



SENTIDOS, TENSIONES Y DISPUTAS EN LA DOCENCIA SECUNDARIA RURAL DURANTE LA PANDEMIA: EL CASO DE LA PROVINCIA DE MENDOZA (ARGENTINA) EN EL PERÍODO 2020-2022

Alejandro Vassiliades¹

Universidad de Buenos Aires – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

María Pía Cartechini²

Universidad Nacional de Cuyo – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

RESUMEN

Este artículo se propone aproximarse a la comprensión de los sentidos sobre la enseñanza y lo común que los docentes de escuelas secundarias rurales en la Provincia de Mendoza, Argentina, construyeron en el período de la pandemia (2020-2022). Dicha modalidad fue una de las más afectadas a causa del forzoso traslado desde la presencialidad a la educación remota. En el marco de una perspectiva teórico-metodológica apoyada en herramientas del Análisis Político del Discurso, y a partir de una investigación de corte cualitativo-interpretativo, el trabajo analiza dos reconfiguraciones nodales en los sentidos en torno del trabajo docente: las modificaciones que el par acceso escolar – conectividad tecnológica impulsaron en las formas de comprender la docencia, y la nueva centralidad en el aprendizaje y sus consecuencias en el desplazamiento de la enseñanza como componente principal del desempeño de los profesores. Las políticas educativas articularon estas significaciones y pusieron en circulación formas específicas de comprender e interpretar el trabajo docente.

Palabras clave: Trabajo docente; Políticas educativas; Escuelas secundarias; Pandemia; Discurso educativo

¹ Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires, Argentina. Dirección para correspondencia: José Bonifacio 1339 6° piso, oficina L, Buenos Aires, Argentina, código postal: C1406GXE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0969-3742>. Correo electrónico: avassiliades@conicet.gov.ar.

² Profesora de Grado Universitario en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Especialista en Filosofía con Niños y Jóvenes (UNCuyo). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Filosofía Argentina y Americana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, Mendoza, Argentina. Dirección para correspondencia: Centro Universitario, Ciudad de Mendoza, Mendoza, Argentina, código postal: M5502JMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2211-0505>. Correo electrónico: mpcartechini@mendoza-conicet.gob.ar

SIGNIFICADOS, TENSÕES E DISPUTAS NO ENSINO MÉDIO RURAL DURANTE A PANDEMIA: O CASO DA PROVÍNCIA DE MENDOZA (ARGENTINA) NO PERÍODO 2020-2022

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar a compreensão dos significados da docência e do comum que os professores do ensino médio rural da Província de Mendoza, Argentina, construíram durante o período da pandemia (2020-2022). Essa modalidade foi uma das mais afetadas devido à transição forçada do ensino presencial para o remoto. No marco de uma perspectiva teórico-metodológica apoiada em ferramentas da Análise Político do Discurso, e com base em pesquisa qualitativo-interpretativa, o trabalho analisa duas reconfigurações nodais nos sentidos em torno do trabalho docente: as modificações que o par acesso à escola - conectividade tecnológica promoveu nas formas de compreender a docência, e a nova centralidade na aprendizagem e suas consequências no deslocamento da docência como componente principal da atuação docente. As políticas educacionais articularam esses significados e colocaram em circulação modos específicos de compreender e interpretar o trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente; Políticas educacionais; Escolas secundárias; Pandemia; discurso educativo

MEANINGS, TENSIONS, AND DISPUTES IN RURAL SECONDARY EDUCATION DURING THE PANDEMIC: THE CASE OF THE PROVINCE OF MENDOZA (ARGENTINA) IN THE PERIOD 2020-2022

ABSTRACT

This article aims to approach the understanding of the meanings surrounding teaching and the common that rural secondary school teachers in the Province of Mendoza, Argentina, constructed during the pandemic period (2020-2022). This modality was one of the most affected by the forced transition from in-person to remote education. Within a theoretical-methodological perspective supported by tools from Political Discourse Analysis, and based on qualitative-interpretative research, this paper analyzes two key reconfigurations of meanings surrounding teaching work: the changes that the school access-technological connectivity pairing fostered in the ways of understanding teaching, and the new centrality of learning and its consequences for the displacement of teaching as the main component of teachers' performance. Educational policies articulated these meanings and circulated specific ways of understanding and interpreting teaching work.

Keywords: Teaching work; Educational policies; Secondary schools; Pandemic; Educational discourse

INTRODUCCIÓN

En Argentina, un ámbito nodal de disputa de las políticas docentes de los últimos treinta años ha sido las orientaciones respecto de cómo y con qué sentido debía asumirse la tarea de enseñanza y qué relación debía tener el trabajo de maestros/as y profesores/as con la cuestión de la construcción de lo común (Birgin, 2023; Collet y Grinberg, 2021; Feldfeber, 2020; Southwell, 2021). Estas definiciones

se encuadraron en lineamientos político-educativos más amplios que, por lo general, los gobiernos nacionales impulsaron en el período mencionado y que dieron cuenta de diversos lugares para el campo de la pedagogía.

En el plano nacional, en el período 1994-2003 se desplegaron regulaciones de la formación y el trabajo docente que situaron en el plano de una tarea técnica, neutral y necesitada únicamente del saber disciplinar que las instancias de capacitación proporcionarían. Frente a ese escenario, en el período 2003-2015 se construyeron y pusieron en marcha políticas que tuvieron en la centralidad de la enseñanza y el horizonte de lo común dos ejes nodales de las regulaciones del trabajo docente (Rodrigo y Rodríguez Moyano, 2023; Vassiliades, 2024).

Desde 2015 en adelante, las orientaciones de las políticas educativas a nivel nacional han desplazado explícitamente estos aspectos, asociando el trabajo docente a componentes técnicos, motivacionales y de guía o acompañamiento de los aprendizajes, sobre la base de un discurso crítico sobre las posibilidades de la escuela, las potencialidades de la enseñanza o las viabilidades de la construcción de horizontes comunes en un mundo que presuntamente requiere perfiles "flexibles" y preparados para la incertidumbre.

Estas construcciones de sentido sustituyeron formulaciones específicamente pedagógicas propias del período 2003-2015, ligadas al planteo de la docencia como un lugar de transmisión de la cultura, a las formas de configurar una autoridad adulta, a la puesta en discusión de los modos en que se hilvanan los vínculos intergeneracionales, a los debates en torno de los saberes a pasar a las infancias y adolescencia, y a pensar la condición político-pedagógica del trabajo docente en las coordenadas culturales contemporáneas, por nombrar las notas salientes de la agenda político-educativa referida a la cuestión docente de ese tiempo histórico.

Desde 2020 en adelante, la situación inédita de la pandemia del Covid-19 fue atravesada por medidas de política educativa que pusieron en debate la (dis)continuidad pedagógica en tiempos de aislamiento social, dando cuenta de diversas perspectivas en torno del cuidado de la población, el lugar que la escuela

podía y debía ocupar, cómo debía asumirse el trabajo docente y qué desigualdades se debían enfrentar (Benza y Kessler, 2021; Birgin, 2023; Dussel y Vassiliades, 2022; Puiggrós, 2020; Ribeiro Soares, Do Nascimento y Nogueira de Oliveira, 2024).

En este contexto, las disputas en torno de posiciones que se afincaban en la defensa de un horizonte de lo común para la escolarización y la sociedad, y otras que exacerbaron la lógica de la salvación individual, sobre una noción de individuo estructurado en función de su capacidad de consumo (Feierstein, 2021). La articulación de estas últimas con perspectivas de extremo autoritarismo político y proclives a la destitución de lo estatal y de lo público en el gobierno nacional que asumió en diciembre de 2023, sitúa un escenario con características inéditas y en el que se requiere indagar las formas en que se disputa lo común asociado a lo escolar, junto con los sentidos acerca de la enseñanza que se traman en la formación y el trabajo de sujetos docentes.

Este artículo se propone aproximarse a la comprensión de los sentidos sobre la enseñanza y lo común que los docentes de escuelas secundarias rurales en la Provincia de Mendoza, Argentina, construyeron en el período de la pandemia (2020-2022). Dicha modalidad fue una de las más afectadas a causa del forzoso traslado desde la presencialidad a la educación remota. El texto comienza recorriendo las principales referencias teóricas que se constituyeron en el punto de partida de la investigación desarrollada. Seguidamente, presenta las coordenadas metodológicas del trabajo de campo cuyos resultados se presentan en este trabajo. Luego, el artículo despliega el análisis de los sentidos contruidos en torno del desempeño de la docencia secundaria rural en la Provincia de Mendoza en el período 2020-2022. En esta reconstrucción, se destacan dos reconfiguraciones que se abordan específicamente: las modificaciones que el par acceso escolar – conectividad tecnológica impulsaron en las formas de comprender la docencia, y la nueva centralidad en el aprendizaje y sus consecuencias en el desplazamiento de la enseñanza como componente nodal del desempeño de los profesores. Finalmente, el artículo ofrece una serie de conclusiones a partir del análisis desarrollado.

REFERENCIAS TEÓRICAS

La investigación se apoyó en herramientas del Análisis Político del Discurso como un horizonte teórico que comprende al orden social como un espacio configurado a partir de prácticas de articulación (Buenfil, 2019; Laclau y Mouffe, 1985;). Ellas pretenden fijar sentidos que estructuran la vida social, aunque esta acción es siempre parcial y sin cerrar una significación última y definitiva. En este contexto, lo social se torna imposible, y el discurso es asumido como una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico (Laclau, 2004). Por ello, todo orden social se comprende como discursivo.

Estas disputas por la fijación de sentidos condensan el carácter abierto y dinámico de la sociedad. En este marco la educación y el trabajo docente constituyen nociones que nunca se estabilizan, desarrollándose luchas por el significado de esas categorías. Así, más que roles o funciones predeterminadas, se despliegan posiciones docentes en los modos en que los profesores docentes asumen, viven y piensan su tarea (Southwell y Vassiliades, 2014). Estas posiciones están en constante movimiento, siendo producciones discursivas que están articuladas en el campo pedagógico como territorio de saber y poder (Suárez, 2015). Las políticas educativas articulan esos sentidos creando condiciones para los procesos de circulación de ciertas formas de comprender e interpretar el trabajo docente.

Los discursos educativos que se imponen en una articulación de significados se constituyen como hegemónicos. Los términos que son objetos de luchas por establecer sus sentidos son significantes tendencialmente vacíos, donde se busca fijar de manera provisoria determinados significados a esas nociones. Las identidades docentes son producto de disputas y están atravesadas por diversos antagonismos sociales y los contenidos son constantemente renegociados en las relaciones de articulación (Southwell, 2020).

Este carácter precario y dinámico para las posiciones docentes en tanto posiciones de sujeto apuntala una perspectiva conceptual que se dirige a

comprender las condiciones y posibilidades de enunciación para un momento social dado (Cherryholmes, 1998; Hunter, 1998). Se trata de analizar cómo las reglas constituyen y regulan el uso del lenguaje, lo que puede ser dicho respecto del trabajo docente, la formulación de argumentos e hipótesis, y los razonamientos y propósitos que se esbozan. Estas reglas organizan y dan coherencia a los discursos, y su interiorización implica saber cómo proceder para quienes están implicados en ellas, rigiendo lo que se puede decir y lo que no, e identificando quiénes poseen autoridad para hablar y quiénes sólo deben limitarse a escuchar. El poder está en estrecha relación con las reglas, normas y estilos de razonamiento mediante los que los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano. Se vuelve así una función de conocimiento que inciden en las formas mediante las que los sujetos comprenden e interpretan el mundo (Foucault, 2002; Popkewitz, 1994).

La definición de lo social no implica una identidad estable, última y definitiva. Sin embargo, tampoco será pura contingencia. La totalidad discursiva será resultante de una articulación de significantes que no suponen una estructura permanente y necesaria pero que tampoco puede orientarse en cualquier sentido porque ningún significante está completamente vacío (Laclau, 1996). La posibilidad de la contingencia y de la disputa está siempre abierta y constituye un punto de análisis central para toda perspectiva de análisis pedagógico que se pregunte por lo político y que asuma el carácter constitutivo de las articulaciones hegemónicas que produce. (Mouffe, 2007). En este marco, es posible pensar a las políticas públicas en educación como articulación de significantes ligados a un valor o un sentido asignados desde el Estado.

METODOLOGÍA

La investigación buscó comprender los sentidos sobre la enseñanza y lo común que se construyen en el despliegue las políticas educativas en el período 2020-2022 en la provincia de Mendoza, Argentina. Adoptó un carácter cualitativo-

interpretativo, orientada a la generación de conocimiento a partir del abordaje del material empírico y la construcción de datos (Piovani, 2007; Sautú, 2003).

El desarrollo del trabajo de campo involucró, por un lado, la recopilación, sistematización y análisis de documentos oficiales relativos al desempeño del trabajo docente en escuelas secundarias de la provincia de Mendoza en el período mencionado. La intención fue reconstruir las equivalencias discursivas y cadenas significantes que articularon sentidos sobre la tarea docente durante el periodo de la pandemia.

Por otro lado, se desarrollaron siete entrevistas abiertas y en profundidad a profesores de escuelas secundarias rurales de la provincia de Mendoza que habían trabajado durante la pandemia, con el fin de identificar las tensiones y disputas en torno de las significaciones acerca de la docencia. Las entrevistas tuvieron un carácter narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Madrigal, 2021) y se orientaron a reconstruir los modos en que las nociones de la enseñanza y de lo común atraviesan las definiciones relativas al desarrollo del trabajo docente. El objetivo estuvo centrado en el relevamiento de los discursos – entendiendo por ellos no sólo lo que los docentes dicen sino cómo ellos “son hablados” y el modo en que ello se expresa en sus prácticas, que entonces son también discursivas (Arfuch, 2005). El número de entrevistas fue delimitado mediante la saturación teórica, que alude a la repetición de determinadas categorías y a los datos que fue posible construir (Glaser y Strauss, 1967; Ynoub, 2014).

En tanto las posiciones docentes son relaciones de significación discursivas, las entrevistas no se asumieron como un mero recuento memorístico de hechos, sino que permitieron entender que el yo biográfico articula en su relato la experiencia individual entrelazada con el grupo y la cultura. Si bien pertenece a los géneros discursivos secundarios (Batjín, 2002); y por ello mismo, parte de un enunciado concreto que en su reelaboración pierde relación inmediata con la realidad, esto no soslaya que la vida participa del lenguaje y que allí es posible encontrar huellas subjetivas de quien habla; y construir aproximaciones a la comprensión que constituye su posición. El propósito del trabajo con el material de

campo fue dar cuenta de los procesos más que de las situaciones estáticas, construir recurrencias como así también singularidades, y considerar a los sujetos en sus prácticas y significaciones inscribiéndolas en sus diversas condiciones de vida y contextos sociohistóricos. Se trató de desarrollar una mirada que atendiera a las heterogeneidades y conflictos más que a integraciones armónicamente consensuadas (Achilli, 2010).

Los profesores entrevistados se desempeñan en escuelas rurales públicas de la provincia de Mendoza, en los departamentos de San Martín, Junín, Rivadavia y La Paz. En Argentina se considera rurales a aquellas zonas que tienen hasta 2000 habitantes, planteándose que se trata de lugares con características opuestas a las urbanas (Castro y Reboratti, 2008). La elección de esta modalidad tuvo que ver con comprender que esta fue una de las más afectadas durante la pandemia a raíz de las dificultades al acceso de conectividad (Argentina, 2020). En general los docentes que asisten a estas escuelas se han desempeñado antes en escuelas rurales y tienen su domicilio en los departamentos de Junín, Rivadavia y San Martín. El interrogante que estructuró el trabajo de campo fue acerca de las articulaciones de sentido que configuran en sus posiciones docentes en relación con las cuestiones de la enseñanza y lo común.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Construcciones de sentido en torno de la docencia en el tiempo de pandemia

La producción de significaciones sobre el trabajo docente en el tiempo de pandemia reconoce múltiples ámbitos de enunciación. Uno de los más relevantes ha sido el de las políticas educativas nacionales y provinciales, espacios en los que los sectores de gobierno y los docentes intervinieron para dotar de sentido a la tarea de enseñar. En efecto, las políticas no remiten exclusivamente a programas que se “implementan” y “bajan” a las instituciones educativas, sino a complejas construcciones de sentido, siempre en curso, en las que intervienen diversos

sujetos del campo pedagógico. Estas acciones están tensionadas por las desiguales distribuciones del poder en toda sociedad.

En la reconstrucción de las voces oficiales respecto de cómo debían comprenderse la escolarización y el trabajo docente en el contexto pandémico, se destacan dos equivalencias discursivas que estructuran las iniciativas gubernamentales a nivel nacional y provincial. La primera de ellas fue la de educación-acceso, noción que tuvo variaciones en función de las acciones para la continuidad pedagógica frente a las dificultades que se presentaron en la emergencia sanitaria. Esta orientación involucró un énfasis en el acceso al conocimiento, la difusión de la información educativa y de salud por diferentes medios y la entrega de dispositivos, materiales y alimentos (Argentina, 2020; Provincia de Mendoza, 2020a). Posteriormente, la forma de concebir el acceso se articuló con el retorno a la presencialidad y la insistencia en que todas las trayectorias tuvieran seguimiento dentro de la escolaridad obligatoria.

La segunda equivalencia fue la de vínculo pedagógico-conexión. Los docentes se volvieron la mediación central, ya que fueron el eslabón que permitía acceder a la información y el conocimiento a través del envío de actividades y la indicación de tareas, considerando el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes como esencial para asegurar la continuidad del trayecto escolar y mantener la escolaridad.

Dentro de las políticas educativas de Mendoza, se conforman articulaciones específicas. En la resolución 804/2020 de la Dirección General de Escuelas se dieron indicaciones y orientaciones para el seguimiento de las trayectorias durante el tiempo de pandemia. Allí, se enfatizó que la modalidad virtual permitía centrarse en el estudiante y su trayectoria, procurando una intensificación del proceso pedagógico y la construcción de aprendizajes priorizados. En el Informe de Gestión de la DGE de 2020 se menciona que

el gobierno escolar definió un norte orientador, expresado en el hashtag: #Queloschicosaprendan. No se trata de una expresión de deseo, sino de un programa político, como objetivo programático que ordena el resto

de las acciones que se hacen en la Dirección General de Escuelas (Provincia de Mendoza, 2020b, p. 06).

El posicionamiento de la noción de aprendizaje como norte orientador supuso el desplazamiento de la idea de centralidad de la enseñanza, estructurante de las políticas docentes a nivel nacional entre 2003 y 2015. Ya en el período 2015-2019, se habían gestado otros núcleos de sentido dentro de las políticas docentes, que desplazaron las articulaciones previas. Estos tuvieron tres puntos centrales: articularon la idea de una baja calidad educativa con la inclusión; desplazaron la pedagogía como campo de saber propio del trabajo y la formación docente para acercar la figura del docente al emprendedor como facilitador o guía, en consonancia al lenguaje empresarial; y finalmente, constituyeron visiones estandarizadas acerca de los déficits de la escuela (Feldfeber, 2019; Vassiliades, 2020). Esta idea del aprendizaje se fundó en las lógicas del mercado, comprendiendo a la educación como una inversión futura en función de una preparación para el trabajo en las empresas, planteando al sujeto como productivo y auto productivo, en tanto se vuelve a sí mismo emprendedor (Grinberg, 2006).

El hashtag #Quetodosloschicosaprendan se vinculó a la afirmación de que resultaba indispensable focalizar la tarea docente en los aprendizajes prioritarios para garantizar el derecho a la educación. Al dirigir la mirada hacia ese “todos”, se posicionó un propósito de corte universal, aunque la difusión generalizada de los contenidos que debían aprenderse desdibujó la posibilidad de reconocimiento de las desigualdades y las diferencias, más allá de las insistencias por adecuarlos a las particularidades de los ciclos formativos.

Enunciar ese “todos” supuso el intento de un tratamiento incluyente hacia a quienes históricamente habían sido considerados “ellos/otros” dentro de la escuela secundaria (Southwell, 2021), sectores que habían podido acceder a ella por primera vez en los últimos veinte años y para quienes existían mayores limitaciones socioeconómicas, especialmente en el contexto de la pandemia. En este sentido, en 2021 el Consejo Federal de Educación creció una iniciativa denominada “Volvé a la escuela” destinada a quienes se habían desvinculado de su

escolarización. En el caso de la provincia de Mendoza, se conformó una identificación de “Ausentes No Computables” a aquellos estudiantes que habían interrumpido su asistencia a las instituciones escolares.

Las articulaciones de sentido acerca de la enseñanza se dieron a partir de la noción de aprendizaje. La revalorización de la figura docente como clave para este último orientó las acciones de formación en ejercicio durante la pandemia. Con respecto a los sentidos acerca de lo común, éstos tuvieron que ver con comprender a los docentes como quienes establecieron el vínculo pedagógico con el fin de sostener la conexión con los estudiantes para así apuntalar las trayectorias. Estas dinámicas tuvieron una tensión hacia la inclusión y una búsqueda de disputar las desigualdades existentes.

La docencia y las disputas en torno de la noción de aprendizaje

En relación a las políticas educativas, los docentes articularon significantes propios dentro de sus discursos sobre su trabajo que merece la pena analizar, en especial durante la pandemia. La responsabilidad de volverse clave del aprendizaje recayó sobre quienes ejercían la docencia. Las definiciones político-educativas posicionaron a los docentes en un valor ligado a la profesionalización, a través del diseño de capacitaciones y entornos de prácticas compartidas que se asumían como garantía de poder afianzar el derecho a la educación. El desplazamiento de la centralidad de la enseñanza hacia una reafirmación del aprendizaje implicó no solo un movimiento esperado para el desempeño de los estudiantes, sino también para las actividades formativas que desarrollaron los docentes:

Porque yo me tomé el tiempo de averiguar, googlear, cómo hacer una guía de autoaprendizaje, que no había hecho nunca, los sí, los no, que sí poner, que no, que evitar (Entrevistado A)

Como puede observarse, esta convocatoria al autoaprendizaje no solamente estuvo dirigida al trabajo con herramientas digitales por parte de los

estudiantes, sino también a quienes llevaban adelante la tarea de enseñar y necesitaban formarse en aspectos novedosos ligados con el uso de las tecnologías. Dentro de las políticas educativas provinciales, se desarrolló el entorno virtual Escuela Digital Mendoza, sin consumo de datos; y la ampliación de la conectividad a través de la repartición de módems, celulares y notebooks (Provincia de Mendoza, 2020a). No obstante, en las escuelas secundarias rurales, estas políticas no tuvieron el efecto que se esperaba, ya que el uso predominante fue el de los grupos de WhatsApp (Expósito y Marsollier, 2020). Éste se convirtió en el entorno virtual principal de aprendizajes para quienes transitaron su escolaridad por las escuelas rurales. Además, se volvió punto de resistencia ante la obligatoriedad implementada por el gobierno provincial respecto de las plataformas:

Una de las cosas que se hizo fue lo de la plataforma de escolaridad protegida. Se intentó aplicar de forma obligatoria para todas las escuelas ... creo que, en el 2020, por agosto más o menos y en realidad, no tuvo nada de eso, porque los chicos ya estaban muy acostumbrados al WhatsApp y a enviar las tareas por ahí y a consultar sus dudas por ahí. Entonces, bueno... crear los cursos, subir el material y todo, la plataforma estaba activa, porque lo tuvimos que hacer, pero si te recibí una o dos tareas por la plataforma, creo que fue mucho. El resto se acostumbró al WhatsApp y no pudo salir de ahí. Aparte también la plataforma era como más compleja de usar, los chicos que se resistían un poquito, en ese aspecto creo que fue obligarnos a trabajar en plataforma y que después no se use, una pérdida de tiempo. Hubo tutoriales y todo, pero... yo me llevo re bien con la tecnología, me encanta la plataforma, está bien rediseñada, pero por ahí para esta escuela no me funcionó (Entrevistado B).

La creación de entornos virtuales y el acceso a la conectividad no constituyeron, para docentes rurales, instancias que colaboraran con su trabajo. Sin embargo, hubo una puesta en valor de otros medios que consideraron más apropiados para poder continuar con sus clases y mantener la vinculación con sus estudiantes en el contexto de la pandemia.

Si bien hubo una valoración positiva sobre la incorporación de herramientas digitales a las clases, las diversas estrategias y prácticas llevadas en general fueron significadas como un exceso de trabajo por parte de los docentes. Ello es parte de lo que asumieron como un proceso de desvalorización de la tarea docente, que

tenía su correlato económico en los bajos salarios pagados desde el gobierno de la provincia:

Y yo creo que ahí se empezó a valorar, tal vez un poco más desde las familias, el rol del docente, no desde el gobierno, desde las familias.... No tenemos la retribución económica que nos merecemos. Y es una tarea que nunca acaba la del docente, a más allá de venir y cumplir nuestro horario acá, es agotador yo creo todo lo que sigue en la casa, el preparar, planificar, preparar clase, corregir (Entrevistado C).

El tema es que, por ahí, no se nos valoró lo suficiente, también está el tema cultural en Mendoza; el tema económico, que cobrábamos dos mangos por hacer el triple de tarea, un montón de aspectos que por ahí no son tan lindos, pero fueron parte del proceso. Lo bueno es que lo tuvimos que aprender y que salga algo bueno de eso. Que la idea es siempre sacar algo bueno de todo el proceso y de lo que pasó (Entrevistado D)

Los docentes consideraron como pobres los resultados en el aprendizaje, en el marco de lo que interpretaron como faltas de respuestas por parte de los estudiantes. Asumieron que existió una ausencia de interés y motivación, y consideraron que las familias tuvieron un papel trascendental en la falta de apoyo para la continuidad de las trayectorias escolares, alegando que era complejo poder saber las causas de la desconexión:

La escuela no tenía forma de comprobar por qué el pibe no te entregó el trabajo en abril. ¿Cómo justificaba la escuela que el pibe no había tenido teléfono o realmente había estado durmiendo y no hizo nada? Si ni siquiera podíamos hacer videollamada, porque tampoco tenían a veces el teléfono. En mi secundaria, en vez de estar conectados, estuvimos bastante desconectados. En los otros niños, yo creo que, al faltarle por ahí, un apoyo afectivo o familiar, esos niños pobrecitos no aprendieron. Lo poco que aprendieron fue muy poquito. No te digo que no todos no aprendieron, aprendieron. Pero se necesitó retomar casi todo cuando volvimos a la escuela, a la presencialidad (Entrevistado E).

Como puede observarse, el argumento en torno de la ausencia de aprendizaje se desplazó de la escuela hacia otros ámbitos presuntamente atravesados por la carencia (la falta de teléfono, de apoyo familiar, de afecto). Ello posicionó al contexto socioeconómico del estudiante como el responsable de lo que los estudiantes no lograban, dejando postergada una perspectiva que pensara a la desigualdad como un rasgo que atraviesa al conjunto de la sociedad y que

también se expresa en la disponibilidad tecnológica. Se trata de un corrimiento frente al que la escuela se revelaría incapaz de hacer algo, y con consecuencias para la apropiación de contenidos significativos:

Hay que saber también que hay como un vacío de, de contenidos y de saberes que, a lo mejor ese año se deberían haber aprendido de forma más profunda, o por ahí siento como que no fue muy significativo ese trabajo. Entonces ahora, por ejemplo, que se hacía un relevamiento, el año pasado, de alumnos que tenían materias del 2020, había algunos que debían, no sé, seis, siete materias del 2020 y es como un vacío, por ahí, son saberes de complejidad creciente (Entrevistado F).

En lo planteado en esta entrevista, se asumió una fuerte articulación entre la ausencia de aprendizaje significativo y el vaciamiento de contenido para la educación escolar. La complejidad de la no existencia del espacio físico compartido y de la falta de conectividad deviene en una puesta en jaque de lo común. La posición docente, frente a ello, se desdobra en dos sentidos: la evitación de la fuga y el sostenimiento de la escuela. Esto último se comprendió como seguir apuntalando las trayectorias a través de las manifestaciones de presencia y acompañamiento, enviando mensajes virtuales a los estudiantes. Ello apuntó a lograr un hilo compartido para el momento de regreso a las escuelas:

No sé si se logró mucho en las enseñanzas, pero sí, por lo menos tuviste que insistir en ese hábito, de que algunos se pusieran otra vez a estudiar, que copiaran, que escribieran, que no dejaran esa, ese hábito de escuela, ¿me entendéis? 'Tengo que estudiar porque mañana la profe me va a llamar y me va a hacer unas preguntas'. No dejar el hábito de lo que es la educación, porque si vos durante todo un año no estudiabas más o no volvías agarrar una lapicera, no volvías a agarrar un libro, ¿qué onda al otro día, al otro año si ibas a volver a la escuela? Si no tenías un papá o mamá que te mandara, no sé si volvías a la escuela (Entrevistado G).

Como puede observarse, la enseñanza estuvo anclada a la idea de que la lógica escolar pudiera sobrevivir en el contexto de la pandemia. La posición docente dentro de la educación secundaria rural cobró sentido por la permanencia de los estudiantes. Es decir, seguir constituyéndose en un espacio donde se puede alojar lo múltiple y lo diferente, aproximarnos a un mundo compartido y que tenga perdurabilidad (Armella, Etcheto y Grinberg, 2022). A partir de la pandemia, la

puesta en jaque del sistema educativo tensionó las significaciones en torno de la docencia. Si la educación hubiera culminado completamente por un año y los estudiantes no hubieran vuelto al siguiente a la escuela, la posición docente como tal no habría podido articularse.

CONCLUSIONES

Este artículo tuvo el propósito de aproximarse a la comprensión e interpretación de los sentidos sobre la enseñanza que los docentes de escuelas secundarias rurales mendocinas construyeron en el marco del tiempo excepcional de la pandemia. Estos sentidos son parte inescindible de las prácticas que desarrollaron, que además están en constante tensión y disputa con las construidas desde los discursos políticos y sociales y sus variaciones y construcciones históricas.

El texto identificó dos equivalencias discursivas articuladas al trabajo docente en escuelas secundarias durante el tiempo de la pandemia: educación-acceso y conexión-vínculo pedagógico. Dentro de la provincia de Mendoza, aquéllas dieron marco a determinados sentidos acerca de la enseñanza y lo común, configurando significaciones específicas. El acceso a la conectividad no solo fue comprendido como condición para la distribución de contenidos, sino como la posibilidad de un proceso pedagógico presuntamente individual en el que se esperaban los aprendizajes priorizados. En la discursividad oficial, la noción de aprendizaje fue posicionada en un lugar central, desplazando la idea de enseñanza como tarea primordial del desempeño de la docencia. Estas redefiniciones alteraron la noción relativa a lo común, que en los años previos había estado ligado a la inclusión y el acceso de todos. En esta tensión, las políticas educativas construyeron sentidos acerca de las posiciones docentes, planteando que los profesores son sujetos claves del aprendizaje propio y de otros.

Los docentes de escuelas rurales secundarias disputaron estas producciones de sentido al considerarse no solo a ellos como claves para el aprendizaje, sino también a las familias y a los estudiantes, ideas de larga tradición

pedagógica en el país. En consonancia con esto, posicionaron como central al aprendizaje al tiempo que lo calificaron como no significativo por razones que aluden a las situaciones de los estudiantes en clave particular. Los modos de comprender la docencia se ligaron al sostén de lo escolar en un tiempo excepcional, con la expectativa de que el acompañamiento durante el aislamiento social hiciera posible un retorno a las instituciones cuando estas medidas hubieran finalizado. Los acontecimientos inéditos se articularon, así, con premisas previamente existentes referidas a cómo debe asumirse y desempeñarse la docencia.

REFERENCIAS

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

ARFUCH, L. (Comp.). **Identidades, sujetos y subjetividades.** Buenos Aires: Prometeo, 2005.

ARGENTINA (2020). **Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19.** Ministerio de Educación de la Nación.

ARMELLA, J.; ETCHETO, F.; GRINBERG, S. De la ciudad muda a la necesidad de otros: sobre nuevas formas de lo común en la escuela. **Argumentos. Revista de crítica social**, Buenos Aires, n. 26, p. 219-246, 2022. Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/7941>

BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

BENZA, G.; KESSLER, G. **La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2021.

BIRGIN, A. **Formación de docentes de escuela secundaria: reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI.** Buenos Aires: EFFyL, 2023.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación.** Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BUENFIL BURGOS, R. N. **Ernesto Laclau y la investigación educativa en**

Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso. Buenos Aires: CLACSO, 2019.

CASTRO H.; REBORATTI, C. Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas para su redefinición. **Serie de Estudios e Investigaciones 15.** Buenos Aires: SAGyP-PROINDER, 2008.

CHERRYHOLMES, C. **Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación.** Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.

COLLET, J.; GRINBERG, S. (Eds.). **Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas.** Madrid: Morata, 2021.

DUSSEL, I. y VASSILIADES, A. Presentación del dossier “Educación y pandemia. Claves de análisis en tiempos inéditos/dislocados”. **Revista del IICE**, 51, p. 9-18, 2022.

EXPÓSITO, C. D.; MARSOLLIER, R. G. Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19: Un estudio empírico en Argentina. **Educación y Humanismo**, 22 (39), p. 1-22, 2020. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

FEIERSTEIN, D. **Pandemia. Un balance social y político de la crisis del Covid 19.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2021.

FELDFEBER, M. Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En: SAFORCADA, F.; FELDFEBER, M. (Comp.). **La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina.** Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019. p. 17-44.

FELDFEBER, M. Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional docente al docente “global”. **Sisyphus**. 8, 01, p. 79-102, 2020.

FOUCAULT, M. **Arqueología del saber.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.** Chicago: Aldine, 1967.

GRINBERG, S. M. Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. **Revista Argentina de Sociología**, 4 (6), p. 67-87, 2006.

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

LACLAU, E. y MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una**

radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1985.

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

LACLAU, E. Discurso. **Estudios**: filosofía, historia, letras, México D.F., 2 (68), p. 7-18, primavera, 2004.

MADRIGAL R. La entrevista en la investigación narrativa. Reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico de las trayectorias académicas. **Saberes y prácticas**: Revista de Filosofía y Educación, Mendoza, 6 (1), p. 1-15, 2021.

MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: FCE, 2007.

PIOVANI, J. La entrevista en profundidad. En: MARRADI, A.; ARCHENTI, N.; PIOVANI, J. I. **Metodología de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Emecé, 2007. p. 215-225.

POPKEWITZ, T. **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid: Morata, 1994.

PROVINCIA DE MENDOZA (2020a). **Resolución. 804/2020-DGE**. Dirección General de Escuelas.

PROVINCIA DE MENDOZA (2020b). **Informe de Gestión**. Dirección General de Escuelas.

PUIGGRÓS, A. Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (Comps.) **Pensar la educación en tiempos de pandemia**. Buenos Aires: UNICEF, 2020, p. 33-42.

RIBEIRO SOARES, J.; DO NASCIMENTO, D.; NOGUEIRA DE OLIVEIRA, E.; Embarços da docência: A constituição profissional de duas professoras do ensino fundamental na pandemia. **Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, [S. l.], v. 28, n. 58, 2024. Disponible en: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6147>.

RODRIGO, L.; RODRÍGUEZ MOYANO, I. La evaluación docente en Argentina (2015-2019): El Programa “Enseñar” y la jerarquización de la cultura del rendimiento. **Educação Temática Digital**, 25, 2023.

SAUTÚ, R. **Todo es teoría**: objetivo y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere, 2003.

SOUTHWELL, M. **Posiciones docentes**: interpelaciones sobre la escuela y lo justo. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2020.

SOUTHWELL, M. Ellos/nosotros: tensiones en torno a lo común en la expansión de escolaridad secundaria argentina. En: BUENFIL BURGOS R. N. (coord.). **Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos**. Buenos Aires: CLACSO, 2021. p.107-123.

SOUTHWELL, M.; VASSILIADES, A. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. **Educación, Lenguaje y Sociedad**, 11(11), 163-187, 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>

SUÁREZ, D. Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En SUÁREZ, D.; HILLERT, F.; OUVIÑA, H.; RIGAL, L. (Eds.). **Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2015, p 11-35.

VASSILIADES, A. 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** (2,30), 247-262, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-275>

VASSILIADES, A. Teaching work and equality in the official pedagogic discourse in Argentina (2003–2019). **Journal for Critical Education Policy Studies**, 22 (1), p. 213-241, 2024. Disponible en: <https://epub.lib.uoa.gr/index.php/jceps/issue/viewIssue/265/168>

YNOUB, R. **Cuestión de método: aportes para una metodología crítica**. México, DF: Cengage Learning, 2014.

HISTÓRICO

Sometido: 16 de Mai de 2025.

Aprobado: 29 de Jul de 2025.

Publicado: 12 de Set de 2025.

COMO CITAR EL ARTÍCULO - ABNT:

VASSILIADES, A.; CARTECHINI, M.P. Sentidos, tensiones y disputas en la docencia secundaria rural durante la pandemia: el caso de la Provincia de Mendoza (Argentina) en el período 2020-2022. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.61, 2025, eISSN:2526-8449.