



Universidad Nacional de Rafaela Bv. Roca 989, Rafaela, Santa Fe,
Argentina Tel.: +54 3492 501155 E-mail: info@unraf.edu.ar Website:
www.unraf.edu.ar

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN. AÑO 2025

INSTANCIA EVALUATIVA TRABAJO INTEGRADOR FINAL

**Docentes en el campo educativo contemporáneo:
reconfiguración simbólica de la práctica en escenarios de
cambio socio-cultural.**

Equipo de cátedra: Dra. Carolina Cravero; Dra. Mariel Bufarini; Dra. Irene Macera,
Esp. Cecilia Dionisio.

Comisión: A

Estudiantes:

ANNOVELLI, Claudia Elizabeth
DNI 33.180.913 clauannovelli@gmail.com

TODARO, Mariela Viviana
DNI 25.175.762 mtodaro.ccj@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El campo educativo, desde su configuración, ha estado intrínsecamente atravesado por la dimensión socio-económica y política. Pero es en las últimas décadas, que este campo ha estado afectado por las reestructuraciones socioeconómicas que marcaron a la Argentina. Estas transformaciones, al impactar en su entramado cotidiano, han generado tensiones y desplazamientos que impiden a la escuela permanecer al margen de los problemas sociales y de la creciente diversidad cultural. La institución escolar concebida como “un santuario blindado a los desórdenes, intereses y pasiones de la sociedad” (Dubet, 2010, p.18), hoy se encuentra interpelada de manera directa por fenómenos como las reconfiguraciones y la diversificación en la composición social, el aumento de la desigualdad y la conflictividad, las políticas neoliberales y las crisis económicas recurrentes que han expandido la pobreza y la exclusión. A ello se suman la diversificación de consumos culturales y las nuevas formas de socialización juvenil, atravesadas por la globalización y la cultura digital, que han modificado la autoridad y los vínculos intergeneracionales, desplazando a la escuela como único espacio de transmisión cultural. Estas problemáticas inciden diariamente en las aulas, modificando las condiciones de enseñanza y aprendizaje, así como las formas de relación entre docentes y estudiantes.

En ese marco, Achilli (1986) afirma que los maestros viven una identidad fragmentada, que oscila entre la vocación afectiva, la exigencia técnica y la alienación burocrática. En la misma línea, Edelstein y Coria (1995) sostienen que la práctica docente se caracteriza por ser un fenómeno altamente complejo e impredecible, ya que se desarrolla en escenarios singulares atravesados por el contexto. En ella operan múltiples dimensiones de manera simultánea, lo que impide su uniformidad o generalización. La práctica, en este contexto, se concibe como un entramado simbólico, en donde los valores, sentidos y condiciones de los actores se encuentran en permanente tensión, y en el que la autoridad pedagógica, la significación social e identidad profesional se encuentran en constante reconfiguración.

El presente trabajo enmarcado en una perspectiva cualitativa y descriptiva-comparativa se propone indagar en los sentidos, valores y representaciones que los docentes construyen y disputan en su quehacer cotidiano,

identificando similitudes y diferencias en torno a instituciones de gestión pública y privada. El análisis aborda dimensiones fundamentales que estructuran la práctica docente, entre ellas, la tensión predominante con lo social. Esta alude a la profunda contradicción que atraviesa la institución educativa entre su mandato social de garantizar la continuidad del grupo y la posibilidad de transformar las condiciones sociales existentes. Tal tensión se hace visible cuando la escuela, que en otros tiempos aspiró a constituirse en un “santuario blindado”, se ve obligada a responder a las diversas demandas provenientes tanto de la economía como de las familias, convirtiéndose en “un escenario privilegiado de las diferentes luchas por el poder social” (Fernández, Lidia, 1998, p. 84).

Siguiendo la perspectiva de Fernández (1998), es necesario detenerse también en la noción de lógica institucional, entendida como el estilo “idiosincrásico y peculiar de funcionamiento” (p. 45) que cada institución configura a lo largo de su trayectoria. Esta lógica conforma una cultura institucional propia, que actúa como mediadora entre las condiciones preexistentes y los resultados que se expresan en sus productos y en su cultura interna.

Por último, resulta pertinente considerar las demandas que impone el mercado educativo, en relación con la creciente presión para que la escuela funde su legitimidad menos en sus valores simbólicos o sagrados y más en su utilidad y rentabilidad. En este sentido, Dubet (2010) sostiene que “tanto en la escuela pública como en la privada, los padres actúan como usuarios racionales en un mercado escolar y buscan los centros y los estudios más prestigiosos, más eficaces y más rentables” (p. 22). Estas presiones se vinculan con un proceso más amplio de burocratización, regulación y control, en el cual se privilegia la eficiencia y la mejora del desempeño. De este modo, la institución educativa se ve transformada y obligada a establecer un vínculo directo con el mercado, difuminándose progresivamente los límites entre los intereses públicos y privados en la gestión escolar.

El análisis, al considerar tanto los condicionantes estructurales, como las relaciones objetivas e históricas y las leyes que rigen el sistema educativo, como las dinámicas particulares de cada tipo de gestión, busca comprender la reconfiguración simbólica de la práctica docente a partir de las experiencias y relatos de los propios actores.

Asimismo, el trabajo no solo aporta a la producción académica sobre el campo educativo contemporáneo, sino que también ofrece insumos valiosos para repensar políticas educativas y fortalecer la identidad profesional docente. El eje problemático que guía este estudio se plantea en torno a la siguiente pregunta: ¿De qué manera los condicionantes estructurales y las dinámicas institucionales de cada tipo de gestión modelan la práctica y la identidad docente?

CAPÍTULO I

- **Apartado contextual**

La práctica a analizar se inscribe en contextos educativos contemporáneos, específicamente en el marco de la educación formal en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Se sitúa en el presente académico, donde las dinámicas pedagógicas responden a las demandas del sistema educativo actual. Espacialmente, el estudio se desarrolla en dos ámbitos diferentes de la provincia de Buenos Aires, abarcando dos instituciones educativas contrastantes: una escuela pública de nivel secundario ubicada en un barrio vulnerable de la localidad de Quequén, partido de Necochea, caracterizada por condiciones de desigualdad social y diversos desafíos comunitarios que refieren a condiciones socioeconómicas desfavorables, trayectorias escolares discontinuas, problemáticas sociales que impactan en la escolarización y limitaciones en el acceso a recursos educativos, lo cual incide en las prácticas pedagógicas y en las experiencias escolares de los estudiantes; y una escuela privada de nivel primario situada en un barrio de clase media alta de la localidad de Ciudad Jardín en la zona oeste de la provincia, con mayor acceso a recursos, infraestructura adecuada y un perfil socioeconómico más estable. Esta diferenciación puede analizarse desde la perspectiva de la sociología de la educación, particularmente desde los aportes de Pierre Bourdieu, quien sostiene que el sistema educativo no es neutral, sino que reproduce las desigualdades sociales a partir de las diferencias en el capital cultural de los estudiantes. En este sentido, las instituciones no solo se diferencian por su ubicación geográfica, sino por las condiciones sociales, culturales y económicas que atraviesan a sus comunidades educativas.

Los sujetos de la práctica incluyen a docentes, en interacción con adolescentes en el caso secundario y niños en edad escolar primaria. Asimismo, se consideran las comunidades educativas circundantes, que reflejan la diversidad en

términos de origen cultural, condiciones económicas y dinámicas familiares. Esta selección permite contrastar prácticas pedagógicas en contextos de inequidad socio espacial, destacando cómo las realidades territoriales moldean las intervenciones educativas en el sistema formal argentino.

- **Presentación de la temática**

Atendiendo a Dubet (2010), quien se enfoca en el declive de la institución y en la crisis de la transmisión cultural como un escenario clave de cambio sociocultural, es posible comprender cómo la modernidad tardía desmantela el “programa institucional” tradicional, obligando a una reconfiguración radical del rol docente. Este declive se vincula con procesos como la masificación escolar, el desencantamiento del mundo y la emergencia de un sujeto autónomo que rechaza los roles pasivos. En este contexto, la vocación tradicional se transforma en una profesión u oficio, en la que la legitimidad del docente se sustenta en sus competencias, cualificaciones y eficacia, más que en una figura investida de carácter sagrado. Como señala el autor: “Es la escuela la que debe responder a las múltiples demandas de la economía y de las familias que buscan mayor rentabilidad escolar” (Dubet, 2010, p. 21). De este modo, la reconfiguración simbólica impone al docente la necesidad de construir por sí mismo el marco de sentido de su actividad, dado que el sistema de creencias implícitas se ha debilitado. En consecuencia, la autoridad ya no se apoya en un principio superior, sino en la propia personalidad del docente. Esto exige un mayor compromiso subjetivo en la construcción de su experiencia profesional: “Allá donde la subjetividad del maestro estaba ocultada por su rol, ahora pasa al primer plano, provocando una toma de posición e impidiendo que la clase degenera en rutina” (Dubet, 2010, p. 22).

En consecuencia, la práctica docente se entiende como una tarea compleja que no se restringe exclusivamente a la labor de enseñar. Elena Achilli (1986) la define como “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (p.10). Asimismo, la autora señala que el maestro es valorado o exigido por el conocimiento que puede o debe brindar, cuestión que atraviesa su propia identidad en relación con la eficiencia profesional. En las escuelas públicas, esta valoración se tensiona con las demandas sociales y las condiciones estructurales que muchas veces limitan los

recursos disponibles; mientras que en las privadas se vincula con la lógica institucional y del mercado educativo, que coloca mayor énfasis en la calidad medida por resultados y en la satisfacción de las expectativas familiares. De esta manera, la práctica docente va mucho más allá, traspasando lo pedagógico y constituyéndose en un espacio de disputa de sentidos.

Entendemos que la práctica docente insiste en resistir a los intentos de regulación externa, y es en respuesta a la “vida cotidiana escolar” que no siempre se corresponde con lo que la pedagogía y las prescripciones políticas habían anticipado. En este sentido, Diker (2007) sostiene que “La práctica docente no puede ser definida ni regulada de antemano” (p.160), su saber es situacional y tiene un valor político. Por su parte, Bourdieu (2022) propone la categoría de habitus definida como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes” (p. 92), siendo el principio generador de prácticas y representaciones. Este concepto explica la regularidad de la práctica docente y su resistencia al cambio, sin recurrir a la obediencia consciente a reglas. En el contexto educativo, el habitus de clase (o de grupo) de los docentes y los alumnos, producido por condiciones de existencia homogéneas, es lo que hace que las prácticas sean objetivamente concertadas y dotadas de un sentido común. La reconfiguración simbólica de la práctica se entiende como la confrontación del habitus con el acontecimiento. En este proceso, las prácticas tienden a reproducir las estructuras objetivas de las que son producto. El habitus es el mecanismo que realiza la reactivación del sentido objetivado en las instituciones, manteniendo la institución activa y viva.

En esta misma línea de análisis, Edelstein y Coria (1995) destacan la necesidad de una reconstrucción crítica de la práctica ante la complejidad de los escenarios contemporáneos. La práctica de la enseñanza se da en un marco cargado de discontinuidad, desgarramiento y rupturas, lo que exige un abordaje que reconozca la pluridimensionalidad, simultaneidad e inmediatez de la práctica docente. Retomando a Bourdieu, estas autoras argumentan que la práctica docente está regida por el sentido práctico, y el desafío de la formación pedagógica es romper la dicotomía entre teoría y práctica “reclama capitalizar el recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas docentes” (Edelstein y Coria, 1995, p 22). De acuerdo con Dubet, las autoras advierten que el practicante y el docente en general se ven obligados a abandonar

el omnipotente control de la desvalorización de sus saberes y a participar en la reconstrucción de alternativas. En este marco, la clave es transformar el trabajo pedagógico en un acto de pensamiento que articula la reflexión con la acción.

- **Descripción de la práctica analizada**

El presente análisis se construye a partir de situaciones concretas de la práctica docente registradas en dos instituciones educativas de gestión pública y privada de la Provincia de Buenos Aires. En particular, se toman como punto de partida experiencias vinculadas a la vida cotidiana escolar, en las que se ponen en juego tensiones entre las demandas institucionales, las condiciones sociales de los estudiantes y las decisiones pedagógicas de los docentes en el aula. Dichas experiencias, recuperadas a partir de la propia práctica y de relatos de los actores involucrados, permiten problematizar cómo se configuran los sentidos del quehacer docente en escenarios diferenciados.

El recorte analítico se centra especialmente en aquellas escenas donde se evidencian conflictos o desajustes entre las prescripciones normativas, las expectativas institucionales y las condiciones reales de enseñanza, tales como la necesidad de sostener trayectorias educativas en contextos de vulnerabilidad, la mediación frente a problemáticas sociales emergentes, o la adecuación de propuestas pedagógicas a demandas familiares e institucionales. Estas situaciones no son entendidas como casos aislados, sino como expresiones significativas de procesos más amplios que atraviesan la práctica docente contemporánea.

En este marco, se busca analizar de qué manera los docentes interpretan, negocian y resignifican dichas tensiones en su práctica cotidiana, y cómo estas intervenciones se ven condicionadas por las lógicas institucionales propias de cada tipo de gestión.

En función de este recorte, en la escuela pública de nivel secundario ubicada en un barrio vulnerable de Quequén, caracterizada por desigualdades estructurales, limitaciones de recursos y trayectorias educativas fragmentadas, los docentes asumen un rol ampliado que trasciende la enseñanza disciplinar. Su tarea incorpora dimensiones de acompañamiento, contención y mediación frente a problemáticas sociales y familiares, lo que genera tensiones con los mandatos institucionales que, desde una lógica burocrática, privilegian los resultados académicos y la homogeneización de las prácticas. En este contexto, la autoridad pedagógica no se

construye desde la distancia ni el control, sino desde la presencia relacional y el vínculo cotidiano con los estudiantes, configurando un ejercicio docente profundamente situado.

La diversidad cultural y social presente en esta institución demanda una constante reconfiguración de las estrategias pedagógicas. Enseñar en contextos de vulnerabilidad implica tensionar las categorías tradicionales del rol docente y asumir una posición ética que articule enseñanza y cuidado, saber y afecto, norma y flexibilidad. En este proceso, el docente actúa como mediador entre las prescripciones institucionales y las realidades sociales de sus alumnos, transformando las normas en prácticas posibles. Asimismo, los cambios contemporáneos se manifiestan en la necesidad de garantizar la inclusión, la permanencia y la igualdad de oportunidades, en un escenario atravesado también por desigualdades en el acceso a las tecnologías y a los consumos culturales.

Por su parte, en la escuela privada de nivel primario situada en Ciudad Jardín, los docentes se desempeñan en un contexto caracterizado por la estabilidad socioeconómica, la disponibilidad de recursos materiales y la activa participación de las familias. En este escenario, la gestión institucional enfatiza la eficiencia pedagógica, la planificación sistemática y la satisfacción de las expectativas familiares. Sin embargo, estas condiciones no eliminan las tensiones propias del ejercicio docente, ya que los educadores deben conciliar las demandas institucionales —orientadas al rendimiento y la imagen— con sus propias concepciones pedagógicas, que suelen priorizar la creatividad, la autonomía y el desarrollo integral de los niños.

En estas instituciones, la presión por sostener altos estándares académicos y preservar el prestigio institucional puede limitar la autonomía docente. No obstante, en los márgenes de esa estructura surgen espacios de innovación y empatía, donde los maestros reinterpretan su tarea a partir del vínculo cotidiano con los alumnos. Las diferencias emocionales o culturales, aunque menos visibles que en contextos de vulnerabilidad, se abordan como oportunidades para fortalecer la formación integral.

En relación con las transformaciones culturales contemporáneas, en la escuela privada emergen nuevos desafíos vinculados a las subjetividades infantiles, atravesadas por la hiperconectividad y el consumo cultural. Si bien los estudiantes suelen tener acceso permanente a dispositivos digitales y entornos virtuales, esto no

garantiza un uso crítico de dichas herramientas, lo que interpela al docente a resignificar su práctica y promover experiencias educativas que trasciendan el mero consumo.

En ambos contextos, aunque con particularidades propias, el componente afectivo del trabajo docente resulta fundamental. En la escuela pública, se vuelve central para sostener la inclusión frente a la heterogeneidad y la fragilidad social; en la escuela privada, adquiere relevancia en la construcción de autoridad pedagógica y en la mediación con las expectativas familiares, que muchas veces implican altos niveles de exigencia y supervisión sobre la tarea docente.

CAPÍTULO II: LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE REFLEXIÓN

- **Impacto de las políticas educativas en la gestión escolar pública y privada en Argentina**

En los últimos años, las políticas educativas en Argentina han generado importantes transformaciones tanto en las escuelas públicas como en las privadas. Desde el enfoque socio-antropológico que plantea Alucin (2022), las políticas no pueden entenderse solo como decisiones técnicas tomadas por el Estado, sino como procesos sociales en los que intervienen distintos actores, docentes, directivos, familias y estudiantes, que las interpretan y resignifican en función de sus contextos. En este sentido, la autora señala que las políticas deben pensarse “como procesos creativos situados histórica, social, política y culturalmente, en los que intervienen múltiples actores” (p. 116).

Chris Shore (2010) sostiene que las políticas adquieren una vida propia y, cuando se aplican en el ámbito educativo, se integran en una "red de relaciones" donde interactúan diversos actores e intervienen instituciones con "lógicas diversas". La crisis de los principios organizadores y la consiguiente diversificación de las prácticas locales, visible en el fenómeno del "declive de la institución", ilustran precisamente este proceso de traducción y resignificación. En él, los mandatos —ya sean de valores universales o de gestión— son "bienvenidos y legitimados, resistidos o traducidos" por los sujetos involucrados, lo que genera dinámicas únicas en cada centro escolar.

Esta mirada permite ver que los cambios en la gestión escolar no responden únicamente a mandatos externos, sino que también se construyen desde las

prácticas cotidianas. Sin embargo, en el contexto actual, el mercado educativo y la lógica de la eficiencia han comenzado a ocupar un lugar central en la definición de lo que se espera de las instituciones. Cada vez con más fuerza, las escuelas, tanto públicas como privadas, se enfrentan a exigencias vinculadas a la competencia, la evaluación constante y la búsqueda de resultados medibles. Alucin (2022) advierte que el Estado no es una estructura única y coherente, sino que está conformado por “estatalidades múltiples” que se manifiestan en diferentes niveles y formas dentro de las prácticas institucionales (p. 122). Aun así, desde la práctica docente, se observa que las políticas públicas suelen presentarse desde su formulación como propuestas de carácter general, orientadas a garantizar ciertos lineamientos comunes para el sistema educativo. Sin embargo, estas no se implementan de manera homogénea, sino que son reinterpretadas y resignificadas en cada institución. En este sentido, las políticas no operan como dispositivos cerrados, sino como marcos de posibilidades que son apropiados por los sujetos y las instituciones en función de sus contextos, recursos y condiciones.

Por consiguiente nos resulta difícil sostener que esas propuestas puedan operar de igual forma en la Escuela Secundaria de Quequén, marcada por desigualdades socioeconómicas, y en la Escuela Primaria ubicada en Ciudad Jardín, donde el nivel económico es elevado y estable. Es fundamental reconocer y resaltar las diferencias en condiciones socioeconómicas y de acceso entre ambos establecimientos para una implementación más equitativa. Un claro ejemplo se presentan en nuestro contexto provincial, puesto que se han emitido textos literarios y discursivos irrenunciables para la Educación Secundaria y Primaria, alineados con los diseños curriculares establecidos, sabiendo que dichos textos en muchas ocasiones están desconectados de la realidad que viven los estudiantes o que no están adecuados al nivel lector que manejan en cada rango etario. Sumado a ello, como dice Achilli (1986) a los docentes solo les resta “transmitir - ejecutar - el contenido” (p.11), la construcción del conocimiento, la organización temática está ubicada fuera del docente y va limitando de forma cada vez más pronunciada la libertad creativa en nuestra tarea pedagógica.

El impacto de las políticas en la gestión escolar, tanto pública como privada, se produce a través de complejos mecanismos de apropiación, resistencia o negociación. Ball (como se citó en Alucin, 2022) establece que las políticas no dicen explícitamente qué se debe hacer, sino que “crean comunidades de sentidos,

circunstancias laborales y condiciones de enseñanza y de aprendizaje” (p.119). De esta forma, las escuelas y los docentes realizan las políticas y a su vez son constituidos por ellas. Es por ello que se los puede considerar como “mediadores sociales”, no solo tienen una participación en la interpretación de los sistemas culturales, que los conforman sino que también colaboran a construir y transmitir.

La investigación antropológica ha documentado que la implementación es un proceso donde los presupuestos originales de la política se reformulan. Esto se debe a que la apropiación de nuevas prácticas es un proceso laborioso y condicionado por el contexto local y las tradiciones de cada escuela. Ezpeleta (2004, como se citó en Sinisi, 2020) subraya que “la apropiación de nuevas concepciones y la construcción de prácticas, es un proceso difícil, fragmentado y lento [...] que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan...” (p. 43). Este enfoque de apropiación de sentidos localizados permite ver que los contenidos y modalidades concretas de las políticas se "juegan" en el campo de mediaciones institucionales. Las escuelas no solo reformulan el contenido pedagógico de las políticas, sino que también experimentan una tensión en su autonomía. En esta línea Shore (2011, como se citó en Alucin, 2022) expone que las políticas al ser puestas en acto “entran en una red de relaciones, en las que interactúan diferentes actores e intervienen instituciones con lógicas diversas, por lo cual tienen que ser bienvenidas y legitimadas, resistidas, o traducidas, generando materializaciones y dinámicas a veces imprevistas” (p.120).

Por su parte, Ezpeleta y Rockwell (1983), expresan que el Estado influye significativamente en las prácticas docentes y la vida escolar mediante políticas y normativas que controlan el sistema educativo. Esta intervención define los roles de los maestros, quienes a menudo son vistos como agentes reproductores de la ideología estatal. En palabras de las autoras “El Estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores”. (párr.9). Además destacan que los maestros y estudiantes no son meros receptores de las políticas estatales, sino que interactúan y reinterpretan estas normativas en su práctica diaria. Los planteamientos de estas autoras siguen resignificándose en la realidad actual de las aulas, donde los docentes, si bien adoptamos y hacemos nuestras las directrices formuladas por el Estado, no perdemos de vista la responsabilidad de ejercer nuestra autonomía pedagógica y nuestro criterio profesional. En las instituciones seleccionadas para este estudio,

observamos que la implementación de políticas educativas coexiste con la mediación de decisiones contextualizadas: adaptamos contenidos, metodologías y criterios de evaluación a las particularidades de nuestros cuerpos estudiantiles, a partir de un análisis crítico y reflexivo de las condiciones socioculturales, las necesidades de aprendizaje y las dinámicas de clase. Alucin (2022) argumenta que las políticas educativas, los planes y programas dejan en las escuelas “un sustrato simbólico que se va sedimentando, proveen dinámicas de trabajo que se asientan, formas de ejercer la docencia, maneras de concebir la educación” (p.120).

Este proceso de síntesis entre normativa y juicio profesional no es una mera aplicación vacía de lineamientos, sino una práctica que implica discernimiento, deliberación ética y responsabilidad institucional, con miras a garantizar una educación que respete la legitimidad de las voces docentes y favorezca un aprendizaje significativo.

Dubet (2010) habla del declive del programa institucional, forma en que la institución escolar “constituyó una economía simbólica que definía las funciones de la escuela, la legitimación de la autoridad y los métodos y relaciones de enseñanza” (p.15). Pero con la masificación escolar, la emergencia de un sujeto autónomo, la diversificación de valores y culturas, y la creciente presión social, incluyendo las demandas del mercado de trabajo, las finalidades de la institución se diversifican. Asimismo, Lucía Garay (2010) afirma que cada institución desarrolla su propia lógica interna que emerge de la articulación de múltiples funciones que le son asignadas por la sociedad y por los individuos que participan en ella. Esa lógica institucional implica que la escuela cree sus propias dinámicas: rutinas, rituales, jerarquías, informalidades y códigos de funcionamiento que la diferencian de otras organizaciones sociales. En este sentido, la escuela pública funciona bajo mandatos más explícitos del Estado, orientados a garantizar la cobertura, la equidad, el acceso universal y la atención de poblaciones vulnerables. Mientras que las escuelas privadas operan en una lógica que combina regulación estatal con una mayor autonomía institucional y orientación hacia el mercado educativo.

- **Lógicas institucionales y dinámicas de gestión en escuelas públicas y privadas: valores, rutinas e informalidades en la vida escolar contemporánea**

Las instituciones educativas, sean públicas o privadas, delinean formas de gestión atravesadas por valores, rutinas e informalidades que manifiestan sus propias lógicas institucionales. Estas lógicas no son neutrales, se construyen a lo largo de la historia y se sostienen mediante prácticas que, como señala Souto (2021), son sociales, complejas y entrelazadas con tradiciones, hábitos de acción y significados compartidos. En cada institución, estas prácticas concentran tensiones entre lo establecido y lo que impulsa su institucionalización, entre lo repetido y lo que es innovador, dando lugar a un campo de acción en el que los actores reproducen y, en ocasiones, transforman las normas vigentes.

Achilli (1986) afirma que la práctica docente no se reduce únicamente al acto de enseñar en el aula, sino que la atraviesa una red más amplia de actividades y relaciones que la trascienden. Todas aquellas actividades que el maestro realiza fuera del aula, como las tareas administrativas o burocráticas, sumadas a la presión por cumplir con los estándares sociales externos, abruman a los docentes e interfieren en su práctica pedagógica al producir un distanciamiento con la misma. En otras palabras, la especificidad de su trabajo, su mediación con el conocimiento y los alumnos, queda desdibujada e incorporada fragmentariamente a un conjunto de funciones que podrían considerarse secundarias, pero que en el contexto burocrático de la institución adquieren primacía. Este sistema de control, que prioriza aspectos formales como la presentación de trabajos y el cumplimiento de requisitos, limita la creatividad y flexibilidad del docente: “Cumplimentar con estas exigencias implica para el maestro la utilización de un tiempo que evidentemente no puede centrar en lo específico” (Achilli, 1986. p.10). En esta línea Marta Souto (2020) considera que la enseñanza es un hacer y que no es de una única manera. Ese hacer único de cada docente se apoya en un “mandato, en una regla, en un deber ser que tiene más de moral, que de conocimiento y técnica” (p.6) Ser maestro para esta autora es seguir ese mandato impuesto por la institución educativa y por ese campo más amplio de la producción sociocultural que le da sentido a la práctica.

Achilli (1986) también hace referencia al maestro como subalterno en una jerarquía que limita su autonomía y capacidad de decisión. Este contexto lo coloca bajo directrices externas, lo que puede desvalorizar su saber y experiencia

profesional, relegándolo a un rol pasivo en la construcción del conocimiento sin reflexión crítica.

Sin embargo, de acuerdo con la autora, no todos los maestros respetan esos límites. La práctica pedagógica en el aula se desarrolla con un cierto grado de aislamiento y autonomía, esto “hace que la misma aparezca como controlada por él, encubriéndose y desdibujándose la disociación y la subalternidad de su trabajo” (Achilli, 1986. p.12).

En la escuela pública de nivel secundaria situada en un barrio vulnerable de Quequén, la gestión está fuertemente condicionada por su contexto socioeconómico. Los equipos directivos y docentes deben enfrentar la fragmentación social y educativa desde una práctica orientada a sostener la inclusión y asegurar la continuidad escolar. No obstante, como señala Souto (2021), las prácticas docentes y de gestión se consolidan con el tiempo formando un núcleo duro de difícil modificación. Esto suele traducirse en rutinas que privilegian la resolución rápida de conflictos, la contención emocional y la gestión del ausentismo, en detrimento de procesos de innovación sostenidos.

La lógica de esta institución se caracteriza por una improvisación reflexiva, las decisiones surgen en la inmediatez del aula o en el pasillo ante situaciones de vulnerabilidad o carencia. El valor de la solidaridad y la presencia afectiva gana centralidad, configurando lo que Souto (2021) denomina una trama compleja en la que intervienen componentes sociales, institucionales y grupales, junto a lo técnico y lo teórico. Así, la escuela pública no solo educa, sino que sostiene la vida cotidiana de su comunidad, actuando como un espacio de encuentro, cuidado y pertenencia frente a las desigualdades estructurales.

En contraste, en la escuela privada de nivel primario en Ciudad Jardín, donde los recursos materiales y simbólicos son más estables, la gestión institucional se orienta hacia la eficiencia y la planificación estratégica. Las rutinas se formalizan mediante cronogramas, reuniones programadas y protocolos de intervención que buscan garantizar calidad y previsibilidad. En este tipo de institución, el “peso de lo consuetudinario” (Souto, 2021) se manifiesta en una organización jerárquica en la que las relaciones giran en torno a la autoridad directiva y a la expectativa de excelencia académica.

No obstante, la formalidad no excluye las informalidades institucionales, en los márgenes de la organización emergen vínculos personalizados entre familias y

docentes, negociaciones sutiles sobre normas y privilegios, y una circulación de expectativas que refuerza el sentido de pertenencia a un grupo social específico. La gestión aquí se configura como una práctica de mantenimiento del orden y del prestigio, donde prevalecen valores como la responsabilidad, la competencia y la disciplina por sobre la contención o la flexibilidad.

Souto (2021) advierte que comprender las prácticas institucionales implica mirar “las relaciones, los entrelazamientos de los sujetos involucrados, la presencia de múltiples dimensiones que constituyen el problema o la situación en estudio desde lo social, lo cultural, lo económico, lo institucional, lo grupal, lo relacional, lo técnico, lo disciplinar” (p. 8). Desde esta perspectiva, tanto la escuela pública como la privada operan en tramas singulares que revelan modos distintos de vincularse con el conocimiento, con los otros y con el entorno. En la primera, la lógica institucional se sostiene en el hacer comunitario, la cooperación ante la falta, y la resignificación cotidiana del rol docente; en la segunda, se estructura en torno al orden, la previsibilidad y la eficacia comunicativa, en consonancia con un contexto que ofrece estabilidad material y simbólica.

Por lo tanto, las diferencias no se limitan a la cantidad de recursos disponibles, sino que revelan distintas maneras de vivir la escuela. Tal como señala Souto (2021), la práctica docente es una acción que se transforma y a la vez transforma, entrelazada con significados, tradiciones e instituciones. En Quequén, ese hacer se orienta a la supervivencia y a la inclusión; en Ciudad Jardín, a la excelencia y al control de calidad. En ambos casos, las lógicas institucionales expresan los valores de la comunidad que las sostiene y las tensiones entre conservar lo instituido y habilitar lo instituyente: entre reproducir un modelo y crear nuevas formas de educar. En esta línea, Alucin (2022) afirma que la escuela, “lejos de ser una institución monolítica y uniforme, se constituye a través de las vivencias y los sentidos múltiples que le son asignados por los agentes sociales y la comunidad educativa” (p.124).

- **El sentido del rol docente: significaciones, tensiones y resignificaciones en las prácticas escolares contemporáneas**

La comprensión del rol docente en las instituciones educativas requiere abordar las prácticas escolares como espacios de producción simbólica, atravesados por significaciones, tensiones y negociaciones constantes. Desde la

perspectiva socioantropológica de Sinisi (2020), estas prácticas no pueden analizarse únicamente a partir de las prescripciones normativas, sino que es necesario considerar las formas locales de apropiación y resignificación que los actores realizan cotidianamente. En palabras de la autora, “los sujetos pertenecientes a ambos espacios (el de las políticas y el de las escuelas) actúan y median produciendo específicos procesos de apropiación y resignificación de los contenidos y prescripciones presentes en dichas políticas y programas” (p. 44). Esta afirmación permite comprender cómo, tanto en la escuela pública de Quequén como en la escuela privada de Ciudad Jardín, los docentes reinterpretan las políticas en función de sus contextos específicos. En este sentido, el rol docente se configura en la interacción entre los marcos institucionales y las concepciones personales que los educadores construyen acerca de su práctica. De este modo, los docentes no son meros ejecutores de políticas, sino actores que las traducen, adaptan y resignifican, otorgándoles sentidos situados en función de las particularidades de cada comunidad educativa.

En esta línea y retomando a Sinisi (2020) se entiende que los cambios en educación no se implementan automáticamente, sino que los docentes los van probando en la práctica y adoptan solo aquello que les resulta útil en su contexto. Este proceso puede observarse, por ejemplo, en las estrategias que desarrollan los docentes de la escuela pública para acompañar trayectorias educativas fragmentadas, así como en los intentos de los docentes de la escuela privada por equilibrar las demandas institucionales con propuestas pedagógicas más flexibles. Asimismo, la autora enfatiza que es en la vida cotidiana escolar donde se expresan con mayor claridad “los contenidos y modalidades concretas que asumen las diferentes políticas y programas estatales” (p. 45), lo que permite comprender cómo las prescripciones adquieren sentido en función de las condiciones locales, ya sea en contextos de vulnerabilidad o de mayor estabilidad. De este modo, el docente se configura como un mediador simbólico entre las políticas educativas y las realidades sociales. En este marco, la tensión entre lo prescripto y lo posible no debe entenderse como un obstáculo, sino como el núcleo mismo del trabajo educativo, donde se configura el sentido del oficio docente. En este sentido, Sinisi destaca la importancia de “recuperar al sujeto, al sujeto con mayúscula [...] y la significatividad que ese sujeto como actor social le está otorgando a sus acciones” (p. 52).

Las transformaciones culturales contemporáneas complejizan aún más este escenario. En este punto, las reflexiones de David Buckingham resultan especialmente relevantes, al señalar que las identidades y prácticas culturales de las nuevas generaciones están profundamente moldeadas por los medios de comunicación y las tecnologías digitales. Desde esta perspectiva, los docentes se enfrentan a una diversidad no solo social y cultural, sino también mediática y tecnológica. Esta situación se expresa de manera diferenciada en ambas instituciones: en la escuela pública de Quequén, donde las desigualdades en el acceso profundizan brechas, y en la escuela privada de Ciudad Jardín, donde la abundancia de dispositivos no garantiza un uso crítico. Buckingham (2008) advierte sobre la existencia de una “brecha en las oportunidades de aprendizaje mediado” (p. 203), así como también que “el acceso no equivale a competencia; los jóvenes pueden ser usuarios expertos en lo técnico, pero carecer de una comprensión crítica de los medios” (p. 210).

Por su parte, Bauman (2001, como se citó en Reguillo Cruz, 2007) sostiene que “la frenética búsqueda de identidad no es un residuo de los tiempos de la preglobalización (...) al contrario, es el efecto secundario y subproducto de la combinación de las presiones globalizadoras e individualizadoras” (p. 219). En este contexto, los docentes —tanto en la escuela pública como en la privada— no son ajenos a estas transformaciones, ya que deben redefinir su rol frente a nuevas subjetividades estudiantiles y a crecientes demandas institucionales y sociales.

En consonancia con ello, Dubet (2009) argumenta que el docente se convierte en un profesional que debe asumir el “marco simbólico de su actividad” (p. 22), construyendo su autoridad a partir de su propia subjetividad. Según el autor, los docentes deben “comprometerse subjetivamente en su trabajo, deben motivarse y motivar a otros”, en un escenario donde ya no disponen de un discurso institucional sólido que legitime automáticamente su tarea. En la escuela pública, el docente asume el mandato institucional de atender a una población más diversa, responder a regulaciones estatales y garantizar la equidad. En la escuela privada, además de esos elementos, el docente puede estar más implicado en lógicas de competencia, mercado, “servicio al cliente” (familias que pagan), y en construir su autoridad profesional individualmente. Asimismo, Dubet advierte que, al caer la idea de la escuela como santuario, los docentes deben “rendir cuentas a los usuarios, los clientes y los financieros que no dejan de hacer grandes promesas en el mercado

de la educación” (p. 24). No solo deben rendir cuentas a otros sino también a sí mismos, como menciona Dubet (2009) no solo el oficio se ha vuelto más difícil, también, ha perdido su aura.

En relación con la dimensión social del trabajo docente, Achilli (1986) señala que, si bien la tarea docente se encuentra socialmente desvalorizada, esta valoración no es homogénea. En los sectores populares, como en el caso de la escuela pública de Quequén, el docente adquiere una relevancia particular, siendo concebido como “un dador de afecto y comprensión” (p. 13), que acompaña a los estudiantes en situaciones de desventaja, desmotivación o riesgo de abandono. En contraste, en contextos socioeconómicos más favorecidos, como la escuela privada de Ciudad Jardín, el docente suele percibirse más cuestionado y exigido, sintiéndose “censurado y vigilado por los padres en cuanto a la calidad, cantidad y la forma de transmitir el conocimiento” (Achilli, 1986, p. 13), lo que impacta directamente en su identidad profesional.

Finalmente, en el contexto actual emerge la figura del “maestro errante”, desarrollada por Duschatzky (2007), quien describe a un docente que, operando por fuera de los protocolos rígidos y las restricciones burocráticas, se aventura a reinventar su práctica, formular nuevas preguntas y construir alternativas frente a la incertidumbre. Esta figura puede reconocerse tanto en docentes de la escuela pública, que buscan responder a la heterogeneidad en el alumnado, la diversidad de recursos, las demandas sociales, y la menor rigidez de los perfiles institucionales; como en docentes de la escuela privada, que intentan generar espacios de innovación dentro de estructuras más reguladas. Así, la identidad docente contemporánea ya no se define únicamente por los marcos institucionales, sino por la capacidad de moverse en los márgenes, experimentar y reconstruir su autoridad en diálogo con la complejidad de la realidad educativa.

REFLEXIONES FINALES

En este escrito hemos explorado de qué manera la identidad docente y la práctica pedagógica están inmersas en una red compleja de dimensiones estructurales, institucionales y situadas, que recorren tanto las escuelas públicas como las privadas en el contexto argentino.

La escuela ya no puede entenderse como un santuario aislado ante las tensiones sociales, económicas y culturales que la afectan como lo son la diversidad

sociocultural, la desigualdad estructural, la lógica del mercado educativo y la presión por lograr resultados, puesto que estas han alterado de forma sustantiva sus funciones. Por otra parte, la práctica docente se configura como una tarea situada, compleja e impredecible; lejos de reducirse a la mera transmisión de contenidos, implica mediación, establecimiento de vínculos, reflexión y adaptación a contextos específicos. En esta línea, la identidad del docente aparece fragmentada entre la vocación, la técnica, la exigencia burocrática y las lógicas del mercado. (Achilli, 1986).

Además, la lógica institucional, tanto en la gestión pública como privada, imprime rasgos distintivos a la experiencia educativa puesto que la escuela pública se halla segmentada por desafíos socioespaciales, mientras que la escuela privada opera bajo lógicas de estabilidad, calidad y mercado; no obstante, ambos ámbitos exhiben dinámicas de regulación, demanda y transformación simbólica del rol docente. Asimismo, en este escenario contemporáneo emergen figuras potentes como la figura del maestro errante (Duschatzky 2007) que subraya la necesidad de que los maestros construyan su autoridad profesional, redefinan su rol y transiten la frontera entre lo previsible y lo instituido para poder responder a la complejidad del siglo XXI.

En conclusión, la identidad docente hoy no puede entenderse como algo dado o estable, sino como un proceso dinámico, en permanente reconfiguración. Los docentes están llamados a ser agentes reflexivos y creativos, capaces de integrar lo estructural (las políticas, la gestión, los recursos) con lo situacional (el contexto de aula, los estudiantes, la comunidad). Reconocer estas tensiones y posibilidades abre camino a una práctica más consciente, a fortalecer la identidad profesional y a promover transformaciones significativas en la escuela. En definitiva, resignificar el oficio docente es condición esencial para que la educación responda con sentido a los retos contemporáneos.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.

Alucin, V. (2022) Hacia la construcción de un enfoque socio-antropológico para estudiar las políticas educativas. En *Entramados*, Vol. 9, No 11, enero – junio, p.116-131.

Bourdieu, P. (1986) Espacio social y poder simbólico. En *Cosas Dichas*. El Mamífero Parlante.

----- (2022) Estructuras, habitus y prácticas. En *el sentido práctico*. Siglo XXI.

Buckingham, D. (2007). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital, 193-214. Manantial.

Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. Universidad Victor Segalen.

Duschatzky, S.(2007) Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Buenos Aires. Paidós.

Edelstein, G. Coria, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. I. Kapelusz.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. Cuadernos políticos, 37(1), 70 y 80.

Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.

Fernandez, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Paidós

Reguillo-Cruz, R. (2007). Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. Capítulo 1. Siglo veintiuno editores.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda* N° 10: 21-49

Sinisi, L. (2020) El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas 'innovadores'. En Neufeld, Ma R. (comp.) Políticas sociales y educativas entre dos épocas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado. *Filo:UBA*. Cap. II.

Souto, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis Educativa*, 25(1), 1–16.

<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>