

**Ethopolítica del hacer docente en la escuela secundaria: problematizaciones en y desde las prácticas de directoras/es del conurbano bonaerense**

**Ethopolitics of Teaching Practice in Secondary School: Problematisations in and from the Practices of Headteachers in the Buenos Aires Suburbs**

Elías Aguirre  
Eduardo Langer

**Resumen**

Este artículo, enmarcado en una investigación doctoral<sup>1</sup>, describe las prácticas de las/os directoras/es de escuelas secundarias de un distrito del conurbano bonaerense que problematizan el hacer docencia en tanto formas situadas de gobierno y que, a modo de hipótesis, es un asunto que puede y debe ser conducido. Desde los aportes de los estudios de gubernamentalidad, aquí se indaga cómo esas prácticas de intervención de los/las directores se articulan con regímenes contemporáneos de producción de subjetividad docente, que aquí denominaremos ethopolítica del hacer docente. A través de una estrategia cualitativa y exploratoria, se caracterizan los sentidos, tensiones y disputas que emergen de los directores/as, donde el carácter rizomático de las conversaciones habilita la proliferación de interrogantes, afectos y diagnósticos sobre el presente escolar. Ello a partir de la realización de un taller de discusión y retroalimentación de resultados de investigación<sup>2</sup> realizado en el año 2023, a partir del análisis colectivo con directores/as de una encuesta previa. Entre los resultados se destaca que las/os directoras/es, al discutir el hacer docente, despliegan intervenciones que buscan orientar conductas, reforzar compromisos y sostener formas morales de ejercer la docencia.

**Palabras clave:** hacer docencia; gubernamentalidad; ethopolítica; prácticas; dirección escolar; escuela secundaria

**Abstract**

This article, framed within doctoral research describes the practices of secondary school headteachers from a district in the Buenos Aires suburbs who problematise teaching practice as a situated form of government. The study hypothesises that teaching is an issue that can and must be governed. Drawing on contributions from governmentality studies, it investigates how these intervention practices are articulated with contemporary regimes to produce teacher subjectivity, which we term the ‘ethopolitics of teaching practice’. Through a qualitative and exploratory strategy, the meanings, tensions and disputes that emerge from the headteachers are characterised, where the rhizomatic nature of the conversations enables the proliferation of questions, affects and diagnoses about the present state of schooling. This is based on a

discussion and research feedback workshop held in 2023, stemming from the collective analysis of a previous survey with the headteachers. Among the findings, it is highlighted that when discussing teaching practice, headteachers deploy interventions that seek to guide conduct, reinforce commitments and sustain moral forms of exercising the teaching profession.

**Keywords:** teaching practice; governmentality; ethopolitics; practices; school leadership; secondary school

## Introducción

La dirección de escuelas secundarias en las periferias urbanas viene siendo caracterizado como una labor compleja y demandante (Bocchio, 2019; Ministerio de Educación de la Nación, 2015), una tarea cuya dificultad se vio intensificada tras la pandemia del COVID-19 (Gil et al., 2022). Quienes conducen estas instituciones transitan a diario una frontera donde las prescripciones de la política educativa, las demandas administrativas y los imperativos manageriales se encuentran –y frecuentemente colisionan– con la espesa trama de la vida escolar. Allí se enredan las urgencias y necesidades cotidianas con las marcas persistentes de comunidades afectadas por las desigualdades socio-territoriales (Langer y Minchala, 2022) , y muchas veces, la violencia y abyección (Bonilla Muñoz, 2021; Grinberg, 2009). En este escenario, las/os directores se tornan algo más que simples administradores/as; son actores centrales que interpretan e intervienen en realidades fragmentadas, construyen estrategias situadas y toman decisiones pedagógicas y políticas centrales, sobrellevando una función que con frecuencia autoperciben como desbordada por múltiples exigencias (Yelicich, 2021). Por ello, prestar atención a sus discursos y prácticas resulta indispensable para comprender las condiciones que posibilitan –o dificultan– la dirección escolar actual.

Este artículo se enfoca, precisamente, en un momento específico de esa labor: un taller de devolución de resultados de investigación donde equipos directivos dialogaron a partir de información cuantitativa sobre el *hacer docencia*, construida mediante una encuesta a docentes y estudiantes de sus escuelas en el año 2021. Nuestro objetivo es describir cómo las/os directoras/es leen, discuten y re-contextualizan dichos datos: qué recursos retóricos, emocionales y normativos movilizan en sus intervenciones y de qué modo conectan los datos con su rol, sus responsabilidades y las prácticas de conducción que despliegan cotidianamente.

Para contextualizar nuestro análisis, es pertinente señalar que la literatura sobre el tema suele indicar que las prescripciones externas cristalizan discursos que regulan la tarea directiva (Barroso, 2005), simplificando la complejidad escolar y tendiendo a individualizar la responsabilidad (Grinberg, 2008). En este marco, las/os directores/as son interpeladas/os directamente por los lenguajes del *management* (Ball, 2017). Por ello, observar cómo interpretan los datos estadísticos adquiere especial relevancia respecto del hacer docencia en la cotidianeidad. Principalmente, la legislación escolar que regula la actividad directiva en la provincia de Buenos Aires<sup>1</sup>, así como los discursos sobre liderazgos contemporáneos, enfatizan la supervisión pedagógica de la labor docente. Sin embargo, estos enfoques han sido muchas

---

<sup>1</sup>

veces cuestionados por acrecentar la responsabilización individual por los resultados (Niesche et al., 2021) y por desproveerlos de los recursos y apoyos necesarios para desempeñar esa tarea (Romero, 2017). Así, el intenso flujo de demandas, urgencias y requerimientos de diversa índole no solo imposibilita la priorización de las tareas pedagógicas (Romero, 2021) se traduce en una regulación moral que produce culpa (Bocchio, 2019).

La investigación educativa se ha ocupado ampliamente del hacer docencia desde la perspectiva de los propios sujetos, describiendo sus características en contextos de pobreza urbana (Armella, 2016; Grinberg, 2014; Orlando, 2016) –como prácticas autogestivas (Aguirre y Murúa, 2024; Schwamberger y Grinberg, 2022), ‘todoterreno’ (Bussi y Grinberg, 2023) o marcadas por la lucha y el agotamiento (Langer, 2020), rasgos intensificados por la pandemia (Gluz et al., 2022; Mazzeo et al., 2022) – o inscribiéndolo como ‘líneas de fuga’ (Deleuze, 2003) en contextos profundamente desiguales. No obstante, la mirada específica de las/os directoras/es sobre el ‘hacer docencia’ ha sido menos explorada. En esta línea, algunos trabajos resaltan el deseo e interés de las/os directores/as por acompañar con más ahínco las prácticas pedagógica de las docentes (Ferreira y Bonetti, 2016), al tiempo que manifiestan su preocupación por la formación y el ausentismo docente (Postay et al., 2022). Sin embargo, a excepción del reciente estudio de Orlando (2022), persiste un área de vacancia significativa que se detenga a explorar más directa y centralmente en los sentidos y discursos de las/os directoras/es respecto del hacer docencia en el cotidiano escolar. Este artículo aspira, justamente, a enriquecer esa mirada, poniendo a conversar los decires sobre el ‘hacer docencia’ con la perspectiva de estos actores clave.

Por ello, observar cómo interpretan los datos estadísticos adquiere especial relevancia. La presentación de resultados estadísticos, como los utilizados en el taller, ofrece una forma particular de indagar fenómenos complejos como el ‘hacer docencia’ pero desde la perspectiva de las/os directores/as. Siguiendo a Foucault (2006), podemos pensar esta cuantificación como una práctica de saber que, al agregar y ordenar información, permite identificar regularidades, tendencias y posibles campos de intervención. Así, los datos posibilitan la construcción de múltiples sentidos sobre la realidad escolar a partir de los vínculos, asociaciones y discusiones que se establecen con ellos. Lo que nos interesa analizar es, precisamente, el diálogo —y la potencial tensión— entre esta representación numérica y los saberes situados de las/os directoras/es, entendidos estos como la condensación de lo vivido, la biografía personal, la trayectoria laboral, los procesos formativos y el sistema de valores y creencias (Yelicich, 2021).

Desde esta perspectiva, nuestra hipótesis es que los datos cuantitativos funge como punto de partida para disputar las narrativas construidas sobre aquello que sucede con el *hacer docencia* en la cotidianeidad. Este proceso implica una resignificación donde los indicadores numéricos son transformados en relatos situados –anclados en sus saberes prácticos y territoriales– que les permiten validar, matizar o resistir las generalizaciones de los datos, afirmando así sus propias experiencias de gestión y visibilizando las desigualdades que afectan la vida escolar.

El artículo se organiza del siguiente modo: primero se expone el marco conceptual que orienta la investigación; luego se detallan los aspectos metodológicos del taller y del análisis; a

continuación, se presenta la caracterización de las prácticas discursivas registradas; y, finalmente, se ofrecen reflexiones conclusivas junto con interrogantes que abren camino a futuras indagaciones.

### **La conceptualización de la noción de prácticas desde los estudios de gubernamentalidad.**

Emprender un análisis de aquello que se dice, piensa y actúa nos conduce a vincularlo con la noción de *prácticas* (Foucault, 1979, 1999). Este concepto, como señala Castro Gómez (2010), forma parte de la grilla analítica de inteligibilidad que Foucault (2007) desarrolló progresivamente en sus obras para analizar el problema del gobierno y la gubernamentalidad. Es decir emplaza su interés por la conducción de las conductas (Foucault, 2006) -propias y de terceras/os- como correlato de relaciones de poder en tanto juego de fuerzas que se engarzan con el saber, la verdad y la subjetividad (Foucault, 2019). Como clarifica Castells (2015), la noción de *prácticas* “pone en evidencia, sin duda, las articulaciones entre saber y poder que siempre [Foucault] planteó en su trabajo: poderes que producen saberes, poderes y saberes que producen objetos, sujetos y políticas de verdad” (p. 272).

En el esquema analítico de Foucault (1979), las *prácticas* refieren a “cierta manera de hablar” (p. 326), “de obrar y de pensar, que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (Foucault, 1984, p. 367). Estas prácticas “ayudan a definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a reglas” (Foucault, 1979, p. 233). Para Paulizzi (2020), esas reglas que organizan las prácticas son las *racionalidades* puesto que “que acompañan a las prácticas mismas y se transforman con el tiempo. Esto no implica referir la acción y el trazo de las reglas a un sujeto, sino a un régimen de prácticas” (p. 42). Así, para Castro-Gómez (2010) el dueto prácticas-racionalidades supone que “al cambiar las prácticas, cambia la racionalidad de las prácticas y cambian también sus objetivaciones. Pero esas gramáticas son un a priori histórico; son como el agua en la que nadan los peces: no las vemos, pero siempre están allí, pues sin ellas no podríamos hablar ni actuar”. (p. 30). Las *prácticas*, además de estar organizadas por las racionalidades, se articulan en conjunto con las *tecnologías* (Foucault, 1990) que -en todos los casos- deben comprenderse como piezas de un dispositivo (Foucault, 2006; Lemke, 2018) que las articula. A su vez, las *prácticas* se caracterizan por no ser engañosas, no ocultar detrás de sí aspectos no revelados, ni cuestiones reprimidas, puesto que “el mundo es siempre, y en cada momento, lo que es y no otra cosa: aquello que se dice tal como se dice y aquello que se hace tal como se hace” (Castro Gómez, 2010, p. 28). Junto con ello, debe destacarse que dichas *prácticas* son acontecimientos que “emergen en un momento específico de la historia y quedan inscritas en un entramado de relaciones de poder. Sólo hay prácticas en red. Para Foucault no existen prácticas que sean independientes del conjunto de relaciones históricas en las cuales funcionan” (Castro Gómez, 2010, p. 29).

Foucault también enfrentó, a la vez que intentó resolver con su noción de *prácticas*, las dicotomías que se presentaban en algunas corrientes del pensamiento social que oponían ‘práctica’ y ‘discurso’ como dimensiones separadas de la actividad humana. Contrariamente, apeló a la noción de *prácticas* dejando en claro que en ella reunía tanto su condición discursiva como no discursiva (Foucault, 1979). En esa implicancia mutua, “subjetividad e instituciones se encuentran y producen[...] entonces, no hay oposición entre discurso y práctica, entre lo que se dice y lo que se hace” (Grinberg, 2008, p. 330). De modo que “asumir a la práctica como discursiva y no discursiva supone preguntarse tanto por la enunciabilidad de unas prácticas (el polo del saber) como por su visibilidad (el polo del poder)” (p.321). Esta caracterización de las *prácticas* no debe solamente considerarse en términos de producción de discursos, sino advertir que toman forma en conjuntos técnicos, en instituciones, en patrones de conducta, en tipos de transmisión y difusión, en formas educativas que los imponen y los mantienen (Foucault, 1994).

En esta línea, el análisis de las prácticas también habilita a comprender cómo se producen procesos de problematización, entendidos —en clave foucaultiana— como aquellos movimientos mediante los cuales determinados aspectos de la vida cotidiana, en este caso el hacer docencia, dejan de asumirse como obvios o naturales y pasan a ser objeto de atención, interrogación y gobierno (Foucault, 2000). Problematizar no es identificar un conflicto o un asunto pre existente, sino crear y producir un campo de intervención, una superficie donde emergen disputas de sentidos y se organizan prácticas y tecnologías de gobierno.

En particular, el modo en que los equipos directivos problematizan las prácticas docentes no sólo expresa su preocupación por lo que ocurre, sino que deja ver los regímenes de verdad y las racionalidades que organizan su intervención. Así, las prácticas directivas no pueden leerse únicamente como una opinión subjetiva, sino como parte de un entramado de saber-poder mediante el cual se intenta gobernar la conducta de otros (Foucault, 2006). Es en este punto donde adquiere relevancia el concepto de ethopolítica (Rose, 2007b): la conducción de las conductas ya no se organiza únicamente por normas jurídicas o reglas exteriores, sino que afecta la subjetividad, moldeando aspectos éticos de los sujetos que involucran valores, emociones, creencias, normas y disposiciones morales. En este marco, las/os directoras/es no solo gestionan instituciones, sino que participan activamente en la producción de un determinado ethos docente —basado en la vocación, la entrega, la presencia, la disponibilidad— como garante del éxito escolar.

De este modo, la problematización del hacer docencia y la construcción de una ethopolítica del trabajo docente no son fenómenos separados: se implican mutuamente. Cada vez que los/as directores/as nombran lo que “anda mal”, lo que “falta”, lo que “debería ser distinto”, están redefiniendo lo pensable y lo deseable dentro de la escuela, interviniendo tanto en los marcos institucionales como en las subjetividades que los sostienen.

Adoptar la noción de *prácticas* nos ofrece la posibilidad de abordar las maneras concretas en que las/os directoras/es piensan, dicen y actúan respecto al *hacer docencia*. Esto es nos permite centrarnos en cómo se ejerce la conducción escolar día a día, en la compleja red de

relaciones, saberes y poderes que la constituyen. Para investigar empíricamente estas prácticas en el contexto específico del taller de devolución de resultados, diseñamos una estrategia metodológica que se detalla a continuación.

### **Diseño metodológico**

El diseño de la investigación que enmarca este artículo es principalmente cualitativo y de carácter exploratorio, con foco en las prácticas de dirección escolar y su vinculación con el *hacer docencia* post emergencia del COVID-19. Para explorar las perspectivas de los/as directores/as, se utilizó como recurso para incitar las discusiones una serie de resultados preliminares de una encuesta aplicada entre 2021 y 2022 en 22 escuelas secundarias de un distrito del conurbano bonaerense, seleccionadas por criterios de vulnerabilidad socioeducativa en el marco de un Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT)<sup>3</sup>. Como sostienen Díaz Gómez et al. (2017) “el instrumento puesto a discusión funciona como un “recurso de provocación del otro”, más que como una herramienta de aplicación mecánica (p. 133).

Con la información de la encuesta procesada y organizada en cinco ejes temáticos (pandemia, importancia de la escuela, experiencia de la escolaridad, hacer docencia y futuro), se consideró oportuno y necesario realizar un proceso de devolución en un taller con la totalidad de los/as directores/as de las escuelas secundarias, a cargo del equipo del equipo del ITed-LICH-UNSAM<sup>4</sup>. La realización de este taller respondió no solo a un compromiso ético del equipo de investigación con las escuelas del distrito, sino también a su valor metodológico. Como señalan Sirvent y Rigal (2012), estas instancias permiten recoger nuevos aportes y robustecer la validez de los resultados mediante una “triangulación in situ” (p. 44). Del mismo modo, hace posible “contrastar hipótesis de trabajo que se vienen desarrollando en la investigación desde los relatos y conversaciones mantenidas con los supervisores, directores y docentes en esas instancias” (Langer, 2013, pp. 128–129).

En este marco, en el seno del equipo de investigación se debatió y planificó el taller de devolución, discusión y retroalimentación (Sirvent, 1999) de resultados y se organizó el mismo en tres momentos. Primeramente, se emprendió una presentación inicial de los resultados generales de la encuesta, un segundo momento de trabajo en grupos organizados por eje temático y un plenario final de puesta en común.

De esta manera y al estar organizados en grupos de discusión según los cinco ejes temáticos<sup>5</sup>, algunos/as de los/as investigadores/as asumimos el rol de moderadores/as en estos grupos bajo la propuesta principal de que la palabra circule, esto es, “sin una intervención permanente del investigador aunque con ciertas orientaciones en relación a la discusión” (Armella, 2015, p. 104). El trabajo grupal consistió en analizar, interpretar y discutir cada cuadro que presentaba la información cuantitativa producida en la encuesta según el eje temático y que luego fue sintetizada por los propios actores en una puesta en común al resto de los grupos.

En estos grupos de discusión, los autores de este artículo, junto con otras/os integrantes del equipo de investigación, asumimos el rol compartido de la coordinación y moderación, lo que permitió la implementación de la técnica de observación participante (Guber, 2004). Esta técnica, fundamental en la tradición etnográfica, supone un involucramiento directo y prolongado del investigador en la situación social estudiada (Angrosino, 2009). En este proceso, el investigador es su "propio instrumento de conocimiento" (Guber, 2004, p. 69), y su subjetividad, lejos de ser un obstáculo, se convierte en una herramienta fundamental si se la somete a un constante ejercicio de reflexividad. Esta reflexividad implica tomar conciencia de cómo la propia presencia, las interacciones y el marco interpretativo del investigador inciden en la producción del conocimiento (Guber, 2011). La tarea de co-coordinación durante el taller consistió, entonces, en facilitar la circulación de la palabra –"sin una intervención permanente [...] aunque con ciertas orientaciones en relación a la discusión" (Armella, 2015, p. 104)- y, simultáneamente, realizar un registro etnográfico minucioso de las conversaciones, las interacciones no verbales, los énfasis discursivos y el clima grupal (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Dichos registros constituyen una primera instancia de construcción e interpretación de los datos (Guber, 2004), donde se plasma la experiencia del investigador en el campo.

Para este artículo en particular, el corpus empírico analizado se compone de estos registros de observación participante y las transcripciones de las conversaciones producidas en uno de los grupos de discusión: aquel que conversó en torno al eje *hacer docencia*<sup>2</sup>. La discusión en este grupo se organizó a partir de tres tablas de datos cuantitativos que integraban el informe general, se presentaban las respuestas de estudiantes y docentes a preguntas cerradas específicas sobre el tema, referidas, por ejemplo, a las características valoradas en un/a docente, el grado de acuerdo con afirmaciones sobre el trabajo profesoral y las cualidades destacadas de una buena clase.

## **Análisis de resultados**

A partir del análisis del corpus empírico mencionado en la sección metodológica, organizado según las dimensiones temáticas que emergieron de la discusión de los participantes a partir de los datos presentados en el taller de discusión. Nos ocupamos en este trabajo de tres aspectos vinculados a las discusiones sobre el "buen docente"; las tensiones y controversias entre vocación, profesionalismo y responsabilidad junto las maneras en que se afronta el aislamiento y la precariedad. A continuación desarrollamos el primer núcleo de análisis.

---

<sup>2</sup> Por cuestiones éticas vinculadas con la confidencialidad y la preservación del anonimato de quienes participaron del taller, denominaremos a quienes intervienen según su rol (director/a e inspectora), un nombre ficcionado de pila y una letra que busca diferenciar las escuelas secundarias (A, B, C, y sucesivas).

## **“¿Qué hace a un buen docente?”: Lecturas directivas de los sentidos estudiantiles y profesoriales**

En este apartado se analiza las respuestas de estudiantes y docentes encuestados en torno a la pregunta que refiere a “*Cuando pensás en un/a buen/a docente, ¿qué es lo primero que valorás?*”. Los resultados en torno a esa pregunta, que mostramos a continuación en la Imagen N°1, revelan un contraste marcado entre quienes aprenden y quienes enseñan: la mayoría estudiantil pondera aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza, mientras que el colectivo docente prioriza la dimensión vincular.

**Imagen n°1**

### **9. ¿Quién es un buen docente para el estudiante? o el docente que más le gusta al estudiante?**

	Estudiantes	Docentes
	%	%
Enseña bien y da buenas clases	57,2	21,1
Es bueno/a y amigable	50	1,7
Se preocupa, escucha y dialoga	43,9	18,3
Te ayuda a pensar qué hacer cuando termines la escuela	41,5	-
Hablas sobre las cosas que pasan en el país y en el mundo	36,3	-
Te pregunta cómo te va en la escuela / Ayudar e incentivar estudiantes	32	16,7
Hablas sobre las cosas que pasan en el barrio	20,1	-
Hablas sobre sexualidad	15,7	-
No me gusta ninguno/a	4,2	-
Tener buen trato y ser respetuoso	-	6,7
Ser exigente, estricto y poner límites	-	3,3
Ser responsable, no faltar nunca y llegar a horario	-	2,2
Ser inteligente y culto/a	-	0,6
Enseñar todo lo planificado de la/s materia/s	-	1,1
Respetar los tiempos y procesos de aprendizaje de cada estudiante	-	10,6

  

N	Válido estudiantes	1908
	Válido docentes	180

Fuente: extraído de informe general de resultados de investigación producido por el equipo del ITed-UNSAM

Específicamente, el 57 % de los estudiantes eligió «enseña bien y da buenas clases», mientras que solo el 21 % de los docentes priorizó esa misma opción; a la inversa, «se preocupa, escucha y dialoga» resultó clave para el 38 % de los docentes y el 24 % de los estudiantes. Las categorías restantes no superaron el 11 % en ninguno de los colectivos, por lo que aquí se mencionan solo de modo referencial. Ese desajuste entre docentes y estudiantes desencadenó una conversación directiva que oscila entre sorpresa, disputa y auto-reflexión, tal como se expresa en el fragmento del taller de devolución a partir del registro de observación n° 1:

**Liliana (inspectora):** «Me sorprende que el 57 % de los chicos ponga *enseña bien* primero; esperaba más peso en la escucha...»



**Bruno (Dir. A):** «Si lo pensás, cuando éramos alumnos recordamos a los que daban buenas clases, ¿no?»

**Cecilia (Dir. B):** «Ojo, no se trata de lo que *nosotros* recordamos; estamos leyendo lo que dicen ellos y también los profes».

**Diego (Dir. C):** «Entonces, ¿qué pesa más: enseñar bien o dialogar?»

**Liliana:** «Fijate que entre docentes esa opción baja al 21 %... están jerarquizando distinto».

**Pablo (Dir. D):** «Se nota clarito quién labura: entrás, los pibes están atentos. Los otros viven de licencia. En la privada eso no pasa»

**Bruno (Dir. A):** «Estoy re enojado con el estatuto: todos los días se toman licencia; los pibes se quedan sin clases y no hay nada legal que hacer porque es un derecho estatutario»

**Diego (Dir. C):** «Es cierto... tenemos problemas gravísimos de ausentismo; los preceptores no dan abasto para cubrir los cursos en horas libres»

**Liliana (inspectora):** «¿No habrá relación entre ese 22-27 % de ausentismo docente que registramos y el 20 % que declara tener otra actividad remunerada?»

**Emma (Dir. E):** «¡Claro! Si tienen dos trabajos al mismo tiempo no pueden cumplir con ambos»

**Bruno:** «Y cuando concentran todas las horas titulares en un solo día, si faltan complican a un montón de pibes y cursos»

**Cecilia (Dir. B):** «Tal cual, faltan ese día y hasta la semana siguiente ya no vuelven»

**Emma (Dir. E):** «Tal vez influye la generación: nuestros estudiantes piden clases dinámicas, con pantallas...».

**Nora (Dir. F):** «Al final, el buen docente hace las dos cosas: enseña y escucha».

**Liliana:** «O —como muestra la tabla— actores distintos valoran rasgos distintos porque ocupan lugares distintos en la escuela».

Fuente: Taller con directores/as de discusión, devolución y retroalimentación de resultados,

Eje Hacer Docencia, abril de 2024

Este breve intercambio entre directivos e inspectora habilita múltiples capas de lectura. La primera reacción de la inspectora Liliana, al admitir su «sorpresa» frente a la preferencia estudiantil por la enseñanza, muestra cómo un dato cuantitativo puede desatar un ejercicio de problematización. Siguiendo a Foucault (1999), este proceso implica tomar aspectos de la cotidianeidad —antes normalizados— y convertirlos en objeto de reflexión y debate, ingresando en un "juego de lo verdadero y lo falso" (Foucault, 2013, p. 188). ¿Qué es lo que esperaba, Liliana? ¿Qué es lo que imaginaba? Evidentemente, que los/as estudiantes opten por privilegiar las tramas vinculares. Pero ¿por qué adoptarían esa opción? En base a ¿qué supuestos se apoya el asombro de Liliana? O en otros términos, ¿qué llama la atención de esas preferencias inimaginadas de los/as estudiantes? ¿Qué juicios profesorales emergen cuando la opinión estudiantil se desacopla de las expectativas supervisivas? Si nos remitimos a un clásico estudio del campo de la sociología de la educación, en *Las categorías del juicio profesoral* Bourdieu y de Saint Martin (1998) analizaban cómo ciertas taxonomías socialmente producidas organizaban la percepción y la evaluación del otro/a en la escuela. Haciendo una lectura lineal, podríamos pensar que la sorpresa de Liliana se debe a una desestabilización de esas taxonomías que implícitamente organizan su mirada.

Sin embargo, más de cincuenta años después de ese estudio, desde nuestra mirada lo que irrumpe no es solo una diferencia generacional entre docentes y estudiantes, un dato inesperado o una elección estudiantil que prioriza lo pedagógico por sobre lo vincular, sino una dislocación en las categorías de apreciación que componen su propio repertorio sobre lo que debe ser o parecer un buen docente. Desde una perspectiva postestructuralista, interesa menos

determinar cuál juicio es el ‘más verdadero’ —enseñar bien o saber escuchar— que atender a cómo ciertas figuras del ‘docente bueno’ (Caballero-Montañez y Sime-Poma, 2016) circulan, se sedimentan y se disputan. Lo que el dato cuantitativo pone en juego, entonces, no es la verdad de una preferencia, sino la fractura de un sentido dado por estabilizado. Como advierte Foucault (1999), lo interesante de un proceso de problematización no es que revele lo oculto, sino que desnaturaliza lo evidente, que vuelva ‘pensables’ las formas en que se han constituido ciertos saberes, ciertas verdades, ciertas prácticas. En esa línea, el asombro de Liliana puede ser comprendido como el momento en que un régimen de expectativas se ve afectado, interpelado por lo que no acopla, por lo que no se ajusta a los guiones de lo pensable. Y es ahí donde el ‘juicio’, en este caso supervisivo, como grilla de clasificación e interpretación, expone sus restricciones y controversias. Porque no solo se trata de leer lo que dicen las/os estudiantes, sino de preguntarse, desde qué posiciones de sujeto se los lee, en el marco de qué regímenes de verdad, a qué articulaciones de saber-poder responden y qué efectos de gubernamentalidad (citar Foucault) favorece o habilita esa lectura.

Pero no solo las preferencias estudiantiles desestabilizan ciertos sentidos. Otro punto de tensión en la conversación es el ausentismo docente, que aparece como un nodo en el que convergen regulaciones y disputas. Nuevamente, el dato estadístico se vuelve un vector que interpela las concepciones previas y obliga a redefinir qué constituye un “buen hacer” docente. Bruno refuerza esta reconsideración al movilizar la memoria biográfica como criterio de autoridad. Su apelación al recuerdo de “clases que marcan” se torna —siguiendo a Arfuch (2007) — como un recurso legitimador que valida la perspectiva estudiantil frente al desconcierto inicial de los adultos.

De hecho, el ausentismo en la conversación aparece como un espacio privilegiado de disputa por la regulación de la conducta profesoral. Para los directivos, cada licencia prolongada tensiona el delicado equilibrio entre el “derecho estatutario” y la obligación institucional de garantizar clases, de modo que la inasistencia convoca dos racionalidades de gobierno en pugna: la jurídica-burocrática, que protege al trabajador, y la managerial, que mide productividad y continuidad pedagógica (Miranda & Lamfri, 2008). El ausentismo se reinscribe entonces como problema de gobierno (Foucault, 2006): no es solo ausencia física, sino un punto donde se ensayan tecnologías de vigilancia (planillas, registros de asistencia, planificaciones), tácticas de incentivo o sanción y discursos de culpa (Bocchio, 2019) que buscan moldear subjetividades docentes ‘flexibles y comprometidas’ (Aguirre y Murúa, 2024). De este modo, el ausentismo se moraliza: se convierte en indicador de compromiso o desinterés, categorías que los directivos articulan para diferenciar entre quienes “ponen el cuerpo” y quienes “abusan del estatuto”. Se apoya en lo que Boltanski y Thévenot (2006) describen como «órdenes de justificación»: repertorios plurales de principios superiores y gramáticas morales que los actores sociales utilizan para fundamentar sus pensamientos sobre lo justo, resolver disputas y establecer jerarquías entre personas y conductas en situaciones concretas. En este caso, se entrelazan una lógica cívica, una industrial y una doméstica. La cívica interpela al docente como sujeto responsable ante su comunidad; la industrial valora la eficacia y la continuidad ininterrumpida de la tarea; y la doméstica pondera la trayectoria, la

confianza y la disposición personal total. Estas gramáticas demandan el cumplimiento de la norma y, en simultáneo, una visible ética de la presencia y entrega que acredite el mérito individual ante colegas y estudiantes. Ese discurso directivo, en el marco de ciertas racionalidades y tecnologías de gobierno, realiza un giro: las licencias docentes son una cuestión de carácter, no de derecho, promoviendo una moral de disponibilidad constante acorde con la lógica neoliberal del trabajador emprendedor (Sennett, 2000).

Así, la intervención de Pablo puede entenderse como una expresión contextualizada de la deriva managerial que Ball (2017) identifica en la educación contemporánea. Pablo alude a docentes que “viven de licencia” contraponiéndolo a quienes logran mantener a los estudiantes “atentos” ejerciendo una forma de evaluación moral bajo signos visibles de productividad. Más que una argumentación explícita sobre qué define la buena docencia, su enunciado reactualiza sentidos que individualizan los problemas y refuerzan la responsabilización individual (Grinberg, 2008), desplazando del campo de lo pensable a las condiciones laborales o institucionales que podrían estar en juego. Pero también explicita las disputas en torno a la regulación del trabajo docente, al afirmar con enojo y frustración que “no hay nada legal que se pueda hacer”, exponiendo el carácter acotado del gobierno jurídico de las conductas (Foucault, 2006)

Frente a ese diagnóstico crítico que responsabiliza al cuerpo docente, la intervención de Emma introduce una clave generacional que desplaza el eje del debate. Señala que los/as estudiantes valoran las clases más “dinámicas, con pantallas”, y pone en juego juicios de valor extendidos: enseñar bien ya no pasa solo por explicar contenidos, sino también por encontrar formas de conectar con los lenguajes, intereses y modos de atención de las juventudes. Como señalan Armella y Grinberg (2012), las tecnologías transforman la manera en que se piensa, se aprende y se vive la escuela. Es precisamente en esta nueva forma de “vivir la escuela”, afectada por las tecnologías, donde la valoración sobre la docencia que hace Emma adquiere relevancia. Podría considerarse que proponer experiencias de aprendizaje significativas en un mundo donde los vínculos, los ritmos y las formas de estar cambian constantemente es preferible a la simple transmisión de conocimientos.

A diferencia del estudio de Orlando (2022), donde la voz directiva aparece más afianzada en torno a una figura del “buen docente” definida casi exclusivamente por el compromiso, la entrega y la disposición a “hacer más” —atributos que eclipsan toda referencia al saber pedagógico—, en nuestro grupo de discusión esa cohesión es puesta en entredicho. Por el contrario, el intercambio muestra cómo los/as directores/as se ven interpelados/os por el dato, discuten, discrepan y movilizan memorias, malestares y expectativas que se ven momentáneamente fracturados. Si bien persiste cierta gramática moralizante —sobre todo en torno al ausentismo—, también emerge una disposición a repensar qué significa “enseñar bien” hoy, en diálogo con lenguajes juveniles, transformaciones tecnológicas y demandas de los estudiantes.

## **Vocación, profesionalismo y responsabilidad en el compromiso docente**

El segundo eje se nutre de la pregunta que indagó en el nivel de acuerdo con cinco enunciados sobre las prácticas que aluden al trabajo docente. Los resultados, reproducidos en la Imagen N° 2, revelan una alta valoración tanto de la capacidad para enseñar (85 % estudiantes; 87,1 % docentes) como de la capacidad de contención y vínculo con los estudiantes (73,5 % y 85 % respectivamente).

### **10. El nivel de acuerdo con las próximas frases sobre los docentes**

N	Válido estudiantes	1908		
	Válido docentes	140		
			Estudiantes	Docentes
			%	%
Están capacitados para enseñar			85	87,1
Contienen y saben cómo vincularse con sus estudiantes			73,5	85
Además de enseñar, hacen mucho por la escuela			63,7	84,3
Faltan mucho a clases			29,8	40,7
No demuestran interés por los/as estudiantes			25,1	17,1

Fuente: extraído de informe general de resultados de investigación producido por el equipo del ITed-UNSAM

### **Imagen N° 2**

También, se registra una consideración importante hacia quienes hacen mucho por la escuela además de enseñar (63,7 %; 84,3 %). En cambio, otros atributos obtienen menor consenso: «faltan mucho a clases» es señalado por el 29,8 % de los estudiantes y el 40,7 % de los docentes, mientras que «no demuestran interés por los/as estudiantes» apenas alcanza el 25,1 % y el 17,1 %. Producto de estos datos, los/las directores/as debatieron esos resultados, tal como expresa el siguiente registro de observación n°2:

**Bruno (Dir. A):** «El 85 % de los docentes llega tarde»  
**Nora (Dir. F):** «Tal cual. Y eso los chicos lo perciben»  
**Emma (Dir. E):** «Bueno, convengamos que también tiene que ver con la cultura institucional de la escuela»  
**Nora (Dir. F):** «Muchos docentes no están capacitados para enseñar... porque no contextualizan sus clases en relación con la comunidad y el estudiante»  
**Cecilia (Dir. B):** «En mi caso, la proporción es 70-30... el 30 % de los docentes que tengo trabaja en otras actividades»  
**Emma (Dir. E):** «Yo que vos no me quejaría, porque considerando lo que suele pasar, tenés un alto porcentaje de docentes comprometidos»  
**Bruno (Dir. A):** «Si convocás el sábado a limpiar la escuela, no viene nadie»  
**Bruno (Dir. A):** «El problema es que hoy los docentes ya no tienen vocación como antes... ahora actúan como profesionales. Van, hacen lo suyo, cumplen su horario y se van»  
**Nora (Dir. F):** «Ser profesional o que la docencia esté profesionalizada pertenece a otro

paradigma»

**Emma (Dir. E):** «Tiene que ser más que vocación... ser profesional ofrece más herramientas y se apoya en un compromiso, conlleva una ética»

**Cecilia (Dir. B):** «Esto de la vocación esconde hacerse cargo de todo; terminás comprando desde los útiles hasta... no sé cuánta plata llevo gastada... Cuando la inspectora viene y me pide el libro de actas le digo: ¿y quién lo paga? Pagalo vos, le diría»

**Emma (Dir. E):** «Quizás la docencia debería ser un poco y un poco... mitad vocación, mitad profesionalismo»

Fuente: Taller con directores/as de discusión, devolución y retroalimentación de resultados, Eje Hacer Docencia, abril de 2024

El relato expresa cómo los directivos y la inspectora movilizan un conjunto de enunciados que buscan producir verdades sobre la identidad docente. La frase inicial —“el 85 % de los docentes llega tarde”— encuadra la discusión dentro de un régimen de normalización que clasifica a los sujetos entre ‘cumplidores’ e ‘indisciplinados’ (Foucault, 2019). Bajo esta lógica, medir equivale a gobernar; la estadística es empleada como recurso para abonar discursos que legitiman la preocupación managerial por la ‘eficacia’ y conduce a las/os directoras/es a interiorizar la falta como una debilidad propia de su gestión (Blejmar, 2001). Esa apropiación subjetiva se refuerza cuando el discurso deriva hacia la “falta de contextualización” de las clases y la ausencia de compromiso docente: la problemática se individualiza y se normaliza el imperativo de que cada actor resuelva carencias complejas, históricas y profundas apelando a la moral personal.

El debate entre vocación y profesionalismo reactualiza un binarismo históricamente inscrito en la identidad docente (Alliaud y Vezub, 2012; Tenti Fanfani, 1995). Marcelo presenta la vocación como una cualidad perdida por la irrupción del profesionalismo, mientras algunas directoras resignifican la profesionalización como un paradigma asentado en saberes técnicos y en la ética de la responsabilidad (Tenti Fanfani, 2007). Sin embargo, la intervención de Inés quiebra la oposición al evidenciar que el discurso vocacional funciona como tecnología de autorresponsabilización (Rose, 1999b, 1999a): habilita la exigencia de aportar recursos propios —“terminás comprando útiles”, “¿quién paga el libro de actas?”— y desplaza los costos de la provisión estatal a la esfera individual (Rose, 2007b). De este modo, las lógicas post-burocráticas de las sociedades de gerenciamiento imponen simultáneamente flexibilidad y sobrecarga, demandando iniciativa constante (Grinberg, 2008).

La insistencia en los porcentajes y la apelación a la autoexigencia construyen una imagen de docentes ‘culpables’ y directivos emprendedores que refuerza la configuración de subjetividades manageriales: sujetos que se autovigilan, se autoexplotan y resuelven con creatividad lo que el estado desatiende (Aguirre y Murúa, 2024; Grinberg, 2015). Como advierte Butler (1997), el poder produce performatividad; la retórica de la vocación consolida el mandato moral que obliga a los sujetos docentes a ‘ser más’ —más comprometidos, más disponibles, más productivos— aun cuando ello suponga profundizar la precarización (Lorey, 2016). No obstante, en los intersticios del diálogo surgen grietas: Bruno destaca la profesionalización, Cecilia denuncia la trampa de la vocación y Emma imagina una síntesis

posible entre ambas posiciones. Esas fisuras, siguiendo a Popkewitz (1998), muestran la contingencia de los discursos dominantes y abren la posibilidad de reconfigurar la escuela como espacio colectivo donde la responsabilidad se comprenda en clave de derechos y políticas públicas, y no como un asunto meramente individual.

Estos intercambios expresan prácticas discursivas divergentes sobre lo que implica el “compromiso docente”. Mientras unos lo conciben como entrega desmedida, otros lo vinculan con la construcción de una ética profesional basada en el saber pedagógico, la responsabilidad situada y la reflexividad. Como plantea Tenti Fanfani (2007), esta tensión muestra un dilema no resuelto en el campo educativo: el pasaje de un modelo artesanal basado en la vocación individual a otro profesionalizado, que se apoya en competencias y saberes especializados. En esa misma línea, Mazzeo et al. (2022) advierten que la apelación a la vocación, cuando no se acompaña de condiciones institucionales adecuadas, tiende a consolidar formas de autorresponsabilización precarizante, especialmente en contextos de desigualdad.

Las discusiones y controversias entre los/as directores/as evidencian polémicas en torno a la configuración de una *ethopolítica* (Rose, 2007b) del trabajo docente. Estos son “los intentos de definir la conducta de los seres humanos actuando sobre sus sentimientos, creencias y valores, en pocas palabras, actuando sobre la ética” (p.67). En este marco, se tiende a valorizar aquello que se considera generador de mejores resultados escolares, desplazando así el foco desde las condiciones generales hacia las cualidades o atributos individuales del/la docente. De este modo, la responsabilidad por el tipo de educación que reciben los/as estudiantes, se reconfigura en términos éticos, morales y conductuales: lo que se espera del/la docente no es solo que enseñe, sino que encarne un determinado *ethos* –basado en la vocación, la disposición afectiva, la autogestión y la entrega personal– como garante del éxito escolar. Este desplazamiento hacia la autorresponsabilización y la interiorización de los fines del sistema traduce una forma de gubernamentalidad (Foucault, 2006) que convoca a los sujetos a gobernarse a sí mismos/as en función de objetivos de rendimiento, eficacia y compromiso. En este marco, los sujetos se encuentran en soledad. Así, en el siguiente apartado trabajaremos con la tercera dimensión vinculada con esa dimensión en el hacer docencia y dirección.

Esta tensión, que fuerza al docente a una autorresponsabilización precarizante (Lorey, 2016), sienta las bases para la sensación de aislamiento que las/os directoras/as analizan a continuación.

### **“Nos sentimos solos”: aislamiento, precaridad y autoproducción de redes**

Como se observa en la Imagen Nº 3, exploraron y discutieron sobre el grado de acuerdo con tres enunciados que indagan la percepción docente de su propia posición (Southwell y Vassiliades, 2013) entendida como los múltiples y dinámicos modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, sus desafíos y sus utopías dentro de la trama escolar. Los resultados muestran niveles de coincidencia particularmente altos: 82,9 % de los docentes consideró que “se sienten muy solos/as para enfrentar las necesidades de la

educación hoy” y un 78,6 % reconoció que “se les dificulta trabajar las situaciones de vida de sus estudiantes”. El 46,4 % aceptó que “les cuesta trabajar temas de género y diversidad”. La soledad aparece, entonces, no sólo como sensación subjetiva sino -al decir de Duschatzky y Aguirre (2020)- como una interpelación contundente que reclama por alianzas, compañías y presencias.

## 11. Grado de acuerdo en las siguientes frases sobre las/os docentes

N		Válido	180		%
Los/as docentes...se sienten muy solos/as para enfrentar las necesidades de la educación hoy.”					82,9
Los/as docentes...se les dificulta trabajar las situaciones de vida de sus estudiantes.”					78,6
Los/as docentes...les cuesta trabajar temas de género y diversidad.”					46,4

Fuente: extraído de informe general de resultados de investigación producido por el equipo del ITed-UNSAM

### Imagen Nº 3

Los equipos directivos reagencian estos resultados tal como se desarrolla en el siguiente registro de observación del taller:

### Registro de observación Nº 3

**Nora (Dir. F):** «Yo me siento sola como escuela... me siento sola»  
**Cecilia (Dir. B):** «Nos sentimos solos en relación a todos los lós que pasan»  
**Bruno (Dir. A):** «Desde la pandemia es cada vez peor: abusos, violencia, adicciones, intentos de suicidio... todo cae acá»  
**Liliana (inspectora):** «Sin equipos de orientación fija, dependemos del distrital; llegan cuando pueden»  
**Emma (Dir. E):** «En este contexto, ¿cómo sacás a los pibes de esa desgracia? ¿solo con resiliencia?»

**Nora (Dir. F):** «La ley dice que trabajemos en red, pero el Servicio Local no tiene recursos ni autoridad»

**Bruno:** «Está todo reventado... y a nosotros nos piden resultados»  
(Silencio *prolongado*)

**Nora (Dir. F):** «Hay que cambiar la ley de las redes»

**Cecilia (Dir. B):** «¿A qué norma te referís?»

**Nora:** «A la Ley de Promoción de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, que dice que se tiene que trabajar en red»

**Bruno (Dir. A):** «Está todo reventado... el Servicio Local tiene un montón de restricciones... no tiene autoridad»

**Cecilia (Dir. B):** «Y tampoco recursos: les pasa lo mismo que a nosotros»

**Ana (Dir. E):** «Si todo debe pasar por el Servicio Local, deberían abrir quince espacios y atender, igual que los centros de salud que no tienen profesionales»

**Liliana (inspectora):** «El rol del Servicio Local es, sobre todo, retardar la judicialización de la problemática»

Fuente: Taller con directores/as de discusión, devolución y retroalimentación de resultados,  
Eje Hacer Docencia, abril de 2024

La escena articula, por lo menos, tres posibles vías de acceso a su análisis. En primer lugar, la soledad se corporiza como afecto colectivo: la enunciación «me siento sola» pasa del registro individual al plural —«nos sentimos solos»— y exhibe lo que Gluz (2023) describe como políticas de individuación: al tiempo que se proclama la autonomía para hacer escuela, se pone a prueba constante la trama institucional de recursos y acompañamientos y se reubica la carga de la gestión de esos riesgos en el sujeto-director/a. En otras palabras, los directores/as se producen -y son producidos- como sujetos aislados y reducidos a un átomo individual, egoísta y lanzado a su propia soledad (Veiga-Neto, 2000).

Esas respuestas de la encuesta, sobre cómo se sienten los/as docentes, se articulan dialógicamente con la propia cotidianeidad directiva en tanto convergen en esas mismas soledades. Los estudios que refieren a esta problemática en la dirección escolar (Bocchio et al., 2020; Dor-Haim & Oplatka, 2020; Vázquez Recio, 2013) señalan que la soledad, entonces, se presenta no sólo como un estado emocional sino como una forma de regulación, un efecto de gobierno que convierte al sujeto directivo en garante solitario/a de políticas de inclusión, rendimiento y cuidado autogestionadas sin las condiciones materiales necesarias para sostenerlas.

En segundo lugar, la soledad despliega, como dijimos antes, un efecto gubernamental que induce a los sujetos docentes y directivos, a producir, conseguir y recuperar creativamente aquello con lo que no se cuenta (Aguirre y Murúa, 2024; Bussi y Grinberg, 2023; Schwamberger y Grinberg, 2023). Allí, se inscribe la discusión que entre los/as directores/as se sucede en cuanto a la construcción de redes de apoyo interinstitucionales. Al carecer de soportes, las escuelas autoproducen redes sociocomunitarias con ONGs, clubes de barrio, profesionales voluntarios, organismos del estado de los diversos niveles. Tales tramas, además de ser construcciones colectivas para resistir las condiciones precarizadoras del presente, funcionan como tecnologías sociales de empoderamiento comunitario (Rose, 2007a). Estas redes re-



definen los vínculos y responsabilidades con el Estado y promueven mecanismos que trasladan la responsabilidad de la protección social desde el Estado hacia colectivos locales, reforzando la lógica de la autogestión (Rose, 2007a). Se resalta en sus discursos que estas estrategias de autogestión en redes se encuentran saturadas, desbordadas o ‘explotadas’. La afirmación de Ana sobre los Servicios Locales —“deberían abrir quince espacios y atender, igual que los centros de salud que no tienen profesionales”— condensa esa percepción de colapso: se espera de ellos una intervención integral pero no se les proveen condiciones reales para ejercerla. La ley —como señala Nora— prescribe una lógica de redes, pero en la práctica esas redes se sostienen sobre hilos finísimos de voluntarismo extremo, improvisación creativa y desgaste cotidiano. La articulación institucional que se propone como solución, deviene problema cuando no se materializa en políticas con capacidad de intervención y resolución de las problemáticas. Bruno lo sintetiza con crudeza: “está todo reventado... y encima nos piden resultados”, mientras que Cecilia añade: “les pasa lo mismo que a nosotros”, evidenciando que la precariedad atraviesa a todos los niveles del sistema. Liliana, inspectora, completa el cuadro al señalar que “el rol del Servicio Local es, sobre todo, retardar la judicialización de la problemática”, dejando en evidencia un corrimiento de la función estatal de protección hacia una lógica de contención simbólica que sobrecarga aún más a las escuelas.

Las redes socio-educativas emergen simultáneamente como espacios de cuidado y como nuevas líneas de fuga (Deleuze, 2003) que inscriben a los sujetos en un entramado de obligaciones recíprocas. De este modo, esos discursos de directores/as dan cuenta, nuevamente y reforzando la lectura de los ejes anteriores, que la buena conducción escolar se mide tanto por la capacidad de sostener vínculos (cuidado) como por la eficacia de las soluciones (gestión), ahora ampliadas al plano comunitario.

Este giro hacia la comunidad no elimina la tensión entre autonomía e interdependencia; más bien la intensifica. A nivel individual, esta dinámica produce lo que Han (2012) denomina como el exceso de positividad —la hiperactividad, la exigencia constante de resultados, la saturación de estímulos y demandas— deriva en formas de autoexplotación y agotamiento. El mandato de estar siempre disponibles, resolviendo sin cesar, sin tiempos ni límites claros, convierte a los sujetos en gerenciantes/as de su propio desgaste. Así, la soledad directiva y docente se torna en una expresión de violencia sistémica que agota los vínculos, fragmenta los espacios de apoyo y contención, a la vez que transforma la escuela en un espacio permanentemente exigido.

La intensidad, la apertura y esta dinámica fragmentaria y proliferante de las problematizaciones compartidas nos dejan una señal relevante: aquella soledad que mencionaban con frecuencia no solo expresa una experiencia de aislamiento, sino que también reclama, con urgencia, la construcción de espacios donde las/os directoras/es puedan constituirse como narradores de su propia y compleja cotidianeidad escolar; espacios donde su palabra y su experiencia encuentren validación y resonancia.

Seguidamente, presentamos una serie de conclusiones y propuestas de futuras indagaciones.

## **Conclusiones: problematizaciones y ethopolíticas del trabajo docente**

Este artículo se propuso indagar sobre cómo las/os directoras/es viven y narran el hacer docencia desde su cotidianeidad en las escuelas secundarias. Partimos de una hipótesis: el modo en que las/os directores/as problematizan las prácticas docentes —es decir, cómo la convierten en objeto de preocupación, análisis e intervención— ofrece indicios significativos sobre las formas en que se ejerce el gobierno en la micropolítica escolar. A través de esa problematización, nos interesó rastrear cómo emergen sus expectativas, las restricciones que enfrentan y los deseos que los/as movilizan.

En sus intercambios, el hacer docencia se produjo, efectivamente, como un punto crítico de sus prácticas de gestión escolar. Problematizaron la tensión persistente entre el anhelo estudiantil por recibir “buenas clases” y una perspectiva directiva que, en muchos casos, otorga centralidad a la dimensión vincular. Este desajuste no fue menor: abrió paso a discusiones sobre el ausentismo, las presiones por resultados y la creciente presencia de una lógica gerencial que atraviesa la vida escolar.

Emergió con fuerza la clásica dicotomía entre “vocación” y “profesionalismo” docente. Más allá de su formulación explícita, problematizaron cómo los discursos vocacionales, aún persistentes, suelen habilitar demandas de sobre esfuerzo individual frente a carencias estructurales, reforzando lógicas de autoexigencia y sacrificio personal. A su vez, el profesionalismo —frecuentemente valorado como una garantía de mejora educativa— mostró sus límites cuando es invocado de manera descontextualizada, sin atender a las condiciones reales que enfrentan las escuelas.

Por otro lado, la falta de compromiso, las condiciones de las jornadas laborales o la poca disponibilidad para asumir tareas adicionales, dejaron entrever tanto el deseo de contar con un cuerpo docente “ideal” como la frustración ante las múltiples restricciones para configurarlo. Este aspecto constituyó uno de los ejes más intensos: el modo en que las/os directoras/es participan en la regulación moral del sujeto docente, buscando moldear comportamientos y disposiciones. En esta tensión, producen una *ethopolítica* del trabajo docente, donde lo que se espera de las/os docentes no es solo enseñar, sino también encarnar un ethos basado en la vocación, la entrega y la disposición permanente, incluso a costa de sí.

Se hicieron así visibles los efectos de una gubernamentalidad (Foucault, 2006, 2007) que, en contextos de precariedad creciente, intensifica la responsabilización individual y desplaza hacia las/os directores/as la tarea de gestionar la conducta y la moral del otro/a. En otras palabras, sus prácticas, al verse afectadas por las tecnologías manageriales (Ball, 2017), expresan la responsabilidad de conducir o transformar aquellos comportamientos docentes que se consideran inadecuados. Por eso discuten, acuerdan, cuestionan y disputan los elementos necesarios para poder gobernar.

Otro discurso recurrente fue la sensación de soledad. Al referirse a las dificultades para implementar políticas o enfrentar conflictos, las/os directoras/es expresan un claro deseo de mayor acompañamiento, junto con la vivencia de una escasa disponibilidad de equipos y recursos. Esta soledad rebasaba su condición individual para expandirse como una característica política que acentúa la ‘carga’ de gobernar la escuela. En respuesta, y quizás replicando la lógica física que enseña cómo las grandes cargas se vuelven manejables al distribuirse, las/os directores/as apuestan por tejer redes. La valoración de lo colectivo se vuelve una estrategia política central: las ‘alianzas’ barriales y comunitarias transforman individualidades diseminadas en una comunidad con mayor capacidad de acción, insistiendo en la construcción de respuestas para resistir (Grinberg y Langer, 2013). Sin embargo, estas redes no son infinitas: se saturan, se recargan y, como dicen las/os propias/os directores/as, revientan, porque la autogestión también confronta con sus restricciones.

La tensión entre las normas y la vida cotidiana fue otro eje que atravesó los discursos. El hacer docencia aparecía como una práctica que exige un equilibrio constante entre el deseo de actuar con justicia y las restricciones impuestas por estatutos rígidos o contextos que desbordan cualquier planificación. Como anticipamos, estas discusiones se desplegaron de manera marcadamente rizomática: abordar un aspecto de la tarea docente conducía, inevitablemente, a una red de expectativas, restricciones y deseos que se ramificaban en múltiples direcciones.

La problematización del hacer docente se constituyó así en una vía para visibilizar cómo los imperativos del presente —la intensificación de tareas, la fragmentación institucional, la demanda de resultados, la soledad de la gestión— se inscriben en los cuerpos, los relatos y las emociones de quienes conducen. El discurso directivo operó como una herramienta para lidiar con esa sobrecarga, pero también como un modo de reclamar otros modos de vinculación, de reconocimiento y de responsabilidad compartida.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, E. G. y Murúa, A. (2024). Subjetividades ‘fit’ en el hacer escuela secundaria en contextos de desigualdades: Relatos del devenir managers de docentes y directivos en el conurbano bonaerense. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 9(2), 1-24. <https://doi.org/10.48162/rev.36.124>
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: Sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-943. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7211>
- Angrosino, M. (2009). *Etnografía e observação participante*. Artmed Editora.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.10888>
- Armella, J. (2015). *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras.

[http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/2976/uba\\_ffyl\\_t\\_2015\\_904930.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/2976/uba_ffyl_t_2015_904930.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales: Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 49–67. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400003>
- Armella, J. y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 108–124.
- Ball, S. J. (2017). La gestión como tecnología moral. En S. J. Ball (Ed.), *Foucault y la educación: Disciplinas y saber* (pp. 155–169). Morata; Fundación Paideia.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organizacao escolar*. Universidade Aberta.
- Blejmar, B. (2001). De la gestión de resistencia a la gestión requerida. En S. Duschatzky y A. Birgin (Comps.), *¿Dónde está la escuela?* (pp. 35–54). Manantial.
- Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las ciudades-barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la provincia de Córdoba. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 27(28), 1–22.
- Bocchio, M. C., Schwamberger, C., Armella, J. y Grinberg, S. (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost. Una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177–190.
- Boltanski, L. y Thévenot, L. (2006). *On justification*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1zm2tzm>
- Bonilla Muñoz, M. A. (2021). Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela. El caso de una escuela emplazada en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 31(2), 268–280.
- Bourdieu, P. y De Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, (19), 4–19.
- Bussi, E. M. y Grinberg, S. (2023). Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación*, XIV(28.2), 41–60.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Caballero-Montañez, R. y Sime-Poma, L. (2016). “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Castells, M. del C. (2015). Volver a leer las prácticas. Michel Foucault, otras lecturas posibles. *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 11(10), 269–280.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar.
- Deleuze, G. (2003). Deseo y placer. En M. Foucault (Ed.), *El yo minimalista y otras conversaciones* (pp. 181–191). La Marca.

- Díaz Gómez, Á., González Rey, F. y Arias Cardona, A. M. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *CES Psicología*, 10(1), 129-145. <https://doi.org/10.21615/cesp.10.1.8>
- Dor-Haim, P. y Oplatka, I. (2020). School principal's perception of loneliness: A career stage perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 52(2), 211-227. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1689106>
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2020). *Des-armando escuelas*. NOVEDUC.
- Ferreira, H. A. y Bonetti, O. C. (Eds.). (2016). *La escuela secundaria en las voces de docentes, directores y supervisores*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Unicef Argentina. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/650/1/La%20escuela%20secundaria%20en%20las%20voces%20de%20docentes%20C%20directivos%20y%20supervisores.pdf>
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (6.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo: y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits II 1954-1988 (1970-1975)*. Gallimard.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*. Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI Editores.
- Gil, M., Aguirre, E. G. y Langer, E. (2022). Biopolítica, imperativos de regulación y gestión escolar. Un análisis de las prácticas de directores/as de escuelas secundarias en el partido de San Martín a partir de la irrupción del COVID 19. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Educación*, 13(17), 61-86. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/6140/5805>
- Gluz, N. (2023). Políticas de individuación en la Argentina reciente. *Debates Em Educação*, 15(37), e16726. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16726>
- Gluz, N., Vecino, L. y Martínez-Del-Sel, V. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: Agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Iconos*, 26(74), 73-94. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5305>
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana: Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de La Educación*, (3), 81-98.
- Grinberg, S. (2014). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Educação Unisinos*, 19(1), 22-33. <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.02>

- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 8(2), 155-172.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Del IIICE*, (34), 29-46. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1441/1381>
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- Langer, E. (2020). Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana y sociedades del rendimiento. *Revista de Educación*, XII(22), 23-40. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/141274>
- Langer, E. y Minchala, C. (2022). Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano. Un estudio a través de la georreferencia de tasas de escolarización del nivel. *Perfiles Educativos*, XLIV(175), 23-41.
- Lemke, T. (2018). Rearticulando o conceito de dispositivo: Combinando STS e analítica do governo. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 23(1), 32-56. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2018v23n1p32>
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficante de Sueños.
- Mazzeo, N., Diosques, G. y Langer, E. (2022). Ser docente y hacer escuela en tiempos de pandemia. *Revista Del IIICE*, (51), 81-96. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10672>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel* (N.º 18; La Educación En Debate).
- Miranda, E. y Lamfri, N. Z. (2008). Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente. *Cuadernos de Educación*, VI(6), 197-210.
- Niesche, R., Eacott, S., Keddie, A., Gobby, B., MacDonald, K., Wilkinson, J. y Blackmore, J. (2021). Principals' perceptions of school autonomy and educational leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(6), 1260-1277. <https://doi.org/10.1177/17411432211034174>
- Orlando, G. B. (2016). La docencia en los bordes. Apuntes para una puesta en situación en un distrito del Conurbano Bonaerense. En E. Langer y B. Buenaventura (Eds.), *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (pp. 213-225). Del Gato Gris Ediciones; Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín; Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Orlando, G. B. (2022). ¿Qué es ser buen/a docente? Lecturas comparadas de las voces de estudiantes y profesores/as de escuelas secundarias del partido de General San Martín. En S. Grinberg (Ed.),

*Silencios que gritan en la escuela: Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 301-322). CLACSO; UNSAM.

Paulizzi, M. C. (2020). Entre gobierno y resistencia: Recepciones y usos de Foucault en el Norte Grande-Argentina. *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*, (9), 33-57. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4323482>

Postay, V., Catri, G. y Nistal, M. (2022). *Directores de escuela secundaria: ¿quiénes son y qué piensan?*

Romero, C. (2017). *Liderazgo directivo para la mejora escolar: Regulación, formación y prácticas. Un estudio sobre directores escolares en Argentina*. RILME.

Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.1.005>

Rose, N. (1999a). *Governing the soul of the private self* (2.<sup>a</sup> ed.). Free Association Books.

Rose, N. (1999b). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511488856>

Rose, N. (2007a). ¿La muerte de lo social?: Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 113-152.

Rose, N. (2007b). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIPÉ Editorial Universitaria.

Schwamberger, C. y Grinberg, S. (2022). Docente avatar de la in/exclusión. El gobierno de sí, autogestión y discursos de odio. *Revista Educação Especial*, 35, 1-19.

Schwamberger, C. y Grinberg, S. (2023). Nada se tira, todo se transforma. Devenir docente-cirujá: Gestión de la precariedad cotidiana en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista CS*, (39), 111-136. <https://doi.org/10.18046/recs.i39.5330>

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social: una investigación en el barrio de Mataderos*. Miño y Dávila Editores.

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 1-25. <https://doi.org/10.19137/els-2014-111110>

Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación*, 4(7), 17-25.

Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000200003>

Vázquez Recio, R. (2013). *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Morata.

Veiga-Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: Novos dispositivos, novas subjetividades. En V. Portocarrero y G. Castelo Branco (Eds.), *Retratos de Foucault* (pp. 179–217). NAU.

Yelichich, C. (2021). *La dirección escolar en los nuevos contextos sociales. Los saberes de los directivos en la cotidianidad de los centros escolares de nivel secundario* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Córdoba].

## Notas

1. El proyecto de tesis doctoral en curso se denomina “*Prácticas de dirección y gestión de las escolarizaciones en contextos de desigualdad. Un estudio en escuelas secundarias del Partido de San Martín desde el devenir del COVID 19*” y se inscribe en un plan de trabajo de beca CONICET (2021-2026) cuya dirección está a cargo del Dr. Eduardo Langer.
2. Nos referimos al PICT (2017-2378) denominado como “*Dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (San Martín, Región Metropolitana de Buenos Aires)*” dirigido por la Dra. Silvia Grinberg y co-dirigido por el Dr. Eduardo Langer.
3. Específicamente nos referimos al *Reglamento General de Instituciones Educativas* de la provincia de Buenos Aires.
4. Las instituciones participantes de la encuesta fueron seleccionadas bajo criterios intencionados (Goetz & LeCompte, 1984) que articularon su emplazamiento en radios censales con diferentes grados de necesidades básicas insatisfechas (Mancero & Feres, 2001) –conforme los datos del censo INDEC 2010– y el comportamiento de indicadores educativos como promoción efectiva, repitencia y abandono, además de las magnitudes de la matrícula escolar. La encuesta, diseñada para entornos digitales pero aplicada presencialmente dadas las restricciones sanitarias oportunamente vigentes en 2021-2022, fue respondida por 1908 estudiantes, 180 docentes y 172 familias. Sus preguntas, abiertas y cerradas, abordaron cuestiones sociodemográficas, socioeconómicas y aspectos vinculados con las experiencias y dinámicas de escolarización durante la pandemia/ pospandemia.

Elías Aguirre es Doctorando en Ciencias Humanas (UNSAM). Becario CONICET. Magister en políticas y administración de la educación (UNTREF). Profesor en Ciencias Políticas (IMESFD CAPACYT). [aguirre.elias.gonzalo@gmail.com](mailto:aguirre.elias.gonzalo@gmail.com)

Eduardo Langer es Post Doctor (Universidad Nacional de San Martín), Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires), Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO/Argentina) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín. Profesor de Sociología de la Educación [langereduardo@gmail.com](mailto:langereduardo@gmail.com)