

ESPACIO ABIERTO

Tramas de sentido acerca del trabajo docente en el programa «Maestro/a Coordinador/a de Trayectorias Escolares» en la Ciudad de Buenos Aires

Plots of meaning about teaching work in the «Teacher Coordinator of School Trajectories» program in the City of Buenos Aires

Alejandro Vassiliades. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

alevassiliades@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0969-3742

Lucía Sucari. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

lusucari2012@gmail.com

ORCID: 0009-0006-3499-4498

Recepción: 10/12/2024. **Aceptación:** 6/5/2025. **Publicación:** 3/7/2025.

Resumen

Este artículo analiza los vínculos entre las políticas educativas como lugar de significación y los modos de comprender e interpretar la tarea de enseñar. Aborda el programa «Maestro/a Coordinador/a de Trayectorias Escolares» en la ciudad de Buenos Aires en tanto política docente, procurando aproximarse a sus efectos en las formas en que se nombra e interpreta la tarea de enseñar. Así, presenta resultados de una investigación de corte cualitativo-interpretativo que involucró el análisis de un corpus documental y de entrevistas en profundidad a docentes del nivel primario. Estos hallazgos se centran en cómo los sujetos docentes son atravesados por estos sentidos, dando cuenta específicamente de las disputas que se esta-

Abstract

This article analyzes the links between educational policies as a place of significance and the ways of understanding and interpreting the task of teaching. It addresses the «Teacher Coordinator of School Trajectories» program in the city of Buenos Aires as a teaching policy, trying to approach its effects in the ways in which the task of teaching is named and interpreted. Thus, it presents results of a qualitative-interpretive research that involved the analysis of a documentary corpus and in-depth interviews with primary school teachers. These findings focus on how teaching subjects are crossed by these senses, specifically accounting for the disputes that arise around issues in the field of pedagogy, such as

blecen en torno de cuestiones del campo de la pedagogía, como la transmisión, el establecimiento de vínculos intergeneracionales, los saberes culturales, y la formación de lxs sujetos docentes en términos de las nociones que se articulan alrededor de su trabajo. En definitiva, este artículo aspira a mostrar el carácter dinámico de las construcciones de sentido respecto a la docencia, y los modos en que los discursos acerca de la tarea con las trayectorias escolares intervienen en estas configuraciones.

Palabras clave: trabajo docente, políticas docentes, discursos educativos

transmission, the establishment of intergenerational links, cultural knowledge, and the training of teaching subjects in terms of the features that are articulated around their work. This article aims to show the dynamic nature of the constructions of meaning around teaching, and the ways in which discursive productions around school trajectories intervene in these configurations.

Keywords: teaching work, teaching policies, educational discourses

Introducción

En las últimas décadas, el campo de estudios sobre el trabajo docente ha ido incorporando un número importante de debates teórico-metodológicos y de agendas de investigación, entre las que se cuenta el abordaje de los vínculos entre las políticas educativas como lugar de significación y los modos de comprender e interpretar la tarea de enseñar. Este artículo aspira a contribuir a la producción de conocimiento sobre estas relaciones, tomando el caso del programa «Maestro/a Coordinador/a de Trayectorias Escolares» (MACTE, previamente «Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares»), desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires desde 2013. Este texto no aspira a considerar la incidencia de esta propuesta en las trayectorias escolares de alumnxs del nivel primario. Por el contrario, procura analizar esta iniciativa en tanto política docente, abordando sus efectos en las formas en que se nombra e interpreta la tarea de enseñar. Para ello, se recorrerán —en primera instancia— un conjunto de coordenadas teórico-metodológicas que estructuraron la investigación cuyos resultados se presentan en este artículo. Seguidamente, se plantearán algunas tramas de sentido en torno del trabajo docente que fue posible reconstruir en el abordaje del material de campo. Finalmente, se esbozarán una serie de conclusiones que procurarán volver sobre aspectos nodales del texto para abrir discusiones futuras.

Coordenadas teórico-metodológicas

En Argentina, un ámbito nodal de disputa de las políticas docentes de los últimos treinta años ha sido la definición de orientaciones respecto de cómo debía asumirse la tarea de enseñanza y qué vínculo debía tener el trabajo de lxs maestrxs y profesorxs con la cuestión de la igualdad (Birgin, 2023; Collet y Grinberg, 2021; Feldfeber, 2020; Southwell, 2021). Desde la década de 2000, uno de los aspectos centrales de estos debates ha sido el de plantear la introducción de posiciones pedagógicas acerca del valor de considerar la cuestión de las trayectorias escolares (Briscioli, 2016; Terigi 2009). Estas propuestas, cuyo despliegue giró alrededor de la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria y la generación de condiciones para su universalización, también movilizaron interrogantes, discusiones y planteos en torno a la enseñanza en el resto de los niveles educativos.

En el marco de un proyecto de investigación en curso¹, este artículo presenta un análisis de los modos en que los discursos sobre el trabajo de enseñar en relación a las trayectorias escolares configuran maneras de asumir, desempeñar y comprender la docencia en escuelas primarias públicas² de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, procurará mostrar cómo los sujetos docentes son atravesados por estos sentidos, dando cuenta específicamente de las disputas que se establecen respecto a cuestiones del campo de la pedagogía, como la transmisión, el establecimiento de vínculos intergeneracionales, los saberes culturales, y la formación de

lxs docentes en términos de las nociones que se articulan alrededor de su trabajo. En definitiva, este artículo aspira a mostrar el carácter dinámico de las construcciones de sentido a propósito de la docencia, y los modos en que los discursos acerca del trabajo con las trayectorias escolares intervienen en estas configuraciones.

A través del desarrollo de una investigación de corte cualitativo-interpretativo, el trabajo de campo involucró un relevamiento y reconstrucción de las políticas docentes vinculadas a la cuestión del trabajo con las trayectorias escolares en el nivel primario, a nivel nacional y de la CABA, en las últimas dos décadas. Esta tarea procuró dar cuenta de las formas en las que se configuran tramas de sentido para el desarrollo del trabajo de enseñar. Además, se seleccionaron cinco escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires en las que se desarrollara el Programa «Maestro/a Coordinador/a de Trayectorias Escolares» (MACTE), en los distritos 17 y 20 (Liniers, Mataderos, Villa Luro y Villa Real), situados en zonas vulnerabilizadas de esta jurisdicción. En total, se realizaron 20 entrevistas abiertas y en profundidad a docentes e integrantes del equipo de conducción, y se realizaron 28 observaciones del transcurrir cotidiano en estas instituciones. En las entrevistas en profundidad se desarrollaron conversaciones que tuvieron como objetivo principal conocer las ideas y concepciones de lxs entrevistadxs (Piovani, 2007) sobre su trabajo en el marco de políticas referidas a la tarea sobre las trayectorias escolares. La realización de observaciones de situaciones de clase y del transcurrir cotidiano en las instituciones seleccionadas procuró dar lugar a registros densos que permitieran indagar en los significados que lxs docentes construyen sobre su trabajo. Tanto para las entrevistas en profundidad como para las observaciones, se realizó un análisis de contenido cualitativo que permitió considerar interpretativamente las descripciones densas y los registros de entrevistas, utilizando como procedimiento de generación de categorías el método comparativo constante (Sautú, 2003). Los fragmentos de entrevistas seleccionados para el análisis en este artículo constituyen expresiones de los sentidos acerca del trabajo docente reconstruidos a través de la investigación. No pretenden representar una totalidad armónica y exenta de matices, sino constituir una expresión del carácter dinámico de las formas de comprender e interpretar la docencia.

El Programa MACTE ha sido seleccionado por portar debates específicos sobre el carácter del trabajo docente, los horizontes para los procesos de escolarización, y el lugar que debe tener la enseñanza en ellos. La perspectiva analítica sobre la relación entre políticas y sujetos no considera a la primera un conjunto de «implementaciones» que «bajan» a las instituciones o que las y los docentes «reciben». Por el contrario, políticas y sujetos configuran una trama de sentidos en la que se inscriben formas de comprender e interpretar el trabajo docente que circulan socialmente.

En el marco de las coordenadas teórico-metodológicas propias de los abordajes posfundacionales en el campo educativo, la investigación se apoyó conceptualmente en la idea de 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 las posiciones docentes y promueven la redefinición de las identidades de los sujetos profesores. Las políticas suponen procesos de regulación en términos de la producción de disposiciones, prácticas y comprensiones que configuran las identidades (Popkewitz, 1994). Como proceso de producción y circulación de sentidos, el discurso (Buenfil Burgos, 2019; Laclau, 1996) involucra articulaciones que constituyen a las identidades sin nunca llegar a un cierre definitivo.

Tramas de sentido sobre el trabajo docente

El Programa MACTE se inscribe en un razonamiento pedagógico que ha atravesado argumentalmente la producción de políticas en el campo educativo en las últimas dos décadas: la mejora de las condiciones para la inclusión escolar requiere de iniciativas que atiendan al trabajo sobre las trayectorias de lxs estudiantes, en las que maestrxs e instituciones tienen una responsabilidad fundamental. Con especial foco en los problemas y desafíos abiertos por la extensión de la obligatoriedad escolar de la escuela secundaria y la necesidad de su universalización, aunque no solo restringidas a este nivel, las discusiones acerca del trabajo con las trayectorias escolares (Terigi, 2009, 2014) colocaron sobre las instituciones la pregunta pedagógica ineludible de qué implica encarar este acompañamiento.

En el caso específico del nivel primario, en 2011 y 2012 el Consejo Federal de Educación dictó las resoluciones 134/11 y 174/12, en las que se define la implementación de propuestas pedagógicas que consideren los tiempos de apropiación de cada niño/a, argumentando que existen diferentes formas de construir los procesos y recorridos propios de la escolarización. En el caso de la CABA, el Ministerio de Educación creó el Proyecto «Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares» (Res. 2571/13), estableciendo una dotación de 120 cargos de maestros/as de grado. Desde 2022, la denominación de esta figura pasó a ser «Maestro/a Coordinador/a de Trayectorias Escolares de Nivel Primario» (MACTE), como un cargo de ascenso de desempeño pedagógico en la escuela. La definición de 2013 pautaba que estos docentes se incorporaban como nuevos actores institucionales, acompañando a maestros/as de grado a los fines de fortalecer la tarea de enseñanza y las trayectorias de sus estudiantes:

En este marco, la Ciudad de Buenos Aires, a través del Ministerio de Educación acerca el dispositivo pedagógico de Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares que pretende fortalecer la unidad pedagógica de los dos primeros años de la escuela primaria y apunta a un régimen de promoción

acompañada (a partir de 2.º grado) que tenga en cuenta que, todos los niños tienen diversas modalidades de aprendizaje, diversas historias de vida y patrimonio cultural compartido. (Ministerio de Educación, 2013, p. 1)

El Programa MACTE incorpora la idea de que todos los estudiantes tienen ritmos diferentes de aprendizaje y se apoya en la diversidad de las experiencias compartidas, si bien no avanza en una problematización de la situación de partida ni en el lugar que la escuela podría asumir para la construcción de horizontes más igualitarios. Esto último se articula de modo complejo con la premisa de que las instituciones deben involucrarse pedagógicamente en el trabajo con las trayectorias escolares, en línea con las definiciones federales del CFE, en tanto son responsables de los aprendizajes de sus estudiantes. Esta idea ha permeado planteos político-pedagógicos muy diversos en los últimos veinte años en Argentina, dando cuenta del carácter móvil y en disputa de los sentidos sobre la docencia (Birgin, 2023; Southwell, 2009).

Las perspectivas sobre la responsabilidad pedagógica de las instituciones escolares discuten con la noción de fracaso escolar como algo de lo que habría que culpar al estudiante y su familia (Dussel, 2004; Maddoni, 2014). Ese debate se expresa en perspectivas que rescatan centralmente la oportunidad que supone para las instituciones el trabajo con la diversidad:

Es un niño que falta mucho [...] ese día que va ese chico tiene el privilegio de trabajar con vos, hay que ver cómo acompañarlo para que pueda la escuela despejar esas situaciones sociales y familiares lo más posible. Intentamos concentrarnos mucho en que lo tenés ocho horas en la escuela y esas ocho horas son una riqueza infinita. Si falta siempre, ese día que va, ese chico tiene el privilegio de trabajar con vos. (Entrevista a informante clave)

Los modos en que los docentes de estas instituciones asumen el trabajo sobre la presencia/ausencia de sus estudiantes se apoyan en la idea de que la posibilidad de aprender depende menos de sus habilidades individuales o de las características familiares, y más de las condiciones pedagógicas que ofrece la escuela (Terigi, 2014). Estas coordenadas son tensionadas por definiciones que abrevan más en el planteo de que la función de la escuela es la mitigación de estas situaciones:

Coordinar algunas acciones, digamos de planificación de trazar trayectoria. A lo largo de toda la escuela, porque esta es la intención. Este niño que necesita acompañamiento, cómo lo acompañamos realmente como escuela y no individualmente, cómo empieza a aparecer como otras cosas, pero eso hay que aprenderlo. (Entrevista a supervisora 1)

Este acompañamiento que debe «planificarse» traduce los modos en que se desarrolla la apropiación de esta política por parte de las autoridades. Estas significaciones articulan una posición en la que se entrecruzan, de forma compleja, concepciones negativas respecto de estudiantes que dejan de asistir a la escuela y «obstaculizan la enseñanza», junto con otras que elaboran una mirada que afirma que lxs estudiantes son sujetos de posibilidad (Martinis, 2006; Redondo, 2016). En este último caso, la desigualdad se torna un problema al que las escuelas deben dar respuesta en términos pedagógicos.

Esta perspectiva incorpora discusiones respecto de cómo la escuela se articula con la igualdad, y sobre las premisas universalistas o particularistas que atraviesan ese entramado. En efecto, la construcción de respuestas acotadas a una modalidad, asignatura o momento de la escolaridad mantiene un debate con aquellas perspectivas que abogan por una intervención integral y colectiva respecto del trabajo con las trayectorias:

Lo interesante es que MACTE es una figura del propio nivel para acompañar trayectorias, que eso siempre estuvo como relegado a los programas o al área de Educación Especial. Entonces eso le da al nivel una intervención muy desde adentro y, a su vez, de un agente que acompaña, pero desde el propio nivel primario porque la escuela se para naturalmente en los roles de acompañar y de enseñar. MACTE es una figura justamente del propio nivel, de alguien que enseña. (Entrevista a supervisora 1)

El modo en que esta supervisora concibe el lugar del MACTE constituye una expresión de los modos complejos en que los sujetos se apropian de aquello que suele denominarse «la política» o «la implementación» de un determinado programa, y de cómo estas construcciones surcan las instituciones escolares y son disputadas por lxs docentes. Uno de los mayores recaudos metodológicos de la investigación marco ha sido, justamente, la premisa de interrumpir las definiciones cerradas que suelen traer los textos de los programas elaborados en los ámbitos gubernamentales. Por ello, MACTE puede ser una denominación que aluda a un maestrx acompañante de trayectorias escolares, pero los elementos que se articulan no terminan allí. Por el contrario, es también un docente que enseña, que se inserta en un trabajo específico y propio del nivel primario y en donde la perspectiva pedagógica de la tarea con las trayectorias escolares entrama enseñanza y acompañamiento.

En las escuelas que integraron la investigación, esa articulación se apoya en una premisa que combina intervenciones situadas y apuestas de corte más universal a la apertura de otros horizontes. Este doble cariz que se configura en torno de MACTE como posición implica el valor del punto de partida propio de cada estudiante y el reconocimiento de lo que es capaz de hacer, al tiempo que también supone

un horizonte diferente al previsto y para el que el trabajo pedagógico de enseñanza-acompañamiento involucrará disputar los obstáculos del presente. La intersección de estos rasgos se plasma en la consigna «piso de realidad, techo infinito»:

Piso de realidad, techo infinito, cómo todo esto se trabaja y ellos cambian conceptualmente: de un pibe que «no puede» a un pibe que puede esto, y es poder realmente definir qué es lo que sí sabe y no lo que no sabe. Hay ideológicamente muchas cosas ahí metidas. (Entrevista a coordinadora MACTE)

No perder de vista lo pedagógico, parece obvio, pero no es tan obvio porque se pierde. Y esto de focalizar bien, ¿en qué? ¿Qué es lo que ese alumno o alumna necesita? Porque a veces está como «no saben nada» o «no lo entienden». De verdad ¿qué es lo que no entiende? Algo entienden, no es que no entienden nada. Entonces esto de ver qué específicamente, de despejar un poco la mirada, de qué es eso que sabe, no que no sabe nada. (Entrevista a docente 4)

Esta mirada a lxs estudiantes como sujetos de posibilidad se encuentra tensionada por intervenciones pedagógicas diferentes. Por un lado, la noción de la centralidad de la enseñanza como un aspecto nodal del trabajo docente, que ha tenido una importante circulación en ámbitos nacionales, federales y jurisdiccionales próximos, como el caso de la provincia de Buenos Aires (Vassiliades, 2020). Por el otro, una fuga a una resolución particularista de impronta neoliberal, también de larga data: la organización de lxs estudiantes en función de sus necesidades de aprendizaje. Los agrupamientos flexibles y las actividades específicas que albergan constituyen una expresión de esa tensión.

En efecto, en actividades del área de la lectura y escritura desarrolladas en las escuelas que integraron la investigación, lxs docentes MACTE plantearon la realización de actividades diferenciadas en virtud del momento en que se encontraban lxs alumnxs en el proceso de aprendizaje de la escritura. La presencia de este rasgo en diversas instituciones lo tornan una característica de esta política y una coordenada de cómo lxs docentes asumieron su tarea. También supone la apertura de una discusión, propia de estos programas, que es relativa a si ellos en realidad no asumen una tarea que debería ser colocada para la escuela en su conjunto (acompañar las trayectorias escolares, considerar las características propias de cada grupo de alumnxs), más que para un programa específico:

La verdad que este trabajo lo que tiene es esto de ir viendo toda la trayectoria de los chicos desde primero a séptimo. Lo ideal sería trabajar en conjunto con el docente y con la conducción, y viendo casos de las aulas flexibles. La idea no es sacarlos del aula. Hay veces que los tenés que sacar, pero la idea no es que ellos salgan sino trabajar en unas aulas donde haya oportunidades para todos. Por ejemplo, en una actividad digamos, se lee

un cuento, ese cuento es para todos y las actividades y recorridos de los chicos son distintos. No son estructurados, dependen de la trayectoria y el recorrido que está haciendo cada chico. (Entrevista a docente 7)

Esta tensión entre lo universal y lo particular, propia de toda posición docente configurada en el marco de una intervención pedagógica (Southwell y Vassiliades, 2014), está en el seno de la propuesta del maestrx acompañante de trayectorias escolares. La apelación a esta figura repercute en la identidad del docente a cargo de un grado: ¿no es éste también un acompañante de las trayectorias escolares? ¿O para el docente de grado se espera un trabajo de tiempos y ritmos escolares «normales» mientras que el «acompañamiento» supone su alteración? Estas coordenadas, además, se inscriben en un razonamiento específicamente escolar: la posición de acompañamiento es pensada como un fortalecimiento de las posibilidades de aprendizaje en las escuelas, más que una discusión sobre el formato institucional.

Focalizás en esos nenes que te marcan la mirada de tu trabajo. Te preguntás qué les pasa. Cuando sos maestra [de grado] es como que tenés 30 nenes y tratás de focalizar, pero por ahí no te das cuenta de algunas cosas y se te pasan. Darte cuenta de una dificultad que tenía con un determinado aspecto, con la oralidad, con la escritura, con una lectura. (Entrevista a docente 5)

Tener la paciencia de saber que parten de un piso. Tener la realidad de ese piso, cuál es y no decir “va a llegar hasta acá”. Va a llegar a todo lo que se pueda, establecer un piso, pero no un techo. Creer en ellos, porque quizás muchos de los que salen con los distintos programas que hay en las escuelas, salen porque alguien en algún momento le puso un techo. Y lo más importante del trabajo de acompañar las trayectorias es eso, no ponerles un techo. Sí saber que tienen un piso y saber plenamente cuál es ese piso, pero no poner un techo porque con trabajo pueden llegar a hacer cosas maravillosas. Es un trabajo para tomárselo muy en serio, porque están en juego un montón de cosas, y ese montón de cosas son los chicos que muchas veces necesitan una mirada distinta. (Entrevista a docente 6)

El «acompañamiento a las trayectorias» no se vuelve una tarea caracterizada por la pasividad y la espera, sino un trabajo que asume la posibilidad de desafiar los presuntos límites para que otros futuros puedan acontecer. Esta pretensión se apoya en el carácter colaborativo que la política del MACTE asigna al trabajo en ese cargo, para el que se requiere la misma formación que las demás posiciones. Esta dimensión cooperativa plantea coordenadas novedosas respecto de la organización histórica de la tarea docente en el nivel primario. La adición de un maestrx más en el aula es resaltada por lxs docentes como algo complejo a la vez que habilitante: se torna una condición para que desarrollen determinadas estrategias pedagógicas y formas de trabajo que con un docente serían inviables.

Este trabajo conjunto tiene una repercusión doblemente formativa para lxs docentes. Por un lado, deja herramientas didácticas que fueron parte de las experiencias desarrolladas en el trabajo con lxs alumnxs. Por otro, despliega formas de conocer e interpretar la tarea de enseñar que pasan a integrar las articulaciones de sentido propias de las posiciones docentes. Así, el MACTE se vuelve un programa de formación docente en ejercicio (Birgin, 2012), aunque sus propósitos iniciales prescindan de aludir a esta dimensión:

Estaba en sexto laburando algo con una compañera, estábamos trabajando fracciones. Nos pusimos a jugar en las diferentes mesas generando diferentes propuestas de acuerdo a cómo veíamos a los pibes. Esto, cuando estás sola, es imposible. (Entrevista a docente 3)

Se trabaja mucho con secuencias didácticas para poder implementar en el aula. Como sugerir al docente de grado y acompañarlo en la planificación de secuencias que pueden empezar a incluir a todos los chicos, porque sabemos que es la trayectoria de cada uno, la diversidad, el aula heterogénea, la educación diversificada, todos lo saben, pero de ahí a poder hacerlo hay un abismo. Entonces digamos qué modelos te permiten trabajar el aula como para que puedan trabajar al mismo tiempo sin necesidad de sacar niños del aula. (Entrevista a coordinadora MACTE)

Estas intervenciones pedagógicas también articulan modos de asumir la afectividad docente (Abramowski, 2010). En las entrevistas, lxs docentes destacan la importancia de construir vínculos afectivos con sus estudiantes, como condición para que la enseñanza sea posible. Esas dinámicas están atravesadas por el anhelo de conocer qué piensan y sienten lxs alumnxs, proporcionarles apoyo, establecer formas de conectar con su mirada y escucha. La introducción de estas coordinadas emocionales posibilita gestionar estrategias ligadas a conseguir la atención y determinados comportamientos, al tiempo que despliegan modos de hacer que vuelven a la escuela un espacio pedagógicamente habilitante para tomar la palabra y expresar lo que les sucede. Esta tensión control-posibilidad surca las formas de abordar el acompañamiento de las trayectorias escolares.

A modo de cierre

Este artículo ha procurado dar cuenta de las tramas de sentido que se articulan en torno al trabajo docente en el marco del Programa MACTE en la Ciudad de Buenos Aires. Se ha analizado cómo lxs sujetos docentes se apropian de las significaciones acerca de cómo desarrollar su tarea en relación a las trayectorias escolares, evidenciando las tensiones y conflictos que se establecen en un plano epistemológico: cómo debe conocerse, interpretarse y validarse el trabajo de enseñar. Así, el

programa analizado resulta una intervención formativa sobre lxs maestrxs de nivel primario, al configurar maneras de entender y saber sobre la docencia que atraviesan sus subjetividades.

El análisis ha mostrado un conjunto de posiciones docentes en las que se entrecruzan, de forma compleja, miradas y abordajes en cuanto al trabajo con las trayectorias escolares como un foco central en las disputas por el sentido. La enseñanza y el acompañamiento se entrelazan en intervenciones pedagógicas que se construyen en la cotidianeidad del trabajo, ámbito en el que MACTE se resignifica mediante la incorporación de otras dimensiones inicialmente no previstas en el programa.

El programa MACTE, por lo tanto, se configura como un espacio de disputas sobre el trabajo docente en torno a las trayectorias escolares. Es, desde la perspectiva de este artículo, un territorio en el que es posible abordar a la docencia como un «estar siendo», siempre en curso. Este proceso pone en diálogo las discusiones sobre cómo desde la escuela se articulan la igualdad y lo diverso, otorgando un lugar central a la enseñanza y al acompañamiento como categorías no excluyentes. De esta manera, se abren nuevas formas de asumir la docencia que no solo responden a coordenadas preexistentes, sino también a formas de desempeñarla en las prácticas situadas.

Finalmente, las tensiones entre enseñanza y acompañamiento, entre lo universal y lo particular, y entre las lógicas del control y las de la posibilidad, constituyen formas complejas y diversas de abordar el trabajo con las trayectorias escolares en el nivel primario. Estas últimas se han tornado un lugar de enunciación de relevancia en las configuraciones contemporáneas del campo de la pedagogía y en las formas en que se disputan los sentidos y horizontes de la docencia.

Notas

1. Este artículo presenta resultados del proyecto de investigación UBACYT 2023-2026 «La construcción de sentidos acerca de la enseñanza y de lo común en el trabajo docente: disputas de significado contemporáneas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires», dirigido por el Dr. Alejandro Vassiliades y con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. También presenta avances de la beca de maestría UBA de Lucía Sucari, cuyo proyecto se titula «Sentidos y disputas en torno de la construcción de posiciones docentes frente a las desigualdades: Interpelaciones y procesos identitarios en la implementación de políticas educativas contemporáneas», y es dirigida por Alejandro Vassiliades en el mismo lugar de trabajo.

2. En Argentina, las escuelas públicas son denominadas «escuelas públicas estatales» por la legislación nacional y jurisdiccional, en oposición a las «escuelas públicas de gestión privada», fórmula con la que se alude a la educación privada.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.

Birgin, A. (Comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates sobre la formación docente en ejercicio*. Paidós.

Birgin, A. (2023). ¿Ahora qué? Reflexiones acerca de la formación docente después de la pandemia. *Tramas de la Formación Docente. Miradas desde El Sur*, (1), 37-46.

Briscoli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, (154), 3.º época, 134-153.

Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del análisis político del discurso*. CLACSO.

Collet, J., & Grinberg, S. (2021). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Morata.

Consejo Federal de Educación (2011). *Resolución CFE N.º 134/11*. xxxv Asamblea del Consejo Federal de Educación.

Consejo Federal de Educación (2012). *Resolución CFE N.º 174/12*. XLIII Asamblea del Consejo Federal de Educación.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 122, 305-335.

Feldfeber, M. (2020). *Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente «global»*. *Sisyphus: Journal of Education*, 8(1), 79-102.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.

Maddoni, P. (2014) *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Paidós.

Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Editorial Psicolibros.

Ministerio de Educación (2013). *Resolución 2571/2013*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Piovani, J. I. (2007). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti y J.I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales*, pp. 215-235. Emecé.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.

Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivo y métodos de investigación*. Lumiere.

Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, J. (Comp.). *Formación docente. Complejidad y ausencias*, pp. 169-199. Encuentro Grupo Editor.

Southwell, M. (Comp.). (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, pp. 71-87. Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vassiliades, A. (2020). 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*, 2(30), 247-262.