello implica que todos los estudiantes poseen los mismos derechos para educarse y son considerados como iguales por sus docentes, en tanto acceden a las mismas posibilidades:

El salón desbordaba de materias plásticos: temperas, diarios, pinceles y pegamentos. Los pibes trabajan en grupos sobre la construcción de una escultura tridimensional para presentar a fin de año en la escuela con el docente de educación plástica. El aula se había convertido en un espacio de creación, engrudo, agua, acrílicos y manos manchadas. En eso pasaron al salón 4 docentes de un programa llamado "Coros y Orquestas de la Provincia de Buenos Aires", venían con esos enormes estuches de violines, contrabajos y chelos, presentándose a los estudiantes, preguntándoles si los conocían, si les gustaba el sonido, buscando sonrisas, algún asombro (Registro de clase, Escuela 1).

Este registro da cuenta de un involucramiento institucional en la forma de convocar a los estudiantes a actividades que les resulten significativas y en las que puedan desempeñar un papel activo. Estas coordenadas configuran un horizonte deseable para el trabajo docente -la interrelación a sus estudiantes como activos participantes de las actividades- que tracciona ciertos modos en pensar la docencia en los que la tarea de enseñar es inescindible de pensar las maneras en que los estudiantes se involucren con entusiasmo (Redondo, 2016; Southwell; Vassiliades, 2014).

En disputa con estas formas de comprender la tarea de enseñar, otras posiciones asumen que los grupos de estudiantes se caracterizan por un desinterés irresoluble para la propuesta pedagógica de la institución escolar a la



que asisten. Se trata de perspectivas que asumen una mirada sobre la juventud de negatividad casi absoluta, sin matices ni paradojas, centradas en la presunta carencia y apartadas de la valoración de los que en numerosas ocasiones estudiantes y docentes son capaces de hacer (Vassiliades, 2017). Asimismo, las dificultades para su desarrollo son, a veces, vividas como infranqueables:

Mirá, trabajo mucho con la escritura y no saben escribir, les doy una tarea y copian todo de internet, para mí termina teniendo más valor que me lo cuenten con sus palabras a que lo copien de páginas de internet. Eso quiere decir que ni leen la fotocopia que les doy. Aunque sea, que lo cuenten con sus palabras (Entrevistado B, Escuela 1).

Leer cuesta un montón y mira que mando todo por WhatsApp, ni siquiera tienen que comprar fotocopias. Cuando intento que lean en voz alta en clase, no quieren, les da vergüenza, tengo que remar y ya están en el último año. Siempre tienden a querer contarme sus problemas y yo pienso 'bueno, está bien, necesitan expresarse, hablaremos de noviazgo, trataré de vincularlo con algún contenido', pero tienen otros problemas y tengo también que estar cuidando de que no se peleen (Entrevistado C, Escuela 1).

Lo planteado por estos docentes da cuenta de una discusión presente en el campo de la enseñanza en la escuela secundaria en argentina, relativa al presunto desinterés estudiantil por la escuela y a las condiciones básicas de la lectoescritura que se torna imprescindible trabajar. En el caso del docente B, persiste una concepción de las nuevas tecnologías como algo pernicioso y que obstaculiza la construcción de aprendizajes valiosos, evidenciando los modos en que es hablado por discursos orientados hacia estas afirmaciones (Van Dijck, 2016). Por el contrario, el docente C intenta convocar la atención de sus estudiantes sin prescindir de las herramientas tecnológicas e incluyendo la significatividad de situaciones emocionales o afectivas que atraviesan en esa etapa de la vida (Abramowski, 2024).

Este docente da trabajos y textos, intenta promover una experiencia de aprendizaje donde centraliza la valorización de la escuela en relación con que los estudiantes tengan la posibilidad de acceder al conocimiento escolar, posicionando a las prácticas enciclopédicas asociadas a la lectura y escritura letrada como sinónimo de inclusión e igualdad. Paradójicamente esta noción construye a los estudiantes bajo un sesgo que los ubica en el desinterés, en la falta y en la carencia de lo que no pueden o no quieren hacer, estableciendo a la igualdad como un camino de un solo paso que va desde la propuesta de quien enseña y la recepción de un otro.

Esta posición construye como amenazante cualquier elemento que tensione la enseñanza disciplinar. En Argentina, históricamente el normalismo ubicó a los



docentes en un lugar de autorización y de centralidad para la difusión de saberes y valores que configuraban el naciente estado nación hacia fines del siglo XIX y principios del XX (Birgin; Serra, 2012; Dussel, 2004; Southwell, 2021). Estos elementos se reactualizan en el presente, atravesando los modos en que los profesores comprenden e interpretan su trabajo. El oficio docente continúa definido por el dominio de un saber letrado que se articula con la legitimidad para desarrollar la tarea de enseñar.

Estas dinámicas también se asocian a las concepciones sobre lo que debe esperarse de un estudiante y de cómo evaluar su interés. En las escenas que hemos analizado, se pone de manifiesto una noción también histórica de lo común que parece actualizarse planteando como única vía la enseñanza del mismo contenido curricular de manera uniforme (Terigi, 2020). Aquí, las configuraciones familiares ensambladas, monomarentales, monoparentales o de otro tipo, y las problemáticas sociales que expresan los estudiantes, son elementos construidos como aspectos referentes a la vida personal, individual y cultural de la que provienen los estudiantes. Estas concepciones afectan el modo en que se piensan la desigualdad y la diversidad, y también lo que la escuela debe hacer frente a ellas (Vassiliades, 2020).

La enseñanza interpelada: autorizar nuevos lenguajes, validar a los estudiantes

La trama entre centralidad de la enseñanza, igualdad, y distancia hacia las dimensiones socioafectivas de la escolarización, compone una construcción disputada en otras prácticas docentes que fue posible reconstruir en el trabajo de campo. Estas posiciones también asumen el lugar nodal del trabajo de enseñar, pero incorporan otras significaciones. Comprenden a la experiencia común del aula y de la escuela, reconociendo a la tarea de enseñar como una práctica que abarca al interés y el involucramiento de cada estudiante en las propuestas pedagógicas. Ello implica una concepción de lo común que articula nociones específicas respecto del dialogo, lo ético y lo político.

En estas construcciones, la enseñanza se vuelve una tarea en la que se ponen en marcha modos específicos de reconocimiento del otro. Estas nociones conllevan una noción de lo común ligado al trabajo en torno el conocimiento escolar, considerando que las proximidades entre docentes y estudiantes resulta un aspecto primordial:

En una capacitación sobre recursos digitales para las ciencias sociales hablábamos sobre cómo en las Apps se utilizan otras formas de leer, el uso de las imágenes y la capacidad de atención en los videos. Disfruto mucho comprender las lógicas del medio por el cual se comunican mis estudiantes, trato de ser muy abierto de cabeza para saber cuál es el formato o suceso que a ellos les



interesa y meter todo el contenido que tengo que dar ahí (Entrevistado D, Escuela 2).

Lo mejor que podría pasarme en el trabajo con mis alumnos es dar el contenido de forma significativa, para mí es de una manera no enciclopédica, así me funciona más y ellos aprenden de una manera que es mejor (Entrevistado E, Escuela 2).

La posición docente en la que se inscriben estas manifestaciones involucra una reflexión acerca de cómo los cambios culturales y tecnológicos de las últimas décadas han alterado el paisaje de la escuela. La comprensión de las lógicas comunicacionales contemporáneas se liga a la posibilidad de revisar las prácticas pedagógicas para tornarlas más próximas a la cotidaneidad de los estudiantes. Como puede observarse, se establece una oposición entre lo significativo y lo enciclopédico, planteando que cada decisión pedagógica ligada a la promoción del interés de los alumnos constituye una definición de esa tensión.

La incorporación del uso de aplicaciones informáticas y de celular es una de las aristas en que los profesores intervienen en esta disputa de sentidos. La apelación a ellas es vivida como una posibilidad de renovar las formas de enseñar y de trabajar con recursos que los estudiantes conocen con anterioridad. Además, es concebida como un paso necesario para promover el acceso a cuestiones no aprendidas de los saberes disciplinares. En esta posición, la apuesta a un lenguaje cultural compartido opera como un principio pedagógico para trabajar en el aula en torno a la significatividad (Redondo, 2016). Esa apertura desafía la presunta imposibilidad de los estudiantes para aprender (y de los docentes para enseñar), tornando viables otras formas en las que los contenidos escolares pueden ser trabajados (Vassiliades, 2017).

En la organización de un acto escolar conmemorativo del 25 de mayo de 1810, fecha de conmemoración del primer gobierno patrio en Argentina, las dinámicas que se desarrollan parecen articular las significaciones que hemos analizado:

Los docentes que coordinan grupos de trabajos van a ensayar desde temprano para el acto. La intención es que participen todos, los docentes, las familias, los estudiantes, las auxiliares porque queremos que sientan que son parte de la escuela. Los chicos van a conducir y protagonizar el acto (...) También vamos a cocinar tortas fritas. Con las familias venimos haciendo una colecta de harina, la idea es usar la cocina de la escuela para prepararlas un rato antes del acto. Después, algunos profesores van a bailar gatos y chacareras, y para el 9 de julio tenemos la intención de invitar a bailar a los padres (Entrevistado F, Escuela 2).



Es un acto protagonizado por los jóvenes y la comunidad educativa, en el que todos participan generándose una sensación de pertenencia común. Este gesto se expresa en que la generación adulta pone elementos culturales, y la memoria de una historia, a disposición de las nuevas generaciones permitiendo un lazo común que puede ser resignificado, disputado, y continuado por una nueva generación. Así, se prefigura una intervención pedagógica que apunta a involucrar a los jóvenes en ese proceso colectivo de valorización de la tradición, disputando modos históricos en que la escuela pública en Argentina plasmó las formas de escolarización de sus estudiantes (Dussel, 2022; Southwell, 2021). Estos movimientos traccionan la imaginación de formas alternativas de trabajar sobre el conocimiento escolar:

No todos tienen computadora o internet, pero siempre en clase armamos grupos para que haya un celular con internet por grupo. Sobre el último tema hicimos un reel, y no por eso es menos riguroso. Para crearlo buscaron en libros de la biblioteca y también les di textos y explicaciones. No todos se enganchan, es cierto, pero cuando se logra el puente entre su lenguaje y el contenido para pensar, siempre todos terminamos conformes (Entrevistado D, Escuela 2).

En esta posición, la lectura y la escritura son concebidas como legados culturales valiosos para legitimar el trabajo en torno al conocimiento escolar, sin entablar una oposición con aquello considerado significativo para los estudiantes. El aula se torna un espacio común que iguala condiciones materiales y simbólicas para los aprendizajes escolares, y la docencia se vuelve un lugar que procura imaginar formas de restituir aquello que desiguala, diferencia o falta (Redondo, 2016). Ello se evidencia en las propuestas de realizar trabajos en grupo y con los dispositivos celulares compartidos, así como también con los libros de la biblioteca y las explicaciones del docente.

El acto escolar organizado participativamente y las producciones de reels en tanto formato comunicacional más próximo a las subjetividades estudiantiles (Van Dijck, 2016), dan cuenta de una posición que aspira a trabajar en torno de la construcción de un diálogo entre las diferencias culturales, biográficas y afectivas que existen en el aula. Esta apertura no diluye el lugar de la autoridad docente: procura autorizar las voces y lenguajes estudiantiles sin resignar que la enseñanza es la tarea central de una institución escolar. Para esto último, la idea de que la enseñanza es la actividad nodal que debe desarrollar un docente se ha tornado una premisa irrenunciable.

5 Consideraciones Finales

Este artículo ha intentado dar cuenta de un conjunto de sentidos que organizan las posiciones docentes en las escuelas secundarias en Argentina,



reconstruyendo las disputas y las tramas se sentido involucradas en esas configuraciones. El análisis tuvo dos ejes a través de los cuales se procuró comprender lo que acontecía con la idea de la centralidad de la enseñanza: el trabajo con los saberes escolares y las intervenciones pedagógicas que incluían lenguajes y dinámicas comunicacionales contemporáneas.

En el trabajo con los saberes escolares, las posiciones disputan sentidos en torno de los límites que debería construir el trabajo docente para desarrollarse como tal, y las características que asumiría la centralidad de la enseñanza. En algunos casos, esta noción aparece en oposición a la afectividad y al trabajo con las problemáticas sociales que surcan la cotidianidad de los estudiantes. En trabajos futuros, será posible investigar respecto de las condiciones de producción de esta oposición, aspecto central para poder comprender las formas en que se enlazan enseñanza y afectividad.

En otras instancias, esas significaciones son disputadas por otra posición que articula la posibilidad de enseñar con la revisión de las formas de interpelar a los estudiantes para convocarlos desde otros lenguajes, formatos y estilos comunicacionales al trabajo sobre el conocimiento escolar. Estos modos de entender la docencia reconvocan el lugar de la autoridad pedagógica posicionándola como algo irrenunciable al tiempo que ligado al involucramiento de los alumnos en las actividades educativas. En el trabajo con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se evidencia la relevancia de las políticas públicas que se dirijan a garantizar la existencia de equipamiento informático con buena conexión a internet en las escuelas. Futuras investigaciones podrían indagar sobre la vinculación entre la existencia de recursos tecnológicos y las posibilidades de convocar más significativamente a la participación de los estudiantes en las actividades escolares.

Estas tensiones amplían las fronteras educativas y plantean a la igualdad y lo común como cuestiones en las que se condensan definiciones ético-políticas relativas al trabajo con las nuevas generaciones (Serra, 2010; Southwell, 2021). Se trata de modos de pensar el trabajo de enseñar que se construyen en contextos institucionales específicos. Resultan, así, dinámicas formativas: ponen a disposición comprensiones, interpretaciones y validaciones del trabajo docente que atraviesan las identidades de los sujetos profesores (Vassiliades, 2020). Como hemos intentado mostrar en este artículo, la igualdad y lo común no constituyen entidades estáticas y predefinidas frente a las cuales los profesores despliegan sus prácticas. Son significantes nodales, dinámicos y conflictivos que siempre “están siendo” y que establecen vínculos complejos y de construcción mutua con las posiciones docentes.

REFERENCIAS

ABRAMOWSKI, Ana Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. **Espacios en blanco**, 34, p. 31-47, 2024. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>



ACHILLI, Elena. **Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales.** Rosario: Laborde Editor, 2010.

BIRGIN, Alejandra; SERRA, María Silvia. Cultura y formación docente: Viejas fórmulas y nuevas encrucijadas. In: BIRGIN, Alejandra (Comp.). **Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio.** Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 235-256.

BIRGIN, Alejandra. Apuntes acerca de la reconfiguración del sistema de formación docente en Argentina. In: BIRGIN, Alejandra (Comp.). **Formación de docentes de escuela secundaria: reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI.** Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2023, p. 25-64.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. Universalismo y particularismo en lo teórico. Interrogantes ontológicas, epistemológicas y políticas. **Fermentario**, 12(1), p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.12.1.3>

CHERRYHOLMES, Cleo. **Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación.** Barcelona: Pomares-Corredor, 1999.

DUSSEL, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva poststructuralista. **Cadernos de Pesquisa**, 34(122), p. 305-335, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>

DUSSEL, Inés. ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. **Revista del IICE**, 51, p. 31-48, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34096/iice.n51.11333>

GLUZ, Nora; FELDFEBER, Myriam. La democratización como horizonte y las políticas de "inclusión" en el campo educativo. In: GLUZ, Nora; FELDFEBER, Myriam (Comps.). **Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015).** Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA., p. 13-44, 2021.

HALL, Stuart. Introducción: ¿quién necesita "identidad"? In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Eds.). **Cuestiones de identidad cultural.** Buenos Aires: Amorrortu, 1996, p. 13-39.

HUNTER, Ian. **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica.** Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia.** Buenos Aires: Ariel, 1996.



PIOVANI, Juan Ignacio. Otras formas de análisis. In: MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélida; PIOVANI, Juan Ignacio. **Metodología de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Emecé, 2007, p. 287-298.

POPKEWITZ, Thomas. Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. **Propuesta educativa**, 33, p. 11-28, 2019. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=403041789003>

REDONDO, Patricia. **La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación**. Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2016. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SAUTU, Ruth. **Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación**. Buenos Aires: Lumiere, 2005.

SERRA, Silvia. ¿Cuánto es una "una pizca de sal"? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (Comps.). **Educar: saberes alterados**. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2010 p. 75-82.

SOUTHWELL, Myriam. Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. In: YUNI, José (Ed.). **La formación docente. Complejidad y ausencias**. Buenos Aires: Encuentro Grupo Editor, 2009, p. 169-199.

SOUTHWELL, Myriam. **Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina**. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

SOUTHWELL, Myriam; VASSILIADES, Alejandro. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. **Educación, Lenguaje y Sociedad**, 11, p. 163-187, 2014. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>

TERIGI, Flavia. Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. In: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (Comps.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera**. Buenos Aires: UNIPE, 2020, p. 243-250.

VAN DIJCK, José. **La cultura de la conectividad Una historia crítica de las redes sociales**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016.



VASSILIADES, Alejandro. Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la Asignación Universal por Hijo: posiciones, sentidos y experiencias en disputa. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, 12, p. 79-96, 2017. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i12.280>

VASSILIADES, Alejandro. Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, 30, p. 247-262, 2020. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-275>

Recebido em: 26 de janeiro de 2025.

Aceito em: 06 de maio de 2025.

Publicado em: 25 de junho de 2025.

