



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: La construcción de la autoridad pedagógica en la nueva escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015-2019)**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Camila Chiesa**

**Vanesa Romualdo, tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2021**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)





Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Ciencias Sociales  
Licenciatura en Ciencias de la Comunicación

# LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (2015-2019)

Tesina de Grado

Autora: Camila Chiesa  
Tutora: Vanesa Romualdo  
Año: 2021

## índice

<b>Dedicatoria</b>	<b>3</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>4</b>
<b>1. Introducción</b>	<b>5</b>
1.1. Relevancia de la investigación y el aporte a las Ciencias de la Comunicación	5
1.2. Organización y contenidos de la tesina	6
1.3. Aspectos teórico-metodológicos de la investigación	7
1.3.1. Objeto-Problema y objetivos de la investigación	7
1.3.2. Perspectiva teórica	9
1.3.3. El trabajo de campo: estrategia metodológica y técnicas para el desarrollo de la investigación.	18
<b>2. Un recorrido por las normativas para el nivel secundario en CABA</b>	<b>20</b>
2.1. Algunas consideraciones acerca de la Autoridad Pedagógica	20
2.2. Las principales políticas educativas para la escuela secundaria a nivel nacional	22
2.2.1. La reforma educativa de los '90 como consolidación de la fragmentación del sistema educativo.	22
2.2.2. La obligatoriedad del nivel secundario en todo el territorio nacional	23
2.2.3. Acerca de la restauración conservadora del nuevo siglo	26
2.3. El nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	30
2.3.1. Principales políticas educativas y normativas desde el 2002	30
2.3.2. Las propuestas educativas recientes de la CABA: la NES y la Secundaria del Futuro	35
2.3.2.1. Supuestos de sentido sobre el sector docente	37
2.3.2.2. Condiciones del trabajo docente	41
2.3.2.3. Concepciones sobre el rol docente	52
<b>3. La voz de lxs docentes sobre la construcción de la Autoridad Pedagógica</b>	<b>56</b>
3.1. Las prácticas docentes en los distintos espacios institucionales	56
3.1.1. Los espacios curriculares	56
3.1.2. Las tutorías	59
3.1.3. Los Espacios de Definición Institucional (EDI)	64
3.2. Las condiciones del trabajo docente según la voz de lxs protagonistas	67
3.2.1. Principales condiciones laborales que preocupan a lxs docentes	67
3.2.2. La infraestructura escolar según la experiencia de lxs docentes	70
<b>4. Reflexiones finales</b>	<b>75</b>
<b>5. Glosario de siglas y abreviaturas utilizadas</b>	<b>78</b>
<b>6. Bibliografía citada</b>	<b>80</b>

<b>7. Documentos citados</b>	<b>85</b>
<b>8. Sitios web consultados</b>	<b>87</b>
<b>9. Normativa consultada</b>	<b>88</b>
<b>10. Anexo</b>	<b>89</b>

## **Dedicatoria**

Al sector docente y a la educación pública, en un sentido acto de defensa ante el avance neoliberal del nuevo siglo.

## Agradecimientos

Quiero agradecer a la Universidad de Buenos Aires, especialmente a la Facultad de Ciencias Sociales, por permitirme desarrollarme personal y profesionalmente. Esta casa de estudios, que constantemente se encuentra disputando su lugar en el espacio público, político y discursivo, ante la presencia de la restauración conservadora del nuevo siglo, más aún precisa ser defendida, y considero que habitándola es que se comienza por hacerlo. Nuestra universidad pública, en su estoica institucionalidad, nunca dejó de contenerme, aún habiendo transcurrido tantos años y diversos momentos de mi vida, permitiendo así que hoy pueda llegar hasta esta instancia.

A mi compañero de vida, que supo ser mi sostén durante los altibajos de una carrera lo suficientemente sinuosa sin nunca dejar de confiar en mí y brindarme su mano para seguir hacia adelante, alentándome a superar cada obstáculo que se pudo haber presentado y festejando conmigo cada logro obtenido. A nuestra deseada Filomena, quien me permitió con una bondad inmensa y desde su primer lugar en este mundo (el cual estamos compartiendo hasta dentro de muy poquito), que pudiera culminar esta tesina.

A mi tutora de tesina, por ser un pilar de este trabajo y de mi proceso profesional. En su generosidad académica y también personal, fue una guía fundamental que me enseñó a animarme a explorar con mayor profundidad este área de estudios fascinante. Es gracias a su acompañamiento que pude transitar este proceso, el cual no dejó nunca de ser de enseñanza, aprendizaje y descubrimiento.

A lxs docentes que dejaron una huella en mí sin saberlo, quienes en su profesionalismo y empatía provocaron mi admiración para con ellxs. Fueron parte de los andamiajes pedagógicos que me han sostenido a lo largo de este camino.

A mis compañerxs de la licenciatura y el profesorado, personas que la universidad pública dispuso en mi camino y junto a quienes aprendí el valor del trabajo colectivo y en camaradería.

A mi familia, por acompañarme y brindarme su apoyo en los distintos momentos en que lo necesité a lo largo de esta formación.

A Laura, que supo guiarme en esto de ir despejando y alumbrando el propio andar, remendando los jirones de la vida para, ante todo, seguir siempre hacia adelante.

Por último, pero por supuesto no menos importante, a mis amigxs adoradxs, seres que hacen de la vida un lugar de risas y alegrías invaluable.

## 1. Introducción

### 1.1. Relevancia de la investigación y el aporte a las Ciencias de la Comunicación

La conformación e instalación de los discursos y narrativas sobre educación, construyen agendas educativas que precisan ser identificadas para arribar al conocimiento de ciertos cimientos sobre los que se posan las políticas educativas y las experiencias docentes que se analizan en esta tesina.

La educación como proceso social y las relaciones que en ella operan, han atravesado serias transformaciones a lo largo de la historia reciente, las cuales están relacionadas con el campo de la comunicación en tanto la actividad pedagógica y las reflexiones acerca de lo educativo requieren de un análisis interdisciplinario. Al contener el conocimiento escolar un subconjunto de todos los conocimientos disponibles en la sociedad (Tenti Fanfani y Grimson, 2014) es que consideramos resulta necesario poner a dialogar al campo de la comunicación con el de la educación, como así también retomar ciertas contribuciones de la sociología de la educación.

La constante relación político-contextual con el trabajo docente que se desarrolla en esta tesina se posa en que, tanto la autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1981) como la performance docente (Tenti Fanfani, 2009), se manifiestan en contextos organizacionales permeables al contexto social. La autoridad pedagógica es indefectiblemente influida por las políticas educativas, dado que ésta es un aspecto constitutivo del trabajo docente. Este concepto que se desarrollará principalmente desde Bourdieu y Passeron (1981), refiere al vínculo docente-estudiante, en el cual operan imposiciones de carácter legítimo que devienen de la relación de fuerza que existe en dicha díada. Aquí la violencia simbólica, que interviene de manera opaca, es una característica principal. En este sentido, resulta necesario hacer un especial hincapié en los aspectos respecto de las condiciones laborales del sector docente y sus prácticas, considerando esto fundamental para reflexionar acerca de cómo se construye la autoridad pedagógica.

Las contribuciones del campo de la comunicación nos permiten analizar los efectos de sentido que circulan hacia dentro y fuera de las instituciones educativas, pudiendo identificar qué procesos sociales intervienen y constituyen el ámbito escolar contemporáneo. Los discursos de lxs docentes sobre su propio trabajo, como así también las narrativas que se establecen en el vínculo comunicativo que logran entablar con sus

estudiantes en el ejercicio de su autoridad pedagógica, contribuyen al enfoque propuesto. Además, analizar los discursos que contienen las normativas y que emiten los funcionarios que las diseñan, es parte fundamental de la comprensión integral de las políticas educativas que influyen en el trabajo docente y, por tanto, en la construcción de la autoridad pedagógica.

Se requiere de un trabajo interpretativo desde lo comunicacional para poder analizar las distintas narrativas que construyen a la actualidad educativa: poder rodear la cuestión de la autoridad pedagógica en un espacio y tiempo determinados es parte de un trabajo de interpretación donde el campo de la comunicación dispone herramientas prácticas y teóricas. En el análisis de los discursos acerca del sistema educativo, actúan diversos sentidos ceñidos a las distintas luchas de poder que, a su vez, construyen social y culturalmente al oficio docente.

Desde esta perspectiva entonces, este trabajo propone analizar cómo las políticas educativas jurisdiccionales de la CABA denominadas “Nueva Escuela Secundaria” (NES) y “Secundaria del Futuro” (SF) han incidido en la construcción de la autoridad pedagógica de lxs docentes, en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria durante el período 2015-2019. Para cumplir con dicho objetivo analizamos, por un lado, las representaciones sobre lxs docentes, su trabajo y las condiciones para la construcción de la autoridad pedagógica que subyacen a las normativas de la NES y la SF y, por otro lado, los discursos de lxs docentes respecto de sus propios procesos de construcción de autoridad pedagógica.

## 1.2. Organización y contenidos de la tesina

Esta tesina cuenta con 4 apartados que la componen.

En la introducción se encuentra la relevancia de la investigación y el aporte a las Ciencias de la Comunicación junto con el detalle de los aspectos teórico-metodológicos, los objetivos propuestos y el trabajo de campo llevado a cabo para cumplirlos.

En el siguiente capítulo, se realiza un recorrido por las principales políticas educativas para la escuela secundaria, con especial énfasis en las jurisdiccionales más recientes que respectan a la CABA y que son nuestro objeto de estudio: la NES y la SF.

En el tercer capítulo, se analizan las representaciones de lxs docentes sobre la construcción de la autoridad pedagógica en el nivel secundario de la CABA en el marco de las normativas mencionadas en el capítulo anterior.

El cuarto apartado cuenta con algunas conclusiones finales que proponen dar un cierre a este trabajo pero abriendo la posibilidad a seguir reflexionando al respecto.

Adicionalmente, se presenta el glosario de las siglas y abreviaturas utilizadas a lo largo de la tesina, como así también la bibliografía citada, los documentos de referencia utilizados, el listado de las normativas y sitios web consultados y, finalmente, un anexo con los datos estadísticos referenciados, junto con el instrumento utilizado para la realización de las entrevistas a lxs docentes.

### 1.3. Aspectos teórico-metodológicos de la investigación

#### 1.3.1. Objeto-Problema y objetivos de la investigación

El objeto problema analizado en este trabajo consta de las transformaciones en la construcción de la autoridad pedagógica a partir de dos políticas educativas jurisdiccionales para la escuela secundaria: la “Nueva Escuela Secundaria” y la “Secundaria del Futuro” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en el marco de la obligatoriedad del nivel en el período 2015-2019.

En el marco de la crisis institucional a la que asiste la escuela secundaria dado su carácter obligatorio y sus procesos de masificación recientes, es que consideramos un problema relevante a investigar si la autoridad pedagógica ha sufrido cambios en la actualidad y de qué índole. Esto requiere considerar su estrecha relación con los efectos que han provocado la crisis institucional de la escuela, los procesos de masificación escolar con exclusión social y la fragmentación del sector docente, principalmente. Estos fenómenos, a su vez, serán analizados junto con ciertas políticas educativas tanto nacionales como de la CABA, en tanto se vuelve una necesidad pesquisar cómo se contempla al sector docente en ellas y en base a eso, qué aspectos pueden influir en la construcción de la autoridad pedagógica.

Para dicho análisis, dimensiones como las condiciones laborales docentes y las prácticas que se llevan a cabo en los espacios institucionales (tales como los espacios curriculares, las tutorías y los espacios de definición institucional) serán un pilar fundamental que permitirá reflexionar acerca de los posibles cambios o continuidades que la autoridad pedagógica atraviesa. Para arribar a estas dimensiones, se incluirá además del análisis normativo, el aporte de la experiencia contada por lxs propixs docentes en cuanto a

su relación con sus condiciones laborales, como así también acerca de su desarrollo en estos espacios que construyen junto con lxs estudiantes.

En la CABA, caso de estudio seleccionado, se estableció la Escuela Secundaria Obligatoria en 2002 con la sanción de la Ley N° 898 (de ahora en más, ESO), convirtiéndose así en una jurisdicción pionera en dictaminar la obligatoriedad del nivel. Además, recién cuatro años más tarde, en el 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (a partir de ahora, LEN) donde se extendió a todo el territorio nacional este cambio de paradigma, dando lugar a un proceso de masificación del nivel secundario. Es bajo ese marco que en CABA, luego de una implementación piloto de un año en determinadas escuelas seleccionadas, se sancionó formalmente en 2015 una reforma curricular, institucional y estructural sobre el nivel secundario, denominada “Nueva Escuela Secundaria” (NES) y luego, en los años 2018 y 2019, se hicieron implementaciones graduales de una nueva reforma que vino a profundizar la anterior, esta denominada “Secundaria del Futuro”<sup>1</sup> (SF) (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, s/f-b:1).

Estas dos políticas educativas jurisdiccionales<sup>2</sup> en las cuales se centra nuestro análisis, trajeron consigo ciertas profundizaciones de los efectos ocasionados por las políticas nacionales así como también de los problemas que ya la misma jurisdicción poseía. Para este análisis, se hace hincapié en qué proponen bajo su letra la NES y la SF pero además, se revisa cómo estas fueron anunciadas, sostenidas y reafirmadas mediante ciertos discursos que las avalaron, conformaron e instalaron en la agenda educativa y pública. Muchas veces, y por citar sólo un recurso, la pregnancia de ciertos discursos se ancla en la utilización de “palabras estelares” (Davini y Birgin, 1998:77), como una suerte de coartada retórica donde se instalan preceptos con los que la sociedad civil no confrontaría en términos lógicos y lineales, pero que no siempre cumplen con lo que prometen. Así entonces, los sentidos que circulan en torno a lxs docentes, son abordados y retomados por la NES y la SF con ciertas particularidades que son analizadas en este trabajo tanto desde el plano normativo, como también desde la representaciones propias de lxs mismxs docentes respecto de sus procesos de construcción de la autoridad pedagógica.

Las políticas educativas son las que establecen en gran medida las condiciones de posibilidad de los procesos de construcción de la autoridad pedagógica y es por eso que son

---

<sup>1</sup>Desde los discursos oficiales es denominada también “Profundización de la NES”.

<sup>2</sup>Ambas están vigentes en la actualidad, aunque la SF tiene aún pendiente su implementación en la totalidad de las escuelas secundarias de CABA.

parte de nuestro análisis. Algunas pueden asignar un papel protagónico a lxs docentes y otras, uno más bien subsidiario. Cada proyecto político mediante las políticas educativas que define, supone una determinada concepción de sujetx docente, que será acorde a ciertos intereses y expectativas con respecto al sistema educativo. Éste y otros factores políticos, económicos y sociales, son condicionamientos variables dentro de los cuales la autoridad pedagógica se desarrolla. Otro aspecto que consideramos relevante para analizar el contexto en el cual lxs docentes de la CABA construyen su autoridad pedagógica, es la configuración de sus puestos de trabajo y sus condiciones materiales de trabajo.

Con estas consideraciones, la pregunta principal que guía esta investigación es ¿De qué manera las reformas de la NES y la SF han transformado la construcción de la autoridad pedagógica de lxs docentes de escuelas secundarias de la CABA, en el marco de la obligatoriedad del nivel durante 2015-2019?.

Para poder dar respuestas a este interrogante, se han determinado los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Analizar cómo las políticas educativas jurisdiccionales denominadas “Nueva Escuela Secundaria” y “Secundaria del Futuro” han incidido en la construcción de la autoridad pedagógica de lxs docentes de la CABA, en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria durante el período 2015-2019.

Objetivos específicos:

- Analizar los discursos sobre lxs docentes, su trabajo y las condiciones para la construcción de la autoridad pedagógica que subyacen a las normativas de la NES y la SF.
- Indagar las representaciones de lxs docentes respecto de sus procesos de construcción de autoridad pedagógica en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en la CABA en el período analizado.

### 1.3.2. Perspectiva teórica

La autoridad pedagógica es el eje central de este trabajo. Al respecto de ella, Bourdieu y Passeron (1981) ayudan a desmembrar su conceptualización mencionando cómo

ésta opera en el vínculo de lxs docentes con lxs estudiantes, construyendo ciertas significaciones que se imponen de manera legítima mediando en ella la violencia simbólica, y a la vez logrando encubrir las relaciones de fuerza que allí operan. Siguiendo a los autores, se trata de una fuerza simbólica integrada a la pedagogía del docente, la cual porta un peso específico y dinámico que determina y estructura la relación entre los agentes (Bourdieu y Passeron, 1981).

Comprender el concepto de autoridad pedagógica tiene por fin la ubicación y demarcación de los efectos simbólicos que produce. Lxs autorxs sostienen que la autoridad pedagógica existe desde el momento en que se ejerce una relación de comunicación. A su vez, el vínculo docente-estudiante se posa desde la idea de que lxs docentes representan a la sociedad y, por tanto, a un mandato social en donde al momento de ejercer su profesión, condensan una serie de imaginarios que lxs exceden pero que en su propia función, asumen aunque no les pertenezcan (Durkheim, 1974).

La autoridad pedagógica además acciona de modo opaco, es decir, si bien hay claros efectos prácticos del ejercicio de la autoridad, llega a un punto álgido cuando logra cristalizarse en las prácticas cotidianas sin que se lo advierta (Bourdieu y Passeron, 1981). Se trata de una arbitrariedad cultural que se impone de manera encubierta y que es doble en tanto son arbitrarios el qué (contenidos) y el cómo (métodos) se enseña (Bourdieu y Passeron, 1981). Esto tiene consecuencias tales como la reproducción de la cultura dominante y, por tanto, las relaciones sociales de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1981).

Otro aporte teórico que abona al análisis de nuestro objeto problema refiere a cómo las dinámicas escolares constan de principios organizadores que clasifican y transmiten determinadas formas de pensamiento que están producidas y a la vez son reproducidas como expresión misma de la clase dominante (Bourdieu y Saint Martin, 1998). Identificar este punto deviene de cómo, en la construcción del vínculo de lxs docentes con lxs estudiantes, opera un determinado juicio profesional que se apoya sobre un conjunto de criterios difusos y no explicitados pero que definen a la relación misma.

Lxs docentes realizan juicios sobre sus estudiantes desde el “hexis” corporal, lo que permite reconocer y a la vez desconocer determinados tipos de cualidades subjetivas de cada estudiante (Bourdieu y Saint Martin 1998). Esto implica que el docente desde su lugar de autoridad delegada por la institución escolar crea juicios inducidos por las exigencias de la misma.

Así como la reproducción que se sostiene desde el sistema de educación asegura la transmisión de la cultura dominante, en el ejercicio docente, y por tanto desde la autoridad pedagógica, también se reproduce la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases (Bourdieu y Passeron, 1981). El capital cultural es un valor que se acumula y distribuye entre clases y fracciones de clase, provocando diferencias, por ejemplo, en los resultados escolares según la proveniencia de lxs estudiantes (Bourdieu, 1987). A su vez, es un determinante extraescolar que se invierte previamente desde el grupo familiar, aunque en apariencia resulte innato o natural. Esto es, cada familia transmite predisposiciones culturales que posteriormente determinarán la educabilidad que se alcanzará dentro del sistema escolar (Tenti Fanfani, 1996). A su vez, tal como especifica Bourdieu (1987), el capital cultural se puede encontrar bajo tres formas. En un estado incorporado (en las disposiciones adoptadas por el organismo), en un estado objetivado (en el apoyo material de libros, instrumentos, objetos culturales, etc) y en un estado institucionalizado, como es el caso de los títulos educativos, los cuales le confieren al capital cultural la capacidad de neutralizar ciertas propiedades, cobrando una autonomía relativa respecto del agente que posee el título y del propio capital cultural que el agente posee (Bourdieu, 1987).

Las transformaciones históricas y culturales intervienen en el funcionamiento de las instituciones educativas, no sólo con respecto a sus representaciones en la sociedad sino también en relación con sus propios agentes. En los orígenes del sistema educativo, la escuela tuvo la función de acompañar la construcción del Estado moderno, formando a lxs ciudadanxs y también a lxs productorex que la incipiente expansión urbana requería. En la contemporaneidad en cambio, a base de las predisposiciones de los agentes (estas objetivadas), se otorga un lugar preponderante a la obtención de conocimiento. Esto implica una demanda de aprendizaje tal que se transforma la relación entre la escuela y el mundo productivo (Tenti Fanfani, 1996). Aunque ambos campos (el escolar y el económico) hayan sufrido ciertas transformaciones (masificación escolar en el primero y desindustrialización y tercerización del empleo en el segundo), prevalece una autonomía relativa entre ellos. Esto además provoca, en la relación entre el sistema educativo y la reproducción de la fuerza de trabajo, que se redefinan el papel de las familias y de las empresas (Tenti Fanfani, 1996).

Es en esta relación entre lo escolar y el mundo del trabajo, que se vuelve necesario pesquisar las narrativas que la estructura social adopta según la época. Para ello, Boltanski y Chiapello (2002) analizan cómo el espíritu del capitalismo ha atravesado transformaciones

con determinados rasgos ideológicos que dotaron a determinadas etapas de ciertas representaciones, volviéndose estas necesarias para la extensión del capitalismo.

Los autores plantean que existe una literatura de gestión empresarial que funciona como normatividad dentro del propio sistema capitalista, penetrando las representaciones de determinada época, que luego se ven reflejadas en los discursos sociales. Para ese abordaje, los autorxs compararon las décadas de 1960 y 1990, logrando capturar las principales representaciones que imperaron según la época, dentro de lo que denominaron literatura de gestión empresarial. La gestión empresarial, concluyen, procura siempre la movilización personal, aunque con diferentes características según el momento histórico.

En los años '60, la gestión empresarial criticaba al capitalismo familiar, y en los '90, el foco estuvo en rechazar a las grandes organizaciones sumamente jerarquizadas, en tanto las personas ya no precisaban recibir órdenes ni deseaban otorgarlas. Así, surge en los '90 el modelo de empresa en red (Boltanski y Chiapello, 2002), donde la planificación rígida y estratificada que funcionaba en los '60, queda obsoleta. Los autorxs advierten que influyen en este proceso los nuevos niveles de educabilidad alcanzados, la creciente competitividad empresarial y la expansión de las tecnologías, que si bien existían en los '60, en los '90 cobran una velocidad sin precedentes. Estos factores son los que conllevan también a que la flexibilidad sea el modo de adaptarse a las nuevas transformaciones, volviéndose una exigencia para las personas contar con esa capacidad de adaptación.

Estas empresas en red tienen la cualidad de estar sumamente orientadas a la satisfacción del cliente, volviéndose así un patrón a satisfacer, en el que para dicho fin median mecanismos de autoorganización y autocontrol (Boltanski y Chiapello, 2002). Es bajo estas autoexigencias, que los trabajadores saben qué hacer sin que tengan que explicitárselo. También, es dentro de estas disposiciones, que nace la figura del "coach", papel donde el trabajador procura acompañar de manera personalizada a una determinada necesidad u objetivo, buscando la mayor potencialidad posible. La figura del coach, a su vez, convive con otra figura que también surge en este tipo de empresas, la del "manager", donde la principal característica es que se porta la habilidad y cualidad de desplazarse entre diferentes jerarquías exitosamente. Por último, otra figura que aparece es la del "experto", siendo este el poseedor de determinada información especializada y competitiva (Boltanski y Chiapello, 2002).

Estas representaciones de los nuevos actores que surgen en las empresas en red, se encuentran también dentro de algunas de las narrativas de las políticas educativas concomitantes de esa época y de nuestro período de análisis, tal como detallaremos en el próximo capítulo.

Así entonces, a raíz de que las representaciones atraviesan transformaciones dependiendo de las épocas, es que consideramos que la construcción de la autoridad pedagógica no se encuentra ajena a estos procesos de cambio. En este sentido, se eligió analizar también el declive de las instituciones al cual asistimos en las últimas décadas, donde la autoridad pedagógica indefectiblemente se ha resignificado. La crisis que atraviesa el sistema escolar es el resultado de una transformación en la forma de transmisión institucional (Dubet, 2010). También factores como la masificación escolar y la emergencia de un “nuevo” sujeto autónomo que transforma las relaciones de poder inciden en ese proceso.

Siguiendo a Dubet (2010), las instituciones educativas enmarcadas dentro del denominado programa institucional, han atravesado cambios. Dicho programa institucional consideraba el carácter de lo escolar como “sagrado” (en tanto aislado e incuestionable), concebía a la noción de vocación desde una visión innatista y establecía la imposición de la institución escolar como un “santuario” blindado de los “desórdenes” externos. En el contexto post-institucional actual (Dubet, 2010), estos aspectos han sufrido cambios que refieren a, por un lado, que la representación de la institución escolar como un lugar inmaculado que se encuentra aislado del exterior y sus males, se ha vuelto obsoleta. Esto es, la escuela ya no es concebida como un templo sagrado, sino más bien como un espacio donde se diversifican sus múltiples finalidades, implicando a su vez también una adaptación de la escuela a las demandas del mercado (Dubet, 2010). Sobre el oficio y la vocación docente, se abandona la creencia de su carácter innato, para comenzar a considerarse una profesión, lo que implica considerar a lxs docentes como trabajadorxs que procuran garantizar sus condiciones materiales de existencia. En este sentido, la escuela tampoco es un santuario resguardado del desorden exterior, sino que entra en crisis y, a raíz de la masificación escolar, se adapta para recibir a los múltiples sectores sociales que contribuyen a incrementar la matrícula escolar, muchxs de ellxs primera generación de estudiantes (Dubet, 2010).

Bajo el paradigma del programa institucional se le confería suma legitimidad a los docentes en términos de autoridad, en tanto poseían la obediencia de sus estudiantes sin ser cuestionados, estando además preservados por la institución y la incuestionabilidad de su rol (Dubet, 2010). Con el declive del programa institucional, la construcción de autoridad quedará supeditada a la habilidad del propio docente según su propia personalidad lo permita (Dubet, 2010), lo que implica que aquel otrora oficio incuestionado, ante la crisis institucional pasa a ser una profesión de la que se debe rendir cuentas y explicaciones acerca de su propio desarrollo.

Junto con el proceso que da lugar a la crisis institucional, las condiciones de vida de las personas se vieron también afectadas, tanto en términos educativos, como de salud y de vivienda, entre otros. Estas transformaciones son resultado de otras esferas, como la económica (en cuanto a la caída en la distribución del ingreso las afecta) pero también la disparidad entre ellas provoca otras desigualdades. Por ejemplo, los sectores de ingresos bajos acceden con más dificultad a la educación con respecto a otros sectores, y eso conlleva a alcanzar un menor nivel educativo a intercambiar en el mundo laboral, percibiendo finalmente remuneraciones poco ventajosas, lo que termina por contribuir a la reproducción intergeneracional de la desigualdad (Kessler, 2014).

En Argentina, en los '90 si bien se incrementó la cobertura educativa, también creció significativamente la desigualdad, tanto en términos de calidad educativa, como en cantidad de horas de clase ofrecidas, cuestiones del salario docente y presupuestariamente (Kessler, 2014). Con la llegada del nuevo milenio, la masificación se ralentizó pues sectores sociales pertenecientes a ciertos núcleos de exclusión más persistentes no pudieron acceder al sistema escolar fácilmente (Kessler, 2014). Siguiendo al autor, esto demuestra cómo a la par que se disminuye la brecha de los años de escolaridad acumulados entre estudiantes de distintas clases sociales, persiste la exclusión.

Este proceso de segmentación se siguió profundizando, por lo que se comenzó a denominar fragmentación educativa (Tiramonti, 2004). En esta transición a la fragmentación, hay una internalización de las dimensiones de la desigualdad que se naturalizan (Saraví, 2015). Esto se reflejó en la convivencia entre el aumento de las desigualdades con los perjuicios ocasionados por la descentralización de las instituciones educativas. Así, opuesto a la idea de un sistema unificado, se generó una diferenciación y distanciamiento entre distintas escuelas, el sector público y el privado, las jurisdicciones, la

formación docente, los salarios, entre otros. En base a este sistema fragmentado es que desde el 2006, como se verá en el próximo capítulo, se trabajó en unificar el sistema educativo, ocasionándose tanto aspectos de continuidad como también de ruptura.

De todos modos, aún con los avances que se lograron desde el 2006, el proceso de masificación no logró morigerar las desigualdades sociales, y eso está relacionado con múltiples factores. Uno de ellos, es que aunque se disminuyan las brechas de años de escolaridad entre estudiantes de distintas clases sociales, las titulaciones escolares se devalúan, en parte por la creciente demanda de calificación para puestos laborales poco calificados, pero también por la cantidad de población que logra acceder a estos títulos (Kessler, 2014). Así, hay una sobrecalificación en los puestos de trabajo que contribuye a la desigualdad económica entre grupos con el mismo nivel educativo. Estas transformaciones provocan, además, competencias y reorganizaciones de los sectores que buscan seguir jerarquizándose. Sucede también que esta masiva inclusión no resuelve la exclusión de las clases populares que pueden sufrir progresivamente durante su transcurso por el nivel medio, lo cual muchas veces sucede en formas negadas de eliminación de la población escolar, quienes además aunque logren sortearlas, continúan en desventaja pues culminan el nivel obteniendo títulos devaluados (Bourdieu, 1991).

Los títulos implican una conversión de capital económico en capital cultural, estableciendo un valor relativo del capital cultural del agente que lo porta, en competencia con otros agentes que poseen otros títulos, generándose así una posibilidad de intercambio en el mercado laboral (Bourdieu, 1991). Esto significa que para poder invertir en la escuela es necesario poseer una determinada cantidad de capital económico para destinar a tal fin. En esa dinámica interviene además el capital social, es decir, las relaciones y reconocimientos sociales.

Por estos motivos es que la expansión de la escolaridad no significa disminución de las desigualdades educativas. La masificación se encuentra acompañada de una extensión de escolarización (se suman posgrados, posdoctorados), una estratificación del prestigio educativo y una pérdida de valor relativo de los niveles de la escolaridad, debilitándose así el efecto de distinción (Tenti Fanfani, 1996).

La competencia entre las titulaciones se ha intensificado porque las relaciones establecidas entre ellas ha atravesado un cambio como así también lo hizo la estructura social (Bourdieu, 1991). Las clases dominantes y mejor acomodadas en la estructura social

han intensificado su uso del sistema de enseñanza para garantizar su propia reproducción. Se genera así una competencia en donde, clases sociales que antes tenían su reproducción asegurada, debieron invertir en poder mantener su particularidad relativa en sus titulaciones y por tanto, su posición en la estructura social (Bourdieu, 1991). Para ello, se valen de reconvertir el capital económico en capital escolar, procurando así, mediante estas estrategias de reconversión, la traslación de la estructura social (Bourdieu, 1991). Sucede además que los más expuestos a la devaluación de las titulaciones se esfuerzan contra este fenómeno, lo que a su vez contribuye a la propia devaluación, en una dialéctica que se retroalimenta constantemente (Bourdieu, 1991).

Por otra parte, el proceso de fragmentación social que deviene de la coexistencia entre mundos sociales distantes y que a su vez se vuelve estructural, se logra analizar desde las dimensiones subjetivas (Saraví, 2015). Siguiendo a Saraví, esto refiere a considerar que en los procesos de desigualdad operan exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales que se vivencian desde la propia experiencia. Esto implica, por ejemplo, que se agrupan determinadas personas por poseer similitudes entre sí, diferenciándose de otras ajenas que terminan por excluirse, aunque más no sea deliberado.

En este sentido, existe una acumulación paulatina de desventajas que acaece sobre toda la sociedad, no sólo sobre los sectores más desfavorecidos (Castel, 1997), dado que con ellas, otros sectores más acomodados también acumulan ventajas, contribuyendo esto finalmente al distanciamiento entre sí, de manera recíproca. Se produce una exclusión social con forma de inclusión desfavorable (Saraví, 2015).

La fragmentación social indefectiblemente afectó al sistema educativo, el cual se fragmentó provocando una profunda diferenciación entre las instituciones educativas. Este fenómeno tuvo mucho impacto en el nivel secundario, que fue donde más se materializó la crisis (Poliak, 2004). Siguiendo a la autora, la fragmentación también alcanza especialmente a lxs docentes del nivel secundario, dado que hay circuitos de formación que lxs terminan diferenciando y distanciando. Lxs docentes entonces, se vuelven un agente cada vez más heterogéneo, y pretender homogeneizar un ideal sobre ellxs sería un signo de la misma fragmentación, dado que en esa operación se terminarían ocultando las disparidades contribuyendo a ahondarlas (Poliak, 2004). Así, la idea del siglo pasado del docente homogéneo e intercambiable entre instituciones de la escuela pública, se encuentra en declive hace algunas décadas a fuerza de la fragmentación sufrida (Birgin, 1998).

Es a raíz de las singularidades de los grupos de docentes que se nuclean distintos grupos de escuelas y culturas institucionales (Poliak, 2004). Esto se refleja en determinados modos de reclutamiento y en los perfiles que se eligen para lxs docentes, terminando por provocar circuitos educativos diferenciados. El mercado de trabajo docente se amplía también dado el crecimiento del nivel medio y su masificación, suscitando la inclusión de nuevos sectores sociales al trabajo docente, el cual anteriormente estaba reservado para lxs universitarixs (Poliak, 2004). Aquí, siguiendo a Poliak (2004), confluyen el capital cultural incorporado de lxs docentes clásicxs pertenecientes a cierta élite, y el capital cultural institucionalizado del nuevo sector que accede a la docencia.

Tal como se verá en los próximos capítulos, las condiciones laborales de lxs docentes en conjunto con la simultaneidad de instituciones a las que acuden motivo de la fragmentación, producen efectos negativos que requieren de un perfeccionamiento del compromiso institucional (Poliak, 2004). Las desigualdades en las condiciones de vida de lxs estudiantes son un aspecto que lxs docentes destacan les preocupa aún más, dado el vínculo construido entre ambxs, en tanto hacen a su permanencia en la escuela. A pesar de las adversidades que atraviesan, lxs docentes continúan trabajando para que sus estudiantes logren culminar su escolarización, aunque existan discursos que operan en detrimento del esfuerzo que realiza este sector por cumplir su función. (Poliak, 2004).

Ante este contexto de desigualdad, masificación escolar, fragmentación (del sistema educativo y del sector docente) y crisis institucional en el cual se encuentra la escuela secundaria contemporánea, es que también se considera pertinente para analizar la construcción de la autoridad pedagógica, el concepto de performance docente (Tenti Fanfani, 2009). Este refiere al vínculo que se construye entre el docente en presencia con lxs estudiantes, conformando un producto no mensurable. La performance docente implica ciertas habilidades comunicativas y personales que lxs docentes utilizan para llevar a cabo la acción pedagógica de la mejor manera posible. Situar el contexto de la escuela actual, que es donde la performance docente se despliega, permite reconocer los efectos que las condiciones de cada puesto de trabajo producen sobre este desempeño docente al que aludimos.

Por otro lado, el contexto sobre el cual se posa la escuela secundaria hoy, permite considerar que, en retrospectiva, no pudo asegurarse la integración igualitaria de los individuos y hoy, la representación de la función escolar dista mucho de pretender hacer

eso (Dubet y Martuccelli, 1998). En la escuela actual, lxs estudiantes no buscan educarse sino más bien adquirir las certificaciones necesarias para poder intercambiarlas luego en el mercado laboral. Ya no podemos hablar de “roles” sino que es más pertinente hablar de “experiencias” porque el “ser docente” o el “ser estudiante” ya no pueden ser pensados como una práctica institucional como antes, en tanto la sociedad dejó de ser un sistema unificado (Dubet y Martuccelli, 1998).

Consideramos entonces que todas estas dimensiones teóricas contribuyen al análisis de la construcción de la autoridad pedagógica en el nivel secundario de CABA durante el período seleccionado.

### 1.3.3. El trabajo de campo: estrategia metodológica y técnicas para el desarrollo de la investigación.

Esta investigación fue realizada desde una perspectiva cualitativa, dado que nos interesa recuperar el aspecto procesual y subjetivo de las transformaciones sociales. Consideramos que las interpretaciones conformadas son parte de un proceso reflexivo e interactivo (Sautu et. al., 2005).

En consonancia con dicho paradigma, se utilizaron determinadas técnicas de producción de datos como entrevistas en profundidad a docentes de escuelas secundarias de la CABA en ejercicio y el análisis de documentos oficiales tales como normativas, instructivos de implementación, estudios de investigación y datos estadísticos vinculados a las políticas educativas seleccionadas.

La muestra de entrevistadxs constó de cuatro docentes elegidxs en base a dos criterios de selección: por un lado su antigüedad en la docencia y por otro, el hecho de que ejercieran solamente en la CABA. Con respecto a la antigüedad, el criterio radicó en que lxs entrevistadxs se encontraran en ejercicio pero existiendo entre ellxs una brecha temporal considerable en cuanto a si ejercieron antes o después de la implementación de la NES, en búsqueda de observar cómo esto ha condicionado sus experiencias. Dos de ellxs ejercen la docencia desde antes de la implementación de la NES en 2014 (con el aliciente de que unx también ejerce desde antes de la sanción de la ESO en 2002), y, lxs otrxs dos docentes, poseen una antigüedad considerablemente menor, posterior a la implementación de la NES.

Este criterio permite visualizar similitudes y diferencias del fenómeno aquí planteado respecto de una política pública contemporánea que consideramos influye en la transformación de la construcción de la autoridad pedagógica.

Se llevaron a cabo entrevistas, en tanto son conversaciones sistematizadas que registran percepciones acerca de las propias experiencias (Sautu et. al., 2005), y permiten vincular las narrativas experienciales de lxs entrevistadxs con las condiciones materiales de su ejercicio como docentes.

En cuanto a la selección del caso jurisdiccional, la CABA, su relevancia radica en su carácter pionero en materia de políticas educativas en relación con el resto del territorio nacional (la obligatoriedad del nivel secundario que cuatro años más tarde se extendería nacionalmente con la LEN). También está considerado el acceso al campo en la elección de la delimitación espacial. Además, el debate que contrajo la NES en la CABA formó parte de un foco de interés en el debate público nacional, como suele suceder por la relevancia política de la jurisdicción, si bien se trata de una política jurisdiccional. Poder analizar entonces esta política educativa, permite también en cierto modo comprender el sistema educativo argentino dado que el proyecto nacional del gobierno de la Alianza Cambiemos<sup>3</sup> (2015-2019), la Secundaria Federal 2030, tuvo basamentos similares al de estas políticas jurisdiccionales mencionadas.

---

<sup>3</sup>Parte de la Alianza Cambiemos está compuesta por el partido político PRO (Propuesta Republicana), movimiento que gobierna en la CABA desde 2007. Desde entonces lxs Jefxs de Gobierno de la Ciudad fueron: Mauricio Macri (2007-2011), (2011-2015), Horacio Rodríguez Larreta (2015-actualidad) y lxs Ministrxs del Ministerio de Educación de la Ciudad fueron: Mariano Narodowski (2007-2009), Abel Posse (2009), Esteban Bullrich (2010-2015) y Soledad Acuña (2015-actualidad).

## 2. Un recorrido por las normativas para el nivel secundario en CABA

### 2.1. Algunas consideraciones acerca de la Autoridad Pedagógica

Con motivo de reflexionar acerca de la construcción de la autoridad pedagógica que ejercen lxs docentes en las escuelas secundarias de la CABA, resulta necesario hacer un trazado de la historia reciente en términos de políticas educativas, aludiendo inexorablemente al contexto político e institucional como partes fundamentales del proyecto de país que se pretendió según cada época y/o gestión de gobierno.

En la actualidad, el nivel secundario en la CABA está regido por dos principales políticas denominadas “Nueva Escuela Secundaria” (NES) y “Secundaria del Futuro” (SF), las cuales constituyen el objeto de estudio de este trabajo. Para arribar analíticamente hacia estas dos normativas, es preciso realizar un trazado histórico nucleado por las políticas educativas, por un lado nacionales y por el otro jurisdiccionales, implementadas desde la década de los ‘90 hasta la actualidad, con proyectos que inclusive se encuentran aún hoy en discusión y entre los cuales han habido tanto rupturas como continuidades. Remitirse a nuestra historia reciente es fundamental dado que en ella se encuentran los procesos que llevaron a la fragmentación del nivel medio en nuestro país.

Se pretende dar cuenta de ciertas rupturas y continuidades entre las políticas educativas que prevalecen a lo largo del tiempo y se consideran relevantes para hilar un efecto de sentido que logre ubicar bajo qué sistema educativo se construye la autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1981), como aspecto constitutivo del trabajo docente.

Los discursos acerca del sistema educativo nacional, junto con los discursos que sostienen las políticas educativas de la CABA que aquí se analizan, así como toda producción discursiva, tienen una manifestación material (Verón, 1993), sobre la que nuevas y distintas políticas educativas aparecen para operar en un sentido que es siempre disputado. Analizar esta materialidad del discurso, contextualizando y reconstruyendo la historia, nos invita a desestimar cualquier tipo de inmanencia en los objetos analizados. Este es uno de los basamentos que justifican que este trabajo no pueda prescindir de analizar las intencionalidades subrepticias de los discursos. Al tratarse de procesos sociales, es que se considera la necesidad de desandar estas aristas (la discursiva y material) que componen a los efectos de sentido (por tanto, materiales) que serán luego los que circulen en las agendas educativas tanto de las normativas como de la opinión pública y de funcionarios.

Pudiendo ubicar bajo qué proyectos, normativas y discursos se retoma al sector docente, es que se permite abordar cómo se condiciona y predispone el ejercicio de la profesión, el cual está directamente relacionado con la autoridad pedagógica en tanto desde el mínimo establecimiento de una relación de comunicación que circula entre el docente y lxs estudiantes, esta ya produce efectos.

Cada proyecto político mediante sus políticas educativas supone una determinada concepción de sujetx docente, que será acorde a sus intereses y expectativas con respecto al sistema educativo. Este y otros factores políticos, económicos y sociales, son condicionamientos variables dentro de los cuales el trabajo docente se desenvuelve. En el accionar histórico se hallan proyectos educativos que le asignen un papel protagónico a estos sujetos y otros, uno más bien subsidiario.

En los inicios del sistema educativo se buscó conformar una educación básica para construir una determinada “ciudadanía” (Ley de Educación Común Nº 1.420) y fue así que el nivel primario se encargó principalmente del ordenamiento de los valores de lxs hijxs de trabajadorxs que habían migrado a nuestro país. Se pretendió homogeneizar a cierto sector de la sociedad y así poder imponer una cultura común desde el Estado (Feldfeber, 2011).

La escuela secundaria no tuvo la misma función social y su rol tampoco ha sido unívoco a lo largo del tiempo. Antes de la masificación escolar mencionada en el capítulo anterior, la porción de sociedad que podía acceder a la escuela secundaria estaba comprendida por los sectores medios y altos en pos de conformar y reproducir ciertas élites (Baichman, 2019). En la actualidad, en cambio, existen otros aspectos que constituyen al nivel, diversificando y complejizando aquella concepción inicial.

Esta revisión de las políticas educativas, su respectiva agenda y los procesos sociales que se desarrollan en un momento determinado de la historia, permiten analizar cómo en la construcción de la autoridad pedagógica intervienen sus efectos, en tanto la práctica docente está determinada, en parte, según cómo estos agentes gestionan las estructuras estructurantes, es decir el habitus, que incorporan de la estructura social (Cervini y Tenti Fanfani, 1984).

## 2.2. Las principales políticas educativas para la escuela secundaria a nivel nacional

### 2.2.1. La reforma educativa de los '90 como consolidación de la fragmentación del sistema educativo.

Durante la década de los '90 en Argentina se puso en marcha un proceso de reforma educativa, el cual estuvo enmarcado dentro de un proceso mayor de reestructuración del Estado que se desarrolló bajo lineamientos neoliberales y neoconservadores (Feldfeber, 1997).

En cuanto a la agenda educativa, se realizó una reforma estructural, la cual inició en términos legislativos bajo la Ley Nº 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos (LTE), promulgada en 1992, mediante la cual, en un proceso de descentralización, pasaron a las jurisdicciones las instituciones educativas de nivel medio y superior no universitario<sup>4</sup> que dependían hasta ese entonces del gobierno nacional, persiguiendo así objetivos fiscales basados en el programa neoliberal encarnado por el Consenso de Washington, bajo mandatos de desregulación y privatización (Saforcada, 2009).

En 1993 se sancionó la Ley Federal Educación Nº 24.195<sup>5</sup> (LFE), la cual permitió formar dispositivos de centralización de las decisiones sustantivas de la política educativa. Esto implicó un Ministerio Nacional de Educación que, si bien por la LTE ya no tenía escuelas a su cargo, mantenía facultades de definición de políticas educativas centrales como, por ejemplo, establecer parámetros curriculares, los "Contenidos Básicos Comunes"<sup>6</sup> (CBC), obligatorios para todas las jurisdicciones que adoptaron la LFE (éste no fue el caso de CABA, como se verá más adelante), la reorganización de los niveles<sup>7</sup>, ampliación de la obligatoriedad<sup>8</sup>, entre otros (Saforcada, 2009).

La LFE impulsó una serie de medidas basadas desde un "saber experto", contribuyendo esto a posicionar el saber, experiencia y voz de lxs docentes (Feldfeber, 2007) en una situación de inferioridad y desprestigio con respecto a los expertos. El discurso

---

<sup>4</sup>Al transferirse también las instituciones de formación docente nacionales, se traspasó la responsabilidad de la formación docente a las jurisdicciones.

<sup>5</sup>Para concertar federalmente las acciones y los recursos que requería la LFE se creó el "Pacto Federal Educativo" suscripto en 1994 y convertido en Ley Nº 24.856 en 1997.

<sup>6</sup>Según el Artículo 56 de la LFE (Documento de Ley Nº 24.195), se trata de conocimientos establecidos por expertos que lxs docentes deben transmitir a sus estudiantes. Esta dinámica estuvo ciclada por capacitaciones coordinadas por la "Red Federal de Formación Docente Continua" (RFFDC) y acordada con el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). Aquí se inaugura la idea de "Formación Docente Continua", contrayendo en sí una obligación para lxs docentes, y ya no un derecho de éstos que debe ser garantizado por el Estado (Feldfeber, 2010).

<sup>7</sup> La EGB (Educación General Básica) estaba organizada en tres ciclos de tres años cada uno. Luego continuaban tres años de "Polimodal" no obligatorios.

<sup>8</sup> Se amplió de 7 a 10 años (desde el último año del nivel inicial hasta completar el tercer ciclo de la EGB)

oficial y de los “especialistas”, estuvo nucleado bajo palabras estelares como “calidad”, “conocimiento”, “profesionalización docente” (Gluz y Feldfeber, 2012), entre otras. Se trató de concebir a los docentes no como sujetos que producen saberes y tienen acción en la definición de políticas públicas sino más bien como objetos a los cuales les hacía falta profesionalizarse desde una mirada instrumental del conocimiento y autónoma en lo institucional (Feldfeber, 2020), donde sólo reproducen el conocimiento generado por otros (instituido legítimo). El Banco Mundial, por ejemplo, que era uno de los organismos de referencia del gobierno de turno, consideraba al docente como un “insumo” más del proceso de enseñanza-aprendizaje (Banco Mundial, 1996).

Podría decirse que se trató aquel de un Estado Nacional que, por un lado, operaba como un actor principal e indelegable centralizando decisiones cruciales y, por otro, tomaba una postura subsidiaria equiparando lo privado con lo público<sup>9</sup> pero también definiendo la educación como un servicio que debía compensar a aquellos sectores de la sociedad relegados (Feldfeber y Gluz, 2011).

En definitiva, entre los resultados de las medidas tomadas en materia educativa en la década de los ‘90 encontramos un avasallamiento de la profesión docente, individualizando al sector mediante ciertos operativos, tales como pretender controlar los saberes a enseñar y sus prácticas (Feldfeber, 2020). Además, hubo una pauperización de las condiciones laborales y una negación del aspecto colectivo del trabajo docente. Lo sucedido durante los ‘90 acentuó aún más la fragmentación del nivel secundario, cuyos efectos perdurarían lo suficiente en el tiempo hasta llegar a nuestra actualidad.

### 2.2.2. La obligatoriedad del nivel secundario en todo el territorio nacional

Durante el período kirchnerista<sup>10</sup> hubieron tanto aspectos de continuidad como de cambio respecto de las políticas implantadas en los ‘90. En sus inicios, el enfoque en materia educativa se caracterizó por sus relevantes transformaciones en términos legislativos. Luego, con el paso de algunos años y bajo una mayor consolidación política, se harían avances en cuanto a las políticas concretas, con especial foco en políticas destinadas a la inclusión social (Feldfeber y Gluz, 2012) y dentro del marco de la justicia social.

---

<sup>9</sup>Con la LFE todas las escuelas se catalogaron como públicas pero diferenciando el tipo de gestión en privada o estatal, quedando del mismo modo en la LEN.

<sup>10</sup>Refiere a las gestiones de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003- 2015).

La obligatoriedad del nivel secundario en Argentina, se estableció mediante la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) sancionada en el 2006. De todos modos, desde antes de sancionarse la LEN, se procuró reparar en parte las consecuencias más severas que dejó la LFE. Para ello, se emitieron un conjunto de normas como: la Ley de Garantía del Salario Docente y los 180 días de clase (Ley N° 25.864/03), la Ley de Fondo Nacional de Incentivo docente (Ley N° 25.919/04), la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05), la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075/06) y la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150/06). Estas leyes contemplan, en mayor y en menor medida, aspectos que interpelan al sector docente. Se abordan, por ejemplo, condiciones de trabajo docente, la formación inicial y continua, la evaluación, y un piso mínimo del salario docente para propiciar las paritarias (Feldfeber, 2010).

Con la Ley N° 25.864/03 se fijó un mínimo de 180 días de clases por año para acceder a la posibilidad de que el Poder Ejecutivo Nacional asistiera financieramente a las jurisdicciones en caso de necesitarlo para pagar salarios docentes. Esto vino a procurar la continuidad pedagógica pero también a garantizar los derechos y garantías laborales de lxs docentes<sup>11</sup>. Bajo la Ley N° 25.919/04 se prorrogó<sup>12</sup> el fondo destinado a los aumentos salariales con una suma fija para todos lxs docentes. Por su parte, la ley 26.058/05 implementó<sup>13</sup> programas federales de formación continua para equiparar resultados, como así también actualización en la formación de los equipos docentes y directivos (Art. 29). Mediante la ley 26.075/05 se incrementó la inversión en educación, ciencia y tecnología llegando a un 6% del PBI en 2010.

Estas normativas, anteriores a la LEN, interpellaron al sector docente, junto al esfuerzo conjunto dado por el Ministerio de Educación, el Consejo Federal Educativo (CFE)<sup>14</sup> y los gremios, quienes acordaron un convenio marco para definir el salario mínimo docente y la carrera docente, entre otros<sup>15</sup> (Feldfeber, 2010).

Con la llegada de la LEN, si bien esta ha mantenido aspectos de la LFE, se determinó que la educación es un derecho social centrando al Estado como su garante. Se trató así de conceptualizar a la educación como un bien público y un derecho social, a diferencia de

---

<sup>11</sup> Ley N° 25.864/03, Artículo 6.

<sup>12</sup> Por 4 años o hasta la aprobación de una ley de financiamiento educativo integral, a raíz de las protestas llevadas a cabo por la CTERA y su icónica protesta en la "carpa blanca".

<sup>13</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología concertado con el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)

<sup>14</sup> Reemplazó al CFCyE

<sup>15</sup> Se creó también el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente para compensar desigualdades en el salario inicial docente en las provincias donde más se necesitaba.

entender la educación como un derecho personal tal como lo establecía la LFE (Gluz y Feldfeber, 2012).

La LEN, junto con una batería de normativas que la complementaron (como ciertas resoluciones<sup>16</sup> del CFE), contribuyeron en gran parte a poner en práctica la obligatoriedad del nivel secundario, aunque la fragmentación del sistema persiste. Por ejemplo, no ha dejado de suceder que las clases sociales de alto nivel socioeconómico logran distinguirse eligiendo entre una oferta escolar con determinadas propuestas pedagógicas, mientras que ciertos sectores sociales relegados intentan adaptarse a la escuela desde la necesidad de suplir carencias (Tiramonti, 2004; Duschatszky y Corea, 2002).

Si bien la LEN modificó la estructura de los ciclos, volviendo a los niveles de primaria y secundaria<sup>17</sup> anteriores a la EGB, no logró una unificación total de la duración de cada nivel en el terreno nacional. Esto refiere a que, por ejemplo, la Provincia de Buenos Aires tiene seis (6) años de primaria y seis (6) de secundaria, mientras que en CABA son siete (7) y cinco (5) respectivamente. Igualmente, contar con sólo dos modelos de estructura académica vino a homogeneizar la asimetría que la LFE había provocado<sup>18</sup>.

Los resultados de esta unificación pueden verse, por ejemplo, en base a que en el 2006 la oferta de establecimientos de nivel secundario era de 17.243 y en 2009 descendió a 14.510 (Ministerio de Educación Nacional, 2011). La matrícula de inscriptos en el 2006 era de 3.388.516 y en el 2009 ascendió a 3.457.250<sup>19</sup>. Estos resultados son la evidencia de cómo el reordenamiento de la oferta<sup>20</sup> fue positivo en tanto más estudiantes pudieron acudir al nivel secundario al fortalecer la continuidad de las trayectorias en distintas instituciones (Holc, Gomez, Miguel, 2013).

Con la LEN, la formación docente pasa a establecerse como el medio para formar profesionales capaces de “enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas” (Art. 71). Esta concepción viene a transformar la condición de objeto que se había dado durante los ‘90, donde lxs docentes estuvieron desplazados de su condición de sujetos por los debates ya mencionados, como

---

<sup>16</sup>Res. CFE N° 79/09, Res. CFE N° 84/09, Res. CFE N° 88/09, Res. CFE N° 47/08 y Res. CFE N° 93/09.

<sup>17</sup>Quedan derogados la EGB y el polimodal de la LFE.

<sup>18</sup> Antes de la LEN, había tres tipos de estructuras “únicas” (7-5, 9-3 y 6-6) y dos tipos de estructuras “múltiples” (7-5/9-3/6-6 y 6-6/9-3) (DiNIECE, 2007)

<sup>19</sup>Ver “Cuadro 1” en el Anexo.

<sup>20</sup>La oferta quedó unificada en un Ciclo Básico Común a todas las modalidades (que puede ser de dos o tres años dependiendo de la existencia de 7mo o no) y un Ciclo Orientado que sería de mínimo tres años pero puede extenderse a cuatro si se trata de la modalidad Técnico Profesional y Artística.

los postulados acerca de su falta de profesionalización. Parte de los objetivos en cuanto a formación docente fue revalorizar la misma, entendiéndola un factor fundamental para la calidad educativa. Así, por ejemplo, se extendieron los años en la formación inicial en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a cuatro<sup>21</sup>.

Con la LEN se creó también el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), como órgano de gobierno dependiente del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual se encargó, entre otros asuntos<sup>22</sup>, de articular los distintos niveles (nacional, jurisdiccional e institucional) y planificar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua teniendo en cuenta el vínculo con el resto de los niveles del sistema educativo (Feldfeber, 2020). El papel del INFoD actuó sobre la fragmentación existente del desarrollo profesional, persiguiendo la unidad educativa con perspectiva federal<sup>23</sup> (Feldfeber, 2010).

En 2007 se creó el Plan Nacional de Formación Docente (PNFD) para tratar los criterios para la planificación de la formación docente en articulación con escuelas y universidades, como así también el tratamiento de mejoras en las condiciones laborales. El PNFP “Nuestra Escuela”<sup>24</sup>, por ejemplo, reconoce al docente como agente del Estado. Su tarea es enseñar en tanto profesional e intelectual que ejerce el saber pedagógico de manera y colectiva (Feldfeber, 2020). Estos postulados están en las antípodas de los planteos de la LFE. Más bien, se forjó una cultura de la formación permanente, jerarquizando así la autoridad pedagógica y promoviendo el desarrollo profesional, embistiendo al sector docente como pieza fundamental de las políticas educativas (Feldfeber, 2020). Podría decirse, entonces, que durante esta restauración nacional, política y económica, subyacía un proyecto de país que construía a los actores del sector educativo como sujetos de derecho y no como individuos autónomos desvinculados del entramado social.

### 2.2.3. Acerca de la restauración conservadora del nuevo siglo

En 2015, el nuevo gobierno estuvo a cargo de la Alianza Cambiemos<sup>25</sup>, la cual operó desde una marcada restauración conservadora (Feldfeber y Gluz, 2019), provocando

---

<sup>21</sup> Esto homologó el título docente a uno de grado universitario, abriendo acceso de lxs docentes a postgrados

<sup>22</sup> Por ejemplo, homologar títulos y carreras entre jurisdicciones.

<sup>23</sup> También instauró una perspectiva renovada de la enseñanza, incluyendo la pedagogía de la memoria, latinoamericana, de género y diversidad (Birgin, 2016).

<sup>24</sup> Creado en 2013. Fue la primera iniciativa del INFoD para la formación continua en todos los niveles y modalidades.

<sup>25</sup> Ver nota al pie N° 3.

principalmente cambios (y también algunas permanencias) en el destino de las políticas educativas. Como parte de esta alianza estuvo compuesta por algunos integrantes del partido político Propuesta Republicana (PRO) que gobierna en la CABA desde 2007, muchas políticas jurisdiccionales se vieron luego reflejadas a nivel nacional. Así, se revirtió, en gran medida, lo que había sido durante los años anteriores la recuperación de la centralidad del Estado y la revalorización de la esfera pública para desarrollar políticas de inclusión social (Wierzba et al., 2013).

Durante este gobierno, tanto el sector privado como grupos empresariales nacionales y multinacionales ocuparon un rol central en la gestión para con las políticas públicas (Feldfeber et al., 2018). Dicha restauración conservadora constó de la transferencia de recursos de la clase trabajadora hacia los sectores de mayor poder económico, dejando como saldo altos niveles de desempleo y empobrecimiento, entre otras pauperizaciones.

En la agenda educativa, fueron impulsados ciertos proyectos enmarcados dentro de la denominada “Revolución Educativa”<sup>26</sup>, desplazando el derecho a la educación de la escena. Por ejemplo, se disminuyó la inversión en educación, se desmantelaron las direcciones por niveles educativos de la estructura organizativa del MEN y se reestructuró el Ministerio de Educación Nacional<sup>27</sup>.

La política rectora a nivel nacional durante este período fue el plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (Res. CFE N° 285/16), el cual establece que todas las jurisdicciones elaboren Planes Operativos Anuales Integrales (POAI) en pos de cumplir los objetivos de cada jurisdicción. Los POAI se consideraron herramientas para sistematizar las líneas de acción que cada jurisdicción dispusiera. Uno de estos proyectos fue el de “Secundaria 2030”, el cual implicó directamente al nivel secundario.

La Secundaria Federal 2030 fue una política educativa nacida en el 2017. Su motor principal fue el de transformar la organización de la escuela secundaria. En ella, se incluyen nuevos elementos -con respecto a la LEN- como el “énfasis de las capacidades” (resolución de problemas, pensamiento crítico) y las competencias digitales (Res. CFE N° 330/17).

---

<sup>26</sup>Artículo “El presidente Macri encabezó el lanzamiento del programa Aprender Conectados en el nivel educativo inicial”, 2019. Recuperado de: <https://www.casariosada.gob.ar/informacion/discursos/45616-el-presidente-macri-encabezo-el-lanzamiento-del-programa-aprender-conectados-en-el-nivel-educativo-inicial> (Consultado por última vez el 9/08/2020).

<sup>27</sup>Pasó a llamarse desde Enero 2016 “Ministerio de Educación y Deportes” bajo el Decreto 171/16 con nuevas secretarías, entre ellas, Innovación y Calidad Educativa (SICE) y Gestión educativa (SGE). En 2018 el ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva pasó a ser secretaría dentro del ministerio de Educación, que se renombró como Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Para su definición, uno de los argumentos utilizados fue el diagnóstico de que la Argentina “sufría” un retroceso educativo respecto de la evaluación (Bullrich, 2011). Este diagnóstico se hace con miras al “mundo” (refiriéndose al hemisferio norte) el cual cuenta con sistemas considerados de “calidad” por, principalmente, haber implementado evaluaciones estandarizadas. A raíz de esto, se distribuyeron recursos para implementar evaluaciones estandarizadas alegando que contribuiría al desarrollo económico en concepto de tasa de retorno<sup>28</sup>.

La agenda de este gobierno le dio un lugar preponderante a las evaluaciones estandarizadas, tanto en términos institucionales y políticos, como presupuestarios, adoptando así el Estado un rol de “evaluador” que jerarquizó los procesos evaluativos por sobre otros. Bajo esta línea, se aplicaron los operativos “Aprender” para lxs estudiantes del nivel secundario (reemplazando a las evaluaciones del Operativo Nacional de Evaluación), y “Enseñar” para lxs estudiantes de los ISFD, junto con propuestas del Instituto de Evaluación de Calidad y Equidad Educativa (IECEE). Estos operativos redujeron al ministerio a un rol de evaluación mirando sus resultados (Filmus, 2017) a la vez que se legitimaron desigualdades, adjudicando tanto los fracasos como los éxitos a los lxs estudiantes y lxs docentes principalmente (Puiggrós, 2016), desatendiendo la influencia de los contextos particulares y sociales.

Para impulsar estas políticas de evaluación, se creó la Secretaría de Evaluación Educativa, si bien Argentina ya contaba con la Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa (DiNIECE), la cual tenía un Sistema Federal de Información Educativa que trabajaba con ese tipo de datos (Feldfeber, 2016). Esta fue reemplazada quedando así el foco del problema en cómo se obtiene la información y no más bien en el diseño de políticas educativas al respecto. Como puede observarse, el reformado Ministerio de Educación y Deportes de la nación, si bien fue parte de una desarticulación, no relegó una función estimada primordial: la de evaluar. De esta manera, quedó posicionado el Ministerio bajo un rol evaluador que priorizaba implementar este tipo de pruebas (Filmus, 2017), buscando abonar a posteriori al discurso público que busca culpabilizar a lxs docentes de los resultados negativos.

---

<sup>28</sup>Acorde a los lineamientos de la Teoría del Capital Humano, donde se concibe a la educación como una inversión que debe reflejarse a posteriori y eficientemente en la actividad económica (Schultz, 1972).

Por otro lado, con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente<sup>29</sup> (CNEAC), se pretendió evaluar y acreditar a los ISFD. Y, por señalar otro aspecto, desde la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE) se dieron cursos (Feldfeber, 2020) vinculados con ONG's<sup>30</sup> y universidades privadas que luego fueron a realizar acciones en las escuelas, con motivo de capacitar en cuestiones de liderazgo, emprendedurismo, educación emocional, bajo el supuesto de que lxs estudiantes, desde una perspectiva individualizante, son lxs responsables de sus resultados y hasta de sus emociones (Feldfeber, 2020). Esto implicó una gran cantidad de recursos derivados del estado al sector privado (Feldfeber et al., 2018).

El principal instrumento normativo para intervenir el nivel secundario durante esta gestión fue la Res. CFE N° 330/17, el “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina” (MOA). El MOA pretendía la renovación e innovación del nivel con ciertas dimensiones específicas, que estructurarían un plan que iría del 2019 al 2025 (Raschia y Wischnevsky, 2019). Estas dimensiones remitían a la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes (desarrollo de capacidades y saberes emergentes); la organización del trabajo docente, el régimen académico y la formación y acompañamiento profesional docente.

En cuanto al trabajo docente, diversos aspectos pueden remarcarse de este período. Por su parte, el MOA sólo previó una “reorganización progresiva del trabajo docente propiciando mayor concentración horaria y/o la conformación de cargos” (MOA, 2017:9), sin precisar cómo se alcanzaría dicho objetivo.

Bajo el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Res. CFE N° 286/16) (y el ya mencionado “Argentina Enseña y Aprende”) se definieron principios para las políticas de formación docente en base a mejorar la calidad de la misma y las prácticas del equipo docente y directivo (Feldfeber, 2020) basándose en la falta de egreso del nivel.

Ni docentes ni sindicatos fueron tenidos en cuenta en la discusión de políticas. Un ejemplo de esto fue el “Plan Maestr@”, presentado en el 2017 luego de divulgar los resultados de las pruebas “Aprender” (Feldfeber, 2020), pudiendo afectar esto el trabajo docente en el aula, la performance docente y con ello el despliegue de la autoridad pedagógica. Este plan propuso también un “Sistema Nacional de Carrera Docente” para

---

<sup>29</sup> Se crea bajo la Res. CFE N° 347/18

<sup>30</sup> Dos de las ONG's que estuvieron involucradas fueron Fundación Varkey y Enseña x Argentina (Feldfeber, 2020)

reformular el esquema salarial docente quitando el foco en la antigüedad para articularlo más bien con los resultados estandarizados de su ejercicio profesional (PEN, 2017). A pesar de conformar este tipo de propuestas, el plan no fue llevado a cabo finalmente.

Propulsar estos discursos acerca de la calidad persiguen, en parte, instaurar una cultura de la evaluación desde un posicionamiento en donde se considera a la gestión nacional anterior como productora de un “fraude educativo” (Bullrich, 2013)<sup>31</sup> basado en que la inclusión de ciertos sectores (el estudiantil y docente) fue insuficiente por no haberse centrado en la “calidad” (concebida desde la cultura evaluativa), en los tintes del emprendedurismo y en la evaluación a lxs docentes, los cuales se consideró debían mejorar su formación.

Discursivamente así, se construyó una desconfianza en cuanto al trabajo docente en base a los resultados obtenidos de las pruebas estandarizadas, donde ante la obtención de resultados negativos, estos fueron depositados sobre el sector responsabilizándolo, como contracara, de la solución.

### 2.3. El nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

#### 2.3.1. Principales políticas educativas y normativas desde el 2002

La CABA, como se ha mencionado, no había implementado la LFE<sup>32</sup> en los ‘90 y aquello no requirió de un debate al respecto<sup>33</sup>. Sobre la LTE, tuvo algunos impactos en la jurisdicción en términos presupuestarios y laborales, dado que esta debió incorporar a lxs docentes de las escuelas transferidas en las normas laborales vigentes, lo que al pasar los años hizo mella en sus condiciones salariales (CIPPEC, 2004).

Aquel marco nacional tuvo lugar en una jurisdicción que tampoco contaba con una ley de educación general propia. Es bajo este contexto que, en 2002 en la CABA, se sancionó la Ley Nº 898, la cual estableció la “Educación Secundaria Obligatoria” (ESO) extendida en todas sus modalidades y orientaciones. Se trató de una medida, si bien jurisdiccional, pionera a nivel nacional. Las prioridades en aquella época ya se encontraban en el nivel

---

<sup>31</sup>Discurso de Esteban Bullrich, entonces Ministro de Educación de la CABA, 9 de agosto de 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=ZLYOF50WA1Q>

<sup>32</sup>El por entonces Secretario de Educación de la CABA Horacio Sanguinetti (1996-1997) era opositor al Gobierno Nacional. De todos modos los títulos tenían validez nacional por lograr convalidar lineamientos curriculares.

<sup>33</sup>De todos modos se autorizó a los colegios privados implementar el primer año de la EGB 2 (CIPPEC, 2004).

medio de la educación<sup>34</sup>, dado que registraban altos niveles de repitencia y estudiantes expulsados por el sistema.

LA ESO en su primer artículo declara la extensión de la obligatoriedad comenzando desde los cinco (5) años de edad<sup>35</sup> y extendiéndose como mínimo hasta completar los trece (13) años de escolaridad (Art. 1, Ley N° 898/02). En el resto de las especificaciones, se estableció adecuar progresivamente los servicios educativos necesarios para cumplir con la obligatoriedad del nivel. También se creó una comisión consultiva integral para su planeamiento (Art. 2 y 5, Ley 898/02) y el compromiso de hacer seguimiento sobre su cumplimiento mediante informes semestrales (Art. 6, Ley 898/02).

La ESO extendió la obligatoriedad hasta culminar el nivel secundario previendo ciertas medidas que acompañaron su desarrollo, como ser la construcción de escuelas medias, apoyo mediante becas, idear un sistema de evaluación que revisara los tribunales examinadores de marzo, etc. Se trató de una innovación a nivel nacional (junto con Chaco que también avanzó en ese sentido), teniendo en cuenta que en ese entonces aún no se había sancionado la LEN<sup>36</sup> (CIPPEC, 2004). En su momento fueron consideradas normas “de avanzada” (CIPPEC, 2004:44) las que por ese entonces desplegaba la CABA, dado que contaba con su propia Constitución, con una ley de consejos de convivencia y con la ESO mencionada. De todos modos, la falta de una Ley de Educación sigue siendo una carencia notoria, en lo que respecta al marco legal.

Respecto de la carrera docente que se realizaba en la jurisdicción, ésta tenía ciertas limitaciones, como ser el número de designaciones docentes y una ausencia en política jubilatoria. Esto en parte ha sido causa de que muchxs docentes esperaran demasiado tiempo hasta tener un cargo a su nombre.

En cuanto al salario docente en la CABA, al igual que sucede en Nación, es financiado con más del 90% del presupuesto destinado a educación. En el 2000, este porcentaje<sup>37</sup> en CABA superaba a Nación (CIPPEC, 2004), pero esto es razonable dado que la CABA posee el mayor presupuesto per cápita del territorio nacional. Igualmente, a pesar de esta distribución, la jurisdicción no brindaba salarios más altos que otras provincias menos

---

<sup>34</sup>Ante los efectos de la crisis nacional, pretenden fortalecer a la escuela pública de gestión estatal mediante, además de la ESO, becas, programas de retención de alumnas madres, escuelas de reingreso, entre otras.

<sup>35</sup>El establecimiento de una edad marca diferencia con lo que luego fue la LEN dado que ésta definía obligatoriedad del nivel sin establecer edades para permitir la inclusión de otros sectores etarios.

<sup>36</sup>La sanción de la LEN ha fortalecido la obligatoriedad preexistente del sistema educativo porteño (Perazza, 2014).

<sup>37</sup>Del 93% destinado a salario docente en CABA, en el resto de las provincias se destinaba del 90% (CIPPEC, 2004:60)

beneficiadas presupuestariamente. Sin embargo, ciertos factores lograron que por ese entonces no hubiera grandes conflictos gremiales (mantener el pago en efectivo y sin bonos, la ausencia de reducciones, la antigüedad, etc)<sup>38</sup>.

Por otro lado, la CABA ya era responsable de la capacitación docente, pero de la formación docente pasó a ser responsable a raíz de la LTE<sup>39</sup>. Así, pasó a tener a cargo veintiún ISFD junto con doce Escuelas Normales Superiores y nueve Institutos de Educación Superior. Además, la formación de docentes también está dada por universidades nacionales situadas en la jurisdicción y por institutos privados<sup>40</sup>. Este panorama conformaba la falta de centralización de gestión de los institutos que forman docentes y de políticas que lo administren. En su momento, al estar involucrados distintos organismos se dificultaron, por ejemplo, las convalidaciones de títulos<sup>41</sup>, afectando el pleno ejercicio docente.

Avanzado el nuevo milenio, la CABA empezó a percibir un alto número de falta de profesores. Esto tuvo que ver con ciertas modificaciones que han ocurrido sobre el sector docente. Por ejemplo, hechos como que en el 2005 mediante el Decreto Presidencial Nº 137 algunos docentes pudieron acceder al derecho jubilatorio y que en el 2009 se retrasaron los egresos en la formación docente<sup>42</sup>. Además, se sumaron jóvenes docentes que dejaron el trabajo por disconformidad salarial, dificultad que atravesó todo el sector en general con el persistente desprestigio de la profesión (Perazza, 2014).

También hubieron otros conflictos que conllevaron a la rotación docente y que siguen pendientes de solución aún en la actualidad, como veremos a continuación, ligados principalmente a la denominada en la jerga educativa “docencia taxi” (fenómeno que refiere a los docentes que se transportan de escuela en escuela para cubrir horas, en pos de acumular la mayor cantidad posible para conformar un salario). En el nivel secundario, la alta rotación docente sigue pendiente de solución aún en la actualidad. Esto tiene que ver en parte con que, en base a las normas estatutarias, los docentes poseen un puntaje que les permite, a medida que lo van acumulando, elegir en qué escuela trabajar acorde a sus comodidades, buscando aplacar lo más posible la docencia taxi. Pero, además, esto afecta a las escuelas en situación de vulnerabilidad (Perazza, 2014) dado que quedan relegadas, al

---

<sup>38</sup> Aclaración: aún no existía la Ley N° 25.864/03 anteriormente descripta.

<sup>39</sup> Con la transferencia de los Institutos de Nivel Superior que se encontraban hasta entonces a cargo de nación.

<sup>40</sup> Dependientes de la Dirección General de Educación de Gestión Privada de la Secretaría de Educación de CABA

<sup>41</sup> Por ejemplo, un profesor egresado del sector privado -formado para la EGB1y2- no puede trabajar en CABA por no haber aplicado esta a la LFE (CIPPEC, 2004).

<sup>42</sup> Por extender las horas del plan de estudios según Res. CFE 2170/08 para docentes en formación de nivel inicial y primario

tiempo que también se profundiza la diferenciación entre el sector docente (Tenti Fanfani, 2009).

Cuando el trabajo docente se piensa en relación a la designación de horas cátedra de acuerdo con las asignaturas y su formación disciplinar, no se tiene en cuenta el trabajo conjunto con otrxs docentes, el acompañamiento a estudiantes más allá del dictado de la clase o la participación institucional. Esto responde a la matriz de funcionamiento del nivel que se cristaliza en ciertas tradiciones (la clasificación de los currículos, la designación docente y la organización de las horas clase) que conforman el “Trípode de Hierro” (Terigi, 2008) el cual en su férreo entramado termina obstaculizando posibles mejoras (Pinkasz y Montes, 2020), como así también condiciona la performance (Tenti Fanfani, 2009) del docente y con ello la construcción de la autoridad pedagógica.

Fue por eso que en 2008 la CABA sancionó la Ley N° 2.905 de “Régimen de Profesores por Cargo” (RPC)<sup>43</sup> para reglamentar el trabajo docente por cargos, pretendiendo realizar un pasaje gradual hacia la designación por cargo de lxs docentes del nivel secundario y así contribuir a la concentración de horas que permitiera evitar el fenómeno de la docencia taxi. La Ley de RPC tiene dos antecedentes: el “Proyecto 13” de CABA y el “Programa Deserción Cero” diseñado para las Escuelas de Reingreso en 2003 (Perazza, 2014). Estas propuestas contemplaron la noción del trabajo colectivo como una mejora en las condiciones laborales, para contribuir a su vez a mejorar el nivel. El denominado Proyecto 13 fue un proyecto experimental promulgado en la década del ‘70 que pretendía reestructurar el nivel medio desde una nueva forma de contratación docente, pasando del nombramiento por hora cátedra a poseer cargos de “Profesores Tiempo Completo” (Rosenberg, 2017)

Acerca del alcance del RPC, en la actualidad se encuentra parcialmente implementado, tal como puede verse en los Reportes 1 y 2, si bien ha ido levemente en aumento.

---

<sup>43</sup>Este proyecto fue implementado solamente en CABA y fue un elemento crucial para el nivel. Además, es el único antecedente en el nivel secundario del sistema educativo argentino que pretendió una reorganización institucional (Rosenberg, 2017). El RPC determina la designación de cargos pero, a diferencia del Proyecto 13, sin basarse en los antecedentes históricos.

## Reporte 1. Cargos Docentes 2011-2018 en CABA



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación, 2020<sup>44</sup>.

Como se puede observar en el 'Reporte 1', a lo largo de los años posteriores de implementado el RPC, ha ido *in crescendo* la cantidad de cargos docentes asignados, tomando como muestra del 2011 al 2018, comenzando con 15.894 cargos en 2011 y encontrando al 2018 con 26.543 cargos en total, según el Ministerio de Educación Nacional en un reporte extraído en el 2020.

Sin embargo, para poder evaluar la totalidad de la cobertura del trabajo docente, esta observación requiere de contraponerse con la cantidad de horas cátedra "seltas" que siguen existiendo en CABA a pesar de la implementación del RPC. Para esto, en el 'Reporte 2' puede verse una leve disminución de la cantidad de horas asignadas:

## Reporte 2. Horas Cátedra 2011-2018 en CABA



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación<sup>45</sup>, 2020.

Así entonces, se puede observar cómo paralelamente al incremento paulatino de asignación cargos (visto en el 'Reporte 1'), se han disminuido, aunque escasamente, la cantidad de horas cátedra a lo largo del período seleccionado (de 345.708 horas cubiertas en 2011, se pasó a una cantidad menor en 2018, habiendo 319.961 horas en total).

<sup>44</sup>Obtenido de: <http://data.educacion.gob.ar/reporte-cargos.php>

<sup>45</sup>Ver nota al pie N° 44.

Podría decirse también, en este sentido, que a pesar de estos cambios graduales, aún persiste una amplia brecha entre la cantidad de cargos docentes (26.543) y la cantidad de horas cátedra (319.961) en CABA al 2018 (último año tomado por los Reportes 1 y 2). Esto deja entrever cómo el problema de las horas cátedra sigue instalado en la actualidad de la jurisdicción, denotando la falta de universalización del RPC.

Esta mencionada brecha entre cargos docentes y horas cátedra, en parte conlleva a que distintas políticas jurisdiccionales (que se abordarán a continuación), hayan implementado horas institucionales adicionales para incorporar tareas en la escuela más allá de la enseñanza de la asignatura (Pinkasz y Montes, 2020).

El nuevo milenio entonces, acarrea la profundización de la fragmentación provocada en gran parte por la reforma de los '90 en términos sociales y educativos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001), la cual había pretendido atender la masificación del nivel medio con miras a la inclusión de los jóvenes en el mercado laboral (Filmus, Moragues, 2003). Parte de las bases que propician las políticas educativas del nuevo milenio devienen de necesitar atender esas dificultades. Con el RPC se quiso reorganizar institucionalmente la contratación docente para poder contener los efectos de este panorama (Tenti Fanfani, 2003), implicando así una consideración del sector docente como un actor fundamental. Todas las conjeturas apuntaron a que la salida era contratar a lxs docentes por cargo, eliminando la docencia taxi. En este sentido, lograr una efectiva implementación es determinante, aunque aún se halle pendiente su universalización.

Lxs docentes de nivel secundario trabajan en dos o más escuelas y lo hacen rotando en búsqueda de mejorar sus condiciones laborales. Esto tiene su implicancia con una dimensión subjetiva de las condiciones de trabajo dado que hay situaciones que viven lxs docentes que son problemáticas para el desarrollo de su profesión. Entre la falta de tiempo, la ausencia de objetivos, los conflictos por las evaluaciones a lxs estudiantes y sus características socioeconómicas, sumada a su desinterés y dificultad para sostener la autoridad pedagógica, se termina por desgastar al docente (Tenti, 2010).

### 2.3.2. Las propuestas educativas recientes de la CABA: la NES y la Secundaria del Futuro

Si bien la obligatoriedad del nivel secundario se dio en la CABA con la ley jurisdiccional ESO, cobró mayor relevancia con la posterior sanción de la LEN, dado que así se generó la posibilidad de realizar acuerdos entre las jurisdicciones, trabajando sobre

criterios comunes. Con ello, el CFE acordó mediante tres<sup>46</sup> resoluciones específicas, el revisado de normas y prácticas alrededor de las propuestas formativas, la reorganización institucional y las estrategias pedagógicas para contener las trayectorias (Holc, Gómez y Miguel, 2013), las cuales CABA retoma.

Frente a este contexto general y bajo el gobierno del PRO, se diseñó una reforma curricular que buscó unificar los múltiples planes que coexisten en las escuelas de la CABA, en un largo proceso que contó con jornadas participativas donde se intentó incluir a los docentes, lográndose implementar finalmente en 2014, en determinadas escuelas elegidas como parte de una prueba piloto, el proyecto de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Al año siguiente, en 2015, se procedió con su implementación formal y total, extendiéndose a 440 escuelas de gestión estatal y gestión privada, desde el inicio del primer año del ciclo básico. Actualmente, se encuentra vigente e implementada en todas las escuelas de la CABA.

El Ministerio de Educación de la Ciudad aprobó la NES bajo las resoluciones N° 321/MEGC/15 y 1189/MEGC/15. Entre sus propósitos se encuentra una “transformación sistémica e integral que engloba y articula diversas dimensiones, tales como las propuestas de enseñanza, la formación docente, el régimen de promoción, evaluación y acreditación, la convivencia escolar, la gestión institucional y el acompañamiento a los estudiantes” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2014:12). Como fundamento, se utilizó el documento del Banco Mundial “Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe” (Burns y Luque, 2014).

A su vez y acompañando la vigencia de la NES, convive desde 2018 en la CABA la última reforma educativa nombrada “Secundaria del Futuro” (SF), pero referida también desde los discursos oficiales como “Profundización de la NES”. Esta nueva reforma se enmarca en el “Plan Nacional Integral de Educación Digital” (PLANIED)<sup>47</sup> y se presenta como la profundización metodológica de la NES<sup>48</sup> con la especial y recurrente mención a la necesidad de adaptar la escuela a las innovaciones tecnológicas<sup>49</sup> (Iglesias, 2018).

---

<sup>46</sup>Res. CFE N° 47/08, 84/09 y 930/09.

<sup>47</sup>Resolución que regula PCI (Res 306/SSplined/2016).

<sup>48</sup>Sin realizar cambios curriculares.

<sup>49</sup>El mismo año de implementación de la prueba piloto de la SF, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) adscribió a suspender la entrega de las computadoras del Programa “Conectar Igualdad” eliminando el decreto presidencial (N° 386/18), dado que vendría a ser reemplazado por el “Plan Aprender Conectados”.

La SF comenzó su implementación<sup>50</sup> en 2018 con una prueba piloto -al igual que la NES- en los Ciclos Básicos de 19 escuelas porteñas. En 2019 se continuó con la implementación gradual hasta llegar a un total de 45 escuelas<sup>51</sup> y se pretende terminarla en cinco años (UNICEF, 2019).

A nivel normativo, la SF mantiene la vigencia del Diseño Curricular (DC) jurisdiccional de la NES<sup>52</sup>, y también retoma como referencia al RPC<sup>53</sup>. En cuanto a sus normativas nacionales referentes, al igual que la NES, adscribe a los lineamientos de la LEN<sup>54</sup> y de la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05).

Es bajo estas dos reformas vigentes (la NES y la SF) que en este trabajo se abordan algunos puntos en mayor profundidad, otorgando un especial interés a cómo, por un lado, las condiciones laborales de lxs docentes y, por otro lado, los sentidos que circulan en torno al rol docente, son retomados por ellas dado que, es en función de estas disposiciones y políticas educativas, que se desprende y condiciona gran parte el ejercicio de la autoridad pedagógica en el período estudiado.

Las transformaciones en la construcción de la autoridad pedagógica están indefectiblemente en relación con la NES y la SF. Este trabajo pretende detectar aquellos focos donde el sector docente de la CABA puede ser afectado o beneficiado a causa de estas políticas, observando principalmente dos grandes ejes: el tratamiento de sus condiciones laborales por un lado, y la asignación y valoración del rol docente por el otro.

### 2.3.2.1. Supuestos de sentido sobre el sector docente

Tanto la NES como la SF son reformas educativas ideadas bajo una continuidad lo suficientemente consonante la una con la otra en cuanto al plan pedagógico, discursivo y político. Sus narrativas si bien poseen diferenciaciones, coinciden en ciertos lineamientos generales que las atañen a ambas.

La SF posee un aspecto peculiar a destacar, y es que no cuenta con documentación unificada sobre las propuestas de la reforma, aunque sí hay a disposición diversos

---

<sup>50</sup>Resulta llamativo que no se encuentra emitida una normativa de creación de la SF, sólo algunos documentos de referencia.

<sup>51</sup>Fuente obtenida de la página del GCBA: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/listado-de-escuelas-secundaria-del-futuro-ciclo-lectivo-2018> (Consultado por última vez 9 de agosto 2020)

<sup>52</sup>Resoluciones N° 4145/SSGEC/2012 y N° 321/ME/2015

<sup>53</sup>También retoma resoluciones del Ministerio de Educación del GCBA (N° 306/SSPLINED/2016, N° 4776/ ME/2006, N°2822/MEGCBA/2014, N° 321/ME/2015). (Ministerio de Educación, 2019:83)

<sup>54</sup>También se suman de referencia Res. del CFE (N° 13/07, N° 47/08, N° 84/09, N° 88/09, N° 91/09, N° 93/09, N° 103/10, N° 120/10, N° 229/14, N° 266/15)

documentos que la describen. En estos se incluyen aspectos como la necesidad de enseñar el lenguaje del siglo XXI, propuestas como metodologías para las tutorías que formalizó la NES, nuevas distribuciones áulicas y el imperativo de desarrollar los talentos y capacidades de lxs estudiantes. Estos puntos son abordados por ambas reformas, aunque los últimos tres aparecen con mayor énfasis en la SF.

Esta narrativa gravita desde la centralidad del estudiante como agente del cambio, con el objetivo de que logre ser lo suficiente flexible y hábil en escenarios cambiantes:

“Si se desarrolla la mirada integral del estudiante como protagonista de su aprendizaje, se pondrá énfasis en el desarrollo de sus capacidades, aptitudes y habilidades” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, s/f-b:5)

“Les permitirá adquirir la flexibilidad necesaria para asumir escenarios cambiantes y la habilidad de aprender durante toda la vida y desarrollar nuevas capacidades.” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, s/f-c:1)

Esta breve introducción da un marco de referencia general donde no sólo ya se presenta cierta parte de la batería de palabras estelares que conforman los sentidos de la NES y la SF (“estudiante protagonista”, “desarrollo de habilidades”, “flexibilidad”, “escenarios cambiantes”), sino también, como se verá, de cómo se trata de reformas que proyectan un estudiante como protagonista autónomo de su recorrido, donde la figura del docente queda indefectiblemente desdibujada. La dificultad con estos postulados es que en lo concreto, esa habilidad que se delega al estudiante, requiere principalmente de la acción pedagógica del docente, la cual se omite en pos de instar al estudiante a alcanzar ciertos objetivos de manera autónoma.

Como la NES y la SF son parte de una política creada en diálogo estrecho con el momento político de esta jurisdicción, en donde la CABA y la nación se encontraban alineados en cuanto al signo político que gobernaba, resulta pertinente precisar que asisten al momento de una crisis institucional que data de procesos complejos de transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales, que resignifican tanto los sentidos alrededor de la escolarización como de sus agentes, y por tanto, de la autoridad pedagógica y del papel que lxs docentes desempeñan en las instituciones escolares en crisis (Dubet, 2004).

Si en el siglo pasado, bajo el programa institucional, tal como se mencionó anteriormente, la autoridad pedagógica del docente no era cuestionada (Dubet, 2010), en esta época será puesta en duda y eso se verá reflejado en ciertas políticas educativas como

la NES y SF, en las cuales impera el interés político de regular al sector docente mediante mecanismos de control, desprofesionalización, pauperización y relego simbólico del rol docente. Resulta que ciertos idearios alrededor de la figura docente (el llamado innato a la docencia, la vocación como acto desinteresado y el compromiso ético y moral), si bien se han transformado, aún están presentes como vestigios en la opinión pública. En la realidad actual, el trabajo embiste estas nociones ideales de cuestiones materiales y concretas que las complejizan dado que detrás de cada una hay múltiples variables, conflictos y condicionamientos.

Para poder vislumbrar bajo qué concepción del sistema educativo y sus actores es que nos encontramos al analizar las normativas de la CABA, resultan de relevancia algunos discursos de funcionarixs que, además de diseñar e implementar estas políticas educativas, se encargan de su respectiva difusión y puesta en agenda. Un caso que ejemplifica esto, se puede encontrar en una carta escrita por el entonces Ministro de Educación de la CABA, que se encuentra añadida en la introducción del DC del Ciclo Básico de la NES:

“La innovación, la creatividad, las habilidades para el siglo XXI, exigen a la educación en general –y a la formación del nivel secundario en particular– adaptarse a estas nuevas demandas para permitir a nuestros jóvenes la posibilidad de acceder no solo al mundo del trabajo, sino también a la sociedad que los espera” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:13).

La narrativa recursiva acerca de las necesidades del siglo XXI acompañan ambas reformas a lo largo de sus postulados. Una de las resoluciones que dio lugar a la NES posee un apartado que se titula “Aptitudes para el Siglo XXI” (en el original en mayúsculas) y abre camino a la explicación de que la NES es una propuesta que, junto con la innovación, tiene la:

“necesidad de acercar la situación de la escuela secundaria a la realidad compleja del siglo XXI, cuya sociedad es más flexible y cambiante. Esto significa confirmar que el mundo de los contenidos de la escuela y el mundo de las necesidades del trabajo y de la vida exigen una conexión” (Anexo I Res. 321/MEGC/15, 2015:38)

Esta es una de las evidencias bajo la cual se concibe a la educación como un campo que debe adaptarse a las demandas del siglo XXI, referencia que engloba principalmente un lugar relacionado a la tecnología y a las demandas del mundo del trabajo, pudiendo divisar en estos postulados una continuidad con la LFE de los 90’s.

En este caso, de todos modos, la mención de la necesidad de adaptación al futuro se encuentra a lo largo de todo el DC de la NES referenciado y de los documentos de la SF también. Sin embargo, si bien mucho se ha vaticinado respecto de la inminente adaptación tecnológica de lxs docentes para acompañar estos procesos, lejos se encuentra esta de reemplazarlos (Tenti Fanfani, 2009), aunque sí constituya una herramienta productiva para el trabajo en el aula.

El discurso sobre el futuro y el uso de la tecnología electrónica y digital propios de este siglo y del futuro proyectado, tiene lugar en un contexto de masificación escolar y procesos de individualización que acentúan la crisis escolar. Esto debe tenerse en cuenta porque la ventana que abre esta narrativa puede invitar a asistir al fin de la docencia y con una escuela que será reemplazada por las nuevas redes informáticas (Grimson y Tenti Fanfani, 2014). En este sentido entonces, nuevamente queda olvidado el lugar que le corresponde a la acción pedagógica, quedando así lxs estudiantes solxs y autónomxs frente a una computadora, además de habilitar consideraciones tales como que es más eficaz la inversión en tecnología que en condiciones laborales docentes.

La SF retoma la necesidad de adaptación al siglo XXI bajo el imaginario del progreso tecnológico digital como fuente de justificación de las políticas educativas de la CABA, y la idea fuerza de la necesidad de adaptación. Aquí hay una operación de justificación donde se ubican los problemas de la educación actual al hecho de que no se ajustan a lo que el mercado precisa, entre otras cosas.

En este sentido podría decirse, la NES y la SF tienen una relación directa y explícita con la Teoría del Capital Humano (Baichman, 2019) en tanto se pretende que se procure estrictamente una tasa de retorno. Esta teoría refiere a que es posible invertir en la propia educación, entendida esta como un capital y considerando al sujeto un capitalista de sí mismo. Será a raíz de su inversión en educación que se contribuirá a incrementar una tasa de retorno tanto a nivel individual (el salario que conseguirá en el mercado laboral) como a nivel nacional general (Schultz, 1972).

Esto tiene concordancias también con el modelo que operó en los '90 bajo los lineamientos del BM. Subyace, además, el diagnóstico de que el sistema educativo anterior es "ineficiente y obsoleto"<sup>55</sup> y precisa ser reformado adaptándolo a la actualidad, y junto

---

<sup>55</sup>Artículo "El sistema educativo Argentino es un Falcon". Recuperado de: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/bullrich-el-sistema-educativo-argentino-es-como-un-falcon>. (Consultado por última vez en 2020).

con ello, dejar a los sujetos al servicio de esta adaptación como aspecto fundamental del funcionamiento de la escuela.

En el caso de lxs docentes, son tratadxs como individuos que se deben adecuar a las demandas curriculares pensadas para la incertidumbre del futuro. En la NES, bajo el título de “Enseñanza de Calidad”, se establece que:

“El Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconoce al equipo docente como al protagonista fundamental de la enseñanza y quien tiene a su cargo el desafío de lograr que todos sus estudiantes desarrollen aprendizajes que incluyan los conocimientos, actitudes, valores y habilidades del siglo XXI.” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:26)

Considerar al sector docente como aquel encargado de la enseñanza de las habilidades que requiere el siglo XXI puede encontrar algunas dificultades si la concepción es meramente la de cumplir con acompañar al estudiante. Además, por un lado, resulta contradictoria la anticipación argumentativa de considerar al sector docente como un actor fundamental si y sólo si procura su adaptación a esta propuesta, dado que si no lo logra, implicaría unx docente desactualizado de su época y, por tanto, posiblemente prescindible. Por otro lado, considerar el rol docente desde una perspectiva de pliegue al mercado, es docilizar la profesión sin invitar a formar futuros adultos para la crítica y transformación de la sociedad (Grimson y Tenti Fanfani, 2014).

### 2.3.2.2. Condiciones del trabajo docente

Acerca de los puestos de trabajo, el sector docente de CABA atraviesa un arco de dificultades que atañe a sus condiciones laborales concretas, a pesar de tratarse de la jurisdicción más rica del país (falta de tiempo institucional, docencia taxi, rotación de puestos de trabajo, condiciones salariales complejas e irresueltas, formación, evaluación), las cuales condicionan la performance docente (Tenti Fanfani, 2009) y, por tanto, a la autoridad pedagógica, dado que producen efectos materiales y simbólicos en la práctica docente. Esto refiere a que la performance es una práctica que sólo funciona cuando el docente se encuentra en presencia con otrxs (Grimson y Tenti Fanfani, 2014), para lo cual pone en funcionamiento ciertas habilidades comunicativas y personales con el fin de llevar a cabo la acción pedagógica de la mejor manera posible. Las condiciones de cada puesto de trabajo pueden afectar a este rendimiento, además de ser considerable la incidencia de los

conflictos generales del nivel secundario en sí, correspondientes a la fragmentación del sector, del nivel y a las crisis institucional anteriormente referenciada.

Por otro lado y en líneas generales, cabe mencionar que la NES propuso ciertas modificaciones que podrían agruparse en cuatro grandes dimensiones: la organización institucional de la enseñanza, la organización del trabajo docente<sup>56</sup>, el régimen académico<sup>57</sup> y la oferta educativa<sup>58</sup>, las cuales se condicen con los lineamientos generales del MOA<sup>59</sup> presentado en 2017 a nivel nacional.

En este apartado, entonces, se abordan aspectos sobre el trabajo docente y sus condiciones laborales, desde el análisis de ciertos discursos presentes en la normativa y también en la agenda educativa de la CABA en su momento (de la cual ciertas palabras estelares fueron retomadas a nivel nacional años más tarde cuando el PRO pasó de gobernar la CABA a hacerlo en Nación bajo la Alianza Cambiemos). Dentro de esta lógica discursiva se construye una batería de sentidos sobre el sistema educativo que luego terminan por afectar las condiciones laborales, las cuales a su vez consideramos un punto de partida fundamental para comprender el estado sobre el cual se desempeñan la acción y autoridad pedagógica.

En lo que respecta a la organización del trabajo docente<sup>60</sup>, en la NES se plantea la necesidad de reconfigurar las condiciones estructurales que fragmentan al mismo, por eso explicita dentro de su plan la necesidad de universalizar el RPC ya existente. Esto es, si bien implícito, asumir indirectamente el contexto actual de desigualdad educativa, el cual desplaza la fragmentación del nivel hacia lxs docentes (Iglesias, 2013), quienes lo ven reflejado en sus condiciones materiales de existencia.

El DC de la NES declara que es necesaria “una escuela que [...] promueva la mayor concentración horaria de lxs docentes en la escuela, implementando políticas como la ley de profesor por cargo” (Anexo I Res. 321/MEGC/15, 2015:38). Retomar el RPC, que es del 2008, al momento de implementar la NES en 2015, demuestra su ineficiente implementación. Por su lado, la SF también retoma al RPC (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

---

<sup>56</sup>La Res. CFE Nº 84/09 propone el fortalecimiento del desarrollo profesional. Para ello, mejorar las condiciones que fragmentan el trabajo docente debe traspasar el aula como espacio disciplinar.

<sup>57</sup>Evaluación, acreditación y promoción.

<sup>58</sup>Modalidades, orientaciones, planes de estudio. Las orientaciones que define la NES para la “Secundaria Orientada” (oferta según Res. CFE Nº 84/09) son en un principio 10, extendidas luego a 13 por el Ministerio de Educación de la Ciudad en el 2013 (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015)

<sup>59</sup>Res. 330/17 (MOA)

<sup>60</sup>La NES explicita la necesidad de capacitación docente permanente y de calidad implementando el RPC (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2014:22)

s/f-b) como una normativa referente dentro de sus objetivos. Como se puede observar entonces, inclusive habiendo transcurrido años de la vigencia de la NES y transitando la implementación gradual de la SF, sigue existiendo la necesidad de que en la actualidad logren aumentarse y universalizarse la cantidad de cargos docentes.

En cierto sentido, además, podría decirse que hasta resulta ineficaz que cada nueva reforma educativa que la CABA emite, retome la necesidad del papel del RPC, el cual en efecto no logra universalizarse en la jurisdicción pero sin embargo continúa siendo una expectativa adosada a cada nueva normativa, donde en definitiva en vez de reparar en cómo lograr hacer cumplir las normativas ya existentes, se siguen acumulando nuevas promesas.

“El desgaste que implica desdoblarse la actividad laboral en distintos establecimientos educativos es un factor que necesariamente influye sobre las condiciones de trabajo del docente y sobre la calidad de la tarea que desempeña.” (DINIECE, 2007:20)

Visto a contraluz con la práctica, también se divisa esta deuda pendiente entre algunos puntos de la NES contra el desempeño docente. Muchxs siguen trabajando por horas “seltas” y buscan conseguir un cargo. Otrxs docentes, en cambio, sufrieron la reconversión de horas en Proyectos Especiales (PE) a causa de la reducción de las orientaciones<sup>61</sup>, cuando -y no es un dato menor- la otra opción alternativa a los PE es “quedar a disponibilidad”<sup>62</sup> (Res. N° 2.360/MEGC/13).

El cargo docente, además, supo embestir en su momento de ciertos créditos al docente que tenía alguno asignado, soslayando por ejemplo sus propios defectos personales, que si bien siempre fueron parte de lxs docentes en tantos individuos, estaban resguardados por una autoridad pedagógica incuestionada, que la sociedad le delegaba al maestro (Grimson y Tenti Fanfani, 2014). Hoy día, si bien está pendiente la implementación total del RPC, de todos modos ya no rige una garantía de autoridad que provenga del nombramiento de un cargo. Esto tiene que ver con la crisis institucional anteriormente mencionada, acentuada por el hecho de que los maestros trabajan en diversas instituciones,

---

<sup>61</sup>Fuente: Asociación de Enseñanza Media y Superior “Ademys”. Recuperado de <http://www.ademys.org.ar/>. (Consultado por última vez en 2020).

<sup>62</sup>Quedar a disponibilidad implica, según el artículo 22 del estatuto docente de CABA, el “mantenimiento del goce de haberes y cumplimiento de su horario en el establecimiento en tareas de apoyo institucional o desarrollando cualquier otra tarea de carácter docente” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2020:40)

algunas muy afectadas en cuanto a reconocimiento social, estado edilicio, cuestiones presupuestarias y esto indefectiblemente interfiere en la acción pedagógica.

Destacar la necesidad de implementar el RPC es asumir implícitamente la fragmentación del sector y del sistema educativo. Señalar esta cristalización no refiere a intencionalidades subjetivas sino más bien a una lógica de cómo se organiza una política educativa omitiendo las dinámicas conflictivas preexistentes (Braslavsky, 1985). Esto provoca una diferenciación en las condiciones laborales que decantan en un sistema segmentado. Parte de esta fragmentación del sector no sólo se da por la diferencia entre cargos asumidos y toma de horas sueltas, sino también por la diferenciación entre docentes titulares, interinxs y suplentes (Birgin, 2000). Estas condiciones son vivenciadas con mayor potencia por lxs docentes noveles<sup>63</sup>, quienes motivo de esto, terminan siendo lxs más propensos en volcarse a las escuelas de gestión privada (Iglesias, 2013).

Con la SF, se propuso que las prácticas docentes estuvieran organizadas a raíz de una construcción de conocimiento colaborativo junto con otrxs docentes, para lo cual deberán coincidir en un mismo tiempo y espacio (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, s/f-c:3). Sin embargo, este apartado omite la cantidad de docentes taxi que materialmente no pueden destinar tiempo extracurricular a planificar las propuestas de enseñanza con sus compañerxs de trabajo, por lo que, nuevamente, la universalización del RPC sigue siendo un objetivo que, de alcanzarse, permitiría que los objetivos de la SF se cumplan con mayor efectividad.

La búsqueda de la implementación efectiva de la asignación de cargos para aplacar la desmedida toma de horas sueltas, data de muchos años de reclamos (como se ha mencionado, desde los años '70 el Proyecto 13 se había avanzado en esta necesidad). Se trata de que hay aspectos institucionales y vinculares como la autoridad pedagógica, por ejemplo, que al ser acciones situadas, parten de la relación de comunicación entre los agentes (docentes y estudiantes) que se podrían fortalecer, entre otros aspectos, si el docente lograra pertenecer y vincularse con la institución donde trabaja, a diferencia de lo que pasa actualmente en muchos casos bajo el fenómeno de la docencia taxi. Además, esta situación abona a una endeble inserción laboral profundizando la precarización del sector docente (Iglesias, 2013). Que la NES y la SF no hayan priorizado el contexto de pauperización

---

<sup>63</sup>Docentes con menos de 5 años de antigüedad. "El ingreso a la carrera docente se inicia, en general, cubriendo suplencias o interinatos y se observa que [...] la estabilidad se adquiere luego de varios años de actividad." (DINECE, 2008: 22)

expresado en la precarización laboral, encubre el desarrollo de estos procesos (Donaire, 2009), profundizándolos y provocando, finalmente, que lxs docentes queden asignados a obligaciones que no pueden llevar a cabo.

A la ya mencionada fragmentación del trabajo docente (Poliak, 2004) que se fue profundizando en las últimas décadas, podría decirse que hay también otras dificultades que se le suman al sector docente y que aparecen con la NES. Emergió una diferencia entre las escuelas públicas de gestión estatal y las de gestión privada con el reacomodamiento de horas que implicó la NES: mientras que en las escuelas de gestión estatal se previó que durante el traspaso a la NES, unx docente pasara a disposición de las “Juntas de Clasificación” con goce de sueldo por un año, esa situación no se dio de igual manera en las escuelas de gestión privada donde no era posible garantizar sostener los puestos de trabajo tal y como lo venían haciendo. Se trató de docentes que pasaron “a disposición” sin goce de sueldo (Iglesias, 2018), afectando a un gran número de docentes en ejercicio.

La NES dispone también que en el Ciclo Orientado se ofrezcan talleres y trabajos fuera del aula, en una suerte de “propuesta de enseñanza sociocomunitaria” (Iglesias, 2018:2) a elección de lxs estudiantes. En términos administrativos, podría interpretarse que esta propuesta introduce una suerte de lógica de demanda, donde lxs estudiantes pasan a optar por determinados espacios institucionales a cargo de lxs docentes, lo cual puede resultar perjudicial para los puestos de trabajo. Por ejemplo, puede suceder que en determinado modelo pedagógico de una escuela en particular, se escoja geografía por sobre historia (Iglesias, 2018), quedando así profesores de historia en situación desmejorada. Esta diferencia dentro del sector también contribuye a la fragmentación del mismo. También puede ocurrir en el sentido inverso: que escaseen las vacantes para algunos estudiantes en base a una demanda focalizada en determinada escuela que ofrezca determinada orientación.

Otro aspecto pertinente para analizar de la NES es la implementación de los “Espacios de Definición Institucional” (EDI), los cuales poseen determinada carga horaria donde los equipos directivos definen el contenido a brindar y las horas a ocupar por lxs docentes. Se asignan sin concurso y son renovables (Iglesias, 2018). Sin embargo, docentes han denunciado<sup>64</sup> que las horas de los EDI, llamadas despectiva y coloquialmente flotantes,

---

<sup>64</sup>Fuente: Asociación de Enseñanza Media y Superior “Ademys”. Recuperado de <http://www.ademys.org.ar/>. (Consultado por última vez en 2020).

son asignadas discrecionalmente a ciertos docentes aunque no posean una formación relacionada con la EDI asignada.

En cuanto al salario docente, la SF no explicitó detalle alguno. Según un informe de UNICEF del 2019, la SF lleva consigo un incremento presupuestario destinando principalmente a recursos para el trabajo docente, para los salarios del equipo tutorial con estructura de cargo docente y para la contratación de facilitadores digitales (UNICEF, 2019).

Por otro lado, en lo que respecta a formación docente, la NES destaca la “necesidad de actualización profesional” en tanto son los docentes quienes deben “promover el cambio y asegurar los objetivos de calidad propuestos” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:28). Esto viene a demostrar nuevamente, esta vez en cuanto a la formación docente, cómo se elige vincular lo educativo con las denominadas “incertidumbres del siglo XXI”. Ésta es una operación discursiva que vuelca al sistema educativo al mercado, presumiendo que los docentes están “desactualizados”, en términos de competitividad. Estos lineamientos, si bien refieren al nivel secundario, son parte central de la narrativa y corriente discursiva que el Gobierno de la Ciudad persigue para con los docentes.

Actualmente y en este sentido, mediante un proyecto sumamente resistido, el GCBA se ha propuesto reestructurar la formación docente<sup>65</sup> retomando algunos de los lineamientos que venimos detallando, utilizando nodalmente términos estelares como la “innovación pedagógica”, “la renovación de la profesión”, “el futuro”, “la calidad”, entre otros.

Esta política referida inauguró una “Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (UNICABA), que procuró en principio transferir los 29 ISFD de gestión estatal de la CABA (sin éxito), con motivo de traspasar la formación a un único nivel universitario, también de gestión estatal, lo que implicaba el cierre de esos 29 institutos.

La sostenida resistencia a esta política evidenciaba cómo el ajuste de la oferta de las instituciones formativas de docentes de 29 a una única, atentaba con la variedad de orientaciones ofrecidas hasta el momento y borraba el prestigio, la trayectoria y la historia de las instituciones que formaron docentes, algunas por más de un siglo en la CABA, reduciendo la posibilidad de formación de una gran parte de los estudiantes. También cabe

---

<sup>65</sup>En la actualidad, existe la Escuela de Maestros (ex-Centro de Pedagogías de Anticipación, CePA) como responsable de la formación continua para docentes, la cual depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

contemplar que frente a esta programación, quedan en subestimación los ISFD frente al ideario de la universidad como una institución superadora a la formación superior no universitaria.

Dentro de los fundamentos que se desarrollaron para la UNICABA, se mencionaba la "necesidad" de mejorar la formación docente (Ministerio de Educación la Ciudad de Buenos Aires s/f-d:1) con especial hincapié en, una vez más, la "innovación pedagógica" y en la necesidad de jerarquización. Para postular estos preceptos, se partió de un diagnóstico sesgado que determinaba que la formación docente era insuficiente, ajena a las innovaciones pedagógicas y desjerarquizada.

Así, las condiciones objetivas del trabajo docente sufren modificaciones simbólicas y materiales, y esas múltiples dificultades sumadas a la demanda a lxs docentes para que generen "propuestas atractivas", dejan entrever un ideario de docente con una performance poco eficaz. Es necesario entonces tener en cuenta que las demandas en torno a la formación, a veces omiten aspectos que son ajenos a la institución escolar (estudiantes con sus condiciones materiales de existencia vulneradas), pero requieren ser considerados.

La UNICABA, en similitud con la NES y la SF, se implementó sobre una supuesta línea de diálogo, pero lo cierto es que ha desoído a lxs protagonistas del sistema educativo (Iglesias, 2018). Opuestos desde la presentación del proyecto en 2017 por los motivos expuestos, se encontraron tanto referentes de las Ciencias de la Educación, como docentes, sindicatos, estudiantes de los ISFD y directivos.

Estos reclamos, además, tuvieron especial asilo en lxs docentes que ejercían en el nivel secundario, pues son uno de los focos centrales atravesados por esta disputa de sentido (siendo ésta una discusión asimétrica irresuelta) desde donde el Gobierno de la Ciudad utilizó ciertos postulados alineados con su pretensión de "renovar" la formación, pero que, en definitiva, indirectamente implicaba una denuncia de que ésta era carente de actualización. Esto, a su vez, terminó por desautorizar, en cierto modo, la formación y profesionalización alcanzada hasta el momento.

Finalmente, respecto de la política llevada a cabo por la CABA en base a la evaluación del sistema educativo, tal como se ha anticipado, ésta es considerada un aspecto prioritario para esta gestión<sup>66</sup>. Para ello, se ha procurado no sólo la instalación del tema en

---

<sup>66</sup>Este mismo rol preponderante de la evaluación en educación fue retomado a nivel nacional cuando la Alianza Cambiemos asumió el gobierno (2015-2019).

agenda, sino también y primordialmente, marcos normativos que dieran lugar al despliegue de este objetivo mediante evaluaciones estandarizadas.

Así, contemporánea a la implementación piloto de la NES, en 2014 se creó la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) bajo la Ley N° 5.049 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde el primer artículo, la ley declara el objetivo de “definir los lineamientos para los procesos de evaluación de la educación y del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a fin de garantizar el derecho personal y social a la educación y la mejora continua de su calidad” (Art. 1, Ley N° 5.049/14). Esta línea narrativa se desprende (retomado tanto en la NES como en la SF) de manera implícita pero también explícita. En el artículo tercero, se dicta como prioridad “son objetivos de la evaluación de la educación mejorar la calidad” (Art. 3, Ley N° 5.049/14).

La búsqueda de calidad educativa es un terreno diverso, complejo y variable, aunque en los discursos de la NES y la SF se asigne unívocamente a la asistencia de su caída o ausencia en el sistema educativo actual. Estas normativas comprenden a la calidad desde la medición estandarizada de resultados, obtenidos con métodos de evaluación despersonalizados. Otra perspectiva para reflexionar acerca de la calidad, y en específico la del sector docente, es considerar que hay un impedimento para hacerlo del modo que pretenden estas políticas, dado que la performance docente no es un producto tangible (Tenti Fanfani, 2009), por tanto no puede medirse bajo un método despersonalizado.

Esta relación directa que se construye desde las normativas entre la medición y evaluación estandarizadas como medios para abordar la calidad educativa, es parte de una línea argumentativa unívoca que persigue el proyecto político y educativo de esta gestión. El ímpetu queda depositado en instalar que evaluar conllevará a un tratamiento efectivo del autoproclamado objetivo principal de su agenda educativa, que es la “calidad educativa”. Sin embargo, no existe evidencia que demuestre que los resultados de las evaluaciones estandarizadas sean efectivos para definir políticas educativas, con el aliciente de que estos datos no son tomados por lxs docentes (Grimson y Tenti Fanfani, 2014), sino por agentes externos al aula.

Las narrativas acerca de la concebida “calidad docente”, que se utiliza insistentemente en la CABA, suele ser retomada como una preocupación primordialmente política (aunque no forme parte de un mea culpa a posteriori la responsabilidad política de la degradación en la formación), más es un objetivo que no forma parte de las

organizaciones representativas de lxs docentes (Tenti Fanfani, 2009) o, por lo menos, no de la manera que la plantean los gestores de la educación de la CABA.

Asistiendo a la crisis del programa institucional, y sobre todo desde la obligatoriedad del nivel secundario, podríamos decir que el interés en evaluar a lxs docentes viene a responder a un espacio vacío que dejó el fracaso estatutario donde se ha perdido la sacralidad del docente (Dubet, 2010) y de la institución escolar en sí. En este contexto, el docente le debe rendir cuentas de su desempeño, en este caso al gobierno, cuando en otro momento no hubiera sido necesario.

El Ministerio de Educación de la Ciudad le permite a la UEICEE generar planes plurianuales de evaluación del sistema educativo en base a evaluaciones sistemáticas y periódicas. Junto con estas, se explicita la posibilidad de publicar los criterios y procedimientos, y finalmente, en base a los resultados, contar con la facultad de definir nuevos lineamientos que reencaucen los puntos que se consideren deben mejorar (Art. 7, Ley Nº 5.049/14).

Hasta el momento no se ha comprobado que a causa de los resultados de las evaluaciones estandarizadas se hayan podido mejorar las condiciones laborales docentes, por tanto este artículo 7 que habilita a definir nuevos lineamientos en base a los resultados, está pensado en algún otro aspecto distinto a este, sin descartar un posible punitivismo. Una opción que no se contempla en la normativa podría ser que, cuanto mejores sean las condiciones laborales en tanto fortalecimiento del sector docente, mejores serán los resultados de los aprendizajes finales (Tenti Fanfani, 2009).

Por otro lado, así como los resultados de una evaluación estandarizada no pueden condensar los efectos reales de los aprendizajes y el desempeño docente, tampoco es posible que logren medir aspectos relacionados con los vínculos que intervienen en la dinámica escolar.

“Si el trabajo del docente es estructuralmente complejo de “medir”, más difícil y cuestionable es hacerlo en un momento determinado del tiempo y usando solo un instrumento de ‘medición’” (Tenti Fanfani, 2009:12).

Así como un instrumento estandarizado no lograría medir el trabajo docente, tampoco es posible aplicar mecánicamente métodos de enseñanza que sean aseguradamente efectivos (Tenti Fanfani, 2009). Esto tiene que ver con que se trata de una complejidad mediada por aspectos -que constituyen al trabajo docente- que no son

medibles ni objetivos. Desentrañar la búsqueda de la calidad de la educación en este marco que retoman la NES y la SF, data de un interés tecnocrático solapado en un discurso de aparente verdad científica (Grimson y Tenti Fanfani, 2014) que polariza la discusión.

La UEICEE declara también que evaluará sistemática y periódicamente a los ISFD, a la práctica docente y a los aprendizajes alcanzados por lxs estudiantes avanzados (Art. 9, Ley Nº 5.049/14). Sobre los resultados, por su lado, el artículo 11 de la ley declara no permitirse a la UEICEE difundir públicamente las clasificaciones individuales (de docentes, estudiantes e instituciones), pero no hace mención alguna sobre la sistematización de los resultados, de los cuales se preveen generar nuevos lineamientos para mejorar los puntos que consideren en base a la lectura de los mismos. De hecho, en el sitio web<sup>67</sup> de la UEICEE se encuentran publicados ciertos resultados de manera agregada (no individualizados, tal como declara la ley, siendo éstos confidenciales) de las evaluaciones. También se hallan publicados en el mismo sitio, los resultados de distintas evaluaciones estandarizadas, tanto jurisdiccionales, como nacionales e internacionales.

Una de las evaluaciones en vigencia para el nivel secundario es la "Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires"<sup>68</sup> (TESBA), la cual fue creada en 2017 y se aplica a lxs estudiantes de 3º año del secundario, tanto en escuelas de gestión estatal como privada, para obtener datos del cierre del Ciclo Básico en base a las propuestas del DC de la NES. La participación docente en las TESBA solamente consta de entregar la evaluación a lxs estudiantes, las cuales fueron alcanzadas a la institución por un veedor de la UEICEE, sin mediar intervenciones en ellas. Sí se lxs insta a que oficien de motivadores<sup>69</sup>. Las recomendaciones hacia lxs docentes implican que conversen con lxs estudiantes acerca de las evaluaciones y que lxs inviten a consultar el material anticipatorio para conocer el tipo y formato de las preguntas que tendrán. Otra pauta es que no pueden responder preguntas el día del examen. Se trata así, del docente como un mero vehiculizador de un trámite gubernamental y político sin poder mediar intervención pedagógica o institucional en ello.

El día de la TESBA, asiste un "aplicador" externo a la institución<sup>70</sup> que da detalles específicos de la evaluación y que no puede prescindir de la presencia del docente al frente

---

<sup>67</sup> Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/tesba>. (Consultado por última vez el 29/08/2020).

<sup>68</sup> Reemplaza a la evaluación FESBA (Finalización de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires) que operaba desde 2011.

<sup>69</sup> Ver nota al pie Nº 67.

<sup>70</sup> La UEICEE convoca a estudiantes de los ISFD.

del curso dentro del aula. Se estima que esta disposición es para “asegurar el normal desarrollo de las pruebas y resguardar el cumplimiento de la normativa referida a responsabilidad civil”<sup>71</sup>, cobrando aquí el docente, de un modo indirecto, un rol protagonista como poseedor de una autoridad pedagógica implícita que regula a su público asignado (lxs estudiantes).

Las evaluaciones Aprender se implementaron en CABA por primera vez en 2016. Estas retomaron lineamientos de los ONE<sup>72</sup> precedentes para reemplazarlos, lo que podría considerarse como una especie de continuidad al respecto de lo que la medición estandarizada de resultados implica. El involucramiento docente en las Aprender consta de ciertas similitudes con las asignaciones descritas en las TESBA, con la particularidad de que en la documentación de las Aprender, el docente podrá participar parcial y activamente sólo en reuniones institucionales si es que posee alguna duda al respecto de la aplicación, siendo esta una intervención de carácter meramente informativa. Además, se suma la responsabilidad de que el docente a cargo de la asignatura lleve a cabo los simulacros, aunque no sean luego ellxs quienes evalúen a sus estudiantes. Lxs “aplicadores” (Secretaría de Evaluación Educativa, 2019:3) de la evaluación, son docentes pero no pertenecen a la institución de lxs estudiantes evaluados.

En 2017 se implementó la evaluación “Enseñar”, destinada a estudiantes avanzados de los ISFD. Según la descripción en el sitio web oficial<sup>73</sup>, su objetivo es “generar insumos valiosos que aporten a la mejora de las políticas de formación docente inicial y continua”. Esto podría relacionarse con los mismos supuestos de los cuales el proyecto de ley UNICABA se posa para determinar que hay ciertos aspectos de la formación docente a mejorar. Institucionalmente, la documentación de las Enseñar describe que están organizadas en dos grandes ejes a evaluar: “la comunicación escrita y el criterio pedagógico” (Ministerio de Educación de la Nación, 2017).

Las pruebas Enseñar requieren además que lxs docentes dediquen el tiempo de su asignatura a aplicar la evaluación. También, a hacerse cargo de recibir al observador externo y controlar que el material de la evaluación esté completo (Ministerio de Educación de la Nación, 2017). Es el director de cada ISFD quien designa a un “Docente-Evaluador” dentro

---

<sup>71</sup>Ver nota al pie N° 67.

<sup>72</sup>Operativo creado en la LFE, reemplazado por las “Aprender”

<sup>73</sup>Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/enseñar>. (Consultado por última vez el 29/08/2020).

de lxs docentes del Instituto, para que se encargue de aplicar la evaluación asistido por el observador. Al igual que en las TESBA y en las Aprender, el docente podrá acudir a reuniones institucionales meramente informativas, sin posibilidad de acción lo suficientemente significativa al respecto.

Más allá de esas propuestas, uno de los aspectos conflictivos de estandarizar resultados en base a un supuesto desempeño de lxs futurxs docentes, es que no se contempla el aspecto personal que la docencia implica. Al ser un trabajo con otrxs sujetxs en el que media la performance docente, requiere de habilidades que exceden el conocimiento técnico (Tenti Fanfani, 2009) y que, además, como se ha mencionado, dista de ser un producto mensurable desde métodos despersonalizantes.

### 2.3.2.3. Concepciones sobre el rol docente

La NES instituye que, desde su expresado ímpetu por la cultura digital, el estudiante es el protagonista y el docente debe ocupar el rol de “guía, mediador y agente de cambio” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:88), lo cual reduce el rol docente y pondera los saberes, en la lucha por su legitimación, en detrimento de estxs. El docente es quien debe “interpretar” el recorrido del estudiante y “orientarlx” a ciertos resultados, oficiando así de mero gestor y no de ser un profesional que se formó y que está encargadx del aprendizaje. Esto desregula la autoridad pedagógica, afectando las dinámicas que ésta impone mediante la fuerza simbólica (Bourdieu y Passeron, 1981). El docente mediante su performance puede construir un interés, tanto del presente como del futuro con sus estudiantes (Tenti Fanfani, 2009), desde una relación de comunicación que no depende de una simple “guía o mediación”, sino más bien de una relación pedagógica contextual y situada.

Con la NES también se presentaron propuestas asumiendo que el RPC se podría implementar en cada escuela según su necesidad (desestimando los efectos adversos de la docencia taxi):

“El trabajo en equipos docentes, en forma articulada y conjunta logrará hacer realidad el Proyecto Curricular de cada escuela. Las condiciones para esta necesidad están dadas en parte a nivel formal, por la normativa correspondiente al régimen de profesor por cargo, que debe ser debidamente traducido e implementado en cada escuela. Son necesarios una adecuada capacitación y acompañamiento docentes para lograr una Nueva Escuela Secundaria inclusiva y de calidad, donde se concreten distintas propuestas de enseñanza disciplinares y multidisciplinares como

talleres, jornadas de profundización, aplicación del aprendizaje en servicio, proyectos socio-comunitarios solidarios, prácticas en el ámbito laboral y de orientación a lxs alumnxs.” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:38)

Se responsabiliza así al sector docente de alcanzar los objetivos de la NES, depositando en ellxs el peso de lograrlo efectivamente. Se parte además de un diagnóstico que subestima su formación, exigiéndoles un rol laxo y polivalente mediante el cual deben lograr alcanzar las propuestas citadas.

Estos supuestos dialogan con la concepción de estudiantes que enuncia la NES: “ciudadanos activos y responsables en la sociedad del 2020 que los espera con altos cambios y demandas” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:39), la cual lxs coloca en el centro del sistema educativo. Esto implica al menos dos cuestiones: que el docente está en un lugar secundario (Speziale, 2018) y que se deposita en lx estudiante una responsabilidad que el Estado delega implícitamente.

En línea con estos supuestos, la SF hace un especial hincapié en que lxs estudiantes son los responsables de su aprendizajes. Por ejemplo, se explicita la necesidad de construir una escuela donde:

“el estudiante sea protagonista y constructor de su conocimiento y en donde el profesor enseñe y comparta su saber históricamente contextualizado” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, s/f-c:1).

Al destacar el protagonismo de lxs estudiantes, hay una cierta intencionalidad de adjudicar en ellxs la responsabilidad del resultado que obtengan en sus estudios. Esta concepción omite el aspecto constitutivo del aprendizaje, que es que éste se alcanza gracias al involucramiento pedagógico entre ambas partes, estudiantes y docentes, el cual está sumamente condicionado por la performance del docente.

La NES también abona a esta perspectiva en su letra, siendo que determina cómo el sistema educativo ha transformado sus prioridades:

“El Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha puesto el eje de toda política educativa en el aprendizaje significativo de lxs estudiantes. Se ha iniciado un proceso de llevar el sistema educativo orientado en el docente a un sistema orientado en el aprendizaje del alumno y la nueva organización institucional necesaria para que el aprendizaje suceda. Uno de los signos distintivos del mundo actual es la transformación del valor del saber, en el marco de la sociedad del

conocimiento, de la ciencia, de la tecnología y de la cultura digital.” (Anexo I Res. 321/MEGC/15, 2015:6)

Esta perspectiva de la normativa relega a un segundo plano al sector y desconoce las consecuencias de cómo las regulaciones del trabajo docente interfieren en los modos en la que lxs sujetxs lo vivencian (Pinkasz y Montes, 2020). Este posicionamiento se encuentra, además, en las antípodas de considerar lxs docentes como agentes constructores de la realidad, rebajándolxs a meros objetos de una política educativa.

En la NES se precisa que las prácticas docentes deben ser innovadoras, atribuyendo eso directamente al éxito de las mismas (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, s/f-b). Para esto, se declara que se realizarán “Guías para el desarrollo de propuestas de enseñanza” con orientaciones para lxs docentes.

Por otro lado, en cuanto a las prácticas docentes, la NES remarca enfáticamente la necesidad de llevar a cabo tutorías como un espacio que, si bien se encuentra implementado desde el 2005 en las secundarias de CABA, en el DC de la NES es planteado de manera extendida, requiriendo de lxs docentes su particular participación:

“El equipo de conducción asume la responsabilidad de sostener la perspectiva institucional del Proyecto, la función tutorial como inherente a cada docente de la escuela, sea cual fuere su cargo, función o tareas, y el trabajo en colaboración entre docentes y tutores; en definitiva, habilita las condiciones para que estos aspectos puedan ejercerse adecuadamente.” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:541).

Las tutorías están pensadas bajo lineamientos propios enfocados en los aspectos académicos de las trayectorias de estudiantes (UEICEE, 2017) que se considera deben abordarse. Sin embargo, éstas son ejercidas por docentes bajo el rol de tutorxs, poseyendo tres horas cátedra de trabajo divididas en una que se asigna frente al curso con lxs estudiantes, otra destinada al seguimiento individual de quien lo requiera y la última para coordinar cuestiones diversas con otros sujetos de la institución educativa (UEICEE, 2016). La NES establece las tutorías<sup>74</sup> como espacios donde el docente tutorx debe “trabajar en forma proactiva” (Ministerio de Educación, 2015:484), aspecto del cual se ahondará en profundidad en el próximo capítulo. Se debe tener en cuenta que lxs docentes al asumir una tutoría, adquieren nuevas funciones y tareas situadas (Ministerio de Educación, 2014). Así,

---

<sup>74</sup>Una hora cátedra semanal durante todo el ciclo básico (1° y 2°)

se trata de una ampliación de tareas donde el docente queda asignado a un rol<sup>75</sup> polivalente, versátil y proactivo, que debe adaptarse a la reestructuración horaria, curricular, institucional.

Por otro lado, la SF propone pensar la educación para el trabajo, bregando por una construcción de sujetos individualizados que deben aprender a adaptar sus “talentos y capacidades”<sup>76</sup> para poder volcarse al mercado laboral, con los docentes como acompañantes y facilitadores de ese objetivo. Bajo esta construcción de sentido es que la SF propone que para el último cuatrimestre del último año de la secundaria<sup>77</sup> se destine tiempo escolar para acercarse, por un lado y de manera voluntaria, a la formación pre-universitaria o pre-terciaria y, por otro lado, “al mundo del trabajo” mediante prácticas educativas que cada escuela dispondrá en base a su Proyecto Escuela<sup>78</sup>. Esta medida no especifica el sustento pedagógico que acompaña a estos planes, poniéndose en duda el carácter educativo (Baichman, 2019) de los mismos. Este punto fue uno de los principales aspectos más resistidos de la SF por la comunidad educativa<sup>79</sup>, porque consideraban que con la SF se planteaba una búsqueda de formar recursos humanos para el mercado laboral cuando el sistema escolar tiene lógicas y tiempos que distan de aquel (Grimson y Tenti Fanfani, 2014), y para lo cual los docentes lógicamente no sólo no se han formado sino que, además, la capacidad de acción que les queda disponible para esta tarea, es casi nula.

Podría decirse entonces, luego de estas consideraciones, que el rol asignado a los docentes de la CABA en la NES y la SF implica considerarlos meros vehiculizadores que deben tener la capacidad necesaria para adecuarse a las demandas del siglo XXI. En ese plan, el rol protagónico se halla asignado a los estudiantes como agentes de cambio, diluyéndose así la figura de un docente que, además de su conocimiento técnico y formación profesional, al desempeñarse laboralmente invierte las características de su personalidad como pilar fundamental para formar sujetos y llevar a cabo la relación pedagógica.

---

<sup>75</sup>Se define al docente como “líder del cambio y mediador” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:88).

<sup>76</sup>Recuperado de: “Secundaria del Futuro” [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=rmpKk-E7Mo>. (Consultado por última vez en 2020).

<sup>77</sup>5° o 6° según la modalidad que corresponda.

<sup>78</sup>Este aspecto será obligatorio a partir de 2022 para las escuelas que implementaron la SF en 2018

<sup>79</sup>Fuente: Asociación de Enseñanza Media y Superior “Ademys”. Recuperado de <http://www.ademys.org.ar/>. (Consultado por última vez en 2020).

### 3. La voz de lxs docentes sobre la construcción de la Autoridad Pedagógica

#### 3.1. Las prácticas docentes en los distintos espacios institucionales

##### 3.1.1. Los espacios curriculares

En cada espacio curricular, además de la transmisión de contenidos, se desarrolla paulatinamente un vínculo entre lxs docentes y lxs estudiantes, parte de la acción pedagógica, el cual involucra una relación de comunicación asimétrica que requiere fundamentalmente de la autoridad de quien enseña (Bourdieu, 1981).

Esta autoridad se ejerce bajo un carácter arbitrario de imposición que es opaco y oculto a la propia relación del docente con lxs estudiantes. Es decir, no se trata de una deliberación adrede sino más bien es el ejercicio mismo de la autoridad pedagógica y su propia autonomía relativa perteneciente a la estructuración del sistema escolar (Tenti Fanfani, 1999).

Bajo esta relación asimétrica, además de ejercerse una autoridad, se recurre a cierta disciplina, a un determinado método, ordenamiento, habilidades personales, entre otros aspectos, que están dirigidos por el docente según su acción pedagógica. Este desempeño, a su vez, se desprende de la experiencia docente, esta entendida como la construcción que lxs agentes forjan a raíz del propio reconocimiento como tales y que, en su participación, son lxs que, junto con lxs otrxs actores que la componen, terminan por estructurar a la nueva escuela contemporánea (Dubet y Martuccelli, 1998).

Así entonces, la experiencia docente que se construye dentro del espacio institucional, habilita en primer lugar al desarrollo de la autoridad pedagógica del docente en tanto agente, para luego dar lugar al desempeño de las cualidades propias de su personalidad, estas secundarias en la estructuración del oficio docente (Tenti Fanfani, 1999), pero sumamente relevantes dado que conforman su propia performance.

En los testimonios recabados de lxs docentes entrevistadxs se ha observado, en cuanto a sus cualidades personales, que se otorga un lugar preponderante a la búsqueda de empatía con sus estudiantes dentro del espacio curricular. Este aspecto fue un denominador común de todxs lxs entrevistadxs y en general aludió al trabajo específico de acercarse a la subjetividad de lxs estudiantes desde un lugar afectivo para que ellxs lograran apropiarse de los aprendizajes que más útiles les podían resultar o mismo pudieran aplicar luego de culminar el nivel secundario. Así entonces, podría decirse que lxs docentes se dedican a

intentar “llegar” de la mejor manera posible a sus estudiantes en cuanto a necesidades de otro orden que no necesariamente tienen que ver estrictamente con los contenidos del espacio curricular.

“Yo creo que lo principal es la empatía. Tomar el trabajo docente más allá de que sea un trabajo, que lamentablemente para muchxs docentes es solo un trabajo. La conciencia de clase es fundamental. Imaginate yendo a Bajo Flores y ningunear a lxs pibxs diciendo “quieren fumar paco y robar, no quieren venir a la escuela” (Docente 1)<sup>80</sup>

“Hay que tener empatía con lxs alumnx (a veces se logra, a veces no) y también hay que conocer la disciplina que uno brinda.” (Docente 2)

“Se necesita empatía. Creo que mucho tiene que ver con eso, con poder pensar que no es un ser humano que está ahí porque quiere. En la universidad es distinto, pero en secundaria están obligados. Tu rol no es torturarlx y hacer que la pase mal sino todo lo contrario, que sea lo más ameno posible y que se produzca alguna reflexión o cosa interesante que resulte de eso. Por ahí le dejaste una pregunta picando y no importa. Importa que se lleven una experiencia agradable de esa cursada. No hace falta tanta formación, pasa que si tenés 10 escuelas y salís de ahí en la locura del docente taxi es imposible tener empatía porque también somos personas y necesitamos que tengan empatía con nosotrxs” (Docente 3)

La elección de empatizar con lxs estudiantes retomando sus realidades particulares y subjetivamente diversas, implica un docente que decide identificar este tipo de necesidades, inquietudes y emergentes, requiriendo esto poner en práctica su performance como un recurso indispensable, donde además estar abiertx a adecuarse al contexto es fundamental, tal como comenta otrx de lxs entrevistadxs:

“La autoridad la voy a construyendo. Por eso no puedo definir qué autoridad docente construí, porque la voy variando según cada colegio, según cada curso, según el momento en el que esté en cada curso, y según lo que recibo de ese curso.” (Docente 4)

Esta búsqueda de adaptación que se puede observar en el último testimonio, tiene lugar dentro de lo que es la lógica contingente de la secundaria actual, donde el ejercicio de la performance docente ocupa un papel principal, siendo gracias a cómo ésta operacionalice el vínculo docente-estudiante, será que se logren pesquisar con mayor o menor precisión aquellas necesidades a atender que están presentes circulando en el grupo clase.

En su momento inaugural, el oficio del docente pretendía ubicar en un primer lugar a la propia vocación y cualidades personales, para luego dar espacio al dominio del método y

---

<sup>80</sup>Para guardar el anonimato de lxs entrevistadxs se utilizarán números para identificarlx, omitiendo nombres propios.

la sabiduría del área de conocimiento elegida (Tenti Fanfani, 1999). Este postulado respecto de la vocación, como hemos mencionado anteriormente, a lo largo de las últimas décadas se ha transformado. En primer instancia, esto deviene de la crisis institucional y cómo eso luego dio lugar a la masificación escolar. Así como fueron transformadas las instituciones, también se transformaron la estructura social, las condiciones laborales, los idearios sobre la profesión docente, entre otros fenómenos contemporáneos a los que ya hemos aludido.

Es frente a esta diversidad social, simbólica y material, que todxs lxs entrevistadxs alegaron la necesidad de lograr construir empatía con sus estudiantes. Efectivamente se trata de un denominador común que forma parte de la experiencia docente, y es gracias a esta experiencia también que la performance docente se vuelve fundamental, lo cual puede observarse con mayor profundidad en el siguiente testimonio al respecto:

“Hay que enseñar dentro de las posibilidades y lo que les interesa lxs estudiantes. Para eso, conocer a lxs estudiantes es fundamental pero no solo saber cómo se llaman, sino en qué andan lxs estudiantes hoy. Qué música escuchan, qué medios de comunicación consumen para tener una idea global y desde ahí poder construir una autoridad docente, que no es la misma que en el siglo XIX. Me pasa todas las clases, yo no llego al aula, digo “Hola” y todxs lxs estudiantes me saludan como pasaba antes. Eso ya no existe porque la sociedad cambió, como cambió todo. Para poder construir esa autoridad hay que ser constantes. Yo sostengo que la autoridad se construye todo el tiempo. No es que empiezo la clase de una manera y eso que logre va a seguir así hasta fin de año. No. Sabemos que no porque pasan cosas y esto de conocer lo que va pasando en el contexto de lxs estudiantes es fundamental para ir cambiando. Eso requiere de tener empatía. Para mí tener empatía es fundamental para poder construir esto. Ponernos en el lugar de lxs estudiantes es fundamental y no como una visión demagógica (que muchxs docentes y más lo que vienen trabajando hace muchos años, que creen que aún existe esa autoridad de antes de “te pongo un 1”, pero a lxs pibxs les importa poco eso). Muchxs docentes piensan que conocer a lxs estudiantes y ponerse en su lugar es demagógico porque están arraigados en esa autoridad anterior. Yo no lo veo como algo demagógico sino que lo veo para poder construir porque entiendo a la educación como un idea y vuelta permanente.” (Docente 4)

Puede observarse cómo la búsqueda de empatía es un objetivo común en la acción pedagógica, donde para ello la autoridad resulta un recurso central. Esta es la que va a permitir y habilitar que estos vínculos fluyan, logren desarrollarse y profundizarse. Podría decirse, entonces, que hay una continuidad en la construcción de la autoridad pedagógica más allá de la implementación de la NES y la SF. Lxs docentes siguen remarcando lo

primordial que es construir un vínculo con sus estudiantes, a pesar de que estas normativas conciben al sector docente como mero mediador o acompañante.

El docente, desde su autoridad, brinda un soporte o bien podría decirse disponibiliza un andamiaje pedagógico (Baquero, 1996), que se desprende de la asimetría del vínculo docente-estudiante, el cual opera como un sostén momentáneo -para la posterior autonomía- del estudiante, tanto ante exigencias propias del contenido curricular como también por otras posibles situaciones personales.

Como puede observarse, lxs docentes, además de los aspectos curriculares, trabajan también para evitar que sus estudiantes se sientan/sean excluidxs y para que puedan tener aprendizajes que exceden a los contenidos teóricos, brindando herramientas tanto para transitar sus trayectorias escolares como también para lo que les depara el mundo exterior. Estas dificultades que atraviesan lxs estudiantes devienen en gran parte de la profundización de las desigualdades y masificación escolar anteriormente desarrolladas, donde lxs docentes, dentro de sus posibilidades, intentan contener esos efectos apelando al vínculo construido en conjunto.

### 3.1.2. Las tutorías

Si bien las tutorías existían anteriormente, con la implementación de la NES adquirieron un impulso particular dentro del planeamiento educativo del Gobierno de la CABA, en tanto se incluyeron formalmente en el DC con ejes, lineamientos, objetivos y contenidos propios (UEICEE, 2018).

Tal como se ha mencionado en el capítulo anterior, las tutorías del ciclo básico constan de tres horas cátedra de trabajo: una frente al curso con lxs estudiantes, otra destinada al seguimiento individual de quien lo requiera, y la última para coordinar actividades con la institución educativa en general (UEICEE, 2016).

Lxs tutorxs de primer año son elegidxs por lx rectxr o directxr en base a una terna propuesta por lxs profesores del curso, y lxs de segundo año del mismo modo, aunque la terna en este caso la proponen lxs propixs estudiantes (UEICEE, 2018). Según relevó la UEICEE en una encuesta de 2018, los espacios de tutorías no se cubren fácilmente, asignando parte de esta dificultad a la organización horaria del docente-tutor. Esto puede estar vinculado con la difícil organización horaria que tienen lxs docentes que recién inician su carrera, quienes a su vez suelen ser lxs más predispuestos a asumir este tipo de espacios.

Bajo este marco general, la existencia de las tutorías junto con ciertos lineamientos y exigencias, invocan a un conjunto de sentidos respecto del rol del docente como tutorx, los cuales disputan a su vez determinadas características.

En cuanto al rol docente como tutorx, la normativa detalla que:

“Las funciones descriptas para el docente tutor son: el seguimiento de lxs alumnxs y los grupos en las diversas asignaturas, la documentación de su proceso de escolaridad, el apoyo a lxs estudiantes en la adquisición de estrategias de aprendizaje, la orientación y recomendación para la concurrencia a instancias o espacios de fortalecimiento de su desempeño académico, así como la facilitación de los procesos vinculados con el estudio y la inserción social de los estudiantes en el grupo-clase y en la institución (UEICEE, 2018:13)”.

Como se adelantó en el capítulo anterior, la NES dispone además de esto, que estos espacios estén dirigidos por tutorxs que trabajen

“en forma proactiva y planificada con cada grupo de alumnos de primer año y de segundo año. Interesa que en estos espacios se trabaje con un enfoque “proactivo”, que a diferencia del “reactivo”, anticipe y prevenga situaciones, en lugar de trabajar solo con los conflictos o problemas emergentes, o cuando las dificultades se instalan y se imponen” (Ministerio de Educación, 2015:484).

Esta alusión a la proactividad llama la atención en tanto consideramos que no hay indicios ni precedentes de que esa sea la cualidad necesaria para llevar a cabo un rol tutorial con éxito. Más bien, podrían contemplarse otros aspectos para planificar el desempeño de lxs tutorxs (que prime la confianza entre el docente y lxs estudiantes, por ejemplo). Sin embargo, al destacar la necesidad de que lxs docentes sean proactivxs, se abona a profundizar la línea argumentativa que la NES ha construido, la cual consideramos homologa la noción de “proactivo” con el rol que cumple el “coach” de las empresas en red, que es quien persigue objetivos incansablemente buscando la mayor potencialidad posible (Boltanski y Chiapello, 2002). De esta manera, se enfatiza en que el sector docente bregue por la satisfacción de lxs estudiantes (siguiendo a Boltanski y Chiapello podría decirse, lxs clientes de las empresas en red) en tanto éstos son consideradxs lxs protagonistas del sistema educativo, a quienes lxs docentes deben acompañar y guiar, en términos de coaching, velando por sus trayectorias. Bajo este ideario es que se dificulta estimar esta cualidad como la mejor manera de cubrir una necesidad que unx estudiante pueda llegar a tener en el espacio de tutoría. Más bien, como sugerimos anteriormente, posiblemente lo

que unx estudiante requerirá antes que nada, es poder apoyarse en unx docente-tutorx en el que confíe, cualidad que no tiene relación alguna con la proactividad.

Para las tareas asignadas a lxs tutorxs, es sumamente importante el vínculo docente-estudiante que sucede en la práctica. Es allí donde opera tanto la autoridad pedagógica como también la virtud de la performance de lx tutorx-docente habilitando espacios de ayuda y diálogo con sus estudiantes. A raíz de este punto de partida que es la construcción del vínculo es que entonces, habrá docentes que pueden llegar a cumplir un rol de tutorx sin tener a cargo formalmente una tutoría, convirtiéndose simbólicamente en tutorxs “de hecho”, tal como han manifestado que vivenciaron distintxs docentes en las entrevistas realizadas.

En esta línea, el testimonio de unx docente manifiesta haber cumplido un rol tutorial “de hecho”, sin haber tomado una tutoría en la escuela donde trabaja:

“En el 3° año que tengo, si bien la tutora del curso es presente y coordinadora del área de sociales (que es un quilombo porque somos 60 docentes distintos de ese área), hemos charlado cuestiones como peleas entre lxs chicxs o clases donde se planteaba algo porque se insultaban, entonces abordábamos el emergente y terminamos hablando de, por ejemplo, disidencias” (Docente 3)

Constituirse como tutorx “de hecho” implica, además de una exitosa performance del docente, que lxs estudiantes eligen en qué docentes confiar o bien establecer un vínculo de confianza. Aquí, queda demostrado cómo lo que lxs estudiantes aprenden no siempre se desprende de la enseñanza curricular que ejerce el docente, sino más bien, intervienen otros factores que hacen al vínculo entre ambas partes, tales como el aprendizaje extraescolar, la afinidad, las subjetividades, el capital cultural familiar, entre otros (Tenti Fanfani y Grimson, 2014).

También lxs docentes mismxs destacan que ese rol puede surgir en su propio espacio curricular sin supeditar esta labor al espacio destinado de las tutorías, pudiendo emerger esta dinámica, en parte, gracias a la performance docente dentro del trabajo del aula. Otro testimonio al respecto manifiesta cómo unx docente concibe el rol tutorial:

“Yo creo que ser tutorx tiene mucho de instintivo y de cuestión subjetiva. Muchxs lo hacen brillantemente sin haber hecho nunca ningún curso, otros no. A veces lxs alumnxn toman de tutorx a otrx que no es el tutorx, y no está mal que eso pase porque lxs alumnxn eligen a su referente y mientras tengan a alguien que elegir y esa persona pueda acompañar, estamos bárbaro” (Docente 2)

Que en la práctica diaria lxs docentes ejerzan como tutorxs “de hecho” independientemente de la asignación institucional propia de los espacios de tutorías e inclusive tampoco poseyendo RPC, es en gran parte un efecto del vínculo docente-estudiante vehiculizado desde la virtud de una determinada performance docente (Tenti Fanfani, 2009). Esto implica, por otro lado, el atino de la NES al establecer que lxs tutorxs de segundo año del ciclo básico puedan ser elegidxs por sus estudiantes.

Tanto la autoridad pedagógica como la performance docente se construyen en presencia con lxs estudiantes constituyendo un producto no mensurable, lo que implica que tampoco tiene relación con la “proactividad” a la que alude la NES. Más bien, como se ha visto, son otros, dinámicos, contingentes y diversos, los factores que posibilitan que el vínculo entre docente y estudiantes pueda alcanzar ciertos niveles de confianza y comodidad tales como para llevar a cabo una tutoría “de hecho” o bien una institucionalizada por la NES.

Por otro lado, ha de considerarse que la experiencia docente es indefectiblemente influida por los discursos de índole científico-tecnológico propios de las últimas décadas, donde como consecuencia de ello, el trabajo pedagógico asiste a nuevas exigencias tales como la aparición de nuevos saberes, oficios polivalentes, la figura del docente-tutorx aquí mencionada, la gestión institucional, la educación a distancia, entre otros (Tenti Fanfani, 1999).

Este aspecto demuestra, cómo el vínculo pedagógico se desenvuelve más allá de las estructuras o programas institucionales. Aún habiendo una tutoría asignada, los emergentes áulicos pueden ser abordados en el espacio curricular mismo, indicando esto además cómo el docente despliega constantemente un rol polivalente, aspecto que coincide con las pretensiones de la NES, donde no sólo se encarga de su currícula sino también, de atender nuevas necesidades que aparecen, aunque institucionalmente exista un espacio destinado a ello.

En cuanto a la cobertura de las tutorías, se trata de espacios que, dependiendo de diversos factores, pueden encontrarse con dificultades para concretar la asignación de los cargos y nombrar a lxs tutores, constituyéndose esta la principal preocupación según lxs directivxs encuestados por la UEICEE (2018:31)<sup>81</sup>. Podría decirse que parte de esa dificultad data de que se trata de un trabajo que exige una considerable dedicación, para la cual se

---

<sup>81</sup>Ver “Cuadro 2” en el Anexo.

remuneran pocas horas en función de la demanda ad honorem que implica el trabajo tutorial que se hace por fuera del espacio formal, confluendo entonces que ante estas malas condiciones del puesto de trabajo, se termina por atentar contra la buena implementación de esta política.

Estos obstáculos pueden derivar en que finalmente queden las tutorías asignadas a docentes que, por ejemplo, no han logrado desarrollar su vínculo con lxs estudiantes ni cumplir las metas del DC para dichos espacios, pero que, de todos modos, fueron quienes pudieron cubrir el cargo en ese momento.

Esto mismo es relatado por unx de lxs entrevistadxs, quien destacó cómo algunxs de sus compañerxs docentes, con poca pertenencia institucional y vinculación con sus estudiantes, “toman” tutorías por aspectos que distan del objetivo planteado en el DC para las mismas, lo cual le resulta llamativo:

“Tengo compañerxs que no estoy de acuerdo con que sean tutorxs porque tienen 5 horas nomás. Van un sólo día y van otro día de tutoría. Es complejo porque por ahí es porque le ofrecieron la vacante y toman la tutoría de onda. Yo considero que se debe tener una carga más interesante que 5 hs semanales para ser tutorx.” (Docente 1)

Este señalamiento acerca de la escasa cantidad de horas frente a clase como insuficiencia profesional para asumir una tutoría, más bien se desprende de la ya mencionada necesidad de pertenencia institucional y vincular del docente con lxs estudiantes. Es decir, tanto la autoridad pedagógica como la performance docente requieren de una considerable cantidad de tiempo compartido como para afianzarse, en tanto se construyen junto con el vínculo entre los agentes. Ante esa escasez temporal es que genera incertidumbre entre lxs propixs compañerxs docentes acerca de cómo un docente con pocas horas frente a curso podría cumplir un rol tutorial con todos los aspectos que las tutorías implican (tareas tales como lograr confianza con lxs estudiantes, el contacto con la familia, el seguimiento particularizado de casos, etc).

Inclusive en la normativa misma se pretende “la cooperación y vinculación del profesor-tutor con otros actores escolares (preceptores, otros docentes, coordinadores, equipos de conducción y familias) y establece una figura de coordinación de tutores.” (UEICEE, 2018:13), y es por ese motivo que se precisaría entonces que existiera preferentemente una ya conformada relación vincular entre docente-estudiantes para la

dinámica que pretenden estos espacios. El desarrollo de dicho vínculo es posible principalmente gracias al tiempo de conocimiento sostenido entre las partes, el cual puede no preexistir en los casos donde se asignan tutorxs que asumieron el cargo no por idoneidad, elección de lxs estudiantes o interés de llevar adelante este tipo de tarea, sino más bien por la necesidad institucional de resolver las dificultades -anteriormente mencionadas- en la cobertura de las tutorías.

### 3.1.3. Los Espacios de Definición Institucional (EDI)

Los Espacios de Definición Institucional (EDI) son espacios donde se llevan a cabo contenidos que se proponen según el proyecto educativo de cada institución, el cual puede provenir del diagnóstico de las demandas del momento o bien de finalidades u objetivos que la jurisdicción establezca (UEICEE, 2016). Estos espacios se implementaron con la NES, y son los equipos directivos los que definen el contenido a brindar y las horas a ocupar por lxs docentes. Como se ha mencionado en el capítulo anterior, se asignan sin concurso, y si bien esto puede despertar rispideces por posibles discrecionalidades, son espacios que, según lxs entrevistadxs, mayormente retribuyen a lxs docentes con menor antigüedad, en tanto son quienes buscan suplir la falta de horas frente a clase o la carencia de tener RPC, logrando así completar con los EDI un poco más su jornada laboral.

Lxs docentes entrevistadxs que cuentan con menor antigüedad (cinco y tres años, respectivamente) comentaron al respecto:

“Actualmente doy un EDI en 5º año que es un taller gráfico y periodístico. Tuve el EDI el año pasado y este lo renové con 5to, que está bueno porque es mucho más relajada la materia con 5to, que lxs tuve en 4to, y además hay una continuidad donde hay otra confianza” (Docente 1)

“La idea es laburar en proyectos en conjunto con otras materias para estimular a que les cope la otra materia. Laburamos con geografía que es una materia que se la llevaban mucho y armamos un proyecto donde tengan que buscar cosas en google maps y aprender a usarlo, o armar una presentación o un video para eso. La excusa tecnológica por un lado para ir armando proyectos con las otras materias” (Docente 3)

Así como podría considerarse que el hecho de que lxs docentes que recién comienzan a ejercer buscan asumir la mayor cantidad de espacios posibles a fin de aumentar su remuneración mientras intentan afianzarse en el sistema, también podría decirse a cambio, que lxs profesores entrevistadxs que cuentan con RPC y mayor trayectoria

en el sistema escolar, no eligen primordialmente los EDI, pues no consideran que les otorgue demasiados créditos profesionales, teniendo en cuenta su trayectoria alcanzada.

Por ejemplo, unx docente entrevistadx con veinte años de antigüedad, sólo se dedicó a coordinar un EDI hace algunos años, decidiendo mantenerse al margen en la actualidad y otrx (con diez años de antigüedad), tuvo a cargo un EDI pero decidió no volver a tomar otro porque notó que lxs estudiantes no asumían el espacio con responsabilidad.

“Hice un año EDI pero después no quise hacer más porque hay que remar mucho para que lxs estudiantes hagan los trabajos” (Docente 2)

Sobre este asunto, es considerable esa lógica “libre” de los EDI, la cual habilita una dinámica que difiere del espacio curricular tradicional. Estas reglas diferentes implican en cierto modo que la experiencia docente (y por tanto la construcción de la autoridad pedagógica) se reconfigure, dado que al no ser un espacio con requisito de acreditación, puede quedar en segundo plano respecto de otras instancias que lxs estudiantes prefieren priorizar y tomar con mayor responsabilidad pues en ellas se define su trayectoria escolar.

Al respecto, unx docente entrevistadx manifiesta:

“El tema con los EDI es que como no se pueden acreditar (no se tiene que poner nota) ni te puede hacer repetir de año, lxs estudiantes lo dejan estar” (docente 4)

De todos modos, la diferencia de responsabilidad asignada al EDI en comparación con el espacio curricular, es observada independientemente de la antigüedad en la docencia, tal como lo ha señalado otrx de lxs entrevistadx:

“Es distinto dar el EDI de las horas normales, primero y principal porque no hay requerimiento de calificar. Por lo menos, en esta escuela. Se pone una nota conceptual pero no se califica. Aunque creo que se puede lograr un vínculo más distendido y un *‘hacé el trabajo desde el EDI que le ponemos mucha más onda’*”. (Docente 3)

La falta de acreditación de los EDI, junto con otras variables subjetivas de lxs estudiantes, son las principales causas que lxs docentes entrevistadx consideran que acentúan esta falta de interés en el espacio, tal como puede observarse en el siguiente testimonio:

“Después están los problemas de que, a mi me toca el EDI en el primer módulo y la hora empieza 18:05 pero lxs chicxs llegan 18:50 (el módulo dura hasta 19:15) porque trabajan, por sus hijxs o porque se acostumbran. Entre que dejan en el jardín a su hijx, o bien estuvieron en el comedor, que es algo

imprescindible y que es un motivo por el cual lxs pibxs van a la escuela, se pasa el tiempo” (Docente 1)

La elección de decidir encargarse de un EDI o no, tal como se ha visto, está influenciada por la instancia que se atraviese en la carrera docente, aún teniendo en cuenta que el imaginario sobre el puesto docente no deja de ser un espacio socialmente estructurado y sumamente instalado en la sociedad. Inclusive, el puesto docente tiene un grado de desarrollo tal que provoca que su propia estructura se imponga a lxs agentes que lo ejercen, propiciando la cristalización de las prácticas y sentidos alrededor de esta labor (Tenti Fanfani, 1999).

Con los EDI, esta estructuración cede un tanto la naturalización del puesto de trabajo, permitiendo que se puedan elegir qué temas abordar en ellos, cómo evaluar sin necesidad de acreditar, el modo, la propuesta, etc. Un ejemplo de esto puede ser el que nos comenta unx entrevistadx respecto del uso de las nuevas tecnologías digitales.

“Yo planteé que lxs chicxs tuvieran más educación digital en el uso de dispositivos. Por eso surgió la idea del EDI para aprovechar los recursos que la escuela tiene, como por ej. tiene una Impresora 3D que nadie en toda la escuela sabía usarla. También tiene el kit de arduino para usar y estaba ahí tirado. El año pasado en la escuela armaron todo el espacio digital que es el de la Secundaria del Futuro y estaba medio abandonado. La rectora tiene en mente que se viene en 2021 la implementación, por eso pensamos en el EDI para suplir eso. (Docente 3)

Podría decirse entonces que los EDI, tal como los ha implementado la NES, provocaron ciertos cambios en la construcción de la autoridad pedagógica, en tanto se trata de espacios donde el docente puede ejercer con cierta libertad el vínculo con sus estudiantes. Esta consideración implica que el rol docente tradicional se modifica para adaptarse a las demandas de este espacio, tales como la integración de nuevos conocimientos, el trabajo en equipo, la incorporación de nuevas dinámicas, entre otros.

Sin embargo, también puede producirse una falta de interés de algunxs estudiantes y docentes con los EDI, tal como se ha podido recuperar en los testimonios, por el mismo hecho de cómo se modifica la construcción la autoridad pedagógica, en tanto el vínculo docente-estudiantes se ve alterado en relación con la construcción que se logra dentro de la especificidad del espacio curricular. Esto puede despertar un desafío o bien una resignación para el docente, tal como se ha podido demostrar que lo vive cada unx en su experiencia laboral.

Por otro lado, más allá del involucramiento que se alcance entre las partes, se ha detectado que existen otras dificultades administrativas respecto de los EDI, tales como el tipo de contratación basada en horas a término y retrasos en el pago de dichas horas (UEICEE, 2017), dificultando esto también el interés de docentes para tomar EDI's.

Según una encuesta del UEICEE, se indagó acerca del reconocimiento y valoración de los EDI y los resultados arrojaron que un 63% de lxs estudiantes estaban interesadxs en este espacio (UEICEE, 2017), lo cual si bien es significativo, no coincide con lo manifestado por lxs entrevistadxs al respecto.

## 3.2. Las condiciones del trabajo docente según la voz de lxs protagonistas

### 3.2.1. Principales condiciones laborales que preocupan a lxs docentes

En la actualidad, las condiciones laborales del trabajo docente conforman un sistema heterogéneo y fragmentado a causa de las diversas maneras en que lxs docentes llevan a cabo su desarrollo profesional. En la carrera docente, uno de los principales factores que motorizan al desarrollo de la misma es la acumulación de antigüedad, en tanto ésta permite, junto a otras variables, poder acceder al RPC o bien, dado que éste no se encuentra aún universalizado, a una mayor comodidad al momento de acumular las horas cátedra.

La falta de universalización del RPC, tal como se ha visto en el capítulo anterior, refiere a que, si bien hubo un incremento paulatino en la conformación de cargos con el correr de los años desde su implementación, en efecto no se ha completado su aplicación, provocando así la persistencia de la brecha entre docentes con horas sueltas y docentes con cargos conformados. Esto reproduce la fragmentación del trabajo docente generando desigualdades y tensionando derechos laborales adquiridos.

Esto quiere decir, en cierto modo, que quienes eligen ejercer la docencia como actividad laboral exclusiva, buscan paulatinamente la posibilidad de, gracias a la acumulación de puntaje que se obtiene con el aumento de la antigüedad, acomodar sus horas de manera tal que el traslado espacial se aplaque lo mayor posible, eligiendo las instituciones escolares donde trabajar, o bien, en algún momento obtener cargos y así posibilitar un vínculo más estable con la institución escolar a la que se pertenezca, entre otros beneficios profesionales que esto conlleva.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la cantidad de horas que unx docente pasa en una escuela es uno de los factores principales que habilitan que este pueda

vincularse institucional y pedagógicamente con sus estudiantes, reflejándose esto finalmente en la dimensión subjetiva de sus condiciones de trabajo (Pinkasz y Montes, 2020). Para la construcción de la autoridad pedagógica, poder reconocer y ser reconocidx en el lugar de trabajo se vuelve un factor que mitiga muchas limitaciones que se presentan cuando, en cambio, se trabaja en múltiples lugares pocas horas y no se logra conocer en profundidad la institución ni lxs compañerxs ni lxs estudiantes.

Este aspecto es retomado por unx de lxs entrevistadxs en el siguiente testimonio:

“Anhelo la posibilidad de estar más en la escuela. Me hubiera gustado entrar a INTEC porque implicaba estar todos los días en la escuela. Me parece que estando en la escuela se genera una cuestión de equipo de laburo, de conocer a lxs pibxs, que lxs pibxs saben que estás todos los días ahí, que te pueden buscar en el colegio, que la gente te conozca y que sepan que pueden recurrir a vos. Se va generando algo re copado y como que venía siendo imposible. [...] Pasando 80 minutos por la escuela por semana, la verdad es que no va. No conozco al preceptor del curso, directivxs, gente de la escuela, recursos que por ahí tiene la escuela y yo no lo sé. [...] El año pasado me pasaba en otra escuela donde trabajé -en provincia- que había 3 días por semana que llegaba 7:30am y me iba a las 6pm y el vínculo con lxs pibxs era otro totalmente, de otro planeta. Es más, aun sigo en contacto, hasta les he pasado laburos. Un nivel de vínculo muy grande, de confianza, de venir a consultarte cuando tienen alguna situación, o cuando se sienten mal con algo y quieren hablarte de eso con vos. [...] En la escuela de este año de CABA no me pasa porque lxs pibxs no me ven tanto tiempo. Con 80 minutos semanales me pasa que hay pibxs que no recuerdo. El otro día me cruce unx por la calle, me saludo y no lx recordé” (Docente 3)

Como se ha mencionado, lxs docentes con poca antigüedad poseen esta dificultad tal como se relata en el testimonio precedente, en torno a la falta de pertenencia institucional, pero también en cuanto a la comodidad de elegir dónde trabajar, recurso del cual lxs docentes noveles (Iglesias, 2013) no suelen contar.

“Cuando podés tener más horas y puntaje, elegís la escuela con mayor comodidad según tu hogar o por seguridad también, por ejemplo Caballito” (Docente 1)

Ante estas desventajas mencionadas, resta como alternativa la paulatina acumulación de puntaje con el correr de los años, logrando alcanzar una concentración horaria determinada. En este trayecto, lxs docentes irán ganando mayor comodidad y libertad de elección, pudiendo inclusive aplacar así los gastos de traslado y consumo de tiempo que lleva movilizarse por sus propios medios de una escuela a la otra, siendo éste,

como hemos mencionado, otro aspecto que afecta más que nada a lxs docentes de menor antigüedad que no alcanzan a aplicar aún al RPC, por ejemplo.

Estas lógicas laborales férreamente establecidas develan cómo se ha concebido históricamente el trabajo docente, primando una mirada individualizadora y abocada sólo a la enseñanza curricular, sin tener en cuenta las dimensiones subjetivas que exceden al trabajo áulico y que se intensifican en aquellxs docentes sin cargos (a quienes por esto se les dificulta la organización con compañerxs docentes en los pasillos, la atención de lxs estudiantes, la planificación de clases, la relaciones institucionales, la formación continua, etc) y, por tanto, a las reglas y definiciones de su empleo (Pinkasz y Montes, 2020). Las limitaciones de estas lógicas pueden observarse en efecto en estos testimonios expuestos:

“El año pasado armé la primer salida didáctica y para mi fue un chino<sup>82</sup> porque no conocía la escuela prácticamente”. (Docente 3)

Lxs profesores que poseen uno o varios cargos, en cambio, sí logran un vínculo institucional que permite que puedan desarrollarse desde otro lugar con sus estudiantes y con otrxs docentes. Además, cuentan con la posibilidad de elegir más cómodamente dónde trabajar, organizando sus horas y tiempos en general, tal como han manifestado lxs docentes entrevistadxs que poseen RPC:

“Estoy todo el tiempo trabajando con otrxs docentes. En la escuela, en encuentros de mis espacios curriculares, discusiones, secuencias, más en esta escuela” (Docente 2)

“Quiero tener más horas en esta escuela dado que actualmente solo estoy en el turno tarde y quiero tomar en turno noche, por un amor que tengo por ese colegio, que es el sentimiento de todxs lxs que trabajamos allí. Se transmite todo el tiempo. Se me pone la piel de gallina, es increíble trabajar ahí por la parte afectiva” (Docente 4)

En la construcción de la autoridad pedagógica, la pertenencia institucional de lxs docentes se vuelve un punto de partida para lo que respecta a la construcción del vínculo con lxs estudiantes, pero también en la construcción de trabajo entre pares. Asimismo, si el espacio institucional no habilita el trabajo entre pares, puede dificultarse uno de los focos centrales de la SF que es la tarea interdisciplinaria, dejando así el trabajo en conjunto relegado a la disponibilidad de lxs docentes, la cual a veces puede escasear (aún más si

---

<sup>82</sup>Parte del lenguaje coloquial, “un chino” refiere a encontrar cierta dificultad para llevar a cabo una determinada tarea.

deben retirarse de una escuela para continuar ejerciendo sus horas en distintos espacios geográficos).

“El profesor por cargo tiene horas extraclase que en los distintos colegios pueden ser el “taller de educadores” o la “reunión de profesor por cargo”. Ahí nos encontramos todxs lxs profesorxs. Acá hay dos espacios según la disponibilidad horaria de cada profesor. Yo estoy mas que nada en turno tarde noche y ahí nos encontramos lxs profes de tres turnos para hablar cosas catárticas y también proyectos que compartimos de distintos cursos. [...] Entonces está el espacio físico de esas reuniones pero también está el pasillo como siempre donde hablas con otrxs profes para trabajar en conjunto.

Si un profesxr no tiene cargo entonces no podemos trabajar físicamente pero sí en los pasillos y recreos. Es una decisión personal, con algunxs docentes se puede hacer y con otros no.” (Docente 4)

Esto constituye, tal como se puede observar, otro motivo de fragmentación del sector, generando brechas entre lxs docentes que poseen espacios institucionales para organizar el trabajo extra áulico y quienes no, principalmente por no haber podido acceder aún al RPC. Las posibilidades para con el trabajo colectivo entre docentes, encuentra un punto de conflicto con las demandas y sobreexigencias de las políticas educativas que no transforman el puesto de trabajo en sí (Pinkasz y Montes, 2020). Una transformación integral del puesto docente en donde se conformen y universalicen cargos a tiempo completo, sería un motor central que resolvería estas dificultades (Tenti Fanfani, 2010), dado que, tal como se ha señalado anteriormente, si bien en la CABA el RPC se encuentra implementado, aún no se ha completado su alcance.

### 3.2.2. La infraestructura escolar según la experiencia de lxs docentes

Como se ha abordado en el capítulo anterior, al estar la NES y la SF nucleadas bajo el lema del desempeño según las exigencias del siglo XXI y las nuevas tecnologías, resulta interesante indagar acerca de cómo esto se vivencia de parte de lxs docentes en cuanto a las condiciones materiales y de infraestructura con la que se encuentran al momento de incluir de hecho las tecnologías digitales en el aula.

La normativa de la NES indica que se pretende:

“Una escuela con infraestructura acorde a las necesidades de la comunidad educativa. Una escuela con adecuado equipamiento tecnológico y didáctico: que cuente con talleres y bibliotecas actualizados en materiales y recursos, que aproveche los recursos con los que ya cuenta y optimice su uso.

Que esté conectada. Que aproveche las tecnologías de la información y la comunicación, e incorpore herramientas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje: que implemente aulas tecnológicas conectadas en red” (Anexo I Res. 321/MEGC/15, 2015:24).

Sin embargo, lxs docentes entrevistadxs no han logrado evidenciar todos estos postulados. Aún habiendo transcurrido años de su implementación, muchas de estas condiciones siguen sin estar dadas, tal como lo señala unx de lxs entrevistadxs:

“En las escuelas con NES no hay ninguna materia donde se les enseñe a trabajar con una computadora. En 3° año en Tecnologías de la Información sí aparecen nociones de programación/robótica pero no le puedes enseñar a alguien a programar si no sabe que el celular es una computadora o ciertas nociones de qué es un archivo. En la escuela hay 60 computadoras de carrito (que son las que no se pueden llevar), y no son malas, están bien, pero son pocas. Con tres cursos a compu por pibx ya completaste. Y la escuela tiene 9 primeros años, 7 segundos años, es muy grande. Yo cuento con esas compus, pero igualmente si te dan, no te dan una por pibx, te dan una cada dos o tres pibxs porque sino dejas a la escuela sin computadoras. Y es terrible porque después lxs pibxs no saben copiar un archivo porque tuvieron 5 minutos en todo el año de contacto con una computadora y no lo tuvo él, lo tuvo el de al lado. [...] La mayoría de mis compañerxs docentes tampoco saben de tecnología. Les tuve que enseñar a muchxs cómo subir archivos a un drive, a un classroom, cómo cambiar el nombre en el mail, cómo enviarles cosas a lxs chicxs.” (Docente 3)

La falta de recursos en tecnología es un hecho corriente que puede agravarse no sólo según la escuela, sino también dependiendo del turno en el cual se precise su utilización, donde la falta de personal que habilite los recursos puede impedir su uso, por ejemplo.

“Con el tema laboratorio de computadoras pasan cosas insólitas. En el EDI que doy mi idea era hacer un blog o una pequeña revista. Para eso precisamos la sala de computación donde están las notebooks del plan Sarmiento, pero turno noche no podía utilizarlas por cuestiones de seguridad. Las veces que me fui a quejar con la vicedirectora. La alternativa era pedirle unas notebooks que tiene en su poder el de seguridad, pero sucede que se iba 19:30hs cuando mis clases son hasta 22:30hs. A veces yo firmaba que él me daba dos notebooks y después tenía que devolverlas. Es muy difícil trabajar así” (Docente 1)

Como puede observarse, el estado de la infraestructura, las condiciones materiales y la capacitación en tecnología son aspectos aún no resueltos del todo. Sin embargo, esta es la base sobre la cual la SF refuerza la apuesta introducida con la NES respecto del uso de las tecnologías digitales.

Podría considerarse que, frente a estos saldos, entre la implementación de la NES y la SF con respecto a períodos anteriores, se halla una continuidad en lo que refiere a las condiciones en las que lxs docentes construyen su autoridad pedagógica, ya que si bien estas nuevas normativas se propusieron mejorar ciertas condiciones ya referenciadas, en la práctica diaria lxs docentes continúan vivenciando este tipo de adversidades.

Bajo estas deudas pendientes y con la inminente implementación total de la SF, los aspectos más destacables que surgen de los testimonios oscilan entonces entre una significativa cantidad de estudiantes que no están familiarizadxs con las computadoras ni tienen un acercamiento básico a su utilización, la insuficiencia de equipamiento y computadoras en las escuelas para la cantidad de estudiantes que la transitan, el conflicto de la mala conectividad, y otros asuntos sin resolver en cuanto a la capacitación docente en el uso de las tecnologías.

Para sumar en esta línea, un testimonio relata:

“Con la NES no hubo tanta exigencia del uso de tecnologías. Si bien aparece en resoluciones, en la práctica todavía no estaban dadas las condiciones, primero por la conexión a internet que, por pujas entre Ciudad y Nación, en CABA no podíamos usar la conexión que había hecho Nación. No teníamos conexión, se caía. Y tampoco teníamos espacios físicos para poder utilizar tecnología en vivo. Entonces terminábamos usando tecnologías pero las viejas: llevábamos una computadora y pasábamos un video. Pero eso se hace mucho, no es novedoso. [...] En mi escuela, que no tiene SF, la conexión a internet fue nula siempre. Ahora se está rearmando todo eso porque van a querer implementar la SF dentro de poco. Las condiciones de infraestructura son fundamentales para poder implementar eso. El tema es que también se armó todo (desde el Ministerio o quien sea el responsable) pensando que estaba todo bien en todos los colegios y no se hizo un trabajo previo para ver si se podía hacer, haciendo una implementación de a poco. Hay escuelas que les funciona muy bien internet por el lugar donde están ubicadas pero otras no, entonces faltó ese trabajo previo. Pasa que el apuro marketinero del Gobierno de la Ciudad es querer sacar eso. Y el resultado es que las familias vean cómo está funcionando todo lo que quieren. Ese es el hilo conductor para todas las reformas que quiere implementar este gobierno.” (Docente 4)

Y más específicamente en una escuela con SF implementada, lxs docentes que trabajan en otra escuela distinta, comenta:

“Con la SF vistieron a las escuelas de equipamiento. Las aulas de SF tienen o cañón<sup>83</sup> o una pantalla digital. Entonces desde ahí es más fácil. Pude poner presentaciones en prezi, también videos. Y lxs estudiantes también trabajar desde la ESI el rol de las mujeres mostrando una presentación como ellos

---

<sup>83</sup>Refiere al proyector de video.

quieran y la proyectamos en la pantalla. Hicieron videos, prezi. Pero fue forzado porque los obligaba la supervisión a usar esas tecnologías y como parte del proyecto. Fue impuesto. Algunxs docentes estaban alejadísimos de las tecnologías, y yo también me siento alejado en muchas cosas. Se complica mucho si no tenes una capacitación de verdad para el uso de las tecnologías”. (Docente 4)

A pesar de estas experiencias recuperadas, la mención explícita en la presentación publicada oficialmente para la SF, propone al respecto:

“La comunidad educativa abre las puertas al conocimiento continuo y social en donde la tecnología atraviesa lo cotidiano de las aulas. Los jóvenes a través del acceso a internet integran los espacios físicos y virtuales viviendo una escuela extendida y abierta. Para ello es necesario que todos asuman los desafíos educativos de la sociedad digital con la responsabilidad ética y con la participación del compromiso cívico y de creación e intercambio.” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, s/f-c:1)

Retomando el testimonio del ‘Docente 4’, quien trabaja en una escuela con SF implementada, podría decirse que más que asumir los desafíos educativos con ética y compromiso cívico como propone la normativa, antes quedan pendientes por resolverse deudas tales como la falta de condiciones edilicias en cuanto a la conectividad, el espacio físico y la falta de capacitación docente, como para lograr los objetivos que la SF se propone (este recurso discurso, a su vez, es utilizado desde la implementación de la NES).

Ante la falta de condiciones materiales concretas, lxs docentes y directivxs buscan alternativas para lograr adecuarse a la futura implementación de la SF en las escuelas donde aún ésta no rige.

“Surgió la idea del EDI para aprovechar recursos que la escuela tiene, como por ejemplo una Impresora 3D que nadie en toda la escuela sabe usarla. También tienen el Kit de Arduino para usar y estaba ahí tirado. El año pasado armaron todo el espacio digital para la implementación de la SF y estaba medio abandonado. La rectora tiene en mente que se viene en 2021, así que por eso pensamos en el EDI para ese fin” (Docente 3)

Ésta puede parecer una alternativa ante los aspectos que restan por regularizarse, pero es insuficiente, pues si las soluciones se dan de esta manera, aisladamente, el saldo final resulta en una política educativa jurisdiccional que queda supeditada a la suerte de algún proyecto institucional de una escuela en particular que pudo destinar un EDI a ello o a la voluntad de algunx docente, desligando así al Estado de asegurar las condiciones

necesarias desde una implementación integral y, a su vez, vulnerando el derecho a que todas las escuelas se encuentren en igualdad de condiciones para los objetivos planteados.

#### 4. Reflexiones finales

Esta tesina propuso analizar cómo las políticas educativas de la CABA “Nueva Escuela Secundaria” y “Secundaria del Futuro” han incidido en la construcción de la autoridad pedagógica de lxs docentes, en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria, durante el período 2015-2019.

Para llevar a cabo dicho objetivo, primero se buscó analizar los discursos sobre lxs docentes, su trabajo y las condiciones para la construcción de la autoridad pedagógica que subyacen a las normativas y documentos oficiales de la NES y la SF. Con este fin, se analizaron dimensiones que respectan a las condiciones laborales y los puestos de trabajo, la formación docente, la política de las evaluaciones estandarizadas y las concepciones acerca del rol docente.

En cuanto a los propósitos de las normativas de CABA sobre los puestos de trabajo, hay ciertas propuestas que, al no lograr implementarse con éxito, terminan afectando a la construcción de la autoridad pedagógica. Por ejemplo, las condiciones que atraviesan principalmente lxs docentes que no acceden aún a cargos (por la falta de universalización del RPC, ley que tanto la NES como la SF retoman explícitamente como una política complementaria primordial), provocan que éstxs perciban dificultades al construir el vínculo con sus estudiantes, el cual es la arena sobre la cual la autoridad pedagógica se construye. Si bien la obtención de un cargo no garantiza ese aspecto, más aún teniendo en cuenta la crisis de las instituciones a la cual asistimos, igualmente consideramos que constituye uno de los pilares que abona a la construcción de la autoridad pedagógica.

En cuanto a la formación docente, la narrativa (y luego las prácticas que de esta devienen) que se utiliza en la normativa al respecto de la necesidad de “renovarla” por considerarla desactualizada, constituye un posible perjuicio a la construcción de la autoridad pedagógica en tanto lo que se provoca es una desvalorización de la profesionalización y formación con la que cuentan lxs docentes, abonando así a una representación sobre el sector que profundiza las disputas de sentido que se dan en el ámbito público y que luego, producto de esto, pueden terminar por afectar a estos agentes en el ejercicio de su profesión.

Sobre la política centrada en las evaluaciones estandarizadas, la normativa postula su implementación como la vía para abordar la “calidad educativa”, aunque sólo se

pretenda analizarla en base a la medición de resultados estandarizados y despersonalizados. El papel de lxs docentes en estos operativos evaluatorios, tal como los proponen las normativas, es casi nulo, en tanto que no son consultadxs para evaluar a sus propixs estudiantes, desvalorizando así su rol y por tanto, afectando a la construcción de la autoridad pedagógica en el aula.

En cuanto al rol docente, tanto la NES como la SF posicionan a lxs docentes como actores subsidiarios que deben acompañar y orientar a lxs estudiantes, estxs últimxs consideradxs lxs verdaderxs protagonistas del sistema educativo, yendo en detrimento así de la autoridad pedagógica, favoreciendo discursos y prácticas que terminan por afectar dinámicas que luego interfieren en el vínculo docente-estudiante.

En segundo lugar, para cumplir nuestro objetivo, también fue necesario analizar los discursos de lxs docentes respecto de los procesos de construcción de su autoridad pedagógica en determinados espacios institucionales analizados (los espacios curriculares, las tutorías y los EDI, específicamente) y en cuanto a sus condiciones laborales.

En lo que respecta a los espacios curriculares, hemos observado que la construcción de la autoridad pedagógica en estos no ha sufrido cambios a causa de la NES y la SF, dado que lxs docentes manifiestan cómo continúan valorizando la construcción del vínculo con sus estudiantes (procurando la empatía, por ejemplo), a pesar de que estas normativas postulen a lxs docentes como meros acompañantes de lxs estudiantes, considerados estxs últimxs, lxs protagonistas del sistema educativo.

En cuanto a las tutorías, más allá de las determinaciones que establece la NES para con estos espacios, lxs docentes han manifestado cómo ellxs pueden construir y sostener el vínculo con sus estudiantes más allá de la asignación institucional de una tutoría. Esto refiere a que han experimentado ser tutorxs “de hecho”, lo que permite considerar que la construcción de su autoridad pedagógica no está supeditada al nombramiento de estos cargos. Así entonces, que lxs estudiantes de segundo año puedan elegir a sus propixs tutorxs es un atino de parte de la NES, dado que pone en valor que es el vínculo docente-estudiantes el que puede motorizar los objetivos que un espacio tutorial pretende.

Sobre los EDI, se considera que estos sí provocaron cambios en la construcción de la autoridad pedagógica, en tanto la libertad de lxs docentes para trabajar y de lxs estudiantes para aprender que caracteriza a estos espacios implica una experiencia docente que se modifica para adaptarse a las posibles nuevas demandas y dinámicas. Para esto, las

características de los EDI tal como los propone la NES, requieren de cierto fortalecimiento del vínculo pedagógico, y para ello la construcción de la autoridad pedagógica debe poder adaptarse.

En lo que respecta a las condiciones del trabajo docente, se pudo observar cómo las dificultades en las condiciones materiales y de infraestructura logran afectar a la construcción de la autoridad pedagógica. Lxs entrevistadxs han manifestado que continúan vivenciando una serie de adversidades materiales que, si bien la NES y la SF se propusieron mejorar, aún continúan pendientes. Estas deudas en la práctica diaria pueden provocar en algunxs docentes un obstáculo para el desarrollo de la acción pedagógica.

Para concluir y a modo de reflexión final, podría decirse que, tal como pudo observarse, la NES y la SF condensan la manera en que el proyecto educativo del Gobierno de la CABA construye a lxs sujetxs del sistema educativo (con lxs estudiantes como supuestxs protagonistas y lxs docentes como facilitadorxs subsidiarixs), bregando por adoptar una versatilidad regida por factores exógenos a la escuela, vinculados con el imaginario empresarial de los cambios que acarrea el siglo XXI. Esta versatilidad que exige la escuela en crisis, principalmente a partir de la obligatoriedad del nivel y la masificación escolar en un contexto de amplias desigualdades y fragmentación, viene a poner en revisión cómo lxs docentes logran adaptar su performance y autoridad pedagógica, en definitiva, a las nuevas exigencias de la institución, del proyecto político vigente y de la sociedad.

Queda pendiente que el proyecto educativo de la CABA logre considerar e incluir significativamente a lxs docentes como agentes protagónicos para abordar los desafíos inherentes a la democratización actual (Baichman, 2019) del nivel secundario. Las prácticas docentes, constitutivas de la autoridad pedagógica, están estrechamente condicionadas por las políticas educativas y es por eso que consideramos se debe ponderar a lxs docentes no como facilitadorxs sino más bien como lxs agentes que pueden conducir a mejorar la calidad educativa, tan aclamada en los discursos de lxs funcionarixs de la CABA pero quizás en otro sentido.

## 5. Glosario de siglas y abreviaturas utilizadas

<b>Ademys</b>	Asociación de Enseñanza Media y Superior
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desarrollo
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CABA</b>	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
<b>CADE</b>	Campaña Argentina por el Derecho a la Educación
<b>CBC</b>	Contenidos Básicos Comunes
<b>CFCyE</b>	Consejo Federal de Cultura y Educación
<b>CFE</b>	Consejo Federal de Educación
<b>CNEAC</b>	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación
Docente	
<b>CTERA</b>	Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
<b>DiNIEE</b>	Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa
<b>DiNIECE</b>	Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa
<b>DC</b>	Diseño Curricular
<b>EDI</b>	Espacios de Definición Institucional
<b>EGB</b>	Educación General Básica
<b>ESO</b>	Educación Secundaria Obligatoria
<b>FMI</b>	Fondo Monetario Internacional
<b>INFoD</b>	Instituto Nacional de Formación Docente
<b>ISFD</b>	Instituto Superior de Formación Docente
<b>LEN</b>	Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006
<b>LFE</b>	Ley Federal de Educación N° 24.195/1993
<b>LTE</b>	Ley de Transferencia N° 24.049/1992
<b>MEGC</b>	Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad
<b>MEN</b>	Ministerio de Educación Nacional
<b>MOA</b>	Marco de organización de los aprendizajes
<b>NES</b>	Nueva Escuela Secundaria
<b>ONE</b>	Operativo Nacional de Evaluación
<b>PE</b>	Proyectos Especiales
<b>PLANIED</b>	Plan Nacional Integral de Educación Digital
<b>PNFD</b>	Plan Nacional de Formación Docente

<b>POAI</b>	Planes Operativos Anuales Integrales
<b>SF</b>	Secundaria del futuro
<b>SGE</b>	Secretaría de Gestión educativa
<b>SICE</b>	Secretaría de Innovación y Calidad Educativa
<b>UEICEE</b>	Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa
<b>UNICABA</b>	Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

## 6. Bibliografía citada

Baichman, A. (2019). "Reformar la secundaria del derecho a la educación al emprendedurismo". Buenos Aires: XIV Congreso Nacional de Ciencia Política.

Baquero, R. (1996). "La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas", en Vygotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Aique.

Birgin, A. (2000). "La docencia como trabajo. La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En Gentili, P. y Frigotto, G. (comsp.), "La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo". Buenos Aires: CLACSO.

Birgin, A. (2016). "¿El INFD en jaque? Deudas, debates y perspectivas". Recuperado de: <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/10/el-infd-en-jaque-deudas-debates-y-perspectivas>.

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). "El nuevo espíritu del capitalismo". Madrid: Akal 2002.

Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural". México: Revista Sociológica.

Bourdieu, P. (1991). "La distinción. Criterio y bases sociales del gusto". Madrid: Taurus.

Bourdieu P. y Passeron J. C. (1981). "La reproducción". Barcelona: Laia

Bourdieu P. y Passeron J. C. (2004). "Los herederos, los estudiantes y la cultura". Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Castel, R. (2004). "Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social". Buenos Aires: Topia.

Cervini, R. y Tenti Fanfani, E. (1984). "La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos: Un estudio exploratorio". Mexico: Revista Pedagógica Educativa

Davini, M. C. y Birgin, A. (1998) "Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones". En: AAUU, Políticas y sistema de formación. Carrera de especialización de Postgrado en Formación de Formadores, Buenos Aires: Novedades Educativas/ Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Donaire, R. (2009). "Sobre la proletarización de los trabajadores intelectuales : un ejercicio comparativo a partir del caso de los docentes en Argentina". En: Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales. Vol. II. Buenos Aires

Dubet, F. (2004). "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" En Tenti Fanfani, E. (org.). "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina". Buenos Aires: IPE/UNESCO

Dubet, F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución". Revista Política y Sociedad.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar". Barcelona: Losada.

Durkheim, E. (1974). "Educación y Sociología". Buenos Aires: Shapire Editor

Duschatsky, S. y Corea, C. (2002). "Chicos en Banda". Buenos Aires: Paidós.

Feldfeber, M. (1997). "La propuesta educativa neoliberal". Buenos Aires: Revista Espacios N°22 FFyL.

Feldfeber, M. (2000). "Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem". Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Feldfeber, M. (2007). "La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la 'agenda educativa' en América Latina". Campinas: Revista Educação&Sociedade, vol 28 n° 99.

Feldfeber, M. (2010). "De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente" Buenos Aires: OLIVEIRA, D. A.

Feldfeber, M. (2016) "Facsimil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación". En BRENER, G. y GALLI, G.(comps.) "Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado". Buenos Aires: Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina.

Feldfeber, M (2020). "Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: Del desarrollo profesional al docente global". En Sisyphus. Journal Of Education, Volume 8, Issue 01.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). "Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011)". En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coord.) "Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos". Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). "Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina". Buenos Aires: Estado y Políticas Públicas 13.

Filmus, D. (2017). "La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina" En: FILMUS, D. (comp.) "Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo". Buenos Aires: Octubre Editorial.

Filmus, D. y Moragues, M. (2003). "¿Para qué universalizar la educación media?" en Tenti Fanfani E ( comp.) "Educación Media para todos, Los desafíos de la democratización del acceso". Buenos Aires: Fundación Osde- UNESCO-IIPE-Grupo Editor Alianza

Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). "Mitomanías de la educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas". Buenos Aires: Siglo XXI.

Hillert, F. (2019). "Educación en la Ciudad de Buenos Aires: Los planes del oficialismo y los logros de la oposición". Buenos Aires: OPPED, Facultad de Filosofía y Letras.

Holc, F.; Gómez J.; Miguel, M. (2013) "La nueva escuela secundaria y la desigualdad educativa". Buenos Aires: X Jornadas de Sociología (UBA)

Iglesias, A. (2013). "Alcances del concepto de informalidad. Los nuevos docentes de educación media y la regulación del mercado de trabajo en las escuelas de gestión privada.". Buenos Aires: IIGG.

Iglesias, A. (2018). "Tensiones en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y el sentido de las reformas educativas recientes en la CABA". Buenos Aires: IV Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra américa.

Iglesias, A. (2018). "UNICABA y Secundaria del Futuro: Dos caras de una misma moneda". Buenos Aires: OPPEd.

Kessler, G. (2014). "Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Morduchowicz, A. (2004). "Discusiones de economía de la educación". Buenos Aires: Losada.

Perazza, R. (2014). "Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del Mercosur". Buenos Aires: Editorial Teseo.

Pinkasz D. y Montes N. (2020). "Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes". Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Poliak, N. (2004). "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada" En: Tiramonti, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

Puiggros, A. (2017). "Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y Mercado". Buenos Aires: Colihue.

Raschia, J. y Wischnevsky, J. (2019). "Algunas reflexiones sobre la política de secundaria en la gestión cambiamos". Buenos Aires: OPPPEd - FFyL.

Romualdo, V. (2019). Tesis de la Maestría en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Económicas (UBA). "Las complejas relaciones Nación-provincia en la política educativa argentina. El caso de los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucional para el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires (2009-2015)". Disponible en: [http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/econ/collection/tpos/document/1502-1271\\_RomualdoV](http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/econ/collection/tpos/document/1502-1271_RomualdoV)

Saforcada, F. (2009). "Paradojas de la autonomía escolar en la reforma educativa argentina de los '90". En Feldfeber, M. (Directora) "Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones". Buenos Aires: UBA/Aique.

Saraví, G. (2015). "Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad". México: FLACSO.

Sautu et. al. (2005). "Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología".

Schultz, T. (1972). "Inversión en Capital Humano" En: BLAUG, M. Economía de la educación. Textos escogidos. México, España, Argentina: Siglo XXI.

Speziale, T. (2018). "La gubernamentalidad neoliberal: El caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA". Buenos Aires: Vol. 8 208 Revista de la Carrera de Sociología.

Tedesco J. C. y Tenti Fanfani E. (2001). "La Reforma educativa en la Argentina, Semejanza y Particularidades". IIPE- UNESCO

Tenti Fanfani, E. (1996). "Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado". México: Revista de Educación de Adultos. CREFAL.

Tenti Fanfani, E. (1999). "Sociología de la Educación". Buenos Aires: Univ. Nacional de Quilmes.

Tenti Fanfani, E. (2009). "Notas sobre la construcción social del trabajo docente". En: Velaz de Medrano C. y Vaillant D. (comps.) "Aprendizaje y desarrollo profesional docente". Madrid: OEI/Fundación Santillana

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesario, por qué son tan difíciles". Buenos Aires: Propuesta Educativa, num 29.

Tiramonti, G. (2004). "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" En Tenti Fanfani, E. "La escuela y la cuestión social". Buenos Aires: Siglo veintiuno

Verón, E. (1993). "La Semiosis Social". Barcelona: Editorial Gedisa SA.

## 7. Documentos citados

Banco Mundial (1996), "Prioridades y estrategias para la educación". Estados Unidos: Examen del Banco Mundial.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). "Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe". Washington, DC: Banco Mundial.

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (2017). "El derecho a la educación en Argentina. ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?" Argentina: CADE.

CIPPEC (2004). "Las Provincias Educativas". Buenos Aires: Informe Jurisdiccional N° 24.

DiNIECE (2007). "La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina". Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

DiNIEE (2016). "Las tutorías en la educación secundaria". Argentina: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2014). "Anexo I. Diseño Curricular. Nueva Escuela Secundaria. 2014-2020".

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2015). "Diseño Curricular. Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico Bachillerato".

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2020). "Estatuto del Docente 2020".

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (s/f-a). "Preguntas Frecuentes de la Nueva Escuela Secundaria". Recuperado de: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/preguntas\\_frecuentes\\_nes.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/preguntas_frecuentes_nes.pdf). Consultado por última vez en 2020.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (s/f-b). "Secundaria del Futuro. La Escuela que Queremos. Profundización de la NES". Recuperado de: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documentorespaldatorio\\_sf\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documentorespaldatorio_sf_0.pdf). Consultado por última vez en 2020.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (s/f-c). "Secundaria del Futuro. La organización institucional de la SF". Recuperado de: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la\\_organizacion\\_institucional\\_en\\_la\\_secundaria\\_del\\_futuro.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_organizacion_institucional_en_la_secundaria_del_futuro.pdf). Consultado por última vez en 2020.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (s/f-d), "Estudio de Factibilidad UNICABA". Recuperado de: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe\\_de\\_diagnostico\\_de\\_caba\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_de_diagnostico_de_caba_0.pdf). Consultado por última vez en 2020.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (s/f-e). "Proyecto de Ley UNICABA". Recuperado de: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto\\_de\\_ley\\_-\\_unicaba\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto_de_ley_-_unicaba_0.pdf). Consultado por última vez en 2020.

Ministerio de Educación de la Nación (2011). Serie Informes de Investigación N° 5. "Diversidad de la Oferta del nivel Secundario y Desigualdad Educativa - Serie de Estudios sobre el Nivel Secundario".

Ministerio de Educación de la Nación (2017). "Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina".

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). "Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria (2017-2018)".

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). "Evaluación Educativa: la construcción de una política federal 2016-2019"

Ministerio de Educación de la Nación (s/f). "Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030".

Ministerio de Educación de la Nación (2017). "Enseñar - Manual de Aplicación"

UEICEE (2016). "Configuraciones institucionales de instancias curriculares específicas en el Ciclo Básico de la NES".

UEICEE (2017). "El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular". Argentina: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

UEICEE (2018). "Las tutorías de la Nueva Escuela Secundaria (NES)". Argentina: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

UNICEF (2019). "Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina" En: FLACSO Argentina.

## 8. Sitios web consultados

Ademys. (20 de agosto de 2014). "Nueva jornada, viejos problemas sin resolver". Prensa y difusión. <https://www.ademys.org.ar/v2/nueva-jornada-viejos-problemas-sin-resolver>

Ademys. (22 de septiembre de 2018). "Ante el fracaso, más secundaria del futuro". Prensa y difusión. <https://www.ademys.org.ar/v2/ante-fracaso-mas-secundaria-del-futuro/>

Ademys. (abril de 2019). "La educación media en la mira. Reformas, contra-reformas y ajuste". Prensa y difusión. <http://www.ademys.org.ar/v2/wp-content/uploads/2019/04/boletinmedia2019>

Educación Común: Cargos Docentes y Horas Cátedra (2020). Sistema de Consultas de Datos Educativos Nacionales [Dataset] Ministerio de Educación Argentina. <http://data.educacion.gob.ar/reporte-cargos.php>

Esteban Bullrich. [Esteban Bullrich]. (09/08/13). "Esteban Bullrich 'El fraude educativo en Argentina'" - PARTE 1 [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZLYOF50WA1Q>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2020). Educación. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion>

Macri, M. (11 de junio de 2019). "Palabras del presidente Macri al encabezar el lanzamiento del programa Aprender Conectados en el nivel educativo inicial" [Artículo]. <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/45616-el-presidente-macri-encabezo-el-lanzamiento-del-programa-aprender-conectados-en-el-nivel-educativo-inicial>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. [EducaciónBA]. (20/09/18). "Secundaria del Futuro" [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=rmpKk-\\_E7Mo](https://www.youtube.com/watch?v=rmpKk-_E7Mo)

## 9. Normativa consultada

Decreto N° 552/2016.

Ley Nacional N° 1.420/1884.

Ley Nacional N° 24.049/1991.

Ley Nacional N° 24.195/1993.

Ley Nacional N° 24.521/1995.

Ley Nacional N° 24.856/1997.

Ley Nacional N° 25.864/2003.

Ley Nacional N° 25.919/2004.

Ley Nacional N° 26.058/2005.

Ley Nacional N° 26.075/2006.

Ley Nacional N° 26.206/2006.

Ley de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 898/2002.

Ley de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 2.905/2008.

Ley de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 5.049/2014.

Resolución CFE N° 47/2008.

Resolución CFE N° 79/2009.

Resolución CFE N° 84/2009.

Resolución CFE N° 103/2010.

Resolución CFE N° 120/2010.

Resolución CFE N° 13/2007.

Resolución CFE N° 88/2009.

Resolución CFE N° 91/2009.

Resolución CFE N° 93/2009.

Resolución CFE N° 229/2014.

Resolución CFE N° 266/2015.

Resolución CFE N° 330/2017.

Resolución MEGC 321/2015.

Resolución MEGC 1.189/2015.

Resolución SSGECP 4.145/2012.

Resolución SSPLINED 306/2016.

## 10. Anexo

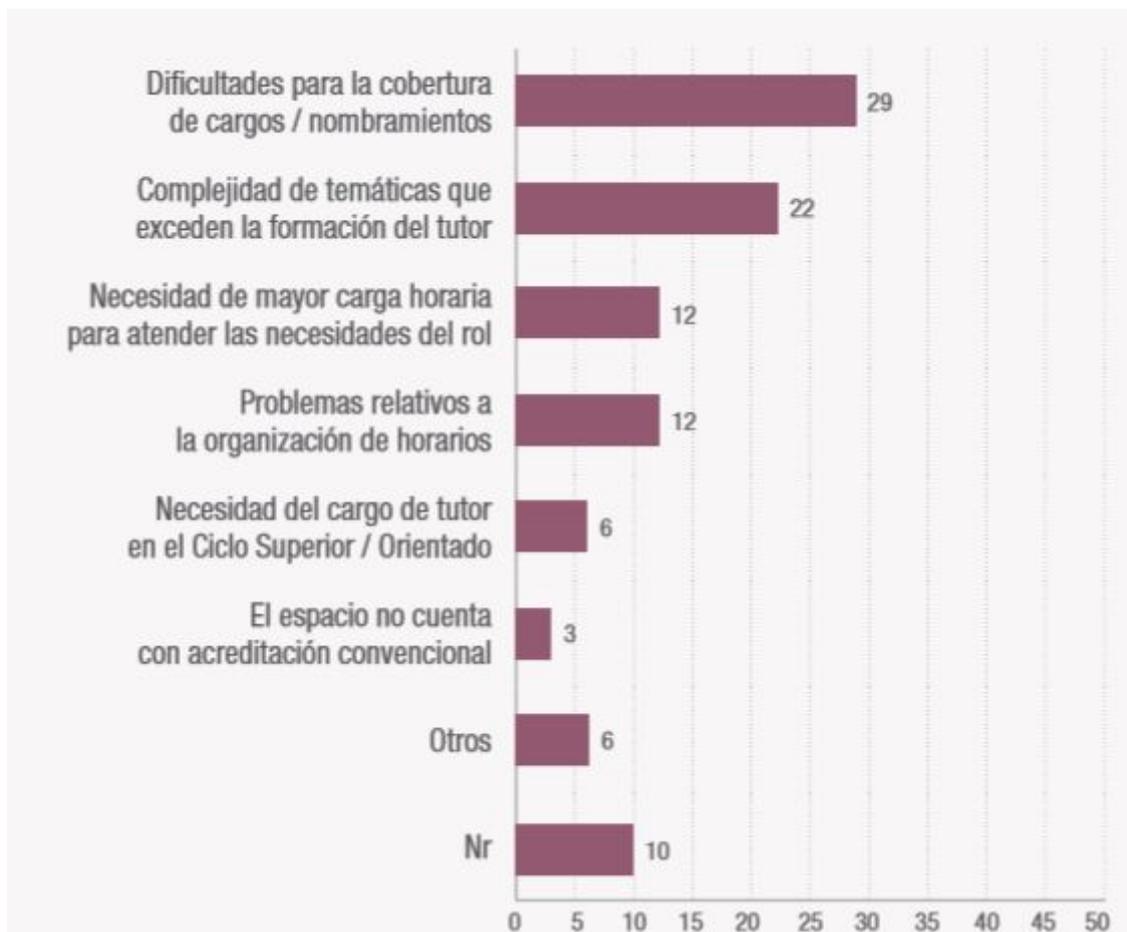
**Cuadro 1.** “Distribución de la matrícula de nivel Secundario de Educación Común según sector de gestión y ámbito geográfico. Total país. Años 2006 y 2009 (en abs. y %)”

Ámbito y sector de gestión	Matrícula		
	2006	2009	Var %
Total	3.388.516	3.457.250	2,0
Urbano	3.169.548	3.230.725	1,9
Rural	218.968	226.525	3,5
Estatal	2.438.706	2.474.822	1,5
Privado	949.810	982.428	3,4

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los RA 2006 y 2009, DiNIECE - ME

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2011). “Diversidad de la Oferta del nivel Secundario y Desigualdad Educativa - Serie de Estudios sobre el Nivel Secundario” En Serie Informes de Investigación N° 5. DiNIECE.

**Cuadro 2.** “Aspectos que preocupan con respecto a las tutorías según directivos (% sobre total de respuestas)”



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a directivos 2016.

### **Instrumento utilizado para realizar las entrevistas**

1. Contame un poco sobre vos, qué formación tenés, cómo fue tu trayectoria docente...
2. ¿En qué escuela/s trabajás y con qué cargo o cantidad de horas?

### **Las últimas reformas de CABA que se encuentran vigentes son la NES y, en algunas escuelas, Secundaria del Futuro...**

3. ¿Se encuentran vigentes estas dos reformas en las escuelas donde trabajás?
4. ¿Hubieron cambios en tu puesto de trabajo al implementarse la NES?
5. ¿Tuviste que hacer cambios en el programa de tu materia a partir de la NES/SF? ¿Cuáles?
6. ¿Con la implementación de la SF notaste algún cambio en particular?

### **Sobre el puesto de trabajo**

7. *En funcion de la preg 2...* ¿estás conforme con tu carga horaria de trabajo? ¿te resulta sostenible en el tiempo?
8. *Si tiene cargo,* ¿te costó conseguirlo?
9. ¿Cómo te sentís con tu puesto de trabajo en la actualidad?
10. ¿En las escuelas donde trabajás hay espacios de trabajo colectivo con compañeros? ¿Para qué son? ¿Son remunerados?
11. ¿Tuviste a cargo alguna Tutoría o EDI?
12. *En caso de ser afirmativo:* ¿qué características tienen estos espacios, ¿en qué se diferencian con las otras horas de clase que tienen? ¿Varía el rol docente en estos espacios?
13. Respecto del salario docente ¿qué mejorarías primero?
14. Además del salario, ¿consideras que hay cuestiones de las condiciones laborales que habría que cambiar? ¿cuáles?

### **Sobre la formación**

15. ¿Te capacitaste ultimamente? ¿Hiciste o te ofrecieron algún curso?
16. ¿Qué opinión te merece la UNICABA?

### **Sobre la evaluación**

17. ¿Participaste alguna vez de alguna TESBA/ONE/Aprender?
18. ¿Participaste alguna vez de las Enseñar?

### **Sobre el rol docente**

19. Antes de la pandemia ¿Tenías en cuenta el uso de la tecnología cuando decidís qué conocimientos transmitir? Por ejemplo la transmisión de vídeos, búsquedas online, tableros colaborativos, campus, red o blog del curso.
20. ¿Hubo alguna exigencia específica con la NES/SF respecto del uso de las tecnologías?
21. ¿Varía el uso que hacés de la tecnología en función de las escuelas donde trabajás?
22. ¿Qué se necesita para ser docente hoy en la escuela secundaria?
23. ¿Sentís que tu autoridad como docente se reconfigura dependiendo el grupo con el que estás trabajando?
24. ¿Pensás que ese modo de construcción de autoridad varió en los últimos años? ¿Alguna vez tuviste que intervenir en alguna situación conflictiva dentro del aula?
25. ¿Qué expectativas tenés de tus estudiantes en tu materia/clase?
26. ¿Alguna vez sentiste cuestionado tu trabajo como docente?
27. ¿Cuáles te parece que son los desafíos principales de la escuela secundaria hoy?

Para finalizar, me gustaría pedirte tu opinión acerca de qué balance harías respecto de la secundaria de CABA en el último tiempo (A partir de la NES/SF). ¿Qué haría falta mejorar o cambiar?