



*MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN*

Cohorte 2016-2018

**Romina Ponce**

Tesis de Maestría

**“Experiencias, traducciones y tensiones en la implementación de la  
Secundaria del Futuro”**

La resignificación de la tarea de enseñar en las escuelas secundarias de la Ciudad  
Autónoma de Buenos Aires (2018-2020).

Directora: Andrea Iglesias

*Buenos Aires*

*2021*

## **RESUMEN:**

Esta investigación se propone analizar los modos en que las y los docentes receptionan y traducen los cambios que presenta la “Secundaria del Futuro”, a partir de la revisión de las primeras experiencias de su implementación en las escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Con un enfoque cualitativo y un abordaje histórico- cultural, se propone un análisis de las experiencias de las y los docentes que ejercen su tarea de enseñanza y aprendizaje, particularmente, en dos escuelas secundarias de la CABA que forman parte del trabajo de campo, en el contexto de la implementación de la SF, también denominada Profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES).

En un marco social en el cual la escuela secundaria está fuertemente presente en el debate de las políticas públicas regionales, nacionales y jurisdiccionales, la SF arriba a la escena educativa, como una propuesta de “profundización” y de “innovación educativa”.

La presente investigación busca indagar las posibles tensiones que surgen en torno a los cambios que introducen la SF, como la modificación de la estructura horaria, la introducción de las tecnologías digitales, la aparición de nuevos roles, el trabajo con otras y otros y el trabajo por proyectos; es decir cuestionar a qué responde la nueva matriz docente de la SF. En efecto, el presente trabajo de tesis busca analizar la tradición de la tarea de enseñar y la posición docente, con el objetivo de problematizar las características y el alcance de la SF para aportar la resignificación de los modos en que las y los docentes traducen los cambios propuestos por la SF a través de una posible reinención de la tarea de enseñar.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyse the manners in which teachers receive and translate the changes presented by the Secondary School of the Future (SSF), based on a review of the first experiences of its implementation in state-run secondary schools in the City of Buenos Aires (CABA).

From a qualitative approach and a historic-cultural perspective, an analysis of the experiences of the teachers who undertake the learning and teaching task, particularly, in two secondary schools of the City of Buenos Aires (CABA) who participate in the fieldwork, within the context of the implementation of the Secondary School of the Future (SSF), also termed Reinforcement of the New Secondary School (RNSC).

In a social scenario in which the secondary school is a matter of interest in the debate of regional, national and jurisdictional public policies, the SSF arrives at the educational scene, being introduced as a proposal of “reinforcement” and “educational innovation”.

The present research aims to enquire into the possible tensions that arise as regards the several changes introduced by the SSF, such as the modification of the schedule, the introduction of the technologies, the appearance of new roles, the work with others and project work (“*Trabajo por Proyectos*”); this is, to enquire what the new teaching matrix of the SSF responds to. The present dissertation seeks to analyse traditional teaching practices and teacher positioning, intending to question the characteristics and reach of the SSF to contribute to the resignification of the manners in which teachers translate the changes prescribed by the SSF through a possible re-invention of the teaching task.

### **Palabras Claves**

Secundaria del Futuro, docentes, aprendizaje, enseñanza, experiencia, innovación, tecnologías digitales y políticas educativas.

## AGRADECIMIENTOS

Dedico esta tesis a cada una de las personas que me acompañaron y me ayudaron en todo este tiempo a sobrellevar este gran desafío.

Agradezco especialmente a mi directora de tesis, Andrea Iglesias, por aceptar acompañarme en el desafío de escribir la tesis cuando los tiempos eran acotados, por la paciencia, por su compromiso y dedicación constante, por su sapiencia, por alentarme y brindarme confianza, y porque claramente sin su ayuda y esfuerzo esta tesis no hubiera sido posible.

A mi primer director de tesis, Gustavo Schujman, por acompañarme y aportar las primeras ideas para la tesis.

A Sandra Ziegler, por el acompañamiento durante la maestría y por la recomendación de la dirección de Andrea.

A las y los docentes que aceptaron ser entrevistadas/os y me brindaron toda la predisposición para lograr reunir la información necesaria para la realización de la tesis. En especial, a Cecilia y Viviana, que además de docentes entrevistadas fueron informantes claves durante todo el proceso de investigación y redacción.

A mi familia; mi sobrina Gimena por el afecto y aliento constante, a mi madre porque a pesar de que algunas veces no comprendía bien qué y para qué sigo estudiando, me acompaña y comprende mis tiempos de estudio. A mi compañero de vida y a mis dos hijos por ser el pilar de cada una de mis decisiones, en especial porque desde el momento en que decidí comenzar a cursar la maestría, sus besos y abrazos de amor fueron el combustible que hicieron posible continuar y llegar hasta aquí.

A mis amigas y amigos docentes y compañerxs de la “resistencia” que me escucharon y me alentaron siempre en mi proyecto profesional.

A mis “compañeres” de la maestría, que me permitieron descubrir una otredad inmensa, personas maravillosas y alegres, siempre presentes brindando aliento recíproco.

A mi amiga y gran compañera de maestría Mariela Guzman, por su generosidad, bondad y sabiduría; por acompañarme y compartir conmigo cada seminario y trabajos de la maestría.

A las y los estudiantes de las escuelas secundarias y de los profesorados, a las y los docentes de nivel medio y superior por luchar para sostener a la educación como un derecho.

¡GRACIAS!

## Índice:

<b>Capítulo 1: El Problema de Investigación</b> .....	<b>7</b>
1. Presentación del Problema de Investigación .....	7
2. Recorrido metodológico .....	10
3. Marco Teórico .....	13
1.3.1 Repensar las configuraciones de la Escuela Moderna .....	17
1.3.2 Repensar la tarea de enseñar.....	21
1.4. Debates actuales en torno a la innovación en la escuela secundaria .....	24
<b>Capítulo 2: La Secundaria del Futuro: antecedentes e implementación</b> .....	<b>29</b>
2.1 Antecedentes: políticas educativas del nivel secundario .....	29
2.2 La Secundaria del Futuro: “Profundización de la NES” .....	39
2.3 Las escuelas de la Secundaria del Futuro .....	41
2.4 Características de la Secundaria del Futuro .....	42
<b>Capítulo 3: Tensiones en torno a la llegada de la Secundaria del Futuro</b> .....	<b>51</b>
3.1 Proyecciones: a qué responde la Secundaria del Futuro .....	51
3.2 Presentación de las escuelas que implementaron la Secundaria del Futuro: un recorrido por la experiencia de sus docentes.....	56
3.3 Recepción del nuevo dispositivo de organización pedagógica .....	58
3. 4 ¿Piloto o Pioneras?.....	64
3.5 La situación de las escuelas frente a la implementación de la Secundaria del Futuro	68
3. 6. Alcance y limitaciones de la Secundaria del Futuro.....	70
<b>Capítulo 4: Las tradiciones del trabajo de enseñar y los cambios que presenta la Secundaria del Futuro</b> .....	<b>76</b>
4.1. Entre tradiciones y matrices: el trabajo de los y las docentes .....	76
4.1.1 La matriz que constituyó el trabajo de enseñar:.....	77
4.1.2 La matriz de la tarea de enseñar de la Secundaria del Futuro .....	80
4.1.3 Una matriz hecha a medida .....	84
4. 2 El trabajo con otras y otros docentes .....	86
4.3 El trabajo con la o el Facilitador pedagógico digital. ....	91
4.4 Las tecnologías digitales y la tarea de enseñar en la Secundaria del Futuro .....	94
<b>Capítulo 5- Conclusiones</b> .....	<b>100</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>105</b>
<b>Anexo 1 “Datos Cuantitativos”. Escuelas, matrícula y cargos docentes</b> .....	<b>112</b>
<b>Anexo II Plataforma “Mi escuela”, Rúbricas y 1er Presentación</b> .....	<b>127</b>
<b>Anexo III Trabajo de Campo</b> .....	<b>139</b>

# **Capítulo 1: El Problema de Investigación**

## **1. Presentación del Problema de Investigación**

Como parte de los cambios sociales en los que la sociedad se encuentra inmersa, la educación hoy continúa siendo un eslabón fundamental encargada de motorizar innovaciones imprescindibles para el futuro. En particular, la escuela secundaria tiene el mayor de los desafíos desde su obligatoriedad (Southwell, 2020), ya que debe garantizar, no solo el acceso, sino también la permanencia y el aprendizaje de conocimientos, saberes y habilidades centrales para el futuro de la ciudadanía. En este camino, diversas herramientas normativas a nivel Nacional, particularmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.026), y en particular en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), impulsan modificaciones curriculares y metodológicas, es decir, cambios en los modos de enseñanza y aprendizaje en la secundaria.

La presente investigación se propone analizar las experiencias<sup>1</sup> de los y las docentes<sup>2</sup> que participan de la primera etapa de implementación de la denominada “Secundaria del Futuro” (SF) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En particular, esta investigación busca indagar los modos en que los y las docentes receptionan y traducen la tarea de enseñar en el marco de la implementación de la SF en dos escuelas secundarias estatales, siendo éste uno de los cambios más recientes propuestos por el Ministerio de Educación de la CABA.

Si bien esta iniciativa se funda en una normativa reciente que acompaña al nuevo Diseño Curricular “Nueva Escuela Secundaria” (NES, Resolución N.º 321/MEGC/15 ) y posteriormente en el 2017 la presentación del proyecto de ley de la “Universidad de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” conocida como “UniCABA”<sup>3</sup> (hoy denominada Universidad de la Ciudad de Buenos

---

<sup>1</sup> La presente investigación asume la utilidad y los alcances de la categoría de experiencia para el análisis de los datos empíricos de esta investigación, con la categoría de experiencia de Larrosa (2003).

<sup>2</sup> En esta investigación utilizamos la diferenciación en artículos, adjetivos y sustantivos, priorizando el uso de términos más neutrales como docentes en lugar de profesores/as y estudiantes en lugar de alumnos/as.

<sup>3</sup> 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)

Aires, Ley N° 6053/2018<sup>4</sup>), se pretende brindar una aproximación sobre cómo la SF se ha presentado, desarrollado y cuáles son las condiciones de su posible concreción. Indagar algunas de las experiencias de los y las docentes permitirá abordar discursos que hacen al día a día de la escuela secundaria y procurar focalizar e identificar en estos espacios algunas de las ambigüedades del sistema educativo argentino que matizan la mirada estereotipada de la escuela, incluso acusándola y juzgando (Simons y Masschelein, 2014), particularmente el rol docente<sup>5</sup>, y que muchas veces redundan en el discurso instalado en el sentido común pedagógico que asume la necesidad de un cambio estructural complejo (Frigerio, 2000).

La SF se presenta como una política de cambio que responde a las necesidades y demandas del futuro. Por ejemplo, así se introduce dicha idea en el documento publicado por el Ministerio de Educación de la CABA, “La Escuela Que Queremos”:

Pensar la Escuela Que Queremos como un ecosistema de innovación implica complejos desafíos. Se toma la idea de ecosistema porque subraya lo vivo del sistema, las múltiples relaciones e intervenciones que tienen allí lugar, lo productivo del cambio, y pone en valor a sus actores, a la comunidad, a la realimentación del propio cambio entendiendo que no hay que buscar un cambio disruptivo del orden escolar desde afuera sino aprovechar las fuerzas del sistema y construir puentes entre el presente y el futuro”<sup>6</sup>.

En este mismo sentido, posteriormente la Ministra de Educación de CABA Soledad Acuña, en la presentación de la UniCABA, introduce literalmente a los docentes en la idea del cambio y el futuro: “para formar alumnos del futuro, necesitamos también docentes del futuro” y la UniCABA vendría a solucionar esta falencia (Infobae, 22/11/2017, citado en Iglesias Andrea, 2019, p. 2). En efecto, se puede afirmar que la escuela secundaria es un eslabón fundamental para acompañar las proyecciones del cambio, por ende, será pertinente realizar las siguientes preguntas: ¿en qué consiste y cuáles son las características principales de la SF? ¿A

---

<sup>4</sup> Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 22 de noviembre de 2018 Recuperado de: <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley6053.html>

<sup>5</sup> En el presente trabajo nos referiremos al rol docente, como tarea o trabajo de enseñar (Birgin, 1999) Trabajo de enseñar como parte de una historia de los funcionarios del Estado y las dinámicas que los regulan.

<sup>6</sup> Documento Respalatorio de la SF. “La escuela que queremos” Recuperado de: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la\\_escuela\\_que\\_queremos.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf)



qué responde y qué propone la SF? Cómo fue presentada la SF por las autoridades del Ministerio de Educación ¿Cómo las y los docentes reciben esa presentación de la SF? ¿Cómo las y los docentes traducen en sus prácticas lo establecido por el nuevo dispositivo de organización pedagógica SF? ¿De qué manera las y los docentes perciben e incorporan las tecnologías digitales que propone la SF? Y finalmente, es posible preguntarse ¿en qué medida la experiencia de las y los docentes da cuenta de posibles tensiones que se generan a partir de la propuesta de cambio que imparte la SF?

En este sentido, en coincidencia con Birgin (1999) “el análisis del trabajo docente puede contribuir a repensar la docencia como parte de una historia de los funcionarios del Estado y las dinámicas que los regulan” (p. 2), por esta razón se requiere analizar las características de la matriz de la tarea docente y sus condiciones laborales históricas y estructurales para comprender de manera adecuada la forma en que se traducen los cambios establecidos por la SF.

Por otra parte, se podría afirmar que dada la tradición del docente, particularmente en el nivel medio, se producen tensiones frente al adaptarse a las demandas de las nuevas políticas educativas y a los formatos de la innovación educativa, producto de su formación disciplinar. Sin embargo, el objetivo del presente trabajo, no es redundar en juicios de valor o discursos arraigados desde el sentido común, sino analizar la forma en que pese a las posibles tensiones que provoca estas innovaciones (como la SF), en dichos cambios los y las docentes son protagonistas y comprenden el requerimiento de la resignificación de su tarea.

Por consiguiente, la presente tesis se estructura de la siguiente manera: se inicia por una breve revisión histórico-cultural de las políticas educativas que desde finales del siglo XIX establecieron diferentes objetivos y desafíos en el sistema educativo argentino, como así también definieron la matriz del trabajo de enseñar y la posición docente. Continuando por describir las características de los cambios que introduce la SF y a que proyecciones responde este nuevo dispositivo. Analizando luego desde el trabajo de campo, las posibles tensiones que surgen a partir del análisis de las experiencias de las y los docentes en relación a la presentación y alcance, como así también en relación a la traducción de las propuestas de prácticas de enseñanza de la SF. Y se concluye con los principales aportes de la tesis y las futuras líneas de investigación para continuar indagando estos elementos.

## 2. Recorrido metodológico.

El abordaje de la presente investigación<sup>7</sup> es cualitativo. Por un lado, se realizó observación participantes de experiencias de capacitaciones docentes en las escuelas donde se implementa la SF y, por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes de dos escuelas secundarias estatales involucradas en dicha implementación.

En relación con la elección del tema de investigación y al acceso al trabajo de campo, resulta fundamental aclarar que dicha posibilidad estuvo garantizada por mi tarea de docente capacitadora del dispositivo Secundaria del Futuro en el marco de la oferta de la “Escuela de Maestros”.<sup>8</sup> En este sentido, las propuestas de capacitación estaban orientadas al acompañamiento de estrategias pedagógicas como: la planificación de los Proyectos areales e interareales, abordar estrategias de enseñanza para la articulación del trabajo colaborativo y definir los criterios pedagógicos de la evaluación, para luego implementar como herramientas de evaluación las planillas de rúbricas. Las capacitaciones técnicas relacionadas a la plataforma “Mi Escuela de la SF”<sup>9</sup> y a la carga de las rúbricas en la plataforma, no dependían de la Escuela de Maestros, sino que estaban a cargo de un equipo técnico de la Dirección de Escuelas Media o la Dirección de Escuelas Técnicas, según la escuela.

---

<sup>7</sup> Resulta pertinente señalar dos aspectos fundamentales que se relacionan con el recorrido y el tiempo que implicó el desarrollo del campo de la investigación y la escritura de la tesis. En primer lugar, la elección del tema de investigación, la Secundaria del Futuro, surge como propuesta de Gustavo Schujman, actual coordinador del equipo de trabajo de Formación Ética y Ciudadana en la Escuela de Maestros y el primer director de la tesis hasta la entrega y aprobación del Proyecto de Tesis. Posteriormente, por razones personales producto de la pandemia covid-2019 que “nos” atravesó a todas y todos durante el 2020, Gustavo no pudo continuar con la dirección y surgió la oportunidad de que me acompañe, a partir de abril del 2021, Andrea Iglesias como directora. En segundo lugar, esto significó una gran oportunidad para retomar el problema de investigación junto con el análisis y sistematización del trabajo de campo, y un gran desafío para lograr el desarrollo y presentación de la presente tesis en nueve meses.

<sup>8</sup> La Escuela de Maestros pertenece al área responsable de la formación continua de docentes, equipos directivos y de supervisión de todos los niveles educativos y modalidades en el marco del Ministerio de Educación de la CABA. Para ver más: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/e>

<sup>9</sup> Mi Escuela en Secundaria del Futuro permite que los directivos, preceptores, coordinadores de área, docentes y tutores realicen tareas administrativas y pedagógicas relacionadas al establecimiento educativo. La matriculación, las planificaciones, el presentismo, las calificaciones, las tutorías y las rúbricas, todo sucede en Mi Escuela: es una plataforma pre diseñada a la que tienen acceso las y los docentes de las escuelas SF. Vale aclarar que en el próximo Capítulo se describe con más detalles, Para más información ver: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro-miescuela>

En relación a los criterios desplegados acerca de la selección de unidades de análisis, el tipo de objeto que constituye la unidad de análisis en la presente investigación son los y las docentes del nivel medio de educación formal que participan de las primeras experiencias de implementación de la SF. En particular, la investigación reúne testimonios de docentes del nivel medio de distintas áreas y con distintos roles en las escuelas secundarias estatales, facilitadores digitales, directivos de las escuelas que fueron seleccionadas para la implementación.

Como se ha señalado anteriormente, dado el alcance y los objetivos de la investigación centralizados en dos escuelas secundarias de gestión estatal donde se implementó la SF, se trata de un estudio de caso colectivo, según la clasificación de Estudios de Casos que propone Stake (1995), consiste en una investigación comparativa del estudio de varios casos. Ambos casos seleccionados no son considerados como una muestra representativa de una población de donde se infieren generalizaciones, sino por el contrario cada caso es estudiado y comprendido en su especificidad para luego proceder a la comparación entre ellos (Marradi, 2007 p. 241). La selección del caso es intencionada en función de los intereses que guían el estudio. Por lo tanto las escuelas que forman parte del trabajo de campo constituyen una muestra significativa de los cambios recientes introducidos en la escuela secundaria de la CABA, denominada “Secundaria del Futuro”.

El trabajo de campo se organizó en dos momentos. En primer momento, el estudio comprendió observaciones de las primeras capacitaciones a docentes en las escuelas denominadas “pioneras” de la SF, entre octubre de 2017 y diciembre de 2018. Y en un segundo momento, las entrevistas a docentes y directivos se realizaron entre mediados de 2018 a marzo del 2020. Durante ambos momentos se realizó complementariamente, por un lado, el análisis de documentos y la normativa relacionada: leyes nacionales, documentos regionales y resoluciones de la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Y por otro lado, a partir de un análisis secundario (García Ferrando, 1982) se realizó la revisión de datos estadísticos de estudios cuantitativos sobre el número de cargos docentes, la oferta de escuelas, la matriculación de estudiantes secundarios en la CABA y el Padrón Oficial de Establecimiento Educativos y el Relevamiento Anual RA (Fuente de estadística educativa Argentina de la Dirección de Información y Estadística del Ministerio de educación), con el propósito de observar el alcance de la SF. En

particular, la revisión de los datos cuantitativos permitirá observar si resulta significativo o no, el alcance de la SF en las escuelas secundarias de la CABA.

En lo que concierne al trabajo de campo, resulta pertinente aclarar, que al momento de elaborar y presentar el proyecto de la presente investigación, se habían seleccionado un número mayor de escuelas y debido a las dificultades de público conocimiento que surgieron durante el año 2020 producto de la Pandemia Covid-19, no se fue posible profundizar, ni ampliar el trabajo de campo previsto. En este sentido los investigadores sostienen que las consideraciones vertidas parten del convencimiento de que el proceso mismo de investigación es también un sistema relacional abierto, que opera en condiciones alejadas de equilibrio, y en donde el azar y la contingencia ocupan un papel fundamental como condiciones de existencia de tal proceso (Salvio, 1998, p. 17).

Enunciado el problema de la tesis, se presenta a continuación su estructura. Se organiza en cinco Capítulos. El primer Capítulo, incluye el problema de la investigación, el contexto conceptual y el marco epistemológico y metodológico. El segundo Capítulo, desarrolla brevemente la historia de la conformación de la escuela secundaria en Argentina desde una perspectiva histórico-cultural, así como los antecedentes de las políticas educativas destinadas al nivel medio del sistema educativo, y por último una descripción de las características de la SF. En un tercer Capítulo, se trabaja, por un lado, las dimensiones a las que responde los cambios que propone la SF y los debates y tensiones que surgen en el contexto que se presenta. Y por otro lado, se describen las escuelas que forman parte del trabajo de campo y se realiza un recorrido por la experiencia de las y los entrevistados en relación a la SF. Un cuarto Capítulo, en el cual se retoma las configuraciones históricas analizadas en la primera parte, en particular en relación a los elementos que constituyeron la matriz del trabajo de enseñar, para analizar los datos empíricos recogidos en el trabajo de campo de la investigación. Y por último, el Capítulo cinco reúne las conclusiones que condensan los principales resultados de la tesis y futuras líneas de trabajo. Para finalizar, el apartado de la bibliografía y los anexos que poseen, la sistematización de los datos de las entrevistas y las herramientas de recolección de los datos del campo, la recolección de información de datos cuantitativos sobre las escuelas secundarias y la matriculación en la CABA, y un último anexo con imágenes

y capturas de pantalla que describen la plataforma “Mi escuela” y las rúbricas que deben utilizar las y los docentes de la SF.

### 3. Marco Teórico

En este apartado, en primer lugar, dado que la presente tesis aborda específicamente los modos en que las y los docentes receptionan a la SF, resulta necesario detenerse en los usos que se le han dado por un lado, al concepto de experiencia en el campo educativo, así como los distintos matices que realizan Larrosa (1998 y 2003) y Dubet y Martuccelli (1998).

Por un lado, antes de remitir al concepto de experiencia, resulta pertinente retomar desde la literatura sociológica el concepto de trayectoria ya que supone reconocer el papel relevante que adquiere el pasado en el desarrollo biográfico de un sujeto a través de sus experiencias anteriores (Bourdieu, 1980 [2007]), y que, sumado a las expectativas que éste tiene sobre su futuro, en un contexto de oportunidades específico, conforman y dan sentido a sus acciones del presente (Miller, 2000). Por otro lado, se considera central emprender el concepto de las experiencias como los modos en que los y las docentes traducen la recepción de un nuevo dispositivo, en este sentido se relacionan con las trayectorias desde la tensión entre los elementos objetivos y subjetivos, a lo largo del tiempo y el espacio (Iglesias, 2018). En consecuencia, desde el campo propiamente pedagógico, se define a las trayectorias docentes como “el resultado de las estrategias, acciones y elecciones que los profesores efectúan, a veces de manera autónoma, otras veces convocados por las autoridades educativas, en contextos específicos, frente a situaciones particulares” (Vezub, 2011, p. 165). En este sentido los modos en que los y las docentes traducen la recepción de un nuevo dispositivo, en este caso la SF, se configuran desde sus trayectorias y condicionan y tensionan las decisiones en relación a sus prácticas.

Asimismo, desde esta perspectiva se presenta el siguiente planteo ¿Cómo se conjugan los elementos estructurales (la tradición docente con los modos en los que traducen la SF) con las trayectorias subjetivas de las y los profesores?

En síntesis, la presente investigación asume la utilidad y los alcances de la categoría de experiencia para el objeto de estudio, considerando que desde el campo pedagógico, el análisis de los datos empíricos de esta investigación, con la categoría de experiencia de Larrosa (2003). El autor señala que puede pensarse a los y las

docentes del nivel medio del sistema educativo desde esta categoría. Su centralidad radica en qué:

lo que la experiencia tiene de experiencia (...) es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida (Larrosa, 2003, p. 3).

De esta manera, el autor previene que se debe separar la experiencia de la “práctica” en tanto no es pensada desde la acción sino desde la “pasión” y en ese sentido “escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad” (Larrosa, 2003, p. 4). Justamente, desde la presente investigación las experiencias son claves para analizar los modos en que las y los docentes asumen, viven y piensan su tarea, los problemas y desafíos en torno a la propuesta formativa de la SF. En definitiva, es interesante la relación que el autor propone:

La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, 2003, p. 7).

Tomando en cuenta los aportes de estas concepciones, cabe preguntar ¿qué tipo de experiencias de las y los docentes dan cuenta de los modos en que traducen la recepción de la SF? ¿En qué sentidos se observan tensiones al transitar sus experiencias en el nuevo dispositivo? ¿Estos espacios los transforman en el sentido de la experiencia que plantea Larrosa?

A los fines de esta tesis interesa particularmente, los aportes que relacionan las experiencias con las estrategias de los agentes, ya que la experiencia cambia con el transcurso del tiempo porque los sujetos (en este caso, las y los docentes) ocupan distintos lugares y despliegan distintos “recursos estratégicos” dentro de una determinada “lógica estratégica en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 80-81).

En relación a la teoría de Bourdieu, en esta tesis sus categorías son de utilidad en relación con el problema de investigación. Para poder trabajar luego la categoría

de estrategias en relación a los modos de recepción del nuevo dispositivo, y tensiones que surgen al transitar la SF, definiremos aquí varios de los conceptos centrales de la teoría del autor, comenzando por su categoría nodal de habitus:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizada de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p. 86).

Como desarrolla Iglesias (2018) en su tesis doctoral, el concepto de habitus ha sido recuperado por la tradición pedagógica, y en este caso, permite desagregar elementos que resultan fundamentales para analizar la construcción de la subjetividad docente, puesto que se relaciona con otro concepto central en su teoría, el sentido práctico, es decir el “sentido del juego socialmente construido” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 83). “El sentido práctico orienta ‘opciones’ que no por no ser deliberadas son menos sistemáticas, y que, sin estar ordenadas y organizadas con respecto a un fin, no son menos portadoras de una suerte de finalidad retrospectiva” (Bourdieu, 2007, p. 107). El sentido práctico garantiza que las prácticas sean “sensatas”, lógicas.

De este modo, se entiende al habitus como “un sistema socialmente construido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 83). El autor utiliza este concepto en lugar de “costumbre”, para reforzar la idea de la “maestría práctica”, como “estado práctico”, que no accede al nivel del discurso, pero no por ello implica que el habitus se adquiera por ensayo- error de forma mecánica (Bourdieu, 2007).

El habitus, en tanto “razonable”, se desarrolla bajo ciertas condiciones de posibilidad, es decir, las “opciones” que orientan el “sentido práctico”, que permite aprovechar las oportunidades que se presentan. El “sentido del juego” precisamente implica el ajuste del habitus a las condiciones del campo. El sentido del juego “es a la vez la realización de la teoría del juego y su negación como teoría” (Bourdieu, 2007,

p. 130). Las prácticas de los agentes sociales más que racionales son razonables, dada la internalización de las reglas del juego que les permite hacer “anticipaciones prácticas” dentro de esta lógica y que adquieren por la “experiencia”. Es el “sentido práctico” lo que les permite actuar dentro de los límites conocidos. Se destaca que en la teoría de Bourdieu los agentes no hacen “ajustes conscientes” de sus aspiraciones a las probabilidades, sino que son las condiciones objetivas las que limitan dichas aspiraciones o las transforman en “impensables” o “locuras”, como hipótesis prácticas fundadas en la experiencia, apuntando a prácticas que resulten “sensatas” (Bourdieu, 2007).

Por último, la perspectiva teórica de Bourdieu, permitirá hacer referencia a la importancia política y social de los conocimientos sociológicos orientados a revelar los mecanismos y las condiciones que se encuentran ocultos en las propuestas de innovación educativa. Como así también, la idea de que las y los docentes como agentes conforman un espacio social en función de su posición en la distribución del capital económico y el capital cultural (Bourdieu, 1997). Es decir, el espacio social es donde “los agentes sociales tienen que construir individualmente y sobre todo colectivamente, en la cooperación y en el conflicto, la posición ocupada en el espacio social dirige las representaciones de este espacio y la toma de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo.” (Bourdieu, 1997, p.29) De esta manera, los conceptos de Bourdieu, permitirán analizar y observar qué sucede en relación a la estructura objetiva y las construcciones subjetivas, relacionada al rol docente y las reformas educativas actuales. “El espacio social es la realidad primera y la última, ya que dirige hasta las representaciones que los agentes sociales pueden tener sobre ellas” (Bourdieu, 1997, p.36).

En línea con las categorías antes mencionadas, se acudirá a la herramienta de un abordaje teórico metodológico que intenta superar las visiones lineales y simplistas de la “implementación” de las políticas educativas, las cuales implican una naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas (Ball, 2016). De esta manera, en lugar de quedar solo atrapados en posiciones objetivistas o subjetivistas, Ball propone reconocer la necesidad de considerar y combinar ambas posturas y entiende que las escuelas y las y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas. Desde esta posición, su búsqueda se orienta a problematizar y “desestabilizar verdades a través



del despliegue de estrategias tan variadas como la genealogía, el análisis de redes y la etnografía” (Ball, 2016, p. 4). En este sentido, es posible acordar que las políticas deberían ser entendidas como procesos que son, de manera “muy heterogénea y constante, sujetos a interpretaciones las cuales se imprimen en las formas creativas en que son puestas “en acto” (más que “implementadas”) en las instituciones y sus aulas” (Ball, 2016, p. 10).

### 1.3.1 Repensar las configuraciones de la Escuela Moderna

En este apartado es necesario realizar un breve recorrido por las configuraciones histórico-culturales a partir del aporte de diferentes autores para repensar los elementos que configuraron la función de escuela moderna y de esta manera analizar la función de la escuela secundaria actual y la llegada de la SF. Para ello se propone situarse en su genealogía citando algunas de las diferentes críticas a los objetivos que se le han atribuido a la escuela a lo largo del tiempo; para luego, revisar cuales de esos elementos siguen vigentes y repensar la tarea del docente. Asimismo es pertinente señalar que este apartado teórico pretende retomar brevemente algunas características del origen de la escuela moderna y, en los siguientes Capítulos de esta investigación, se desarrollarán los antecedentes relacionados con el devenir de las políticas de cambio propias del siglo XX y XXI, tanto en Argentina como en América Latina, y los elementos que constituyeron la matriz del trabajo de enseñar.

Para comenzar a repensar el origen de la escuela moderna, de manera acotada, es interesante poder señalar un enfoque genealógico de la escuela que propone Ian Hunter (1998), quien explica el origen de la escuela moderna y retoma elementos que resultan significativos para pensar en algunos elementos que se encuentran aún presentes en el sistema educativo, y por ende constituyen la matriz de la tarea docente, tema central de la presente investigación. Por un lado, el autor ubica a la escuela moderna en las contingencias asociadas con las tareas de gobierno en las sociedades europeas occidentales entre los siglos XVIII y XX, en respuesta a los desafíos sociales de la gobernación presentados por un prolongado período de guerra civil religiosa y por las exigencias asociadas de la disciplina social y del desarrollo económico. La escuela elemental moderna surge como uno de los instrumentos de la disciplina social y de la formación del Estado, con los que los Estados europeos continentales satisficieron estos desafíos planteados al gobierno.

(Hunter, 1998, p. 19). Por otro lado, el elemento singular que identifica Hunter dentro de las características significativas de esta escuela, es que “la escuela emerge no como una expresión de intereses económicos, capacidades intelectuales o principios morales preestablecidos, sino como una improvisada «tecnología para vivir», como un habitus que alberga los escasos medios que tiene a su disposición nuestra cultura para imaginar y conducir la «educación»” (Hunter, 1998, p. 21). Enfocado de este modo, hay dos aspectos de la escuela moderna que destacan de un modo insólito: su relación con el aparato del Estado administrativo o gubernamental y su relación con las instituciones de guía pastoral cristiana. La afirmación de Hunter resulta interesante de resaltar en este marco teórico, ya que si bien la mayoría de los autores asocian a la escuela moderna con las tareas de gobierno, se trata de una curiosa ausencia en la revisión sobre los prototipos de la escuela moderna que se difundieron por toda Europa occidental (la escuela dominical, la escuela parroquial y la escuela monitorial) y fueron desarrollados como extensiones de la guía pastoral cristiana. “El hecho notable, a destacar, de que todos los sistemas escolares europeos emergieron con una organización «pastoral-burocrática» similar” (Hunter, 1998, p. 22). Como señala Dubet (2004), estas escuelas modernas nacidas entre el siglo XIX y el siglo XX, han querido formar ciudadanos de la misma manera que las escuelas religiosas querían formar cristianos, asumiendo una forma escolar y un modelo de socialización caracterizado como un programa institucional.

En consecuencia, siguiendo el enfoque genealógico que propone Hunter, la escuela moderna Argentina remite a los mismos orígenes europeos de forma hereditaria. Si bien es menester remitirse a la “Ley N° 1420” sancionada en 1889, la cual establece la educación obligatoria, gratuita y gradual, los instrumentos de la disciplina social y de la formación del Estado, está claro que “la educación cumple un papel político en toda sociedad y en toda época histórica” (Tedesco, 1982 [1993], p.63). Es menester citar algunos elementos, como los sociales y culturales que fueron significativos en nuestro país en el período 1880-1940. En 1880 asumió la presidencia, Julio Argentino Roca iniciándose un periodo de estabilidad luego de las luchas armadas y conflictos de la etapa anterior, el objetivo de esta etapa era asegurar una paz duradera y sentar las bases de un orden político capaz de orientar los recursos del poder público hacia el desarrollo económico. La sanción de la ley 1420 en 1884, finalmente instaura y formaliza el modelo del sistema educativo argentino,

estableciendo la educación gratuita, obligatoria, homogénea y normalizadora. Con una amplia llegada de inmigrantes y un amplio progreso económico con el aumento de los ingresos fiscales que permitió un importante crecimiento de la burocracia, el Estado se volvió una presencia cada vez más visible y relevante en la vida cotidiana de los habitantes de la República (Tedesco, 1993). Y al igual que sucedió en Europa (Hunter, 1998), cabe señalar que numerosas instituciones pastorales cristianas (salesianos, marianistas, lasallanos, jesuitas, etc) acompañaron, y aún acompañan, la tarea del aparato estatal de disciplina social: educar.

En este sentido, es también conveniente retomar las palabras de Jaume Trilla (1999) quien señalaba los distintos discursos críticos del Siglo XX, sobre una escuela que lo había prometido todo en cuanto a igualdad y el progreso humano y social. Tales discursos podían ser divergentes pero en general coinciden en el punto de sus reticencias frente a la función de la escuela tradicional. En este aspecto, sostiene Trilla (1999), que no sólo se cuestionaba el modelo exclusivamente pedagógico, sino ciertas significaciones sociales de la escuela. Si bien, el autor continúa su análisis citando autores que realizaron investigaciones críticas y discursos desde tecnocráticos-reformistas, marxistas y desescolarizadoras, durante fines del siglo XX donde se observaba "cierta inercia casi endémica de los sistemas escolares para adecuarse a las nuevas situaciones y expectativas sociales" (p.9), es interesante poder retomar algunas de sus primeras conclusiones para comparar las miradas actuales sobre la escuela: "la educación casi siempre ha ido a remolque de las otras instancias sociales" (p.9). Repensar la escuela implica posicionarse en un lugar en defensa de la escuela o acusarla por ineficaz e incapaz de adaptarse a la realidad moderna (Simons y Masschelein, 2014). En este sentido, está claro que la escuela pudo triunfar convirtiéndose en un innegable símbolo de todos los tiempos, en una metáfora del progreso y siendo una de las mayores construcciones de la modernidad (Pineau, 2000); pero también "desde sus inicios ha sido acusada, juzgada y declarada culpable" (Simons y Masschelein, 2014, p. 3). En consecuencia, puede comprenderse por qué la escuela aparece en los distintos discursos de mejora y reforma constantemente, respondiendo a proyectos determinados como la creación de naciones, el mandato civilizatorio, la defensa de la democracia, la respuesta a las demandas de un mundo globalizado y la legitimación de la autoridad, y los métodos y relaciones de enseñanza, entre otros ejemplos que se podrían mencionar. Pero

antes de continuar con esta discusión y tomar posición, se requiere una breve revisión de conceptos históricos, ahora en particular, sobre la escuela secundaria.

Detenerse a observar la configuración históricas de la escuela secundaria, como sostiene Southwell (2011), “cuando se analiza la configuración de la escuela media, su dinámica interna y su inserción social, resulta necesario repasar la historia del nivel secundario, ya que proporciona algunos elementos estructurantes de la organización escolar y sus mitos fundantes que están todavía vigentes” (p. 35). En este aspecto, se requiere comprender que las primeras instituciones de educación secundaria se definían por su relación con la educación universitaria, “su objetivo principal era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial” (Southwell, 2011, p. 38), siendo estas instituciones las que, durante largo tiempo, garantizaban el acceso a la alta cultura y promovían la sociabilidad de la élite porteña. En consecuencia, destinada y organizada para las élites y con función preparatoria, como es el caso de los primeros Colegios Nacionales y luego las Escuelas Normales destinadas a las formación docente del nivel primario, “el largo ciclo de la escolaridad media (...) da cuenta de una significativa permanencia del modelo de bachillerato y el colegio nacional como la representación y casi el sinónimo de la escuela media” (Southwell, 2011, p. 57). En los últimos años, de la mano de las transformaciones socioculturales recientes, se produjo una dinámica de expansión que fue llevando a la fragmentación del sistema educativo. En este contexto, los cambios de formatos parecen venir a dar respuesta a muchas de estas transformaciones y en particular al ingreso a la escuela media de sectores antes excluidos de este nivel. Así, “el nivel medio de nuestro sistema educativo fue expandiéndose y masificándose en distintas etapas en las que se fueron creando instituciones de diferente procedencia y modalidad” (Arroyo y Poliak, 2011, p. 90).

Asimismo, para repensar la escuela y la SF resulta pertinente mencionar las consideraciones de Terigi (2008) sobre los rasgos de la organización de la escuela secundaria y las dificultades que han enfrentado en el nivel. La autora sostiene que el formato de la escuela media puede y es necesario que cambie “pero para ello es menester poner en foco los rasgos que pueden hacer obstáculo a las iniciativas de cambio y plantear las condiciones que deben considerarse frente a la complejidad que implica transformar la escuela secundaria” (p. 2). En este sentido considera que las iniciativas de cambio quedarán limitadas en sus alcances reales si no se analizan con

cuidado las restricciones que el desarrollo histórico del nivel impone a las pretensiones de reformulación y por esta razón enfatiza dicho patrón estructural que se funda que en la escuela media se estructuró en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008). En la presente investigación se analizarán estos rasgos ya que son los que de alguna manera aparecen en tensión con los cambios que impulsa la SF.

En este sentido, el análisis presente en esta investigación coincide con el planteo de Ziegler (2011) ya que sumado a los cuestionamientos mencionados en relación a ciertas significaciones sociales de la escuela (Tilla, 1999), en particular hoy la escuela media sigue constituyendo uno de los niveles del sistema educativo que genera mayores controversias en cuanto a la necesidad de su modificación. Es decir, “con diferentes matices e intencionalidades actores tan diversos como los propios docentes, los estudiantes, las familias, los políticos, los académicos, los periodistas, los gremios, se pronuncian en cuanto a los obstáculos y también esbozan las alternativas que podrían encararse para superar los problemas vigentes” (Ziegler, 2011, p. 71).

Finalmente, como sostiene Dubet (2004), es necesario seguir repensando los objetivos de la escuela, en este caso de la escuela media, ya que durante mucho tiempo la masificación escolar constituyó una democratización en el acceso a la educación; ahora bien, “toda la experiencia reciente muestra que los dos fenómenos están lejos de ser idénticos, y de alguna manera, la cuestión de las finalidades de la escuela se plantea como un problema que debe ser zanjado en el debate político ya que no están prescritas “naturalmente” por los valores de la institución” (p. 23).

### 1.3.2 Repensar la tarea de enseñar

En este proceso el nivel medio fue modificando el objetivo y la función que dio origen a su creación, por lo tanto, también se vio afectada la configuración histórica de la tarea de enseñar (Birgin, 1999). Por esta razón, es preciso recuperar en el presente trabajo los elementos históricos que permitan analizar las dinámicas que lo conformaron, sus continuidades y rupturas que fueron conformando dicho trabajo. En este punto, es pertinente detenerse en el trabajo de enseñar del docente de nivel medio que. El trabajo de enseñar del nivel medio conlleva los fines atribuidos a la

tarea desde el Estado en tanto funcionariado, que es bien distintos al del nivel primario ya que, mientras el magisterio se constituyó alrededor de la delegación del objetivo de formar ciudadanos disciplinados (Torres, 1995), el profesorado se constituyó alrededor de la formación de dirigentes y se enorgulleció de sus relaciones con el poder político tanto desde los sentidos explícitos de su tarea de enseñanza como desde su pertenencia como miembros de dicho grupo. Por ende, los profesores gozaban de una autonomía construida en una relación más estrecha con el campo intelectual, siendo muchos de ellos, además, productores de textos escolares y científicos (Birgin, 1999, p. 3). La intervención estatal provocó una unificación, una ampliación y a la vez una "jerarquización" del trabajo de enseñar en Argentina, lo que constituyó a los docentes "en cuerpo profesional fue la iniciativa y el control del Estado y no una concepción corporativa del oficio. Indudablemente, este elemento tiene un peso muy significativo en la potencial construcción de la autonomía de la tarea" (Birgin, 1999, p. 6). Asimismo, otro elemento que caracterizó a la tarea de enseñar se relaciona con la tarea docente bajo el mandato de un saber escolar abstracto que debía ser incorporado por las y los estudiantes a través de la escucha a sus docentes y la lectura y estudio del libro, convertido en la tecnología mediadora del saber. "En esta construcción, el docente se define como un reproductor de un conocimiento que no produce y, el alumno, como un pasivo receptor del mismo" (Tiramonti, 2019, p. 45).

En este mismo aspecto, repensar la tarea de enseñar, es decir dar cuenta de las configuraciones en torno al rol docente, también es posible a partir de la categoría de "posición docente" (Southwell y Vassiliades, 2013), considerando la configuración discursiva, abierta y contingente de las identidades sociales, procurando dar cuenta del modo en que la noción de posiciones de sujeto habilita otros modos de analizarlas, habilitando el planteo de esta categoría. Los autores, a través de esta categoría, aportan al presente marco teórico la posibilidad de abordar un análisis de los modos en que las y los docentes construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano, configurando una particular lectura de los problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, como así también "la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes" (Southwell y Vassiliades, 2013, p. 166).

En definitiva, repensar la escuela moderna y el rol docente, implica retomar ciertas discusiones muy presentes a lo largo de esta investigación sobre el rol de la educación, en particular del nivel medio. En este punto, resulta interesante retomar el planteo de Dubet (2004) sobre la crisis del Programa Institucional, aquel que la modernidad, se apropió para convertirlo en la herramienta de sus propios principios pero se ha vuelto contradictorio en sí mismo. En esta crisis en relación al sentido de la educación, Dubet enumera una serie de causas de declinación del Programa Institucional, tal es el caso del desencantamiento del mundo, esto qué significa principalmente que la fabricación del sentido y de los valores mediante una trascendencia postulada por la escuela moderna ha declinado en beneficio de construcciones locales de valores y acuerdos sociales y políticos. Por ejemplo, hace cincuenta años, para los niños de las clases populares, la cultura escolar era la única que permitía ampliar su horizonte para liberarlos de las rutinas y los encierros de su clase social. Hoy en día, estos niños escapan directamente de los límites de su propio mundo social gracias a los medios masivos de comunicación y, actualmente, internet y las redes sociales. La escuela se encuentra entonces en competencia con culturas cuyas capacidades de seducción sobre las y los niños y adolescentes no son despreciables, y desde hace más de treinta años los y las docentes se preguntan “cómo domesticar esta cultura que se basa en la rapidez, el zapping y la seducción, principios que contradicen el rigor de los ejercicios escolares” (Dubet, 2004, p. 24). En este mismo sentido, también se declina la legitimidad del rol del docente, Dubet sostiene que la profesión reemplaza la vocación, cuanto más los valores que sustentan a la institución son percibidos como inciertos y contradictorios, menos puede la autoridad basarse en esos valores. El trabajo docente se volvió más profesional con el alargamiento de la formación pedagógica, el desarrollo del trabajo en equipo, la afirmación de una expertise y de una ciencia pedagógica a través de la didáctica. “La escuela se convierte en una burocracia profesional en la cual la legitimidad profesional ya no es suficiente “creer”, es preciso demostrar que se es eficaz” (Dubet, 2004, p. 24).

Claro está que el presente debate teórico no se agota en la crisis de la educación, ni se trata de ser redundante en estas ideas, por el contrario en la presente investigación se pretende poner en diálogo dichos debates con el análisis del trabajo de campo para comprender el sentido de los cambios que se le imponen a la escuela.

Como bien lo mostró Durkheim (1983), la escuela fue inventada por las sociedades dotadas de una historicidad, es decir, “las sociedades capaces de producirse y de transformarse a sí mismas desarrollando un modelo cultural ideal susceptible de sustraer a los niños de la evidencia exclusiva de las cosas, las tradiciones y las costumbres” (Dubet, 2004, p. 17). En efecto, la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer, pero eso también significa que puede reinventarse (Simons y Masschelein, 2014, p. 3).

#### 1.4. Debates actuales en torno a la innovación en la escuela secundaria

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la presente investigación se funda en el análisis de una normativa reciente la cual introdujo cambios en la escuela secundaria a través de un nuevo dispositivo de enseñanza y aprendizaje, la SF. Es así que el relevamiento bibliográfico sobre dicha normativa y sobre el objeto de estudio, a saber, los modos en que los y las docentes receptionaron estos cambios, han permitido constatar los primeros estudios realizados sobre la SF, otorgando algunas primeras conclusiones sobre su alcance. No obstante, se han identificado otras producciones y debates actuales en torno a la innovación en la escuela secundaria que contribuyeron a la indagación del problema, al análisis del estudio de campo y a la elaboración de posibles conclusiones.

En este apartado, por un lado, se retoman los primeros aportes y estudios realizados sobre la SF, que permiten observar indagaciones en dicha política reciente emprendida junto con otras jurisdicciones de la Argentina<sup>10</sup> orientadas a transformar la secundaria regular. Por otro lado, las contribuciones de otras producciones que dialogan con el objeto de estudio de la presente investigación, es decir, el rol docente y la tarea de enseñar.

Repensar el rol docente, implica revisar el origen de su identidad en relación a la estructura del trabajo docente y su formación, como señala Tiramonti (2018), en el

---

<sup>10</sup> Tucumán, Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Río Negro y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ver más en: <https://www.unicef.org/argentina/informes/politicas-provinciales-transformar-secundaria-argentina>



devenir de las políticas destinadas a la educación secundaria a lo largo de más de 50 años se han planteado una serie de reformas que buscaron incidir en el puesto docente. Si bien algunas de estas políticas se mencionan más adelante, lo que resulta interesante adelantar es que se reconoce y se intenta afrontar el problema de la precariedad e intensificación (Donaire, 2012) del trabajo de enseñar en la escuela secundaria, es decir, modificar la amplia rotación, el pluriempleo y el escaso tiempo por fuera del aula para otras actividades propias de la tarea docente en la institución (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019).

En este sentido, los primeros estudios de las investigaciones que se llevaron adelante sobre experiencias de Innovaciones en el nivel secundario que ya se implementaron en cinco provincias del país, contribuirán al desarrollo del tema propuesto.

Si bien las mayorías de las investigaciones hacen hincapié en los antecedentes de las políticas destinadas a modificar el nivel secundario, sobre todo en promover su terminalidad y abordar la problemática de sus trayectorias fallidas (Baquero, Terigi, Greco, 2015; Nobile, Tiramonti, Ziegler, 2011; Tenti Fananfani, 2007, Tiramonti, 2018, entre varios otros). En este marco, una serie de investigaciones dieron lugar a la conceptualización acerca de los formatos escolares y desde allí plantean variaciones en el modelo organizacional de la escuela secundaria (Tiramonti, 2011; Terigi, 2008) que responden a las dinámicas del cambio que se expresan en las diferentes reformas y “se identifican con la persistencia de propósitos modernizadores que se combinan con objetivos de cuño democrático” (Tiramonti, 2018, p. 6). De dichas investigaciones surge que:

“Estos antecedentes han demostrado que no resulta fértil modificar parcialmente alguna dimensión de las escuelas y que el cambio demanda una expertise político-técnica en donde hay un conjunto de factores que tienen que confluír para que las políticas generen efectos profundos en el sistema educativo” (Steinberg, Tiramonti, Ziegler, 2017, p.29).

Por esta razón en los últimos años, los estudios se proponen indagar y comparar las innovaciones y las nuevas políticas de cambio en la escuela secundaria, con el objetivo de identificar tanto las singularidades en las estrategias desarrolladas como los elementos comunes que de ellas resultan.

En este caso se focaliza sobre las resignificaciones del trabajo de enseñar en estos modelos institucionales y los cambios pedagógicos en las formas de evaluación

y acreditación. Por otra parte, en estos estudios también se señala una admisible tensión de adaptación, que hace referencia a la tensión que se produce entre la identidad docente arraigada al “trípode de hierro”<sup>11</sup> (Terigi, 2008), en relación a la permanencia de la escuela de la Ilustración cuyas referencias culturales y científicas la determinan como dispositivo educativo; y el requerimiento de resignificar la identidad a las dinámicas del cambio que vienen transformando la cultura escolar (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2017).

Asimismo, es necesario aclarar que las nuevas experiencias que busca introducir modificaciones en los modos de enseñanza y aprendizaje implican distintas dimensiones, como, por ejemplo, los cambios en el sistema de regulación normativa, los acuerdos políticos y sectoriales comprometidos, los costos diferenciales y las fuentes de financiamiento para su aplicación, las capacitaciones específicas y otros dispositivos de trabajo destinados a los docentes y directivos para la aplicación de la experiencia, las modificaciones en la organización institucional, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Steinberg, Tiramonti, Ziegler, 2017, p.16). En relación a la SF resulta central la dimensión de las capacitaciones específicas y otros dispositivos de trabajo destinados a las y los docentes y directivos.

En esta misma línea, la investigación sobre el relevamiento de proyectos de investigación que estudian alguna temática vinculada al nivel medio de educación (Fuentes, 2003 y 2013), da cuenta de particularidades regionales, corroborando información con la que otro tipo de estudios ya ha trabajado, permitiendo entender de qué modos se abordan las problemáticas específicas del nivel en la Argentina en los últimos diez años y si se produjeron cambios en las definiciones de políticas educativas para el nivel secundario. En conexión con el tema de la presente investigación dicho documento permite retomar y revisar que sucede en particular con las investigaciones sobre políticas educativas e inclusión.

Por otro lado, en consonancia con el objetivo de indagar los modos de afectación que produjo en las y los docentes la recepción del dispositivo secundaria del futuro en la CABA y la relación existente entre las dinámicas que adquieren los

---

<sup>11</sup> "En la educación secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro". Terigi, Flavia. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1 – Págs. 63 a 71

cambios determinados por el Estado y la forma en que las Instituciones y sus actores sociales “reforman a las reformas”, se retoma el aporte de Graciela Frigerio (2001) en relación con las afirmaciones y el relevamiento de las experiencias del trabajo de campo. “Las instituciones y los actores pueden simultáneamente estar “encariñados” con las viejas formas (aún si están plenas de malestar) y, al mismo tiempo, estar dispuestos a no decir “no” a la novedad, especialmente si ésta se propone a partir de la construcción de la confianza y la responsabilidad” (Frigerio, 2001, p 2). Como analizaremos en los Capítulos 3 y 4, entre las recurrencias que se observaron en las entrevistas a los y las docentes del nivel medio, aparece la comprensión y cierta aceptación a la necesidad de cambios, sin embargo, también surge la negación por abandonar “viejas” prácticas, en pos de no resignar su rol protagónico que les garantiza cierta certeza de su formación:

“Nada de ello debe entenderse pre-juiciosamente; todo viene a dar cuenta del poder de los actores, un poder que no es todopoderoso; que a veces es asumido con autoconciencia, otras veces rehuido o renegado; un poder siempre presente, siempre relacional, siempre expresión de una libertad conquistada, peleada o rechazada” (Frigerio, 2001, p. 1).

En este sentido, los cambios que introduce la SF, desde su presentación generaron rispideces por la falta de detalles e información sobre su implementación. Los docentes coinciden en la falta de claridad respecto a los objetivos de la reforma y en particular observan cierta improvisación en los cambios que se producen sobre la marcha. “El trabajo de conocer es la relación que el sujeto mantiene con la incertidumbre que el objeto de conocimiento siempre le plantea, para que esa relación tenga trámite exige un mínimo de certezas organizacionales” (Frigerio, 2001, p. 6).

Consecuentemente, para pensar las invenciones de la docencia en la Argentina y trasladar a la actualidad el concepto de invención de la docencia, Finocchio (2009) propone, a partir del recorrido de históricas ambigüedades de la conformación de la docencia en Argentina, cuestionar la complejidad de la matriz y la densidad de los matices de los docentes. Identificando al término invención como un invento asociado a la idea de comunidad imaginada (Anderson, 1991) y parte de un proceso que pone como centralidad al sujeto. Analizar la invención de la docencia, focalizando la transformación de los ordenamientos discursivos, y de esta manera ubicar a la invención de los y las docentes como agentes civilizatorios asociado con

la tarea de iniciación de la moral, formación del carácter, enseñanza de la verdad y la justicia.

En relación a estas ideas, cabe señalar que el docente se constituyó, como ya se dijo, bajo la idea de transmisión cultural que orientó la creación de los sistemas educativos, y en particular el nivel medio, se asentó sobre los supuestos de la incompletud y ausencia de pautas culturales propias por parte de niños y jóvenes. También se desarrolló tanto sobre la base de concepciones unívocas de la cultura adulta como sobre la estabilidad de las formas de producción del conocimiento, ubicando a las escuelas como principal vía de transferencia cultural (Braslavsky, 2001).

En suma, de lo que señalado hasta aquí sobre los debates en torno a la escuela secundaria, es posible afirmar que la escuela secundaria durante los últimos 50 años atravesó diferentes reformas tendientes a modificarla en su “forma y contenidos”, sin embargo de acuerdo a las conclusiones que resultan de las investigaciones, en particular de Tiramonti (2018) y Ziegler (2018) quienes coinciden en que la escuela moderna es una unidad cuyas piezas están encastradas de modo tal que cada una de ellas se encuentra diseñada considerando la totalidad de las funciones de la institución y ,por lo tanto, su “forma y contenidos son inescindibles” (Tiramonti, 2018, p. 67), lo que implica un elemento esencial a tener en cuenta para analizar las nuevas políticas educativas, como en este caso se propone en relación a la SF.

Finalmente, en este Capítulo Introdutorio se presentó, por su parte el problema de investigación, a saber los modos en que los y las docentes recepcionan y traducen la tarea de enseñar en el marco de la implementación de la SF. Y por otra parte se detalló el recorrido metodológico y el marco teórico que reúne los principales conceptos que permitirán realizar el análisis del trabajo de campo. Por último, el apartado "los debates actuales sobre la escuela secundaria actual", resulta una aproximación a las ideas que se continuarán profundizando en los siguientes Capítulos.

## Capítulo 2: La Secundaria del Futuro: antecedentes e implementación

El presente Capítulo tiene como objetivo describir los antecedentes normativos relacionados con las reformas educativas de la escuela secundaria a nivel nacional y jurisdiccional, para luego exhibir las características y las propuestas de cambios que se introducen el nuevo dispositivo de organización pedagógica en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), denominado Secundaria del Futuro (SF).

### 2.1 Antecedentes: políticas educativas del nivel secundario

Es factible identificar que el nivel secundario en Argentina y en la actualidad presenta un gran desafío: lograr hacer cambios sistémicos (Dussel, 2007). Pero esto no es nuevo ya que en su historia enfrentó diferentes retos por lo cual fue variando el objetivo al que debía responder y cumplir. Dada las características de este nivel educativo resulta imprescindible retomar del marco teórico algunos de los aspectos históricos vinculados a sus orígenes y principales acontecimientos que delinearon su estructura, para luego introducir un breve análisis de los antecedentes relacionados con el devenir de las políticas de cambio, propias del siglo XX y XXI, tanto en Argentina como en América Latina; como es en este caso la SF.

Lo primero que se debe reconocer es que el sistema educativo, diseñado a fines del siglo XIX “respondió simultáneamente a los requerimientos políticos del proceso de construcción del Estado- Nación y a los requerimientos económicos de la construcción del mercado” (Tedesco, 2005, p. 13). Como se sabe, la democracia moderna nació bajo la forma nacional, la incorporación universal a la educación fue el instrumento a través del cual fue posible la integración política y la adhesión a construcciones sociales como la nación y la democracia. El primer objetivo prioritario era expandir en forma universal la escuela primaria, prioridad que se apoyaba en el papel de la educación respondiendo al proceso de construcción de la identidad nacional y en la incorporación de la población a los códigos de la modernidad. En este sentido, las variables más importantes en dichos códigos eran la escuela primaria y el maestro. Objetivo que quedó plasmado en la Ley 1420 que estableció la prioridad

de la obligatoriedad de la escuela primaria argentina en 1884 (Tedesco, 2005, p. 21). Lo siguiente que se debe reconocer, sobre todo teniendo en cuenta el tema central de esta investigación, son los modos en los que se fue configurando el formato de la escuela media y las funciones que se le fue asignando, así como los sectores sociales para los que fue pensada, incluso desde mucho antes que se estableciera la Ley 1420 (Southwell, 2011, p. 35). Como se señaló en el Capítulo anterior en el apartado teórico, las primeras instituciones de educación secundaria se definían por su relación con la educación universitaria (Southwell, 2011), siendo estas instituciones las que, durante largo tiempo, garantizaban el acceso a la alta cultura y promovían la sociabilidad de la élite ilustrada, destinada y organizada para las élites y con una función preparatoria, como es el caso de los primeros Colegios Nacionales, para el ejercicio de las profesiones liberales y las altas posiciones en la administración del Estado. Posteriormente, la permanencia del modelo de bachillerato y el colegio nacional como la representación y casi el sinónimo de la escuela media”, y es así que, posteriormente ni la masificación de mediados del siglo XX pudo con su formato y su curriculum enciclopedista (Southwell, 2011, p. 57).

Sin embargo lo singular de dicha configuración del nivel medio se encuentra arraigado a la formación docente que, a lo largo de la historia, se basó en un esquema de formación disciplinar impartida por los Institutos Superiores y Universidades, la organización del trabajo docente por horas cátedras, como así también su regulación jurídica a través del Estatuto docente, el cual rigió desde 1958 estableciendo la organización burocrática del sistema educativo, ordenando entre otras cosas la carrera docente, mecanismos oficiales de formación y accesos y promoción de la carrera. Dicha administración fue regulada por el Estado Nacional, hasta su descentralización y transferencia a las jurisdicciones provinciales en la década del 1990 (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019).

En consecuencia, las y los historiadores de la educación argentina coinciden en que el diseño del sistema educativo tradicional mostró una gran capacidad de desarrollo y de adaptación a situaciones cambiantes durante el siglo XX. Así, el nivel medio fue expandiéndose y masificándose en distintas etapas, se fueron creando instituciones de diferente procedencia y modalidad (Arroyo y Poliak, 2011, p. 90) y en este proceso el nivel medio fue modificando el objetivo y la función que dio origen a su creación. En efecto, desde los años 60 en adelante la enseñanza secundaria comenzó a expandirse, y el nuevo objetivo se encuentra destinado a propiciar la

incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela media. Por esa razón, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX hubo un pasaje gradual de un modelo de corte excluyente a una expansión del nivel medio al conjunto de la población adolescente (Tiramonti, Ziegler y Nobile, 2017). Esta situación implicó ampliar el derecho a la educación, reconociendo el derecho al acceso, a la permanencia y a la finalización de la secundaria; incorporar y garantizar dichos derechos requirió establecer nuevas políticas educativas. Cabe aclarar, como sostiene Tedesco (2006), que las características de la evolución de la escuela secundaria fueron objeto de preocupación por parte de la política educativa, implicando la elaboración de diversas propuestas de reforma, que no alcanzaron consenso para su implementación. En general “se avanzó en pequeñas modificaciones referidas a contenidos, metodologías, evaluación, pero no se implementó una reforma integral hasta mediados de la década de los 1990” (Tedesco, 2006, p.8).

Consecuentemente, la sanción de leyes a nivel nacional tendieron a modificar la estructura y la descentralización del sistema, como así también los diseños curriculares de la escuela secundaria. Tal es el caso de la llamada Ley Federal de Educación N° 24195, sancionada en 1993 por el Ministerio de Educación de la Nación, la cual modificó la estructura académica del sistema mediante el reemplazo de la escuela primaria y secundaria por la Educación General Básica, que se dividía en tres ciclos: el último tenía un currículum organizado por áreas y era, en realidad, un ciclo intermedio entre la formación elemental y la educación secundaria superior, denominada Polimodal. Dicha reforma inauguró, también, “una metodología de intervención en las escuelas mediante los proyectos especiales financiados por el Estado Nacional y ejecutados con un diseño adaptado a sus características” (Tiramonti, 2019, p. 24). En este sentido, la CABA, aún Capital Federal, no adoptó dicho cambio, aunque sancionó en el año 2002 la Ley N° 898/02<sup>12</sup> sancionada por el Ministerio de Educación de la CABA, que antecede a la Ley de Educación Nacional respecto a la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio en la CABA.

Finalmente, en el año 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) estableció la obligatoriedad de la educación secundaria y generó un fuerte desafío a

---

<sup>12</sup> Ley reconocida como 898/02 denominada “Obligatoriedad del nivel medio en CABA” recuperada de [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley\\_898\\_caba.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_898_caba.pdf)

las jurisdicciones, que dada la condición descentralizada del sistema debieron afrontar la ampliación de la oferta del nivel (Southwell, 2020). Como medida más inmediata, el gobierno nacional lanzó en el 2008 un plan especial denominado Plan “FinEs” (Plan de Finalización de Estudios Secundarios), destinado a mejorar la terminalidad de la educación primaria y secundaria, a través de la Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación que aprobó las líneas de acción del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios y la Resolución CFE N° 66/08. Posteriormente el Consejo Federal de Educación produjo en 2009 dos resoluciones destinadas al nivel secundario con las que procuró promover la incorporación del mayor número posible de adolescentes al nivel. Son las resoluciones N.° 84/09 y N.° 93/09, en las que se definen los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” y “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria” (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2017). Como así también la resolución N° 103/10 del Consejo Federal de Educación (CFE), que establece las “Propuestas para la Inclusión y/o Regularización de las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria”.

Asimismo, en el caso de América Latina la expansión del nivel medio también estuvo acompañada, como sostienen Tiramonti (2011), de “una diversificación de instituciones y modalidades asociadas al origen social de los alumnos, y en algunos casos su creación estuvo claramente relacionada con la búsqueda de alternativas para incluir a sectores populares y evitar las tendencias a la expulsión del Bachillerato clásico” (p. 29). Por consiguiente, también es importante enmarcar las políticas educativas a nivel regional que responden a reformas globales, ya que los desafíos que hoy enfrenta la educación secundaria no se producen a nivel local únicamente, sino que son planteos que están atravesando la mayoría de los países de la región impulsados por los Organismos Internacionales. Como destaca Ball (2016) es importante entender las políticas educativas más allá del estado-nación y es necesario poner el foco en las redes globales de política educativa con el objetivo de entender quiénes son los que participan de estos nuevos espacios de producción de políticas educativas, cómo participan, con qué objetivos, cuáles son los intereses en juego, quienes ganan y quiénes pierden; sin desmerecer la importancia del Estado en el análisis de las políticas educativas ya que éste sigue siendo un actor fundamental en las redes globales de producción de políticas.



La política educativa está siendo creada por nuevos actores que establecen nuevas fuentes de autoridad. Se trata de una arquitectura global de relaciones políticas que incluye a los estados nacionales y sub-nacionales, organizaciones internacionales (como la OCDE, UNESCO y el Banco Mundial), empresas multinacionales, organizaciones de la sociedad civil, consultoras y otras organizaciones híbridas (Ball, 2016, p.7).

En efecto en Argentina se llevó a cabo la “Reunión regional de Ministerios de educación de América Latina y el Caribe”, promovida por UNESCO, y se redactó la declaración de Buenos Aires denominada y conocida como “Educación 2030: Educación y habilidades para el Siglo XXI”<sup>13</sup>. Posteriormente se crea la Secretaría de Innovación y Calidad para la Secundaria Federal 2030, la cual presenta el documento “Marco de implementación de la secundaria 2030” y el documento “Marco de Organización de los Aprendizajes” (MOA). Dichos documentos responden a los Objetivos del Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas<sup>14</sup>; a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), a los compromisos asumidos por el CFE en la Declaración de Purmamarca el 12 de febrero de 2016<sup>15</sup>, y el Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución CFE N° 285/16). En consecuencia, el Ministerio de Educación de la Nación junto con los Ministerios de Educación de las provincias y la CABA, acordaron la necesidad de avanzar hacia una renovación institucional y pedagógica de las escuelas del país, en particular del nivel secundario.

A nivel local, en la CABA, desde fines de la década de los 90 se llevaron adelante diversas iniciativas tendientes a responder a las demandas de inclusión y permanencia de la escuela secundaria. Teniendo en cuenta la configuración fragmentada del sistema educativo, en particular el de la CABA y el Área Metropolitana con distintos rasgos o factores institucionales (religiosos, laicos, de diferentes colectividades, mixtos o no, entre otras particularidades) deben

---

<sup>13</sup> “Educación 2030, Educación y habilidades para el Siglo XXI” Declaración de Buenos Aires, Reunión de Ministerios de América y el Caribe (24 y 25 de enero 2017) Recuperada de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>

<sup>14</sup> “La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos”. UNESCO (2017) <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2016>

<sup>15</sup> “Declaración de Purmamarca. Consejo Federal de Educación (12/02/2016) Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/declaracion-de-purmamarca.pdf>

considerarse para comprender la complejidad del sistema como se mencionó anteriormente.

En este aspecto, cabe destacar la creación de los “Ciclo Básico Orientado” (CBO) las cuales son una oferta pedagógica creada en el año 1991, con el objetivo fundamental de brindar cobertura educativa a un sector de la población adolescente que, luego de haber finalizado el nivel primario, abandona o fracasa tempranamente en el Nivel Medio. Se presentan como una alternativa institucional y pedagógica que permite, a quienes por diversos motivos así lo requieran, profundizar y ampliar los conocimientos correspondientes a diversas disciplinas y brindarles, además, una formación en diferentes áreas ocupacionales. Esta propuesta educativa se constituye en un trayecto dentro de la Nueva Escuela Secundaria, garantizando en el Sistema Formal un Trayecto Escolar acorde a las posibilidades e intereses de cada joven, implementando estrategias pedagógicas flexibles y garantizando el derecho de todos a una Educación Secundaria. Los CBO presentan una organización institucional estructurada en Jornada Completa, con Régimen de Asistencia, de Evaluación y Promoción (Resolución N° 1664/SED/00 y Resolución 11684/MEGC/11), correspondiente a la normativa vigente para el Nivel Medio. El Plan de Estudios es de tres (3) años y contempla los objetivos y contenidos generales de cada curso, por áreas y/o asignaturas, conforme a cada especialidad ocupacional y a los contenidos propuestos para la Nueva Escuela Secundaria. Proponen una Formación General Básica y distintas Orientaciones Ocupacionales (Repostería-Pastelería, Cocina Fría, Cocina General, Marroquinería, Jardinería, Fotografía, Diseño y Decoración, Medios Audiovisuales de Comunicación y Serigrafía)<sup>16</sup>. Con respecto a la Formación General abarca las mismas asignaturas y/o áreas en todas las especialidades. Por el contrario, el Plan correspondiente a la Formación Ocupacional se modifica de acuerdo con la especialidad (Anexo I, Resolución N° 958/2017).

Por otro lado, resulta fundamental señalar que en el año 2002 la CABA a través de la Ley N° 898/02, extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio convirtiéndose en la primera y única ciudad del continente en establecer 13 años de enseñanza obligatoria. De esta manera se comienzan a crear

---

<sup>16</sup> En la misma línea y con los mismos propósitos, en el 2010, la provincia argentina de Córdoba creó un programa destinado a atender específicamente a una franja etaria comprendida entre los 14 y los 17 años que, por diferentes razones, no estaba concurriendo a las escuelas tradicionales El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes.

instituciones específicas para atender a "adolescentes en riesgo" (Juarros y Cappellacci, 2009) y "se proponían incluir al nivel medio una población que nunca antes había asistido a ese nivel educativo o que había sido expulsada del mismo." (Tiramonti, 2018, p. 34). Respondiendo a tal situación se crearon en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la descentralización del sistema educativo las denominadas escuelas EMEM (Escuelas de Educación Media)<sup>17</sup>. Posteriormente, en el año 2004, con el propósito de atender a adolescentes expulsados del sistema, surgieron las llamadas Escuelas de Reingreso que, a diferencia de las anteriores, incluyeron interesantes cambios en la organización de la escuela tradicional (Tiramonti, 2019, p. 35).

Dentro de las políticas de inclusión, también es conveniente destacar las escuelas de reingreso, un proyecto educativo que surge en el año 2004 con el propósito de satisfacer las posibles demandas y necesidades de un sector importante de la población joven que, hasta ese momento, no ha podido comenzar sus estudios de nivel medio o ha visto interrumpida su escolaridad<sup>18</sup>. A partir de la Resolución N°814/04 se crea el plan de estudios que regula a estas escuelas. Se trata de un plan de estudios de 4 años, con materias de aprobación cuatrimestral en algunos casos y anual en otros. La existencia de una fuerte demanda de sectores sociales que abandonan la escuela luego del período vacacional de Julio, así como aquellos que no alcanzan a inscribirse en el período de febrero-marzo, "una serie de motivos que condujeron a esta población al abandono de la escolaridad común la cual requería un plan de estudio y un régimen académico flexible para adecuarse a las posibilidades de cursado de los jóvenes" (Nobile, 2008, p. 57).

Entre otras medidas, corresponde mencionar algunas de las resoluciones ministeriales que se introdujeron como antesala a la NES y que aún se encuentran vigentes: por un lado, el "Proceso de acompañamiento y evaluación marzo-marzo"

---

<sup>17</sup> Las primeras instituciones se crearon en la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la descentralización del sistema educativo a mediados de la década de los '90.

<sup>18</sup> Estamos haciendo referencia a la creación del Ciclo Básico Unificado (CBU) de la provincia de Río Negro, considerado por el gobierno nacional como un modelo para la implementación de una experiencia piloto de reforma en escuelas medias privadas y públicas de dependencia nacional, ubicadas en diferentes provincias, que se denominó Ciclo Básico General (CBG) de la experiencia Rionegrina de la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro (NESRN). La reforma realizada en la Provincia de Río Negro en el mismo período y el denominado Proyecto 13. La experiencia del Proyecto 13 puede ser considerada como aquella que inaugura un movimiento de modificación de la escuela media tradicional en un sentido modernizador, e intenta incorporar cambios en las referencias epistemológicas de la organización curricular.

(Resolución 11684/2011 Ministerio de Educación de la CABA), el cual consiste en la planificación de acciones y estrategias tendientes a evaluar contenidos nodales adeudados por los y las estudiantes durante cuatro semana en diciembre y cuatro semanas en febrero/marzo; por otro lado, las “Previas por parciales” (2013) se establecen opciones más flexibles para que los y las estudiantes puedan rendir las materias que adeudan. Y en particular, más allá de la descripción cronológica de las normativas que se realizó hasta aquí, es necesario destacar la Ley N° 2905/08 “Profesor por cargo”<sup>19</sup>, la cual regula la organización y funcionamiento del Régimen de profesores designados por cargo docente, en todos los establecimientos, de las distintas modalidades de enseñanza de nivel secundario, dependientes del Ministerio de Educación de la CABA. La normativa establece que el cargo docente estará compuesto por horas cátedra y horas extra clase para la ejecución de actividades diversas en relación con las necesidades de las y los estudiantes. Respecto de esta ley, también resulta fundamental señalar que para implementar la organización de Profesor por cargo, se modificó el “Estatuto docente” (Ordenanza N° 40.593/1985) a través de la Ley N° 4109/2011 (Modificación de Sistema de Clasificación docente) y el Decreto N° 516/13 (Modificaciones al Estatuto Docente). Asimismo, si bien la implementación de dicha organización comenzó realizándose de manera gradual con el fin de reemplazar progresivamente al régimen de asignación de horas cátedras, a partir de la llegada de la SF resultó sumamente significativo para la implementación de este nuevo dispositivo de organización del aprendizaje, como se observará en el análisis de las entrevistas.

Ahora bien, hasta aquí la CABA ensayo diferentes alternativas para dar respuesta a las particularidades de la escuela secundaria, postergando por casi diez años la implementación de los lineamientos generales para la validación nacional de los títulos otorgados en las escuelas medias acordados por el Consejo Federal de Educación (La Resolución N° 84/09 y su Anexo I establecen los Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria), en el marco de la Ley de Educación Nacional, definiendo como ofertas educativas en la Educación Secundaria, las siguientes: Educación Secundaria orientada, Educación Secundaria modalidad

---

<sup>19</sup> Régimen de Profesor por Cargo. Ley N° 2905/08 Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperada de <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley2905.html>

Técnico Profesional, Educación Secundaria modalidad Artística, Educación Secundaria modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Por consiguiente, a partir del año 2015, se presentó para la Educación Secundaria Orientada, un nuevo “Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria” (NES)<sup>20</sup> dando lugar en la CABA al proceso que reestructura la escuela media, estableciendo una estructura curricular que garantice una diversidad de experiencias formativas orientadas al logro de aprendizajes significativos y propedéuticos para la adecuada articulación con la formación orientada”. (Resolución 321/MEGC/2015, p. 20), definiendo en primera instancia la estructura curricular para el Ciclo Básico de la escuela secundaria y posteriormente la estructura curricular para el Ciclo Orientado, ofreciendo trece orientaciones<sup>21</sup>. Con atención a lo establecido por la Resolución CFE N° 84/09 se define, para la Escuela Secundaria de la CABA, un ciclo básico de dos años de duración, que comprende el 1º y el 2º año de la Formación General y es común a todas las orientaciones. En el ciclo básico se establece, de manera obligatoria, el abordaje de espacios de trabajo ligados a educación sexual integral, prevención de adicciones y se debe garantizar la incorporación de la educación digital. Al mismo tiempo, al interior de estos ciclos, se generan cambios en la caja curricular y las asignaturas y modalidades de cursada. Se incorporaron por año un paquete de horas denominadas de opción institucional<sup>22</sup>, donde las escuelas debieron elegir entre un conjunto de asignaturas. Por otro lado, se incluyen “espacios curriculares para la formación general” y “la formación específica” del Ciclo Orientado, que constan de talleres, seminarios, trabajo de campo fuera del aula (Iglesias, 2019, p. 2).

La actualización y los cambios curriculares que introdujo la NES fueron presentados como parte de un proceso de elaboración puertas adentro de las escuelas a partir de una modalidad de trabajo participativa, es decir, a través de

---

<sup>20</sup> El debate por la NES en la CABA comenzó en el año 2011, pero la implementación demoró hasta 2014 o 2015 en las escuelas de ambas gestiones. Para más información, consultar el sitio oficial del GCBA, <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/nes02.php>

<sup>21</sup> Para la Educación Secundaria orientada, se definen las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agraria / Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física, Resol. CFE 84/09 art. 6. La Resolución CFE N° 210/13 incorpora las orientaciones en: Letras, Físico, Matemática y Pedagógica. Unificando más de 160 planes de estudio existentes en la jurisdicción.

<sup>22</sup> Los Espacios de Definición Institucional (EDI) son instancias que permiten a las escuelas aumentar su autonomía en la definición y el desarrollo de su oferta curricular en función de la identidad y el proyecto educativo propio, partiendo del diagnóstico de las necesidades y características de sus estudiantes, para la mejora de los aprendizajes. (Res. N° 321/2015)

aportes brindados por las mesas de trabajo con Directores de Área, los talleres de supervisores, rectores, coordinadores pedagógicos y profesores en la construcción de la nueva propuesta educativa para los estudiantes de nivel secundario de la CABA. El intercambio involucra también un estrecho diálogo con la comunidad educativa, los estudiantes, representantes de los sindicatos que nuclean a los docentes, las universidades, y diversos organismos y organizaciones. (Resolución 321/MEGC/2015, p. 36)

Sin embargo, en términos generales, como señala en su tesis doctoral Iglesias (2018) en relación a las tensiones en torno a la implementación de la NES, estos cambios al interior del currículum generaron el temor y manifestaciones múltiples de las y los trabajadores, como así también la resistencia de los sindicatos docentes, ante los cambios curriculares propuestos por la NES, que afectaría directamente sus condiciones laborales reduciendo horas en estas asignaturas y eliminando otras. Incluso, dentro de las escuelas de gestión privada, la dificultad en la elección de orientación y la eventual pérdida de puestos de trabajo, que implicaba afrontar el pago de indemnizaciones por parte de las escuelas, como así también la pérdida de matrícula de estudiantes. Entre otras tensiones que generó la NES, la respuesta de los y las estudiantes quienes consideraban que los cambios en el diseño curricular los afectaba directamente, ya que les quitaban materias fundamentales en los últimos años de estudio, como historia, filosofía y biología. Vale aclarar que producto de los reclamos y la resistencia de las y los estudiantes, finalmente dichas materias se mantuvieron en el diseño<sup>23</sup>.

En efecto, lo que se observa es que los cambios de la NES no fueron ajustados realmente a las “mesas de consultas”, es decir a las pseudo propuestas de “modalidad de trabajo participativa” que llegaban a las escuelas horas antes, en algunos casos no llegaban, para ser trabajadas en los Espacios de Mejora Institucional (EMI), sino por el contrario se trató de un cambio inducido que se propuso afectar al conjunto del nivel, una reforma que encontró consistentemente la tendencia a resistirla (Ezpeleta, 2004) sentado un tenso precedente para las propuestas de cambio siguientes, como la SF.

---

<sup>23</sup> Para conocer más, “Peligra el inicio de clases en 2015 por el rechazo en la Ciudad a la Nueva Escuela Secundaria”, **Infobae**, <https://www.infobae.com/2014/12/03/1612596-peligra-el-inicio-clases-2015-el-rechazo-la-ciudad-la-nueva-escuela-secundaria/>

## 2.2 La Secundaria del Futuro: “Profundización de la NES”

De los antecedentes mencionados hasta aquí, cabe señalar que si bien las escuelas de la CABA llevaron adelante desde el 2015 la implementación del nuevo Diseño Curricular (NES), las posteriores resoluciones del Ministerio de Educación de la CABA y en particular el documento “Marco para la implementación de la Educación 2030” (MOA Anexo Resolución CFE N°330/17) del Ministerio de Educación de la Nación (2017), reflejaron cierta preocupación por no observar el impacto que la NES proponía para la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas en las aulas. En dicho documento se enuncia lo siguiente:

Los datos objetivos mencionados son los que revelan que las políticas educativas implementadas hasta el momento no han sido suficientemente potentes para reconvertir el funcionamiento originario de la escuela secundaria, de una escuela tradicionalmente selectiva a una escuela inclusiva, abierta y de calidad (MOA, 2017, p. 4).

Como respuesta a dicha preocupación, en el año 2017 surge la propuesta de realizar una “Profundización de la NES” y es presentada a la comunidad educativa como “Secundaria del Futuro”. El documento presentado por el Ministerio de Educación de CABA, “La escuela que queremos”<sup>24</sup> (2017) describe a la SF de la siguiente manera:

La Escuela Que Queremos" plantea la profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES) y la plena aplicación de la Resolución 93/09 del CFE. Esta propuesta representa una oportunidad para efectivizar innovaciones necesarias e impostergables en el nivel secundario, profundizando las transformaciones que se vienen realizando en los últimos años a nivel nacional y jurisdiccional. Nos referimos a esta propuesta como innovación educativa, en tanto se propone la transformación de la matriz escolar tradicional e inicia un camino hacia una nueva matriz que garantice los derechos de aprendizaje del siglo XXI. La innovación, en este sentido, es un proceso que viaja - con paradas intermedias- entre las estaciones de la política educativa, las escuelas y la pedagogía.

En estas citas, en principio es importante remarcar que, por un lado, la NES inicia un proceso de innovación educativa con el objetivo de transformar la matriz

---

<sup>24</sup> Para más información ver:

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la\\_escuela\\_que\\_queremos.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf)

escolar tradicional, esto implica lograr transformar prácticas percibidas como tradicionales en otras percibidas como nuevas (o innovadoras), con el acento puesto en los resultados, la eficacia o la incorporación de nuevas tecnologías (Brailovsky, 2019). Y por otro lado, dicho proceso es presentado como un viaje que tendrá “paradas intermedias”, intentando de esta manera eludir la idea de reforma educativa traducida con diferentes denominaciones, ya sea Secundaria del Futuro, Profundización de la NES o La escuela que queremos.

En consecuencia, a partir del año 2018 comenzó a implementarse en algunas de las escuelas secundarias de la CABA, llamadas “Escuelas pilotos”, esta nueva organización pedagógica denominada “Secundaria del Futuro”. Coexistiendo con los cambios curriculares de la Nueva Escuela Secundaria “NES” introducidos a partir del año 2015 y tomando como referencia algunas de las experiencias de formatos innovadores que se llevan adelante en otra parte del país, la SF tendrá como objetivo establecer cambios más específicos en relación a la organización de los Aprendizajes. Desde mediados del año 2017 la SF se presentó a las escuelas señalando algunos de sus aspectos principales para su implementación, la cual sería progresiva y significativa. Desde entonces, con total similitud con la NES, sus enunciados y fundamentos tales como las transformaciones en el mundo del trabajo, las tecnologías de la información y comunicación, el multiculturalismo y la globalización, se establecieron como procesos que presentan nuevos desafíos para la educación. Así también, señalan que la sociedad está cambiando a un ritmo más acelerado que nuestro sistema educativo y la brecha entre las propuestas pedagógicas que presentan las escuelas y la vida de los/las estudiantes se amplía cada vez más. En este contexto se establece una nueva organización institucional y pedagógica del sistema educativo estableciendo la necesidad de formar a un ciudadano del Siglo XXI a través de un modelo que requiere desarrollar el aprendizaje integrado: saberes prioritarios en áreas de conocimiento, capacidades y competencias digitales; aprendizaje incentivado y aprendizaje colaborativo; aprendizaje interdisciplinario y el desafiante trabajo por proyectos que requiere la resolución de problemas en forma interdisciplinaria, suponiendo un nivel mayor de autonomía en relación a la organización de la tarea, la asunción de roles y la definición de predicciones. En efecto, como sostiene Brailovsky (2019) si el futuro es idealizado, la innovación y la actualización, la carrera frenética hacia ese futuro, son por defecto, el camino indicado, ¿cuál es el modelo de actualización al que el docente debería acercarse



desde esta perspectiva? A este planteo Brailovsky cita las palabras del ex Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires Alejandro Finocchiaro: “escuelas del siglo XIX, con maestros del XX y alumnos del XXI” (Clarín, 24/7/2017), y aquí sumamos, como ya hemos citado en la introducción de este trabajo, las palabras de la ministra de Educación Acuña quien en el contexto de la presentación de la UniCABA expresó: “para formar alumnos del futuro, necesitamos también docentes del futuro” y la UniCABA vendría a solucionar esta falencia” (Infobae, 22/11/2017, citado en Iglesias Andrea, 2019, p. 2) Invariablemente en estas expresiones y los cambios que introducen las reformas, se hace referencia a las competencias que preparan para el mercado laboral, a la inclusión de tecnologías y al “amplio conjunto de reivindicaciones o de talentos y aptitudes funcionales a un futuro predeterminado, naturalizado, que apunta al sentido común conservador de un futuro signado por el mercado” (Brailovsky 2019, p. 16).

Hasta aquí, se ha presentado la idea de innovación que expone la SF como nuevo dispositivo de organización pedagógica. Sin embargo, las posibles tensiones que desprenden de su presentación y arribó en las escuelas requieren de una mirada y reflexión más profunda que la mera enunciación de sus objetivos y/o propósitos.

## 2.3 Las escuelas de la Secundaria del Futuro

En este punto, es preciso señalar que la “Secundaria del Futuro” se presenta como un proyecto acabado a ser impulsado en etapas. El Cronograma de implementación en escuelas de Gestión Estatal, de acuerdo a la información oficial publicada por el Ministerio de Educación de la CABA, sería de 16 escuelas en el año 2018, 44 escuelas en 2019, 44 escuelas en el 2020, y 44 escuelas en el año 2021<sup>25</sup>, previendo un alcance total de 148 escuelas secundarias estatales en el año 2021. Y para el caso de las escuelas secundarias de Gestión Privada la DGE GP (Dirección General de Escuelas de Gestión Privada) se lo define como implementación optativa. Este cronograma se fue modificando a lo largo de su implementación con algunas particularidades que se mencionan más adelante, sobre todo se hará hincapié en

---

<sup>25</sup> Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/listado-de-escuelas-secundaria-del-futuro-2019>

datos cuantitativos sobre el total de escuelas secundarias, la matrícula y cargos docentes en CABA.

Sobre el listado de escuelas estatales previstas para su implementación notoriamente en la web oficial del gobierno de la CABA, solo se publicaron las del año 2018 y las del año 2019. Sumando un total de 44 escuelas informadas. (Ver anexo I, listado de escuelas y ubicaciones)

## 2.4 Características de la Secundaria del Futuro

De acuerdo a lo mencionado más arriba la “Secundaria del Futuro” se presentó como un proyecto cerrado, sin embargo esta presentación tomó por sorpresa a gran parte de la comunidad educativa. En este sentido, es pertinente considerar que el principal elemento que caracterizó desde un principio a la SF y es la tensión por el desconcierto y la multiplicidad de versiones contradictorias que se hicieron presentes al darse a conocer. Al igual que la NES, la SF fue considerada como inconsulta y de precariedad pedagógica y técnica con el consecuente empobrecimiento de la calidad educativa.<sup>26</sup>

Ahora bien, para una adecuada comprensión y posterior análisis de este nuevo dispositivo pedagógico, de manera general se puede señalar que la implementación del modelo de la SF, se desarrolla 10 días de tiempo preparatorio durante 7º grado de la primaria, 2 años del ciclo básico, 2 años del ciclo orientado y un último año integrador y formativo “del más allá de la escuela”. La organización de los aprendizajes tiene como objetivo el enfoque por capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del futuro: resolución de problemas y toma de decisiones, formatos y prácticas que fortalezcan el vínculo de la escuela con las situaciones de pensamiento crítico, nuevo y adaptativo, inteligencia social, aprender a aprender, alfabetización informacional y digital. Esto requiere desplegar experiencias pedagógicas con nuevos sentidos de vida de los/las jóvenes, reconfiguran el uso del tiempo y espacio escolar, y ofrecen variadas estrategias de

---

<sup>26</sup> Solicitada publicada en Página 12 el 29/10/2017 por SUTEBA; "Por un debate amplio sobre el futuro de la escuela secundaria". Ver también La Nación "Qué dicen los docentes y alumnos sobre la “Secundaria del Futuro”" (13/9/2017) <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/que-dicen-los-docentes-y-alumnos-que-se-oponen-a-la-secundaria-del-futuro-nid2062711/>

enseñanza para lograr el acceso a saberes significativos y la formación de capacidades<sup>27</sup>.

Y, en consecuencia, de manera específica se describen los siguientes elementos que caracterizan a la SF, los mismos son mencionados y desarrollados en el documento publicado por el Ministerio de Educación “La Escuela Que Queremos”<sup>28</sup>:

a-Tiempo Preparatorio, b- Trabajo por Áreas, c- Trabajo por Proyecto, d- El acompañamiento de trayectorias y la función tutorial, e-Integración de la Tecnología y f- Capacitación Docente, g- Instrumento de evaluación, h- Evaluación, acreditación y promoción, y por último i- la implementación de “Prácticas educativas”.

a- Tiempo Preparatorio: “Trayecto de articulación de Primaria a Secundaria”, consiste en recibir a cada estudiante que ingresa al nivel secundario de manera personal, para acompañarlos en su primer encuentro con la secundaria y acercarlos a los contenidos de Lengua, Matemática, y Técnicas de Estudio. El mismo se desarrollará durante las dos (2) semanas previas al inicio del ciclo lectivo y tiene como propósito facilitar el ingreso a la escuela secundaria y la pertenencia a la misma, para que puedan transitar los distintos ciclos y años con aprendizajes significativos. Y optimizar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes ingresantes al nivel secundario, para facilitar su transición entre niveles, y su trayectoria escolar en la nueva etapa. Este trayecto se encuentra enmarcado en la Resolución N° 4450/MEGC/16.

b-Trabajo por Áreas: Según el documento respaldatorio denominado “La Organización Institucional de la Secundaria del Futuro”, plantea una organización curricular en cuatro áreas de conocimiento con el objetivo de resignificar las prácticas docentes a partir de un trabajo colaborativo y planificado conjuntamente. Se organizará a partir de acuerdos en la vinculación de contenidos nodales de cada espacio curricular, proponiendo actividades de aprendizaje disciplinares y proyectos colaborativos areales y entre disciplinas de distintas áreas. Es decir, se trabajará en Áreas de conocimiento integrando las asignaturas de Ciencias sociales y Humanidades (Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana); Economía y Filosofía; Ciencias Naturales y nuevas Tecnologías (Matemática, Biología, Educación Tecnológica, Física-Química, Tecnología de la Información); Comunicación y

---

<sup>27</sup> Este trayecto se encuentra enmarcado en la Resolución N° 4450/MEGC/16.

<sup>28</sup> Para más información ver:

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la\\_escuela\\_que\\_queremos.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf)

Expresión (Educación Física, Arte, Lengua y Literatura, Lenguas Adicionales) y las disciplinas que integran las Orientaciones. El modo como se integran las áreas depende de cada Dirección (Media – Técnica – Formación Docente – Artística).

c-Trabajo por Proyecto: La SF propone elaborar Proyectos donde los contenidos de las áreas de conocimiento son descubiertos, profundizados e integrados a través de su realización con “etapas medibles y evaluables y definición de metas mínimas a alcanzar”<sup>29</sup>. Por lo cual se promueve que las y los estudiantes elijan temas o problemáticas que posteriormente las y los docentes sean los responsables de planificar y estructurar el trabajo para que aquellos puedan elaborar el producto y resolver la cuestión planeada que responde a temas ligados a la realidad. En este sentido, el propósito de la SF es que se garantice la organización del trabajo de modo que se propicie la articulación por área, sin perder los espacios necesarios para los saberes disciplinares, ni restringir la posibilidad de realizar otras articulaciones. En consecuencia, la definición de la organización del trabajo docente es una decisión institucional que debe basarse en las posibilidades y carga horaria de los equipos docentes, asegurando que los mismos cuenten con tiempos y espacios para la planificación y evaluación conjunta. En este aspecto se les ofrece a los docentes un aumento de tres horas cátedras por materia y año de curso (1er año, 2do año, 3er año), es decir, 40 minutos para el trabajo de equipo tutorial y 80 minutos de planificación de los proyectos y estrategias de enseñanza. El espacio / tiempo en el que coinciden los docentes permitirá la organización de distintas propuestas de enseñanza y diversos agrupamientos de los estudiantes, promoviendo la organización de aulas temáticas diversificadas potenciando diferentes trayectos; entornos específicos de acompañamiento y recuperación de aprendizajes; espacios multidisciplinares, entre otros. Es decir, la intención es que coincidan en el mismo horario distintos docentes para propiciar el trabajo colaborativo, la articulación entre disciplinas y formatos flexibles (Documento s/f La escuela que queremos, p. 7).

d- El acompañamiento de trayectorias y la función tutorial: según el proyecto institucional de orientación y tutoría cada escuela organiza grupos de estudiantes con un equipo tutorial definido por el equipo de conducción. El acompañamiento a las trayectorias escolares se establece, según las normativas, como una responsabilidad

---

<sup>29</sup> Cita textual diapositiva n°8 de la presentación inicial de la SF, presentación PowerPoint que llegó a las escuelas el 26 de junio del año 2017 (Anexo II).

de toda la escuela secundaria y una tarea colaborativa entre docentes, tutores, preceptores, equipos de conducción y Departamento de Orientación Escolar (DOE). Se piensan distintas formas de organizar el trabajo de seguimiento y para desplegar la función tutorial de la escuela. El propósito fundamental de la acción del equipo tutorial será materializar los objetivos propuestos por el Diseño Curricular de la NES conformados en cinco ejes: la integración a la cultura escolar, la integración al grupo de pares, la autonomía creciente en el estudio, participación y protagonismo en la vida institucional. La tarea del equipo tutorial implica llevar adelante el “Plan Personal de Trabajo” construyendo la propuesta para la trayectoria escolar grupal e individual de los y las estudiantes y las intervenciones tutoriales que se llevarán a cabo. Entendiendo por “Plan Personal de Trabajo la descripción y explicación de la situación del punto de partida del estudiante, los objetivos de trabajo, contenidos, estrategias, actividades, y evaluación del acompañamiento” (Documento s/f La escuela que queremos, p.15).

e- Integración de las Tecnologías: Los denominados Formatos de aprendizaje flexibles de aprendizaje implican que todos las y los estudiantes de secundaria trabajan sobre plataformas de aprendizaje adaptativo que les permiten avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo, utilizando materiales digitales de apoyo y ejercitación en un “aula con equipamiento digital” dentro de la propia escuela. Por otro lado se les ofrecerá guías de aprendizaje interactivas con grados de profundización diferentes y cada alumno avanza en función de su Plan personal de trabajo, guiados por un docente facilitador digital.

En relación a la tarea de los y las docentes, un aspecto central ha sido la integración de la tecnología particularmente en la incorporación de una nueva plataforma digital denominada “Mi Escuela de la SF”<sup>30</sup>, como así también la utilización de rúbricas de evaluación predeterminadas para completar en dicha plataforma digital. A continuación se brindarán más detalles sobre este último aspecto.

f-Capacitación Docente: El Ministerio de Educación de la CABA ofrece a los y las docente de las escuelas donde se implementa el primer y segundo año de la SF<sup>31</sup>,

---

<sup>30</sup> Mi Escuela en Secundaria del Futuro permite que los directivos, preceptores, coordinadores de área, docentes y tutores realicen tareas administrativas y pedagógicas relacionadas al establecimiento educativo. La matriculación, las planificaciones, el presentismo, las calificaciones, las tutorías y las rúbricas, todo sucede en Mi Escuela. Dirección General de Proyectos y Tecnología Educativa. Subsecretaría de Tecnología Educativa y Sustentabilidad. Ministerio de Educación.

<sup>31</sup> A partir del 2020 se incluyen las capacitaciones en las escuelas que comenzaban a implementar la SF en 3er año.

capacitaciones orientadas, por un lado, al acompañamiento de estrategias pedagógicas a través de la escuela de capacitación de docentes “Escuela de Maestro”. Y por otro lado, capacitaciones técnicas relacionadas a la plataforma Mi escuela de la SF, y a la carga de las rúbricas específicamente en la plataforma. Esta última, a cargo de un equipo técnico de la Dirección de Escuelas Media o la Dirección de Escuelas Técnicas, según la escuela. La plataforma “Mi Escuela en Secundaria del Futuro” permite que los directivos, preceptores, coordinadores de área, docentes y tutores realicen tareas administrativas y pedagógicas relacionadas al establecimiento educativo, desde la matrícula de estudiantes hasta inclusive hacer seguimiento y control de los procesos realizados en plataforma por otros roles. La matriculación, las planificaciones, el presentismo, las calificaciones, las tutorías y las rúbricas, como instrumento de evaluación.

Las capacitaciones a cargo de la Escuela de Maestros, ofrece propuestas generales para todos los docentes de las distintas escuelas, como así también “Capacitaciones situadas” en las escuelas. El contenido de dichas capacitaciones consistió, en su primer año de implementación, en un dispositivo determinado por la Dirección de Media del Ministerio de Educación, en el cual se abordaron contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza para su articulación areal e interareal, propuestas para su acompañamiento en la planificación de los Proyectos, estrategias de trabajo colaborativo y la importancia de reconocer diferentes criterios para la evaluación a través de las planillas de rúbricas. En este punto, los documentos respaldatorio emitidos por el Ministerios de Educación de la Ciudad señalaban que “los dispositivos de acompañamiento y capacitación diseñados para las escuelas, tienen como prioridad fortalecer a los actores en aquellas dimensiones claves de la organización de la enseñanza: la planificación, la construcción de criterios para la evaluación de los aprendizajes y las instancias de acompañamiento a los estudiantes” (Documento respaldatorio Régimen de Evaluación, acreditación y promoción, 2017, p. 2)<sup>32</sup>. En este sentido, la capacitación docente proponía abordar determinadas estrategias para la planificación a través de una serie de materiales para la Profundización de la NES, donde se presentan propuestas de enseñanza en las que se ponen en juego tanto los contenidos –conceptos, habilidades, capacidades,

---

<sup>32</sup> Ministerio de Educación CABA. “Régimen de Evaluación, acreditación y promoción”. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/regimen-de-evaluacion-acreditacion-y-promocion>

prácticas, valores y actitudes– definidos en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la CABA, como nuevas formas de organizar los espacios, los tiempos y las modalidades de enseñanza.

En este aspecto, el documento “La escuela que queremos” (p. 9) establece la labor de planificar que debe acompañar la capacitación:

Se hace precisa una labor previa de planificación de la acción docente en aras a su calidad ya que al planificar, el docente define las aptitudes a través de los contenidos así como los resultados a obtener, y decide cómo y cuándo se van a lograr. Por lo tanto, la planificación facilita la valoración de la consecución de los objetivos, ayuda a organizar de forma eficaz el tiempo y los recursos didácticos, permite la coordinación entre los distintos docentes de un mismo espacio curricular y entre docentes de los distintos espacios curriculares, sirviendo de orientación al estudiante en su proceso de aprendizaje.

g- Instrumentos de evaluación: Los diferentes instrumentos de evaluación que propone la SF, deben tener relación directa con las estrategias de enseñanza, los contenidos y las actividades propuestas a los y las estudiantes. La evaluación es un proceso que supone la construcción de información sobre el proceso de aprendizaje y sirve para la toma de decisiones en relación con la enseñanza y para la retroalimentación de los y las estudiantes. Para el proceso de evaluación, se construirán rúbricas asociadas a los objetivos de aprendizaje que se propone que logren los y las estudiantes, es decir, las rúbricas permitirán emitir un juicio de valor en base a criterios que permitirán obtener información, tomar decisiones y certificar y acreditar los conocimientos. En este marco, para que cada escuela trabaje sobre criterios de evaluación claros, transparentes y compartidos, se aportan instrumentos para la planificación disciplinar y para las propuestas interdisciplinarias y se brinda un modelo de rúbrica para evaluar las capacidades enunciadas en el Diseño Curricular Jurisdiccional. (Documento respaldatorio Régimen de Evaluación, acreditación y promoción, 2017, p. 2) Para la confección de dichas rúbricas los y las docentes deberán ingresar a la plataforma “Mi Escuela de la SF” donde encontrarán rúbricas predeterminadas en forma de cuadros de doble entrada que combina, por un lado aspectos o criterios que se desean observar en relación con la tarea en cuestión, y

por otro lado una serie de grados y niveles de desempeños posibles de los y las estudiantes<sup>33</sup>.

h- Evaluación, acreditación y promoción. En este punto lo primero a señalar es que la SF considera al Ciclo Básico como una unidad académica (primer y segundo año), y como el Ciclo Superior a tercero, cuarto y quinto año. Lo segundo a destacar es que se modifica parte del formato tradicional de la escuela secundaria, es decir, que pasa de su organización y planificación por trimestres a dos cuatrimestres y cada cuatrimestre se divide en dos bimestres. Según lo establece la normativa correspondiente, cada ciclo lectivo se organiza en dos cuatrimestres en los cuales se debe informar y documentar el proceso de aprendizaje y las calificaciones en el boletín escolar. A su vez, cada cuatrimestre se divide en bimestres a los efectos de desplegar de manera temprana estrategias y acciones. En cada bimestre, se espera que se realicen, como mínimo, tres actividades que serán calificadas de manera conceptual, dichas calificaciones están predeterminadas para su elección dentro de la planilla de rúbricas según la siguiente escala de logro: Insuficientes para el o la estudiantes que evidencia en forma escasa o no evidencia los objetivos previstos, Inicial cuando está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia algunas dificultades para el desarrollo de éstos, Suficiente, cuando está en camino de lograr los aprendizajes previstos, Avanzado cuando evidencia el logro de los aprendizajes previstos y Destacado cuando evidencia el logro de los aprendizajes previstos demostrando un manejo eficaz y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas. (Documento respaldatorio Régimen de Evaluación, acreditación y promoción, 2017)

En este sentido, el o la estudiante que obtenga una calificación conceptual de los niveles “Insuficiente” o “Inicial” debe realizar actividades de recuperación de ciertos contenidos. Asimismo, en las dos últimas semanas del segundo y cuarto bimestre, se realiza el Proyecto de Intensificación de Aprendizajes (PIA)<sup>34</sup>, donde cada institución diseña un conjunto de actividades, estrategias, y propuestas para trabajar con todos y todas los y las estudiantes, a fin recuperar y/o profundizar algunos aprendizajes. La aprobación de los contenidos de ambos cuatrimestre se

---

<sup>33</sup> Ver Anexo II, Imágenes 7 y 8. Para más información ver: “Instructivo ¿Cómo evaluar a través de rúbricas? en [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/como\\_evaluar\\_una\\_rubrica.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/como_evaluar_una_rubrica.pdf)

<sup>34</sup> Para más información ver: Ministerio de Educación CABA. “Esquema del Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción”. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/regimen-de-evaluacion-acreditacion-y-promocion>



pondera con una calificación final, igual o superior a seis. En caso contrario, continuará siendo evaluado durante el proceso de acompañamiento y evaluación de diciembre y febrero y el o la estudiante que no acredite tres o más espacios curriculares debe permanecer en el mismo año profundizando los saberes acreditados y recuperando los no acreditados.

i- Las prácticas educativas: “En el último año, 5° ó 6° según la modalidad que corresponda, los estudiantes debían cursar todos los espacios curriculares indicados en el Diseño Curricular. Teniendo en cuenta dos de las finalidades de la Educación Secundaria: por un lado, la formación pre-universitaria o pre-terciaria, de manera voluntaria. Y por otro lado, el acercamiento al mundo del trabajo mediante prácticas educativas que cada escuela desarrolla, de acuerdo con su Proyecto Escuela, en organizaciones académicas, científicas, tecnológicas, humanitarias, artísticas, etc.

Es sumamente importante aclarar que este último elemento resulta el más destacado, no tanto por su novedad ya que tal vez podríamos decir que hace referencia a las ya conocidas “pasantías” que algunas escuelas implementan desde antes de la NES en sus últimos años de la secundaria; sino en cuanto a su novedad como estrategias formativas integradas a la propuesta curricular y que en su presentación fue uno de los elementos más resistido por los y las estudiantes y gran parte de la comunidad educativa, generando durante septiembre de año 2017 la toma de colegio por parte de estudiantes, e incluso durante el año 2019 se obtuvo un fallo favorable a dicho reclamo ya que la Justicia Porteña ordenó al gobierno de la Ciudad que se abstuviera de dicha implementación<sup>35</sup>.

A modo de conclusión del presente Capítulo, se puede mencionar que se ha realizado una breve revisión de los antecedentes normativos relacionados con las reformas educativas de la escuela secundaria, la cual resulta fundamental para contextualizar y analizar las reformas educativas actuales, en particular la SF. Asimismo, la descripción de la SF y sus características son centrales para identificar y comprender el análisis de las tensiones que se observan en el trabajo de campo, en

---

<sup>35</sup> Marelli, Fabián. Diario La Nación, Sociedad. “Secundaria del Futuro: un fallo cuestionó las prácticas educativas obligatorias”. 29/3/2019. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/secundaria-del-futuro-fallo-cuestiono-practicas-educativas-nid2233518/>

relación a la presentación y llegada de la SF, en el Capítulo 3, y las tensiones en relación a la tarea de enseñar en el Capítulo 4.

## Capítulo 3: Tensiones en torno a la llegada de la Secundaria del Futuro

En este Capítulo se propone una breve revisión de los elementos que configuraron a la escuela secundaria, siguiendo la idea de un enfoque genealógico de la escuela que propone Ian Hunter (1998), para luego analizar los cambios y objetivos de la Secundaria del Futuro. Posteriormente se presentan y analizan los datos del trabajo de campo de la investigación, sistematizando los diferentes modos en que las y los docentes receptionan la SF. Este apartado concluye con la presentación de algunos datos cuantitativos que permiten analizar y cuestionar el alcance de la SF.

### 3.1 Proyecciones: a qué responde la Secundaria del Futuro

Los nuevos proyectos y experiencias que se vienen realizando en algunas provincias del país y en parte de la región<sup>36</sup>, como así también diferentes documentos y normativas, habilitarán oportunamente la posibilidad de comprender cuáles son las proyecciones futuras para los nuevos escenarios educativos. Claro que antes de pensar en el futuro de la secundaria, también se debería revisar “la secundaria del pasado”, es decir, los orígenes del nivel medio, revisar de dónde venimos para luego comprender mejor hacia dónde vamos.

Definitivamente el secundario de hoy no tiene el mismo significado social que tenía en sus orígenes, no era obligatorio, por el contrario, era una escuela para pocos que tenía una declarada y reconocida vocación selectiva (Kessler, 2002), se trataba de una formación que preparaba “para todo”, sin especialización, implicaba cinco años de cursado y se organizaba en ramas de la enseñanza. (Southwell, 2011) La función de selección estaba incorporada en la subjetividad de las y los agentes escolares (profesores, directores, funcionarios, etc.), en las familias y en las y los estudiantes. Todos sabían que para entrar, progresar y egresar del secundario había

---

<sup>36</sup> Capítulo 1. 4. Debates actuales en torno a la innovación en la escuela secundaria: Provincia de Tucumán, Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Río Negro y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ver más en: <https://www.unicef.org/argentina/informes/politicas-provinciales-transformar-secundaria-argentina>

que competir y superar todas las pruebas y controles programados por la institución. “El criterio meritocrático tenía una elevada legitimidad social” (Kessler, 2002, p.11).

En este sentido, continuando con el objetivo de revisar de dónde partimos, también resulta importante describir brevemente el formato de la escuela secundaria, en particular a partir del siglo XX, ya que en las primeras décadas de este siglo se observa un formato con determinados rasgos estables, de acuerdo a la descripción de Southwell (2011):

el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un currículum graduado, es decir, una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un currículum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social y una fuerte presencia de la lógica meritocrática (Southwell, 2011, p. 47).

De esta manera, se constituyó una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX. Ya, durante la última etapa del siglo XX se enunció el agotamiento de una concepción de las políticas educativas como políticas universales; el nuevo discurso orientó las políticas estatales en dirección a atender los efectos de la inequidad y desigualdad (Southwell, 2011). En este contexto, como se describió en el Capítulo 2 en los antecedentes normativos, luego de la Ley Federal de Educación (N° 24125, año 1993), en la CABA a partir de la ley N°898/2002, y particularmente a partir de la LEN, el secundario se transforma en obligatorio, cambia de naturaleza y se convierte, según Kessler (2002), en el techo de la escolaridad obligatoria y general para el conjunto de los ciudadanos, su función pasaría a consistir en formar la base de la ciudadanía y como tal tendría una vocación universal y no selectiva.

De ahí que, en este sentido de universalidad, se entiende que la propuesta de la SF es presentada a la comunidad educativa como “una oportunidad para efectivizar

innovaciones necesarias en el nivel secundario<sup>37</sup>, profundizando las transformaciones que se vienen realizando en los últimos años a nivel nacional y jurisdiccional. Así mismo, el “documento respaldatorio”<sup>38</sup> de la SF, propone una transformación de la matriz escolar tradicional y se inicia un camino hacia una nueva matriz que garantice los derechos de aprendizaje del siglo XXI.

Aquí cabe mencionar aquellos documentos que el Ministerio de Educación de la Nación elaboró en el marco de la “Red Federal de Educación para la Mejora de los Aprendizajes” y acercan una visión de una nueva escuela secundaria con mecanismos posibles para su implementación que reflejan las proyecciones futuras.

Como ya se ha señalado al describir los antecedentes de las políticas educativas, actualmente los desafíos que enfrenta la educación se enmarcan en las políticas educativas que responden a reformas globales y son planteos que están atravesando la mayoría de los países de la región impulsados por los Organismos Internacionales. En consecuencia, luego de la “Reunión regional de Ministerios de educación de América Latina y el Caribe” que se realizó en Buenos Aires (2017)<sup>39</sup> promovida por UNESCO, y luego de presentados los Objetivos para la “Educación 2030”, la Secretaría de Innovación y Calidad para la Secundaria Federal 2030, dependiente del Consejo Federal de Educación, presentó el “Marco de Organización de los Aprendizajes” (MOA Anexo Resolución CFE N°330/17) cuyo eje central es brindar las dimensiones necesarias para repensar el actual modelo escolar basado en la enseñanza por disciplinas y transitar progresivamente hacia propuestas escolares renovadas”. En esta misma línea, se encuentra el documento “Planificación Institucional del Aprendizaje” (PIA), el cual constituye una herramienta de trabajo que propone orientar la planificación anual de una propuesta institucional para las escuelas de cada una de las jurisdicciones de nuestro país, promueva las condiciones necesarias para lograr una organización pedagógica escolar integrada y centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Planificación Institucional del Aprendizaje (PIA) es producto de un proceso consensuado con representantes de las

---

<sup>37</sup> Puede consultarse la descripción de la Secundaria del Futuro en la página web oficial del gobierno de la CABA. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro>

<sup>38</sup> Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/documento-respaldatorio>

<sup>39</sup> “Educación 2030, Educación y habilidades para el Siglo XXI” Declaración de Buenos Aires, Reunión de Ministerios de América y el Caribe (24 y 25 de enero 2017) Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>

24 jurisdicciones en el marco de la “Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes” que dependía de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (Resolución CFE N°285/16). La Planificación Institucional del Aprendizaje se introduce como una herramienta estratégica y pedagógica cuyos componentes se encuentran vinculados al para qué y qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, y qué, cuándo y cómo evaluar.

En consonancia con el MOA (documento que establece el “Qué”), el “Marco de implementación de la Secundaria 2030” (documento que establece el cómo) sostiene similares fundamentos y se basa particularmente en los resultados del operativo Aprender 2016. Dichos resultados presentados en este documento, indican que el 40,9% de los estudiantes de 5º/6º año de secundaria se encuentran por debajo del nivel básico en Matemática y solo el 53,6% alcanza niveles de desempeño satisfactorio o avanzado en Lengua<sup>40</sup>. Por lo tanto, se interpreta en el documento que una alta proporción de aquellos que logran terminarla no cuentan con los saberes fundamentales para desarrollar su proyecto de vida con autonomía (“Marco de implementación de la Secundaria 2030”, Ministerio de Educación de la Nación, 2017, p. 4). A esto se agrega la idea de que en los últimos veinte años se ha potenciado el concepto de la calidad educativa como una forma de resumir los logros de aprendizaje de las y los estudiantes, a través de la multiplicación de evaluaciones estandarizadas internacionales, nacionales y provinciales<sup>41</sup>, que vendrían a dar cuenta de ello, y que en realidad dan cuenta de los múltiples efectos que pueden tener los datos estadísticos en el análisis de la educación (Rivas, 2010), e incluso justificar y movilizar la necesidad de promover cambios profundos y estructurales en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en todas las escuelas secundarias del país.

Al respecto, las duras críticas del entonces presidente de la Argentina, Mauricio Macri, justificaban las reformas educativas al dar a conocer los resultados de la evaluación Aprender (2016), quien sostuvo que los resultados fueron “dolorosos”<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> 2017. Aprender 2016 Primer Informe de Resultados. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Recuperado de [http://www.educacion.gob.ar/data\\_storage/file/documents/primer-informe-nacionalaprender-2016-58e67474a4d2e.pdf](http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/primer-informe-nacionalaprender-2016-58e67474a4d2e.pdf)

<sup>41</sup> Prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), implementada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

<sup>42</sup> Smink, Verónica, BBC Mundo Argentina. “¿Sigue mereciendo la escuela pública de Argentina la admiración del resto de América Latina? Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-39535338>

Asimismo, es fundamental mencionar en este análisis que a dichas manifestaciones del ex mandatario se sumaron sus duras críticas a la escuela pública, al resaltar que “en los colegios públicos hubo el doble de alumnos que no entendieron textos que en los colegios privados”, agregando que “eso marca otro problema de fondo que es la terrible inequidad entre aquel que puede ir a la escuela privada versus el que tiene que “caer” en la escuela pública”<sup>43</sup>. Vale aclarar que la expresión despectiva “caer en la escuela pública” marcó claramente el debate público en torno al sentido de los cambios en el sistema educativo y en relación a las políticas neoliberales en dicho contexto.

Es así que, aparecen tanto en los marcos normativos del Ministerios de Educación de la Nación, como el Diseño Curricular jurisdiccional en vigencia, la necesidad de habilitar e invitar a motorizar innovaciones que se definen como imprescindibles. En este sentido, es posible coincidir con que existe cierto acuerdo sobre la magnitud de los cambios que demanda la escuela secundaria para lograr convocar e incluir a todos los y las estudiantes, promover efectivamente los aprendizajes necesarios para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la participación activa en ámbitos laborales y de formación. Sin embargo, podría observarse que luego de la revisión de estos documentos aparecen endeblez propuestas para integrar en la planificación de dichas políticas a las y los docentes del nivel, los cuales parecen que deben adaptarse por prestidigitación a un nuevo formato totalmente prediseñado y que no contempla el contexto ni las realidades de las escuelas, así lo manifiestan los y las docentes en las entrevistas que a continuación se analizan.

Resulta válido insistir en que todas estas propuestas de cambio e innovación que promueve la SF, se enmarcan en las resoluciones N° 84/09 y N° 93/09 establecidas por el Consejo Federal de Educación dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, en las que se definen los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” y “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”. Como así también la resolución N° 103/CFE/10, del mismo organismo, que establece las Propuestas para la Inclusión y/o Regularización de las Trayectorias Escolares en la

---

<sup>43</sup> Conferencia de Prensa del Presidente de la Nación Mauricio Macri y el Ministro de Educación Esteban Burlich. 21/03/2017. Ver más en: <https://www.perfil.com/noticias/politica/el-inoportuno-comentario-que-hizo-macri-sobre-la-educacion-publica.phtml>

Educación Secundaria. Sin embargo, como ya se ha señalado, a partir del año 2016 en Argentina, y en gran parte de la región, comienzan a tener mayor participación los Organismos Internacionales para impulsar de manera más proactiva dichas innovaciones, estableciendo los propósitos y objetivos de la Educación 2030.

### 3.2 Presentación de las escuelas que implementaron la Secundaria del Futuro: un recorrido por la experiencia de sus docentes

Como se mencionó en el Capítulo 1, la recolección de los datos del campo se realizó entre los años 2018 y 2020<sup>44</sup>. Se trabajó específicamente con dos escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ambas escuelas denominadas “pioneras” de la SF, con diferentes modalidades y características. Se realizaron un total de doce entrevistas “semiestructuradas” a docentes del área de Ciencias Sociales y a las y los facilitadores digitales de ambas escuelas. La composición de la muestra con respecto a las y los entrevistados, se encuentra distribuida en diferentes edades y años de antigüedad, así también su formación y sus trayectorias son variadas, ya que en su mayoría, si bien coinciden en tener menos de diez años de antigüedad en la docencia y dictan materias del área de las Ciencias Sociales, en algunos casos son “nuevos” en la escuela de la SF y en otros, eligen la docencia como una segunda carrera y formación.

En este aspecto, resulta pertinente retomar el concepto de trayectoria y experiencias en relación a los relatos de las y los docentes entrevistados/as, ya que la trayectoria supone reconocer el papel relevante que adquiere el pasado en el desarrollo biográfico de un sujeto a través de sus experiencias anteriores (Bourdieu, 1980 [2007]), y que, sumado a las expectativas que éste tiene sobre su futuro, en un contexto de oportunidades específico, conforman y dan sentido a sus acciones del presente (Miller, 2000). De modo que, las experiencias de las y los docentes traducen la recepción de un nuevo dispositivo, en el sentido que propone Larrosa (2003,), “la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora,

---

<sup>44</sup> En el plan de tesis se había planificado observar ocho escuelas, debido a la situación de Pandemia el campo quedó reducido a las dos escuelas mencionadas.



contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (p.3).

Ahora bien, se describen a continuación una serie de elementos que se consideran importantes a los fines del análisis del campo, en particular una descripción de las escuelas y ciertas características laborales de las y los entrevistados.

La primera escuela que forma parte de la investigación, a partir de aquí Escuela 1, es un Bachiller con orientación en Economía y Administración, cuenta con diez aulas de clase, funciona en dos turnos, mañana y tarde. Es una escuela comercial histórica dentro del barrio al que pertenece, de estructura edilicia tradicional típica de principios del siglo XX. En su entrada se encuentra una escalera de mármol de varios escalones, se ingresa por una puerta de madera alta de doble hojas que comunica directamente a un patio central y a las aulas de alrededor. El edificio es una construcción antigua, aulas con puertas y techos altos, amplios ventanales que dan a un patio central cerrado. En un extremo del patio, hacia el fondo, se observa una ampliación nueva, una estructura elevada hecha con durlok donde a través de una escalera de estructura de hierro se ubican más aulas con ventanas al patio cerrado. Al ingresar hacia la izquierda se ubican: la oficina del rector con ventana a la calle, al lado, hacia el patio central, la oficina del director y la regencia, y contiguo a estas oficinas se ubica “el aula del futuro”, es decir, el aula digital. En este aula digital de reducido espacio, está equipada de un carrito con *netbooks* para los y las estudiantes, una impresora 3D, una computadora de escritorio para el o la docente y una pizarra digital y en cuanto al mobiliario, debido a que el aula es bastante reducida, apenas entran seis mesas hexagonales con sus respectivas sillas. Sobre su población estudiantil cabe mencionar que la mayoría no pertenece al barrio de la escuela, sino que viajan desde otros barrios del sur de la CABA, presentando realidades muy diferentes y complejas que la propia escuela debe acompañar. Por último, en relación a las características generales de los y las docentes entrevistados de esta institución, aparece la particularidad de que si bien manifiestan tener entre cinco y diez años de experiencia laboral docente, la mayoría son nuevos en esta escuela y sostienen que la rotación de los y las docentes es muy alta. En general se trata de docentes egresados de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de diferentes Institutos Superiores de Formación Docente ISFD de la CABA.

La segunda escuela que forma parte del análisis de investigación, a partir de aquí Escuela 2, es una escuela nueva fundada hace menos de diez años, pertenece a las denominadas “EEM” (Escuela de Educación Media), en sus dos turnos de mañana y tarde ofrece un Bachiller con Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. Al ser nueva su estructura es moderna y muy amplia, su edificio de tres pisos ocupa toda una manzana. Cuenta con varios espacios abiertos y cerrados, es decir patios internos y externos. Las aulas son luminosas ya que todas cuentan con ventanas al exterior, en el primer piso se ubica el aula digital, equipada especialmente para la SF. Un amplio espacio donde se distribuye el mobiliario de la SF, con alrededor de diez mesas hexagonales y las sillas de colores, un sector donde se ubican varias computadoras de escritorio, una pizarra digital, un proyector, una impresora 3D, algunos modelos de robots y una carro con computadoras portátiles y tablets. Sobre su población estudiantil se puede señalar que en general pertenecen al barrio donde se encuentra la escuela, o de zonas aledañas y llegan a ella por las referencias en cuanto a la oferta educativa. Por último, en relación a las características generales de los y las docentes entrevistados de esta institución, poseen entre cinco y 10 años de antigüedad docente, y manifiestan un sentido de pertenencia a la escuela ya que en su mayoría trabajan allí desde que la escuela se inauguró; en cuanto a su formación docente presentan trayectorias diversas, algunos/as egresaron de la UBA, y otros/as de ISFD, como así también profesionales de otras carreras universitarias que optaron por la docencia.

### 3.3 Recepción del nuevo dispositivo de organización pedagógica

Hasta aquí se ha realizado una detallada descripción de las características de la SF, como así también a qué responden las políticas de cambio en torno a la Escuela Secundaria y, de alguna manera, cómo se justifica desde la normativa la implementación de la SF. Pues bien, las descripciones y fundamentos que impulsan la implementación de la SF pueden ser muy amplias y bien fundamentadas, no obstante, como se mencionó en la descripción de sus elementos en el Capítulo 2, el principal elemento que la caracteriza desde su presentación sigue siendo el alto grado

de incertidumbre, desconcierto y contradicciones que demostró, como plantean los/as docentes entrevistados/as. Posiblemente, esto, sumado al contexto político social en el que se encontraba Argentina, y en particular la CABA, en relación a la presentación de la SF y la UniCABA en el momento de su implementación, generaron las tensiones que aún hoy se encuentran arraigadas en parte de la comunidad educativa. En relación a esto último, es necesario aclarar que el contexto al que se hace referencia está ceñido por las tensiones entorno a las políticas educativas neoliberales, que a partir de 2015 con la llegada de un nuevo Gobierno Nacional de rasgos neoliberal, pasaron de ser políticas locales (CABA) a ser políticas nacionales y con un fuerte apoyo de los Organismo Internacionales, como se mencionó más arriba.

En este aspecto, las y los representantes de los gremios docentes, como Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), advertían y enmarcaban el clima político y social en relación a la SF. En palabras del Secretario adjunto Guillermo Parodi, quien expresó que “la disputa mundial en el terreno educativo es la que enfrenta a quienes asumen la educación como derecho y quienes la conciben como una mercancía, detrás de estos están los organismos internacionales de crédito como el Banco Mundial”. (Encuentro de Educación Secundaria UTE, 10 de septiembre 2019) Así también, en este contexto, a fines del año 2017 fue presentado en la Legislatura de la Ciudad el proyecto de Ley para crear la “Universidad de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, conocida como la UNICABA, ampliamente resistida por gran parte de la comunidad educativa ya que el proyecto original planteaba la desaparición de 29 profesorados y en su defensa la Ministra de Educación de la CABA, Soledad Acuña, instalaba la falsa dicotomía entre la “vieja” formación docente de los profesorados y la “novedad” que presentan las aulas del siglo XXI. Así, desde sus argumentos, para las escuelas del futuro se necesitan docentes del futuro, y de allí la necesidad de la creación de la UniCABA con su aparente propuesta de formación docente “innovadora” (Iglesias, 2019).

En consecuencia, tanto en las observaciones de las primeras capacitaciones, como en las entrevistas, los y las docentes describen distintas experiencias de cómo se presentó en las escuelas la SF. En general sostienen que con gran desconcierto y sobre todo con poca información, conocieron a la SF a través de un documento de

“PDF” denominado “Presentación de la Secundaria del Futuro”<sup>45</sup>, dicho documento circuló en las redes sociales, por mail y por WhatsApp mucho antes de que llegara la comunicación oficial. Si bien dicha presentación describía parte de los objetivos de la SF, lo que se dejaba entre ver, según los y las representantes de los sindicatos docentes, es la preocupación por la implementación de una reforma educativa inconsulta, que se superpone con los cambios recientemente propuestos por la NES, y que devela ciertas intenciones de precarización educativa. En efecto, al indagar sobre estas ideas, es necesario repasar las expresiones de los referentes gremiales, quienes publicaban los siguientes trascendidos que enmarcan las tensiones en torno a la SF, sindicatos como Ademys<sup>46</sup>, UTE<sup>47</sup> e incluso SUTEB A<sup>48</sup>. Enumeraban las siguientes advertencias:

Los trascendidos sobre la secundaria del futuro anticipan: Una inserción laboral estudiantil temprana, precaria y de complejísima organización, Una reducción del tiempo de clase con el consecuente empobrecimiento de la calidad educativa, Una disminución de las materias escolares, sin aclarar la organización de la "interdisciplinariedad" que se propone, La incorporación de tutores sin especificar su formación, Una importante merma en los puestos de trabajo docente, La separación entre las Escuelas de gestión pública y las de gestión privada (donde no se aplicaría) y, dentro de la gestión pública, entre las Escuelas del sistema común y las universitarias, Una sobrevaloración de las plataformas digitales y videojuegos como garantía del aprendizaje, Una ausencia de referencia al financiamiento que la propuesta exige, Una concepción educativa que no reconoce las construcciones colectivas que se producen en las aulas entre Docentes y estudiantes. (Ademys, UTE y SUTEB A, 2017)

Así mismo, los asociados de UTE sostienen el rechazo de pleno a la falsa dicotomía de pasado vs futuro, enfatizando que el futuro se construye entre todos los actores sociales de la educación y no se vende como un paquete cerrado<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup> El documento PFD o presentación en PowerPoint que trascendió no fue publicado en la web oficial del GCBA. Se adjunta en el Anexo II.

<sup>46</sup> Web oficial del sindicato Ademys. “¿Qué es la secundaria del futuro?” Recuperado de <https://www.ademys.org.ar/v2/la-secundaria-del-futuro/>

<sup>47</sup> Materia audiovisual UTE “Rechazamos la Secundaria del Futuro” 06/08/2019 Recuperado de <https://ute.org.ar/encuentro-de-educacion-secundaria-en-ute/>

<sup>48</sup> Web oficial del sindicato “Por un debate amplio sobre el futuro de la escuela secundaria” Recuperado de <https://www.suteba.org.ar/por-un-debate-amplio-sobre-el-futuro-de-la-escuela-secundaria-16910.html>

<sup>49</sup> Materia audiovisual UTE “Rechazamos la Secundaria del Futuro” 06/08/2019 (antes mencionado)

Advirtiendo que la SF, propone cambios que no estuvieron consensuados con las y los actores de la escuela secundaria y que se impone como un nuevo dispositivo de enseñanza y aprendizaje que presenta un futuro predeterminado, naturalizado y que apunta invariablemente al sentido común conservador de un futuro signado por el mercado (Brailovsky, 2019).

Sumadas a estas denuncias, los representantes del gremio docente, entre ellos UTE y ADEMYS, promueven propuestas para debatir las posibles consecuencias de la implementación de la SF y proponer alternativas que enfrenten la dicotomía de quienes asumen la educación como un derecho y quienes la conciben como una mercancía. (Secretario Adjunto de UTE, Guillermo Parodi 10/11/2019) Es decir, entre una educación innovadora con la preocupación de que las y los estudiantes puedan ser soberanos en la construcción de los caminos que desean seguir en la vida, o una educación signada por “el mercado y sus incertidumbres programadas. El mercado y sus capacidades técnicas bien definidas. El mercado, con su voracidad de futuro y su desprecio por el pasado. El mercado y su urgencia por la innovación y la inmediatez, dado que el consumo debe moverse a toda velocidad” (Brailovsky, 2019, p. 16).

En consecuencia, teniendo en cuenta el mencionado contexto, es posible identificar y comprender las descripciones que realizan los y las docentes entrevistados/as, justamente, al referirse a la presentación de la SF en las escuelas dan cuenta de “las tensiones en la escuela desde un principio”:

Cuando se presentó la SF, llegó como una propuesta formal que se informó y se decidió desde el consejo educativo. Por otro lado teníamos la información desde una propuesta más informal que llegaba información desde el sindicato. Esto generó muchísimas tensiones en la escuela desde el principio. Desde el sindicato se marcaron muchas cuestiones negativas para los docentes y los estudiantes. La posibilidad de que te quiten horas de trabajo y toda la cuestión de una educación tendiente a formar estudiantes para la precarización laboral. (Entrevista Lorena Prof Geografía, Tutora y Coordinadora de Tutores, Escuela N° 2)

Asimismo, en otras respuestas pueden observarse las tensiones en relación a lo dicho antes sobre los documentos oficiales mencionados, en los cuales aparecen endeble las propuestas de una “reforma” o cambios consensuados con las escuelas sin tener en cuenta la propia experiencia, formación o preparación de las y los

docentes del nivel para integrar los cambios que establece la SF, al cual deben adaptarse por prestidigitación a un nuevo formato.

Desde un inicio se observó la improvisación y desprolijidad en la aplicación de esta nueva política. En general recibió aceptación, aunque no se conocía bien de qué se trataba y esto generaba ansiedades. Planteos del tipo: que voy a enseñar, cómo, cuándo. Eso... y lo más significativo es encontrarse con pocas respuestas al no sé. (Entrevista Celia Prof. FEyC Geografía y tutora Escuela N°1)

Este tipo de planteos en torno a qué y cómo enseñar, podrían relacionarse con la advertencia que realizaban las y los representantes docentes sobre la SF como un “paquete cerrado” ya que consideran que se trata de una reforma inconsulta e impuesta a la comunidad educativa. Por consiguiente, la idea de que para la escuela del futuro se requieren docentes del futuro, y cómo las y los docentes fueron formados y están atados a las escuelas del siglo XX, con prácticas arraigadas al pasado que no les permite planificar la escuela del futuro, por lo tanto, se puede decir a modo de hipótesis que la SF requiere de la UNICABA para saldar esta discusión (Iglesias, 2019).

Es decir: la desorientación que este discurso le atribuye a los docentes ante el siglo XXI podría repensarse como desorientación ante esta mirada destituyente, y no ante “los tiempos que corren”. Allí sí, probablemente los educadores enfrentamos algún tipo de crisis o nos sentimos atravesados por algún tipo de desorientación epocal (Brailovsky, 2019, p. 16 y 17).

No obstante, no solo la falta de información o claridad para dar cuenta de que se trataban los nuevos cambios que presenta la SF, sin hablar de una nueva reforma cuando aún se estaba implementando una reforma anterior (la NES), con solo mencionar que se trataba de una “profundización”, la SF se presenta en las escuelas esperando, aparentemente, que los y las docentes simplemente acaten lo establecido.

Cuando se propuso la SF en la escuela, se votó hubo oposiciones pero no fue algo tajante ni violento, se aceptó lo que la mayoría decidió. La oposición tenía que ver, más que nada, en que los profesores consideraban que había muchas cosas que no estaban claras, no se comprendía muy bien de qué se trataba la SF. Sobre todo, en relación a las tareas que serían del docente y cómo articular con otros. Tal vez tiene que ver con la incomodidad que genera lo nuevo (Entrevista Ana Facilitadora digital, antigüedad 1 año Escuela N° 2)

Como sostiene Ball, “las políticas tienden a crear problemas más que a proporcionar guías claras para la acción ya que muchas veces las políticas contienen “demandas opacas y contradictorias” (Ball, 2012, p. 142). Resulta evidente, comprender que el desconcierto y la desinformación enmarca la llegada de la SF a las escuelas y por lo tanto las tensiones posteriores, incluso más que la propia aceptación de la SF. No obstante, también se puede observar, en particular de las entrevistas de ambas escuelas, que el rechazo a la SF no es tajante ya que existe cierta aceptación de las propuestas de la SF. No todos los y las docentes rechazan o se adaptan de forma simultánea a la recepción del nuevo dispositivo de la SF, aunque no saben bien de qué se trata y hay muchas cosas que nos están claras o identifican muchos aspectos negativos, *a priori* algunos y algunas docentes responden al hallazgo de potencialidades y otros y otras a la clausura de toda iniciativa, en conjunto con un replanteo de la relevancia de su rol y de su disciplina. En palabras de Graciela Frigerio (2000):

Las instituciones están habitadas por la dinámica entre instituido e instituyente: generalmente lo que se percibe como ataque, propicia el abroquelamiento; lo que se inscribe como alternativa, canaliza inquietudes; lo que se comunica como culpa, no promueve la responsabilidad (p.2).

Por otro lado, no solo las entrevistas reflejan tensiones en la recepción de la SF, sino gran parte de las observaciones de las experiencias de capacitaciones docentes sobre SF. Como se detalló en el Capítulo 2, dichas capacitaciones fueron organizadas por el Ministerio de Educación para ser realizadas por la “Escuela de Maestros” en las escuelas elegidas como “pilotos” para comenzar con la implementación de esta nueva organización pedagógica. Si bien, las propuestas de capacitaciones consisten en ofrecer el trabajo entre docentes de una o diferentes áreas que promuevan la integración de contenidos; planificar y ofrecer experiencias de aprendizaje en formatos diversos; elaborar propuestas con la metodología de Trabajos por Proyectos, por un lado en una lógica disciplinar y por otro distintos niveles de articulación entre disciplinas; según conversaciones informales que mantuvimos en las escuela con informantes claves, cuando los y las capacitadoras llegaban a las escuelas, antes de poder ofrecer sus propuestas, el ambiente de tensión y resistencia generaban un clima condicionante e irrefutable, el cual demostraba que no eran bienvenidos ni ellos ni sus propuestas, es decir, la SF. De hecho, en una ocasión, en este caso me remito a contar la experiencia en primera

persona, al llegar a las escuelas las y los capacitadores fuimos rechazados de manera explícita, ya que nos recibieron con una carta en la cual manifestaban el rechazo a la SF y a la capacitación. Y en otras oportunidades, estos encuentros de capacitación que eran pensados para ofrecer experiencias de aprendizaje en formatos diversos y elaborar propuestas de Trabajos por Proyectos, se convertían en espacios de catarsis de incertidumbre y se destinaban a contener ansiedades de las y los profesores.

### 3. 4 ¿Piloto o Pioneras?

Consecuentemente, otro elemento a destacar de este nuevo dispositivo de organización pedagógica se trata de que ha sido promovido y gestionado por el Estado jurisdiccional y no de manera simultánea, sino que su implementación es parcial y regulada. “La SF no se caracteriza por ser una iniciativa de corte sistémico que abarca al conjunto de las dimensiones comprendidas por la escuela secundaria y su aplicación no abarca al total de las escuelas secundarias de la Ciudad”, como puede ser el caso de otras experiencias provinciales (Ziegler, 2019, p. 124).

Por esta razón, hablar de escuelas “Pilotos o Pioneras” se relaciona con la forma en que se gestionó y promovió la implementación de la SF en el sistema educativo de la CABA. Por un lado, se reguló y aplicó un cronograma de implementación estableciendo un plazo determinado para el alcance total de las escuelas secundarias dependientes de la gestión pública, “escuelas pioneras”. Mientras que, por otro lado, se promovió e invitó a las escuelas de gestión privada a implementar dicha política, “escuelas pilotos”. A estas últimas, se le suman las posibilidades de aplicar o implementar parcialmente la regulación establecida por la Secundaria del Futuro (como por ejemplo, el caso de la Escuela Secundaria de gestión privada “ORT” que toma algunos elementos propuestos por la SF, quitando y adaptando otras propuestas que ya venían trabajando)<sup>50</sup>.

Por otra parte, comienzan a registrarse una serie de experiencias gestionadas por ONG o fundaciones; o incluso relacionadas con las escuelas confesionales de la Iglesia Católica, que gestionan en las escuelas programas destinados a introducir alguna innovación o mejora de resultados, optando por la no implementación de la SF. “Estas prácticas tienen como particularidad no estar totalmente sometidas al

---

<sup>50</sup> Para mayor información véase sitio oficial: Colegio ORT. Campus Virtual, Secundaria del Futuro. Recuperado de <https://campus.almagro.ort.edu.ar/primero-n/video/940035/secundaria-del-futuro>



conjunto de regulaciones provenientes del Estado y, por tanto, tienen la facultad de eludir las limitaciones que la norma o los gremios generan para sus experiencias” (Tiramonti, 2018, p. 12). En este aspecto se pueden mencionar como ejemplo una de estas experiencias se enmarca en el “Proyecto Eutopía”, una alianza entre la Vicaría Episcopal de Educación, la Fundación Telefónica y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), promoviendo y financiando a un conjunto de escuelas privadas seleccionadas previamente<sup>51</sup>.

Si bien, como se mencionó antes, la implementación de la SF es parcial y regulada, lo que supone es que las escuelas estatales comienzan como “escuelas pioneras”, es decir no son escuelas de “prueba piloto”<sup>52</sup> porque no ofrecen posibles revisiones y/o marcha atrás con los cambios, sino que por el contrario, se trata de un dispositivo prediseñado y de implementación gradual siendo algunas de las escuelas pioneras, como las que forman parte del trabajo de campo. Sin embargo, de acuerdo a lo que mencionan las y los entrevistados se puede inferir que este ha sido un aspecto poco claro en las escuelas, ya que la propuesta de la SF fue presentada con cierta controversia. Es el caso de la escuela N° 2, las y los entrevistados explican que la SF se presentó como una implementación “piloto”, es decir, que las escuelas que comenzaron con esta experiencia podrían ir modificando y mejorando la reglamentación con la posibilidad, no solo de realizar cambios, sino incluso de salir de dicho dispositivo. En este caso, el propio director de estudios, como las y los docentes y la facilitadora digital, responden y explican que se presentó como una propuesta de implementación piloto por parte de las autoridades del Ministerio de Educación de la CABA.

Si bien no fue unánime la aceptación de la SF, no hay prejuicios racionales para decir que no o decir que no va. ¡Hay que ver! La implementación se presentó como piloto, siempre se dijo que es una propuesta piloto. Se entiende que es una prueba y recién estamos comenzando, aún no hay pruebas, es muy temprano para abrir juicio de valor. (Entrevista Director José (Prof. Historia, antigüedad 12 años en la Escuela N° 2)

En esta misma línea, la profesora de geografía de 1º año, tutora y coordinadora de Tutores nos compartía lo siguiente: “Siempre se habló de una propuesta piloto,

---

<sup>51</sup> Proyecto Eutopía. Para más información ver: <https://eutopia.edu.ar/m>

<sup>52</sup> Secundaria del Futuro: “Información para las familias”. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/secundaria-del-futuro>

con opción de cambio y mejoras. Así marchó la SF en esta escuela” (Entrevista Lorena, Escuela N° 2).

Y de acuerdo a las palabras de la facilitadora digital de la misma escuela: “La SF se presentó como una propuesta piloto, como en su momento pasó con el Plan Integral de Educación Digital (INTEC)<sup>53</sup>, o por ejemplo con el plan Sarmiento.” (Entrevista Ana (Facilitadora digital) Escuela N° 2)

No obstante, por un lado las palabras del director de la escuela N°2, dan cuenta de que la posible elección de esta escuela es por presentar un avance en el funcionamiento de la regulación del “profesor por cargo”<sup>54</sup> (Ley N° 2905/08), es decir escuelas nuevas con cargos de creación que serían más convenientes para el trabajo por proyectos según los objetivos de la SF ya mencionados:

La SF se impone, la supervisión eligió a la escuela, al ser una escuela relativamente nueva, muchas de las horas de creación surgen con profesores por cargo y eso hizo que tengamos más profesores con una importante carga horaria en la escuela. Eso hace que no tengan que recorrer de una escuela a otras. Eso es lo que busca la SF para que los docentes concentren sus horas en una misma escuela (Entrevista Director José Prof. Historia, antigüedad 12 años en la Escuela N° 2)

Y por otra parte, reafirmando lo mencionado por el Director, otra docente de la misma escuela señala cierta predilección para elegir a esta escuela como pionera de la SF:

Lo que te puedo decir es que la propuesta de la SF llegó con el apoyo del 100% de los directivos. De alguna manera esto garantizaba que la escuela quede mejor posicionada. Hoy por hoy la escuela está totalmente equipada para lo que es la

---

<sup>53</sup> El Plan Integral de Educación Digital (PIED), busca integrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las instituciones educativas a la cultura digital. Los objetivos del Plan son: -Promover la calidad educativa con igualdad de oportunidades y posibilidades. -Favorecer la inclusión socio-educativa, otorgando prioridad a los sectores más desfavorecidos. -Garantizar el acceso a la alfabetización en el marco de la sociedad digital. -Desarrollar dispositivos de innovación pedagógica, en el contexto de la cultura de la sociedad digital. -Incentivar el aprendizaje de competencias necesarias para la integración a la sociedad digital. -Estimular la construcción de espacios de encuentro entre la escuela y la comunidad, mediados por prácticas emergentes de comunicación y cultura. -Fortalecer el rol de la escuela como dinamizadora de nuevos modos de construcción de saberes. -Fomentar el conocimiento y apropiación crítica y creativa de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la comunidad educativa y la sociedad en general.

<sup>54</sup> Régimen de Profesor por Cargo. Ley N° 2905/08. El cual regula la organización y funcionamiento del Régimen de profesores designados por cargo docente, en todos los establecimientos, de las distintas modalidades de enseñanza de nivel secundario, dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Y a su vez dicha ley modificó el estatuto docente en el mismo año (2008). Recuperada de <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley2905.html>

escuela del futuro y recibió una mención. ¡Así que imagínate! La supervisora a fin de año recibió una mención especial por la esta escuela, por ser una de las escuelas que más ha trabajado en SF. El video institucional de la escuela con todos los trabajos realizados durante el año fue presentado en el Ministerio y se mostraron todos los proyectos y cómo los chicos han trabajado (Entrevista Vanina Prof. tecnología, 45 años, 5 años de antigüedad Escuela N°2).

Por el contrario, en otras escuelas, la llegada de la SF fue distinta y se percibe que la elección coincide con cierta afinidad preexistente entre las autoridades de la institución y funcionarios del Gobierno de la CABA. Así lo manifiestan dos de las docentes entrevistadas que evidencian las contradicciones en relación a este tema:

La escuela se ofreció cuando se hablaba de las escuelas pilotos para la secundaria del futuro. En el 2017 se avisó, el rector se ofreció. Después se habló de escuelas pioneras y ya no se debía decir escuelas pilotos porque no se estaba realizando una prueba, sino que se estaba iniciado la aplicación de los que algunos llamaban profundización de la NES (Entrevista Celia Prof. FEyC Geografía y tutora Escuela N°1).

En relación a cómo se presentó la SF a la escuela, no hubo una anticipación. La escuela aceptó comenzar, cálculo para quedar bien con la supervisión. No hubo una organización en contra. Se hablaba de que se viene a profundizar la NES, que no es un cambio sustancial en la práctica (Entrevista María Prof. Historia, 38 años, antigüedad menos de 10 años Escuela N°1).

Hasta aquí, y retomando los elementos que presentamos en el Capítulo 1, las experiencias de las y los docentes en relación a la presentación de la SF pueden remitirse a la idea de habitus, en tanto “razonable”, se desarrolla bajo ciertas condiciones de posibilidad, es decir, las “opciones” que orientan el “sentido práctico”, que permite aprovechar las oportunidades que se presentan con la llegada de la SF, como puede ser el caso que menciona ésta docente de la Escuela N°1. El “sentido del juego precisamente implica el ajuste del habitus a las condiciones del campo” (Bourdieu, 2007, p. 130). Las prácticas de los agentes sociales más que racionales son razonables. Como expresa el director de la Escuela N° 2, podríamos decir que la internalización de estas reglas del juego les permite hacer “anticipaciones prácticas” dentro de esta lógica que adquieren por la “experiencia”. Es el “sentido práctico” lo que les permite actuar dentro de los límites conocidos y traducir sus experiencias a la

recepción piloto o pionera de la SF<sup>55</sup>. Como se ha dicho antes, según Bourdieu, los agentes (las y los docentes) no hacen “ajustes conscientes” de sus aspiraciones a las probabilidades, sino que son las condiciones objetivas las que limitan dichas aspiraciones o las transforman en “impensables” o “locuras”, como hipótesis prácticas fundadas en la experiencia, apuntando a prácticas que resulten “sensatas” (Bourdieu, 2007).

### 3.5 La situación de las escuelas frente a la implementación de la Secundaria del Futuro

Como hemos observado hasta aquí, la llegada de la SF a las escuelas implicó el debate de varios aspectos, entre los cuales, claramente también se encuentra la necesidad de analizar las condiciones y los recursos disponibles en cada caso. Si bien, la presentación oficial de la SF describe que el Ministerio de Educación<sup>56</sup> pondrá a disposición los recursos necesarios para que:

Cada aula de la Secundaria del Futuro va a estar acondicionada con nuevo mobiliario para el trabajo colaborativo y equipamiento tecnológico acorde a la propuesta. Habrá proyector, pizarras blancas y una notebook para el docente, y acceso a un carro móvil con *netbooks* para uso compartido de los estudiantes. Cada escuela contará con un Espacio Digital, compuesto de mobiliario acorde al proyecto de innovación, pizarra interactiva, impresora 3D y equipamiento específico para fomentar el uso de tecnología en la escuela<sup>57</sup>.

En la descripción de las dos instituciones que forman parte del trabajo de campo, se puede observar que las condiciones edilicias y el contexto histórico-social que presentan son muy diferentes entre sí, y no representan exactamente la descripción de recursos “oficial”, de manera que la revisión de las condiciones y los recursos involucrados en este nuevo dispositivo de enseñanza y aprendizaje, tales como espacios áulicos, recursos digitales, nuevas tecnologías, nuevo mobiliario, entre

---

<sup>55</sup> En este punto los documentos publicados en la web oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, detallan el listado de las primeras escuelas que comenzaron en el 2018 pero no las mencionan como “escuela Piloto” ni como “escuelas pioneras”.

<sup>56</sup> La publicación en la web del gobierno de CABA no aclara si es Ministerio de Educación de la CABA o de la Nación.

<sup>57</sup> Véase Secundaria del Futuro “Información para las familias”. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/secundaria-del-futuro>

otros; deberían ser parte de las condiciones de posibilidades y contemplar los límites de su alcance. En este sentido, las y los entrevistados de la Escuela N° 1 dan cuenta de las dificultades y tensiones que surgen también en este aspecto.

Crear que el futuro es solo el mobiliario es antipedagógico, con grupos multitudinarios donde no tenes lugar para mover una silla o circular alrededor, no es innovador. Hay que repensar cómo debería ser la innovación en una escuela donde tenes muchas dificultades de infraestructura, comenzando con el espacio o las instalaciones antiguas o mal distribuidas. (Entrevista María Prof. Historia, 38 años, antigüedad menos de 10 años Escuela 1)

Te venden espejitos de colores. Estas mesas y sillas de colores, donde los pibes no entran, no se pueden acomodar. (Entrevista Alberto Prof. Historia, 42 años Escuela N°1)

En respuesta a un supuesto agotamiento de la forma escolar tradicional y un panorama desactualizado de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el nuevo dispositivo que propone la SF, fue presentado como la garantía del cambio educativo porque permiten crear entornos de aprendizaje personalizados, movilizar a estudiantes y docentes, y generar métodos más relevantes y actualizados. En cambio Dussel y Trujillo (2018) sostendrán que las tecnologías digitales “están ofreciendo a las escuelas posibilidades en conflicto, esto es, opciones y expectativas marcadas por tensiones diversas [relacionadas con] las adaptaciones que se hacen en distintos contextos, con los discursos pedagógicos disponibles, con la historia y presente de las instituciones y las políticas educativas” (p.145).

Por consiguiente la descontextualización que mencionan las y los entrevistados sobre de la SF, no solo se relaciona con las condiciones y recursos materiales, también se encuentra relacionado con la importancia de reconocer la educación situada, es decir un política que logre identificar las características sociales de la población escolar. En palabras de Ball (2016), “la puesta en acto de la política” siempre supone la traducción de los textos de la política en acciones y de las formulaciones abstractas contenidas en las ideas de las políticas en prácticas situadas, las cuales siempre suponen “interpretaciones de interpretaciones” (p. 11)

Asimismo, las interpretaciones del contexto que realizan los y las protagonistas de esta investigación son las siguientes:

Acá te contamos cómo es esta escuela, la realidad de los pibes y las pibas. Tienen historias re complicadas, nosotros en primer año nos ocupamos de acompañarlos, de darles una mano para que puedan avanzar y aprender algo. Perdón! Pero realmente enoja que te quieran vender un cambio que no existe, o que no sirve porque no conocen la realidad de las escuelas. (Entrevista Alberto (Prof. Historia, 42 años) Escuela N°1)

En algunos casos esto último puede ser una dificultad, ya que recibimos algunos alumnos de diferentes realidades socio-culturales que no han tenido acceso a la tecnología. (Entrevista Miryam Prof. Biología, odontóloga, 7 años antigüedad Escuela N° 2)

Así, la interpretación de las políticas es un proceso de traducción reflexivo, creativo y situado. Los actores escolares “hacen” las políticas, significando y resignificando los textos de las políticas en relación con sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social, y su ubicación en el sistema educativo local (Ball, 2016). Aunque en este caso, dentro de la política educativa que enmarca la SF se encuentra ausente a priori la contextualización, ya que no contempla los límites de su propio alcance. Por el contrario, se destaca la desarticulación de las innovaciones con los parámetros institucionales y organizacionales que ordenan el funcionamiento de las escuelas así como la importancia del contexto en la configuración de las prácticas docentes (Ezpeleta, 2004).

A esto último, se suma, justamente, las dificultades en torno a la realidad del trabajo docente, la disponibilidad y estructura horaria, su formación disciplinar y las condiciones para trabajar con otros y otras, al ser un aspecto central de esta investigación este tema se analizará en el próximo Capítulo.

### 3. 6. Alcance y limitaciones de la Secundaria del Futuro

Siguiendo la misma línea de análisis en torno a las posibles tensiones que surgen en la implementación de la SF e intentando desentramar las controversias que se observaron en el campo de esta investigación; en el anexo de la presente investigación se podrán observar algunos datos cuantitativos relacionados con el esquema de implementación de la SF o “Profundización de la NES”. En este apartado

se analizan dichos datos y su posible trayectoria con el fin de establecer una muestra estadística del alcance actual de su implementación.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, en el marco de los objetivos establecidos para la Educación 2030, la implementación en la CABA de este nuevo Marco de Organización del aprendizaje denominado “Secundaria del Futuro”, se realizó de manera gradual a partir del año 2018, previendo un alcance total de 148 escuelas secundarias estatales en el año 2021. A partir de aquí surge definitivamente el siguiente cuestionamiento ¿A qué sectores y a cuántos estudiantes abarca actualmente la SF? Y en consecuencia ¿A qué sectores y a quienes no implicaría y por qué? Asimismo, ¿qué sucede con los cargos docentes y sus horas cátedras dentro del sistema de gestión estatal y privado?

En relación a lo establecido en el marco metodológico, el planteo propuesto se realizó a partir de una “análisis de datos secundarios”, el cual consistió en analizar datos estadísticos de numerosos estudios cuantitativos sobre la Matriculación de estudiantes secundarios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Padrón Oficial de Establecimiento Educativos y el Relevamiento Anual (RA), Fuente de estadística educativa Argentina, Dirección de Información y Estadística, Ministerio de educación. La revisión de los datos no solo permitió observar el posible alcance la SF, sino también cuestionar si existe una determinada predilección en su aplicación a determinados sectores de la comunidad educativa del nivel medio.

Ahora bien, según el Cronograma de implementación de la SF se estableció sólo sobre las escuelas de Gestión Estatal, a diferencia de la aplicación del diseño curricular denominado NES del año 2015, que fue obligatorio para todas las escuelas sin distinción del tipo de gestión, estatal o privada, aunque en las escuelas secundarias privadas se les dio un plazo mayor para su implementación. De esta manera la implementación sería de 17 escuelas en el año 2018, 44 escuelas en 2019, 44 escuelas en el 2020 y 44 escuelas en el año 2021. Para el caso de las escuelas secundarias de Gestión Privada la DGE GP (Dirección general de Escuelas de Gestión Privada) se definió como implementación optativa.

En consecuencia, al comenzar a analizar estos datos, se investigó sobre el listado de escuelas estatales previstas para su implementación. Notoriamente, en la web oficial del gobierno de la CABA, solo se publicaron las del año 2018 y las del año 2019. Sumando un total de 44 escuelas informadas. (Detalladas en mapas y estadísticas en el Anexo II, Imágenes 2 y 3).

En efecto, el análisis de los datos cuantitativos dan cuenta de que dicha implementación no resulta significativa en términos numéricos ya que, por una parte, de un total de 501 escuelas secundarias de la CABA, la SF alcanzaría al año 2021 a 148 escuelas representando así menos de una 30% del total de escuelas secundarias de la CABA, resultando contundente el número de 342 escuelas secundarias privadas en comparación a 159 escuelas secundarias estatales<sup>58</sup>. Asimismo, en términos de matrícula no alcanzaría el 50% de las y los estudiantes de la CABA<sup>59</sup>, ya que si bien el número de matrícula durante los primeros años de estudios secundarios se encuentra más equiparado que el número de escuelas, sobre el total de escuelas SF, no alcanza al total de estudiantes de escuelas secundarias estatales. En esta misma línea, teniendo en cuenta que el análisis de campo de la presente investigación corresponde a la implementación de la SF en el primer ciclo (1ro y 2do año), también se propuso comparar los datos de matriculación de dichos años por comuna frente a los datos de escuelas que alcanzó la SF durante 2018 y 2019. En términos generales, del análisis de dicha comparación resulta que la SF se implementó en las comunas de menor matriculación, por lo tanto, su alcance aún no resulta significativo como expresan los objetivos de su presentación oficial.

Por otra parte, si bien resulta más significativa su implementación en relación a los cargos docentes y horas cátedras, debido a que en la CABA es mayor el número de cargos docentes en la escuela secundaria estatal siendo un 69%, sobre un 31% de cargos docentes de escuelas privadas<sup>60</sup>, dicho alcance es el que más tensiones presentó. En este sentido, desde el trabajo de campo realizado, tanto en las dos escuelas elegidas, como las observaciones realizadas en mi carácter de capacitadora docente, permiten identificar que las tensiones surgen por considerarse una propuesta impuesta e inconsulta, que abarcó a este gran número de docentes y que al parecer requiere de una adecuada articulación de los cargos en consenso con las y los docentes, y no solo con las Instituciones.

Por esta razón, el análisis de los datos cuantitativos revela otra de las tensiones que se presentan en el sistema educativo de la CABA. En particular, las tensiones que manifiestan los y las docentes, además de los y las estudiantes de la escuela

---

<sup>58</sup> Anexo 1. Imagen 5 y 7. Oferta de escuelas secundarias

<sup>59</sup> Anexo 1. Características de la matrícula de escuelas secundarias. Y Gráficos 8 y 9. Secundaria del Futuro por Comuna.

<sup>60</sup> Anexo 1. Imagen 16: Características de los cargos docentes en el nivel secundario.



secundaria<sup>61</sup>, en relación a la diferenciación existente en la implementación de este nuevo dispositivo de organización pedagógica que solo alcanzaría a las escuelas de gestión estatal. Dicha diferenciación y las controversias en relación a su implementación, permite cuestionar los verdaderos objetivos de su alcance, retomando algunas de las manifestaciones realizadas por los referentes gremiales docentes: la preocupación por la implementación de una reforma educativa inconsulta y con ciertas intenciones de precarización educativa de las escuelas de gestión estatal, tendientes a una inserción laboral estudiantil temprana y precaria de un sector de la población; y una reducción del tiempo de clase con el consecuente empobrecimiento de la calidad educativa.

Por último, esta situación planteada también colisiona con el propósito de la SF en atender las condiciones de trabajo de los y las docentes quienes enfrentan una amplia rotación, pluriempleo y escaso tiempo disponible para el desarrollo de las tareas en el ámbito institucional, más allá del dictado de clase. Si bien, tanto el régimen de “Profesor por cargo”<sup>62</sup>, junto con la SF suponen un incremento de carga horaria a un porcentaje significativo de docente (como se demostró párrafos anteriores), otorgando 40 minutos para el trabajo de equipo tutorial y 80 minutos de planificación de los proyectos y estrategias de enseñanza en la misma escuela<sup>63</sup>, estas últimas horas adicionales pertenecen solo a la Institución, y recordemos que, se generan mediante un sistema de reagrupamiento de horas y de creación de cargos con base en las escuelas (Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler S, 2019, p. 120) “de gestión estatales” que toman las y los profesores:

Contamos con espacios de 3 horas más, 1 hora areal y dos horas de reunión para planificar los proyectos. Lo particular es que esas horas son de la escuela, no son titulares, esto va en contra de la estabilidad laboral. Si por alguna razón

---

<sup>61</sup> Noticia. Sociedad, sin autor, (12 de septiembre de 2017) “Reforma sin futuro” Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/62350-reforma-sin-futuro> Y Alejandra Hayon. (29 de marzo 2019) “Los pibes tenían razón” Sociedad. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/184057-los-pibes-tenian-razon>

<sup>62</sup> “Profesor por cargo” (Ley 2905/08) la cual regula la organización y funcionamiento del Régimen de profesores designados por cargo docente, en todos los establecimientos, de las distintas modalidades de enseñanza de nivel secundario, dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

<sup>63</sup> Detalle de Horas que suma la SF: Por asignatura y por año (1ro, 2do y 3ro) cada docente suma 3 horas cátedras: 1 hora cátedra (40 minutos) para compartir el aula con otros docentes de la misma área + 2 horas cátedras (80 minutos) un día a la semana para reunirse con los profesores del área y planificar el trabajo por proyectos del curso y años que corresponden.

te quieres ir de la escuela perdes esas horas. (Entrevista María Prof. Historia, 38 años, antigüedad menos de 10 años Escuela 1)

Cuando esto empezó, ninguno trabajaba así. Entonces todos decíamos por favor pongan un día entero y así estamos todos juntos. ¿Pero qué ocurre? es imposible, porque cada uno de nosotros tiene todo un esquema de horarios que está super ajustado y cualquier cambio era un lío, de hecho esto implicó que muchos tengamos que renunciar a otras escuelas, por ejemplo: yo trabajaba en Soldati y también renuncié porque este cambio de horas se me superpuso con otros cargos, en mi caso yo decidí renunciar en otras cosas los obligaban. Y así se fueron un montón de colegas, que renunciaron porque no querían que les toquen las horas. Fue realmente un escándalo (Entrevista Celia Prof. FEyC Geografía y tutora Escuela N°1).

Por lo tanto, es necesario preguntarse, por un lado, ¿qué sucede con los y las docentes que trabajan en escuelas de gestión privada y/o en el sistema mixto? ¿De qué manera esta situación hace posible el alcance de los objetivos planteados por la NES y la Secundaria del Futuro? Este planteo deja abierta posibles líneas de investigación que implican analizar los datos cuantitativos en los próximos años y retomar la pregunta en torno al alcance de la SF.

Para concluir este primer Capítulo de análisis, es posible volver a remitir a las categorías que nos propone Bourdieu, en relación a las tensiones que se reflejan en los modos en que las y los docentes recibieron la SF y en el propio alcance de la SF. La escuela secundaria, en tanto “campo”, es un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder, “es un espacio de conflicto y competencia en el cual los participantes rivalizan por el monopolio sobre el tipo de capital que sea eficaz en él” (Bourdieu, 2005, p. 43). Por una parte, los debates en torno a cuáles son las proyecciones futuras para los nuevos escenarios educativos y a que responden: a la tradición de la escuela secundaria o a las demandas del mercado/organismos internacionales. Y segundo, las tensiones en torno a la falta de información y a cierta “desprolijidad” que generan confusiones y parecen ser parte de la estrategia del campo. “Estrategia no como la búsqueda intencional o premeditada de metas calculadas, sino como el despliegue activo de líneas de acción objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y conforman patrones coherentes y socialmente inteligibles” (Bourdieu, 2005, p. 52).

Luego de estas primeras conclusiones que emanan del análisis del trabajo de campo, en el próximo Capítulo, se retoman algunos elementos históricos en relación a la matriz de la tarea de enseñar y la posición docente, para continuar analizando los modos en que las y los docentes traducen las propuestas de cambio que introduce la SF, en particular en torno a la matriz de la tarea de enseñar que supone la SF, como también, el trabajo con otras y otros docentes y el rol de las tecnologías digitales.

## Capítulo 4: Las tradiciones del trabajo de enseñar y los cambios que presenta la Secundaria del Futuro

En el presente Capítulo, se retoman las configuraciones históricas analizadas en los primeros dos Capítulos, en particular en relación a los elementos que constituyeron la matriz del trabajo de enseñar (Birgin, 1999) y la posición docente (Vassiliades y Southwell, 2013) para analizar los datos empíricos recogidos en el trabajo de campo de la investigación y sistematizar los diferentes modos en que las y los docentes traducen los cambios que introduce la SF. Concluyendo con la posibilidad de pensar en una nueva configuración de la tarea de enseñar y de la posición docente, a través de la resignificación de los múltiples modos en que las y los docentes asumen, viven y piensan su tarea, los problemas y desafíos de la reinención docente en torno a la propuesta formativa de la SF.

### 4.1. Entre tradiciones y matrices: el trabajo de los y las docentes

A continuación se abordan los elementos que constituyeron la matriz del trabajo de enseñar (Birgin, 1999) y la posición docente (Vassiliades y Southwell, 2013), con el propósito analizar los modos en que las y los docentes receptionan y traducen los cambios que presenta la SF resulta necesario revisar brevemente la historia de su configuración. En este sentido, se adhiere al planteo de Iglesias (2018) en referencia a que cuando se analiza la configuración de la escuela media y su dinámica interna, resulta necesario repasar la historia del nivel secundario, ya que proporciona algunos elementos estructurantes de la organización escolar y sus mitos fundantes que están todavía vigentes (Southwell, 2011, p. 35). Igualmente, es interesante retomar la categoría de “posición docente” dado que “implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente” (Vassiliades y Southwell, 2013, p. 182)

#### 4.1.1 La matriz que constituyó el trabajo de enseñar:

Es necesario insistir en los elementos que constituyen a la escuela en general para analizar adecuadamente el problema de la presente investigación, por lo tanto resulta pertinente retomar la historia desde los intentos de organizar la formación docente que fueron paralelos y hasta consecuencia del proceso de construcción del Estado argentino, con el modelo del Estado liberal controlado por la oligarquía y preocupado por conformar la nación (Birgin, 1999). En ese contexto, desde la segunda mitad del siglo XIX se desarrolló un proceso de "estatización" de la educación popular (Braslavsky, 1985). La escuela se constituyó en el espacio social privilegiado para la producción de la homogeneidad requerida para el funcionamiento del Estado nacional. Al decir de algunos autores, fue la institución que el Estado nacional creó para su propia legitimación (Nuñez, 1985). De acuerdo con Birgin (1999), la conformación de este espacio público escolar extendido requirió de una enorme cantidad de docentes. El Estado se constituyó entonces, por un lado, en empleador de numerosos agentes y por el otro definió y se hizo cargo de su formación: definió mínimos culturales, cuál era el saber educativo legítimo y cuáles los medios de inculcación (Tenti, 1988). Asimismo, en particular los rasgos del funcionariado que caracterizaron a las y los profesores de enseñanza media, se relacionan con sus orígenes, ya que estos eran funcionarios activamente articulados al proyecto nacional, preocupados por formar la élite política local. "En muchos casos se trató de magistrados, profesionales, personal jerárquico del sistema de educación primaria, donde lo vocacional adquirió otro sentido, más vinculado con el aporte al desarrollo de la clase política, de la cual muchos de ellos fueron miembros" (Birgin, 1999, p. 8). En consecuencia, como sostiene Birgin (1999) el origen del docente de nivel medio se relaciona directamente con un mundo del trabajo en que se especializan y fragmentan el conocimiento y las tareas.

Ahora bien, esta matriz de origen de las y los docentes se vio afectada posteriormente en el contexto de la expansión industrial por la sustitución de las importaciones, donde se desarrolló el denominado Estado de Bienestar, que puso en el centro la cuestión social a través de un proceso de redistribución de los recursos entre los trabajadores (Birgin, 1999). Se produce la expansión de los derechos sociales, derechos específicos de los trabajadores y la protección social, el Estado

aparecía como equilibrador de las relaciones laborales a través de mecanismos tales como la negociación colectiva o la legislación laboral. Entre 1940 y mediados de la década de 1970, se trató de un período de fuerte movilidad social y particular expansión de los sectores medios acompañados de un constante proceso de salarización. En este contexto los profesionales, como el caso de los docentes, eran las categorías de mayor crecimiento. Paralelamente, en 1958, se sanciona el Estatuto docente estableciendo un modelo más transparente que incluía representantes de los docentes en el gobierno escolar elegidos por los propios docentes (Birgin, 1999). Así también, el “sindicalismo docente afirmó su identidad frente al Estado a través de la construcción de una organización gremial nacional, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), y su consecuente incorporación a la Confederación General del Trabajo (CGT)” (p. 21). Asimismo, a mediados del siglo XX, la planificación centralizada de las políticas fue la herramienta que privilegió el Estado para garantizar la racionalidad y eficacia del proceso acorde con el discurso de diferentes organismos internacionales (OEA, UNESCO, CEPAL). La educación debía atender los requerimientos del desarrollo económico a través de la formación de recursos humanos calificados para el trabajo. Así, la educación era vista como un canal óptimo para la modernización (Southwell, 1997). En ese contexto, se produjo la instauración de una clara división técnica del trabajo escolar basada en la relación entre objetivos y medios. Se reguló el trabajo docente restringiendo la participación de los que enseñaban en la concepción y planificación del sistema educativo, tarea para la cual se constituyeron equipos de expertos, a la par que se consolidó el sistema de control burocrático sobre las escuelas. “El docente normalista, que tenía un fuerte lugar asignado en la construcción de los valores de lo público, pasó a ser concebido como un agente neutro, experto en técnicas, que sólo debía pronunciar la palabra normativamente prevista” (Birgin, 1999, p.20).

Como se ha analizado hasta aquí, durante largo tiempo, la matriz del trabajo de las y los profesores y maestros/as de escuela “han sido provistos de una autoridad y de un prestigio que no justificaban ni su cultura ni sus ingresos, sino que se desprendían directamente de la confianza y la creencia en los valores de los que la escuela era portadora” (Dubet, 2004, p. 19). Birgin (1999) también señala que “el trabajo docente se volvió más profesional con el alargamiento de la formación pedagógica, el desarrollo del trabajo en equipo, la afirmación de una expertise y de

una ciencia pedagógica a través de la didáctica, la escuela deja de ser un orden regular, para convertirse en una burocracia profesional” (Birgin, 1999, p. 24).

Y finalmente, como se mencionó al comienzo de este apartado, para enriquecer el análisis de la configuración docente, resulta pertinente acudir al concepto de posición docente. La docencia ha sido pensada como vocación, trabajo, oficio y condición (Alliaud, 1993; Alliaud y Antelo, 2009; Birgin, 1999; Tenti Fanfani, 1988 y 2005), y “posición docente” (Vassiliades y Southwell, 2013), es decir, “el modo en que los sujetos maestros/as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa” (p. 165). Esta categoría se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. En resumen, la noción de posición docente implica una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar se componen en un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mira, en consecuencia, se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas (Vassiliades y Southwell, 2013), como sucede en este caso con las tensiones en torno a la SF y se observa en las palabras de las y los docentes entrevistados:

Me parece importante que vos nos hagas una entrevista y puedas demostrar lo que es esto. Es todo una gran puesta en escena, como nos tienen acostumbrado. Realizan cambios sobre cambios que aún están en marcha. No informan nada, no te explican, no te dicen la verdad. (Entrevista Alberto Prof. Historia, 42 años Escuela N°1)

Al principio la mayoría de los docentes tuvimos rechazo por la SF, debido a los problemas que conocíamos de otras escuelas y además desde los sindicatos docentes advertían sobre cuestiones laborales poco claras. Desde los directivos la recepción fue mejor, supongo que por pensar en el posicionamiento de la escuela dentro del barrio. (Entrevista Miryam Prof. Biología, odontóloga, 7 años antigüedad Escuela N°2)

Las ideas que aquí se observan en relación a la posición docente frente a la recepción de la SF, se acercan a la noción de interés que propone Bourdieu (1995). Es decir, pensar la posición docente no pretende describir las reglas según las cuales actúan, sino plantear que es lo que hace operar a esas reglas en primer lugar, esos

“intereses que son tanto presupuestos como producidos por el funcionamiento de campos históricamente delimitados” (Bourdieu, 1992 [2005], p. 155). En síntesis, cabe preguntar: ¿cómo se relacionan los modos en los que las y los docentes reciben y traducen las SF con sus prácticas? ¿Cuál es el interés de las y los docentes en relación a las reglas del juego que establece SF?

#### 4.1.2 La matriz de la tarea de enseñar de la Secundaria del Futuro

Para repensar la configuración actual del trabajo de enseñar y la posición docente, se propone retomar las ideas de Dubet (2004) sobre la declinación del Programa Institucional, los aportes de Brailovsky (2019) sobre el discurso pedagógico mercantilizado y el marketing del futuro, como así también el análisis que propone Donaire (2016) en relación a la “teoría de la descalificación” del trabajo docente.

Comenzando con este último aporte, Donaire (2016) relaciona la “teoría de la descalificación” del trabajo docente, planteando que “el desarrollo del capitalismo conlleva la necesidad del propio capital de subsumir cada vez más los diferentes procesos de trabajo, con el objetivo de lograr una mayor productividad y una mayor ganancia a través de su control” (p. 11). Este avance por parte del capital, supone, a su vez, una pérdida de control de los trabajadores sobre su propio trabajo. En esa lógica de descalificación estaría, según esta corriente, la clave de la proletarización. En el caso de las y los docentes tendería a dejar de ser alguien que maneja su oficio y que tiene la capacidad de diseñar y llevar adelante un proceso de trabajo en forma integral, pasando a ser, un mero ejecutor o administrador de procedimientos que diseñan otros (Donaire, 2016). Diseños curriculares, la planificación de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, el pre diseño de las evaluaciones en rúbricas.

En relación a las características de la SF descritas en el Capítulo 2 y según las experiencias de las y los docentes entrevistados, la llegada del nuevo dispositivo a las escuelas analizadas en el Capítulo 3, reflejan cierta relación con la teoría que propone Donaire. Las y los docentes aparecen como meros ejecutores de una política que no explicita mayor información que su aplicación, alejándose, incluso, de toda perspectiva didáctica enmarcada en los contextos que les dan sentido a las prácticas de enseñanza (Lewin, 2016).



Por otra parte, Bourdieu (1997) plantea la profesionalización como una dinámica del mundo del trabajo en que se especializan y fragmentan el conocimiento y las tareas. Por ello, el trabajo de enseñar como profesión puede pensarse como casos en campos estructurados de producción de bienes simbólicos. Los campos son espacios de posiciones, es decir, "multiplicidad de posiciones institucionales y de habitus de clase donde las propiedades dependen de la posición en esos espacios que pueden ser analizados independientemente de sus ocupantes" (Bourdieu, 2011, p. 16). La estructura del campo manifiesta un estado de relación de fuerzas entre los agentes o instituciones comprometidas en la lucha por la distribución del capital específico. Los campos no son espacios homogéneos sino que están organizados jerárquicamente en estructuras de prestigio y poder. Estas definiciones, en esta investigación, están ligadas con la lucha entre la y el docente funcionario burócrata que ejecuta la política y, la y el docente que reconoce su capacidad de planificar y diseñar las estrategias de enseñanzas y aprendizajes adaptadas a la realidad social en la que se desempeña. Docentes que cuestionan y son protagonistas de las decisiones del cambio y no se adaptan simplemente al futuro prediseñado:

En mi caso comencé a intentar interiorizarme antes de entrar en pánico. Sobre todo me interesaba conocer la nueva organización y distribución de la carga horaria (Entrevista Celia Prof. FEyC Geografía y tutora Escuela N° 1).

Creo que de alguna manera la identidad de ese docente que era el portador del conocimiento y trasmisor de ese conocimiento y además solo frente a un aula. Hoy es un docente articulador y mediador del conocimiento de los saberes más significativos, ayuda a construir el conocimiento, es un constructor con otros, ya no en soledad (Entrevista María Prof. Historia, 38 años, antigüedad menos de 10 años Escuela N° 1).

Una de las mayores luchas en la organización de un campo se libra alrededor de la definición de sus límites, porque implica una delimitación de qué incluye y qué excluye, así como la defensa ante cualquier forma de intrusión. "Las luchas en el campo tienen como meta la conservación o la subversión de la estructura de la distribución del capital específico, implican monopolización y reconocimiento externo" (Birgin, 1999, p. 9). Nuevos agentes de producción de bienes simbólicos desplazarán a los tradicionales, nuevas reglas, principios, teorías: hay lucha entre agentes tradicionales y nuevos, entre saber popular y ciencia, entre saber acreditado y saber práctico, entre profanos y especialistas, articulaciones entre lo epistemológico y lo

político (Gómez Campo y Tenti, 1989). En esta lucha que se presenta en el campo de la SF, también aparece la lucha entre mantener una estructura de estabilidad laboral, como se señaló antes, propia del trabajo docente y la nuevas formas de contratación docente que presenta este nuevo dispositivo de enseñanza y aprendizaje que abrevan la “teoría de la descalificación” (Donaire, 2016).

Contamos con espacios de 3 horas más<sup>64</sup> 1 hora areal y dos horas de reunión para planificar los proyectos. Lo particular es que esas horas son de la escuela, no son titulares, esto va en contra de la estabilidad laboral. Si por alguna razón te quieres ir de la escuela perdes esas horas. (Entrevista Celia Prof. FEyC Geografía y tutora Escuela N° 1).

Otra cosa que te puedo decir es el tema de las horas de proyecto. ¿Vos sabes cómo es esto? ¡No! Porque nadie te explica, te dicen que incrementas horas para que puedas planificar y puedas trabajar por proyectos pero nadie te dice que esas horas no son tuyas, son de la escuela. Y eso es un problema, eso atenta contra los derechos del docente, de nosotros. (Entrevista Alberto Prof. Historia, 42 años Escuela N°1)

Hay mucha preocupación por que no se sabe qué pasa con los proyectos especiales, ya que no se designaron más horas para que los profes se presenten a tomarlas. Por eso también el rechazo de profesores por cargo, porque si bien sumas horas de TP en bloques, las horas no son tuyas, son de la escuela. (Entrevista Sofía, Escuela N° 2)

En efecto, en estas palabras de las y los docentes de ambas escuelas, se puede inferir que el incremento de horas, si bien debería ser un aspecto positivo de la SF, resultó ser el que más tensiones produce, debido a la falta de una normativa clara y consensuada con los propios docentes. Asimismo, los contenidos del diseño curricular de la NES, como el dispositivo de enseñanza y aprendizaje SF, acompañan un discurso pedagógico contemporáneo que “conciben a los docentes sumergidos en la burocracia” (Lewin, 2016, p. 16) acatando los cambios impuestos.

De esta manera, el Diseño Curricular “NES” menciona que: “La Nueva Escuela Secundaria (NES) tiene como meta optimizar el sentido y la relevancia de la oferta

---

<sup>64</sup> Detalle de Horas que suma la SF: Por asignatura y por año (1ro, 2do y 3ro) cada docente suma 3 horas cátedras: 1 hora cátedra (40 minutos) para compartir el aula con otros docentes de la misma área + 2 horas cátedras (80 minutos) un día a la semana para reunirse con los profesores del área y planificar el trabajo por proyectos del curso y años que corresponden.

formativa para los adolescentes, potenciar el funcionamiento de las instituciones escolares y su capacidad para la “gestión eficiente” de la acción educativa” (Resolución 321/2015 NES, p. 17). En este sentido, Brailovsky (2019) se refiere al discurso pedagógico mercantilizado cuyos rasgos asumen los de un eficientísimo renovado, individualista y funcional a los valores de la sociedad de consumo. Siguiendo con su planteo, la innovación educativa da lugar a interesantes reflexiones en el plano institucional- didáctico, sin embargo, “su espíritu de ensalzamiento de lo nuevo por ser nuevo, contrasta con sus aportes sustantivos” (p.22). Por consiguiente, la lógica del mercado, llevada al plano educativo, hace aceptable la idea de que la tarea docente “desactualizada” deba renovarse constantemente, no tanto para mejorar, sino para sobrevivir, para seguir siendo atractiva, para constituirse como oferta competitiva: “La SF implicó (...) para los docentes de alguna manera nos obligó a actualizarnos, tanto en las asignaturas como en el uso de las herramientas digitales” (Entrevista Miryam Prof. Biología, odontóloga, 7 años antigüedad, Escuela N° 2)

No obstante, como se puede observar en las palabras de las y los docentes, no se trata de impugnar el espíritu superador que el pensamiento innovador pueda promover, es decir no impide que bajo el título de la innovación se desarrollen proyectos destacables, que efectivamente movilicen cambios necesarios y positivos en la escuela, de lo que se trata, en el marco de analizar los rasgos políticos de las discursividades sobre el cambio y “lo nuevo”, es de señalar precisamente lo que caracteriza a esta concepción del cambio, frente a otras (Brailovsky).

De todas formas creo que si es posible una innovación, pensar actividades para los proyectos, propuestas tipo un Ágora con un tópico más una autoevaluación. La innovación se realiza en la propuesta que uno lleve adelante, no sé si hay una receta que te diga cómo. Va mucho en la predisposición y lo que proponga el docente. (Entrevista Celia Prof. FEyC Geografía y tutora Escuela N°1)

Por consiguiente, las experiencias que relatan las docentes se relacionan con las estrategias de los agentes, ya que la experiencia cambia con el transcurso del tiempo porque los sujetos (en este caso, las y los docentes) ocupan distintos lugares y despliegan distintos “recursos estratégicos” dentro de una determinada “lógica estratégica en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 80-81).

### 4.1.3 Una matriz hecha a medida

Como se ha señalado en el Capítulo 2, previo a la implementación de la SF, la NES inicia un proceso de innovación educativa con el objetivo de transformar la matriz escolar tradicional, esto implica lograr transformar prácticas percibidas como tradicionales en otras percibidas como nuevas (o innovadoras), con el acento puesto en los resultados, la eficacia o la incorporación de nuevas tecnologías (Brailovsky, 2019). Por ende, el propósito de transformar la matriz escolar tradicional implica, según el diseño curricular:

Formar a un Ciudadano del Siglo XXI: talentoso, creativo, crítico, emprendedor, alfabetizado digitalmente, cooperativo, adaptable. Enfatizar el desarrollo de habilidades que resultan hoy imprescindibles para la incorporación al mundo laboral, tales como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas, la competencia para la selección, procesamiento y comunicación de la información, “el manejo de la incertidumbre y la adaptación al cambio (Resolución N° 321/2015 NES Ministerio de Educación CABA, p. 19).

Ahora bien, ¿cuál será la matriz de la tarea de enseñar que establece la SF para lograr enfatizar el manejo de la incertidumbre y la adaptación al cambio? Este planteo conduce al caso del desencantamiento del mundo, esto qué significa principalmente que la fabricación del sentido y de los valores mediante una trascendencia postulada por la escuela moderna ha declinado en beneficio de construcciones locales de valores y acuerdos sociales y políticos (Dubet, 2004). Es decir, la lógica de que la escuela secundaria debe adaptarse a las demandas del mercado y por ende a una matriz de la tarea de enseñar hecha a su medida. Tras la acusación a la escuela de alienación porque no prepara para la “vida real”, es decir, que la escuela no toma suficientemente en cuenta las necesidades reales del mercado laboral (Simons y Masschelein, 2014), junto a la imagen de la y el docente desactualizado y quedado en el tiempo, aparentemente se ofrece una matriz de un docente del futuro innovador y emprendedor (Brailovsky, 2019).

En efecto, por un lado, el docente emprendedor debe promover al emprendedurismo, el cual se encuentra asociado al propósito de volverse auto-empleado y al hallazgo de nichos de mercado u oportunidades de negocio aún no explotadas:

En el marco de la llamada economía colaborativa, o “economía de plataformas”, y en los procesos que atraviesan actualmente al mundo del trabajo. En un modelo de economía sin intervención estatal, ni legislación laboral, donde las leyes se reemplazan por “términos y condiciones”, la explotación se perfecciona en diseños de auto explotación. El ideal del emprendedorismo es que el trabajador de una App de *delivery* en bicicleta se sienta “dueño de su destino”, porque no tiene jefe (Brailovsky, 2019, p. 19 y 20).

Como ya se ha señalado, la SF responde a políticas globales, el emprendedorismo se ha comenzado a impulsar en todos los sistemas educativos en forma coordinada y se puede encontrar en los sitios web y documentos de distintos organismos internacionales de crédito (OEI, Banco Mundial, OCDE).

Por otro lado, también la escuela tradicional es acusada de desmotivadora y estancamiento (Simons y Masschelein, 2014) es decir, que no sólo se cuestiona el modelo exclusivamente pedagógico, sino ciertas significaciones sociales de la escuela (Trilla, 1999). En consecuencia, el emprendedorismo requiere otra iniciativa y creatividad, por lo tanto se intuye que la matriz docente del nuevo dispositivo de enseñanza y aprendizaje: SF, lo limita a ser una o un *coach*, una o un facilitador guía<sup>65</sup> que anima y da aliento a las y los emprendedores para que se sientan capaces de vencer a los demás y prevalecer en la jungla para la que eficazmente se los prepara (Brailovsky, 2019). En las palabras de una de las docentes de la SF: “Observe que todos los docentes, que se predisponen y que incorporan la SF, se convierten en facilitadores” (Entrevista Ana (Facilitadora digital, antigüedad 1 año) Escuela N° 2)

En suma, la matriz de la tarea de enseñar del docente de la SF permite delinear la siguiente pregunta: ¿en qué medida la SF abreva a la teoría de la descalificación convirtiendo al docente funcionario burócrata mero ejecutor de políticas educativas mercantilistas? y, a su vez ¿de qué manera contribuye a la idea del docente desactualizado en la lucha por la distribución del capital específico y la propia estabilidad laboral? Este cuestionamiento “implica dudar del hecho de pensar la educación como una asimilación permanente y dócil de las novedades” (Brailovsky, 2019, p 25).

---

<sup>65</sup>Anexo II Plataforma "Mi escuela" y PPT presentación SF. Diapositiva N° 3

Para concluir este planteo sobre la matriz de la tarea de enseñar, resulta interesante sumar el aporte de Andrea Alliaud (2014) sobre el trabajo docente y el Aprender a hacerlo. La autora retoma el planteo del “Artesano” de Richard Sennett (2009) quien sostiene que “los artesanos se dedican a hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien, permite sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad” (p. 32). Como se ha analizado aquí, hacer las cosas bien es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado, es mucho más que solucionar problemas. “Es poder revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Es comprometerse con lo que se hace; es conjugar el pensamiento y la acción. Y esa dedicación o compromiso con lo que se hace y no necesariamente instrumental” (Alliaud, 2014, p. 144)

## 4. 2 El trabajo con otras y otros docentes

Otra de las características de los cambios que introduce la SF, implica considerar la estructura curricular y la carga horaria de cada una de las áreas y modalidades de acuerdo a lo establecido en los Diseños Curriculares. Como así también, establece la necesidad de garantizar espacios de enseñanza - aprendizaje de cada espacio curricular y espacios de trabajo conjunto y colaborativo, teniendo en cuenta los cargos y los horarios actuales de los docentes involucrados. Por un lado los documentos oficiales enuncian:

“La intención es que coincidan en el mismo horario distintos docentes para propiciar el trabajo colaborativo, la articulación entre disciplinas y formatos flexibles, sin que esto signifique que todo el tiempo tengan que trabajar juntos en un mismo y único espacio” (Documento s/f La escuela que queremos, p. 8).

Y por otro lado las y los docentes dan cuenta de lo que implica la nueva estructura curricular y la carga horaria:

Por un curso tenes 1 hora de Planificación de proyecto, más 2 horas de reunión de área. Aparte tenes el TP por profesor por cargo y más horas extra clase. De todas formas son espacios de proyecto distintos. Por lo tanto son horas que no alcanzan para planificar lo que se propone para secundaria del futuro. (Entrevista Celia Prof. FEyC Geografía y tutora Escuela N°1)

Está propuesta formativa denominada “Enseñanza por Proyectos” se fundamenta, dentro del documento respaldatorio, con los aporte de Camillioni (2010) quien sostiene que más que fijar posición en el debate de la enseñanza disciplinar, interdisciplinar, se procura dirigir los esfuerzos hacia la producción de currículos y propuestas formativas flexibles. De esta manera, se propone un nuevo modelo de organización pedagógica e institucional, que al interior de las escuelas requiere para su puesta en práctica prestar especial atención a diversas formas de organización de la enseñanza: enseñanza disciplinar, enseñanza en el marco de la conformación de áreas integradas, el trabajo por proyectos (y otras modalidades) e interdisciplinar.

Por ejemplo, para graficar porque es medio caótico: yo voy los días martes, voy a la hora de la profe de historia, la profe de FEyC y yo, estamos con la profe de Historia, las tres en el aula 40 minutos y nos vamos, pero yo después ese mismo día tengo que dar geografía una hora (40 min) entonces vuelvo al aula cuando ella termina la clase de historia. Esto es lo que digo que es una cosa medio sin pies ni cabezas. Entramos, salimos, entra una y sale la otra (Entrevista Celia Prof. FEyC Geografía y tutora Escuela N°1).

Ahora bien, en este aspecto esta investigación acude a las primeras experiencias de las y los docentes, es decir a las estrategias de los agentes, ya que la experiencia cambia con el transcurso del tiempo porque los sujetos (en este caso, las y los docentes) ocupan distintos lugares y despliegan distintos “recursos estratégicos” dentro de una determinada “lógica estratégica en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 80-81)

En consecuencia las experiencias de las y los docentes de ambas escuelas, dan cuenta de otra de las principales tensiones en los modos en que traducen y receptionan la SF, que es en relación al trabajo con otros y otras y los cambios en su estructura horaria:

Lo más difícil fue el trabajo colaborativo con los colegas, encontrarse compartiendo horas de clase, de trabajo, de planificación con compañeros que rechazan todas las propuestas. Que no respetan tu trabajo, que no se capacitan, que como decía al principio no tienen formación pedagógica y esto atrasa. (Entrevista Celia Prof. FEyC Geografía y tutora Escuela N°1)

Y si el tema del trabajo en equipo. Creo que nos cuesta, a los docentes, trabajar con más de un docente en el aula. Creo que pasa por ahí la principal

dificultad, creo eso es lo que hay que aceptar, esa parte (Entrevista Vanina Prof. tecnología, 45 años, 5 años de antigüedad Escuela N°2).

En efecto, estas tensiones se pueden analizar desde las categorías de Bourdieu y la recuperación del habitus en la tradición pedagógica que permite desagregar elementos que resultan fundamentales para analizar la construcción de la subjetividad docente, puesto que se relaciona con otro concepto central en su teoría, el sentido práctico, es decir el “sentido del juego socialmente construido” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 83). El habitus, en tanto “razonable”, se desarrolla bajo ciertas condiciones de posibilidad, es decir, las “opciones” que orientan el “sentido práctico”, que permite aprovechar las oportunidades que se presentan. El “sentido del juego” precisamente implica el ajuste del habitus a las condiciones del campo (Bourdieu, 2007, p. 130). Las y los docentes comprenden cierta potencialidad en esta propuesta formativa y advierten, desde el habitus, las dificultades de su concreción y las tensiones propias del campo en relación a la posición docente.

La oposición a la SF tenía que ver, más que nada, en que los profesores consideraban que había muchas cosas que no estaban claras, no se comprendía muy bien de qué se trataba la SF. Sobre todo, en relación a las tareas que serían del docente y cómo articular con otros (Entrevista Ana Facilitadora digital, antigüedad 1 año Escuela N° 2)

En relación al Proyecto areal, existía una tensión entre hacerlo bien y cumplir con la presentación de un producto. Me adapte al proyecto que ya estaba todo redactado por un docente que después se fue, pero había que cumplir y nadie lo cuestionaba, por más que el proyecto no tenía ni pie ni cabeza. No se entiende para dónde iba ni cuál sería el producto final. (Entrevista, María 38 años, antigüedad menos de 10 años escuela N°1)

De esto dicho por la docente, resulta clave, “la tensión entre hacerlo bien y cumplir”. “Y si lo que nos interesa es que se aprenda a hacer las cosas bien (¿a enseñar bien?), tendríamos que identificar y analizar lo que funciona bien, preguntarle a los que trabajan por su propio trabajo”(Alliaud, 2010, p. 145), es decir, la SF propone trabajar aplicando una propuesta o un producto cerrado que no fue consensuado con las y los docentes, y, por lo tanto, este ejemplo da cuenta de la tarea que implica cumplir por cumplir, la idea de cáscara vacía. La formación disciplinar propia de las y los docentes del nivel medio, como ya se ha mencionado,



se configura en la tarea de enseñar según la organización del tiempo y el espacio de la escuela media que resulta de un currículum enciclopedista el cual determinó la parcelación del tiempo para hacer posible el dictado simultáneo de las distintas disciplinas que componen el mapa epistemológico moderno (Tiramonti, 2011). Por consiguiente, es importante recordar que esta “organización curricular que multiplica las diferentes disciplinas atadas a una concepción cultural propia de la Ilustración, es también el núcleo del dispositivo de selección de la escuela media” (p. 32). Este modo de construcción del currículum se consolidó como un patrón cultural que logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos y, así, convertirse en el sentido común mismo (Southwell, 2011, p. 68). Y por esta razón la actual configuración de la SF pone en cuestión esta parcelación del conocimiento por disciplinas, su forma de transmisión y, con ello, la forma de organizar el tiempo y el espacio escolar:

En las horas planificación por proyecto (PP) muy pocas veces se pueden planificar lo que se va a trabajar, muchas veces no están los profes de las materias o están asignados a otras actividades, con los pocos que coincidimos si trabajamos pero más que nada quitándonos dudas de la tarea diaria, plataforma, no informamos de los estudiantes y sus dificultades y después como siempre **terminamos armando los proyectos en casa y consultando en los recreos** (Entrevista Celia Prof. FEyC Geografía y tutora Escuela N°1)

En relación a lo institucional, las dificultades que veo están más que nada en las horas para planificar proyecto ´40 y ´40. **Es muy poco tiempo** y por lo general no coincidimos horas con los profesores del proyecto. (Entrevista Lorena Prof Geografía, Tutora y Coordinadora de Tutores, Escuela N° 2)

La principal dificultad se relaciona con la falta de concordancia entre los contenidos de las materias, por ejemplo biología con matemática, en el diseño curricular de 1er año. (Entrevista Miryam Prof. Biología, odontóloga, 7 años antigüedad Escuela N° 2)

A partir del análisis de estas experiencias se puede inferir que no es posible quedarse con la simple afirmación de que “nada ha cambiado” ni que no pueda cambiarse. Lo que sí es posible remarcar es que el hecho de no incluir una perspectiva histórica del devenir de nuestras instituciones, por ende de la tarea de

enseñar, “torna difícil la comprensión de las invariantes de la forma escolar, así como las luchas y los conflictos a través de los cuales ella se construye y perdura” (Southwell, 2011, p. 67). De alguna manera, es necesario considerar que la escuela moderna es una unidad cuyas piezas están encastradas de modo tal que cada una de ellas se encuentra diseñada considerando la totalidad de sus funciones, esto hace de la escuela media una institución cuyas partes no pueden ser cambiadas con independencia de las demás y requiere de andamiajes sólidos y estratégicos que permitan modificar este gran rompecabezas (Tiramonti, 2018), de lo contrario las propuestas de cambio parecen solo generar tensiones y de fondo nada cambia, nada de esto es nuevo sostienen las y los docentes: no hay trabajo en equipo, no hay trabajo por proyectos, las horas no alcanzan y terminas haciendo el trabajo en la casa o en reuniones en el recreo.

En este efecto, también resulta importante señalar que "trabajar por proyectos" no es algo novedoso ni propio de la SF, ya que en las escuelas secundarias de la CABA se trabaja desde hace bastante tiempo con “Proyecto escuela”<sup>66</sup> (Sigal, 2009). Sin embargo, la SF aparece “como si las escuelas siguieran el curso inevitable de una cierta y determinada idea de progreso y abandonaran su sensible e imprescindible relación con lo contemporáneo y con el pasado” (Brailovsky, 2018, p. 24). La escuela no se compone de "lo novedoso" con la NES y SF, sino por el contrario, se abre a la memoria de todo aquello que es anterior a cada uno, esto es lo que implica incluir una perspectiva histórica del devenir de las instituciones (Southwell, 2011) y reconocer el papel relevante que adquiere el pasado en el desarrollo biográfico de un sujeto a través de sus experiencias anteriores (Bourdieu, 2007). En relación a estas ideas, las y los docentes de ambas escuelas sostienen lo siguiente:

Ojo que acá venimos haciendo laburos similares. Hace años realizamos proyectos especiales con los pibes, los conectamos con la historia del barrio, con propuestas solidarias. Trabajamos mucho con la gente del barrio. (Entrevista Alberto Prof. Historia, 42 años Escuela N°1)

Si bien la SF no presenta nada nuevo, ya que en otras oportunidades ya habíamos trabajado en parejas pedagógicas y en proyectos interdisciplinarios

---

<sup>66</sup>Para más información: Ministerio de Educación, pag. 28 Cuadro sobre trabajo por proyectos escuela y el proyecto en aula. Recuperado de: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto\\_escuela\\_seguimiento\\_1.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto_escuela_seguimiento_1.pdf)

aunque fueran de corto plazo. Hoy hay aún hay algunos docentes que no están de acuerdo con la SF sobre todo si llegara a implementarse en el ciclo superior.<sup>67</sup> (Entrevista Miryam Prof. Biología, odontóloga, 7 años antigüedad Escuela N° 2)

En este sentido, y de acuerdo a las experiencias en ambas escuelas, es posible plantear: ¿en qué medida la propuesta de la SF establece un cambio sustancial en la tarea de la enseñanza? ¿Por qué no propiciar el trabajo colaborativo, la articulación entre disciplinas y formatos flexibles a través de las significaciones que los y las docentes ya desarrollan? Como afirma Southwell “los cambios están parcialmente condicionados por las acciones y significaciones que construyen los sujetos. Revisar esos momentos y mitos fundantes permite conservar lo que se considere valioso, incluso, democratizador y transformar lo que, con el paso del tiempo, se ha vuelto ritualista, excluyente o limitante (2011, p. 69).

### 4.3 El trabajo con la o el Facilitador pedagógico digital.

Otra de las propuestas formativas que se presentan como novedad dentro de la SF, en el marco de la promoción del uso de las tecnologías a través de diferentes estrategias como la introducción de las aulas digitales equipadas de tecnología variada según la escuela (como se describe en el Capítulo 3), es la figura del “facilitador digital”, quien justamente se encuentra a cargo de los espacios digitales y, el dato a destacar es que no integra la planta orgánica funcional (Steinberg, Tiramonti, y Ziegler, 2019). Si bien dentro de la normativa, llamativamente, no se hace mención sobre este nuevo rol, se podría describir que su función es colaborar con los docentes para el diseño de planificaciones y secuencias didácticas que contemplen el uso de tecnología. Asimismo es protagonista del trabajo de campo en ambas escuelas, no solo porque fue posible conocer sus experiencias a través de las entrevistas realizadas, sino también de acuerdo a los relatos de las y los docentes que identifican

---

<sup>67</sup> La recolección de datos se realizó durante la implementación de la SF en el primer ciclo de la secundaria, por lo que se decidió abordar el ciclo superior como campo para futuras líneas de investigación.

a este “asistente” como articulador esencial de las propuestas formativas de la SF dentro de la institución:

Lo positivo es que en nuestra escuela la figura del asistente digital, es quien tiene una mayor disposición, realmente es un facilitador (Entrevista Miryam Prof. Biología, odontóloga, 7 años antigüedad Escuela N° 2).

Ana ([se refiere a la Facilitadora]) nos ayuda un montón, su trabajo es fundamental para nosotros. Si bien es difícil trabajar con otros profes y ponernos de acuerdo, ella nos ayuda muchísimo y sobre todo porque conoce a los estudiantes. (Entrevista Lorena Prof. Geografía, Tutora y Coordinadora de Tutores, Escuela N° 2)

Tenemos a Alan ([se refiere a la Facilitadora]) que nos ayuda, el tipo tiene la mejor onda, sabe un montón, pero no puede resolver todo. (Entrevista Alberto Prof. Historia, 42 años Escuela N°1)

Por su parte, en palabras de las y los propios facilitadores es posible reconocer un poco más en qué consiste su tarea y las características particulares de su contratación.

Mi rol no es ser asistente de informática como algunos piensan, no tengo un rol técnico, sino pedagógico. Teniendo en cuenta los contenidos buscamos herramientas que les permitan a los profesores trabajar los diferentes contenidos con los estudiantes y llevar adelante los proyectos, el objetivo principal es lograr la capacidad de articular las áreas para que integren los contenidos. (Entrevista Ana (Facilitadora digital, antigüedad 1 año) Escuela N° 2).

Los profes me cuentan los proyectos o las ideas que tienen para trabajar un tema, entonces trato de ayudarlos y les doy opciones de programas, aplicaciones, sobre todo ideas para el producto que quieren presentar. (Facilitador Alan, escuela N° 1).

En este sentido, es importante aclarar que según la información que se obtuvo de estas entrevistas, los facilitadores digitales tiene que contar con un título docente y son contratados a través de la Dirección Operativa de Incorporación de Tecnologías (DOINTEC) para llevar adelante el Plan Integral de Educación Digital (PIED) del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA, quienes a su vez junto con la Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLED) presentan, por un lado los

lineamientos pedagógicos y por otro, un marco pedagógico de acción para las tareas en los entornos digitales<sup>68</sup>. De acuerdo a estos documentos respaldatorios, el facilitador digital responde al Plan Integral de Educación Digital (PIED) que es una propuesta pedagógica del Ministerio de Educación de la CABA y busca integrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las instituciones educativas a la cultura digital. Vale enfatizar que si bien no se menciona en detalle el rol del “facilitador pedagógico digital”<sup>69</sup>, en estos documentos se puede inferir que representan el dispositivo de formación y acompañamiento pedagógico destinado principalmente a docentes, estudiantes y a otras y otros miembros de la comunidad educativa, ofreciendo acompañamiento presencial en las escuelas y remoto a través de la Mesa de Ayuda Pedagógico-Digital (p. 15).

Claro que llegamos con ese preconcepto de ser técnicos y después cada facilitador se hace facilitador en la práctica. Al acompañar a los profes desde el rol pedagógico, ahí salís del rol técnico. Y pasamos a trabajar como el rol de pareja pedagógica con el docente en el aula. (Entrevista Ana Facilitadora digital, antigüedad 1 año Escuela N° 2)

En relación a las condiciones de contratación, al no integrar la planta orgánica funcional, sus condiciones son muy diferentes a la de las y los docentes del nivel medio y así lo describe una de las facilitadoras entrevistadas:

Los facilitadores estamos contratados, no somos interinos ni titulares. Comenzamos con un facilitador por escuela, ahora 1 facilitador, un cargo por dos escuelas. Se cambiaron las condiciones de contratación. No sabemos qué pasó, ni porque se produjeron estos cambios. Desde ya esto nos perjudica porque ahora estamos menos tiempo en las escuelas y no podemos trabajar de la misma forma con los profes. Estar en el día a día en la escuela, nos ayuda a conocer el impacto de todo lo que pasa en el campo del aula. (Entrevista Ana Facilitadora digital, antigüedad 1 año Escuela N° 2)

En conclusión, se observa que la integración del Facilitador pedagógico Digital como acompañante de las y los docentes, en cierta forma, ha sido aceptada y no

---

<sup>68</sup> Para mayor información Véase Marco Pedagógico “Plan Integral de Educación Digital”. Recuperado de [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco-pedagogico\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco-pedagogico_0.pdf)

<sup>69</sup> Este rol es citado bajo este nombre una sola vez en el documento de Marco Pedagógico “Plan Integral de Educación Digital”, Proyecto Radio Play p. 49. Recuperado de [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco-pedagogico\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco-pedagogico_0.pdf)

evidencia tensiones significativas en la tarea de enseñar y la posición docente. En particular, al ser reconocido como un rol externo, no colisiona con la construcción de una posición docente que implica formas de sensibilidad y modos en que las y los profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación (Vassiliades y Southwell, 2013). Sin embargo, resulta necesario advertir que el rol del facilitador pedagógico digital, encaja con el prototipo ideal de la matriz docente de la SF en total oposición con la matriz de la tarea de enseñar de la tradición docente (Birgin, 1999). Un facilitador pedagógico digital requiere tener título docente o conocimientos pedagógicos, a su vez también cuenta con los conocimientos y habilidades para el manejo de las tecnologías digitales que lo convierte en un mero ejecutor o administrador de procedimientos que diseñan otros “docentes”. Y por último, al no formar parte de la planta permanente de la escuela, agiliza nuevas condiciones de contratación totalmente precarizadas que abrevan a la “teoría de la descalificación” (Donaire, 2016) de las y los docentes igual a las que se detallaron más arriba.

#### 4.4 Las tecnologías digitales y la tarea de enseñar en la Secundaria del Futuro

En la presente investigación se ha mencionado en varias oportunidades que el principal propósito de la SF consiste en iniciar un proceso de innovación educativa con el objetivo de transformar la matriz escolar tradicional, esto implica introducir innovaciones en las modalidades de enseñanza, con el acento puesto en los resultados, la eficacia y la incorporación de tecnologías. Dicha innovación pedagógica supone una invitación a repensar y a reformular tanto la tarea de enseñar del docente como el rol de las y los estudiantes en las prácticas institucionales escolares, en el marco de la cultura de la sociedad digital que emerge en un contexto de innovaciones vertiginosas, que constituyen un cambio de paradigma de las prácticas sociales<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Para mayor información ver: Documento de Lineamientos pedagógicos del PIED. Recuperado de

En consecuencia en este contexto, se retoman las acusaciones a la escuela tradicional, la idea de que la escuela no prepara para “la vida real” y el debate sobre el docente desactualizado, por ende se puede concluir de lo analizado hasta aquí que la SF propone “una definición del instrumental tecnológico como un valor en sí mismo que se requiere para la vida social, y que una vez adquirido garantizan el éxito, entendido en términos competitivos de liderazgo, de protagonismo exitista” (Brailovsky, 2019, p. 3).

Es real que las nuevas tecnologías de la información se han vuelto esencial en la vida de las personas, su irrupción en las aulas del siglo XXI, inmersas en la cultura digital y donde las y los estudiantes y las y los docentes se encuentran atravesados por una “sociabilidad conectada” que revoluciona la vida de los sujetos contemporáneos (Dussel, 2016). Por esta razón resulta fundamental contar con ciertos conocimientos, habilidades y capacidades que permitan el manejo y control de las herramientas como Internet, la telefonía digital, las plataformas múltiples y la red global de comunicación. En efecto, Maggio (2018) señala que “la tecnología está cambiando los modos de narrar” (p. 46), y en este punto destaca a Internet, la cual describe como no lineal gracias a la hipertextualidad, interactiva, e intrínsecamente participativa e inmersiva. A su vez, los modos de producción y circulación de la información y el conocimiento, posibilitados por las nuevas tecnologías, permite a las y los jóvenes acceder a ellos en tiempos diferentes a los progresivos y acumulativos que suponía la escuela moderna (Tobeña, 2011). En efecto, la sociedad actual se encuentra atravesada por los cambios que introdujeron las tecnologías de la información y la comunicación, transformaciones culturales, políticas, sociales y económicas que tienen su efecto en el campo educativo, en este caso, en la tarea de enseñanza y aprendizaje y la posición docente.

En este sentido, es interesante retomar el trabajo de Maggio (2012) el cual se centró de modo particular en las prácticas de enseñanza que integraban tecnologías e identificó prácticas en las que las y los docentes, por decisión propia, se anticiparon a sus colegas en la inclusión de las tecnologías en la enseñanza, situaciones a la que definió como inclusiones genuinas.

Por lo tanto, el objetivo de este análisis, no consiste en demonizar las tecnologías digitales ni menospreciar su valor educativo (Brailovsky), sino analizar los

modos en que las y los docentes reciben la innovación pedagógica digital que propone la SF:

Una nueva organización institucional y pedagógica del sistema educativo estableciendo la necesidad de formar a un ciudadano del Siglo XXI a través de un modelo que requiere desarrollar el aprendizaje integrado: saberes prioritarios en áreas de conocimiento, capacidades y competencias digitales. (Documento Presentación de la SF<sup>71</sup>)

De acuerdo a la descripción que se realizó en el Capítulo 2 de esta investigación sobre las características de la SF, esta propone la integración de la tecnología a través de formatos de aprendizaje flexibles de aprendizaje que implican que todos los y las estudiantes de secundaria trabajan sobre plataformas de aprendizaje adaptativo que les permiten avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo, utilizando materiales digitales de apoyo y ejercitación en un “aula con equipamiento digital” dentro de la propia escuela. Por otro lado se les ofrecerá guías de aprendizaje interactivas con grados de profundización diferentes y cada alumno avanza en función de su Plan personal de trabajo, guiados por un docente facilitador digital.

En relación a la tarea de los y las docentes, un aspecto central ha sido la integración de la tecnología particularmente en la incorporación de una nueva plataforma digital denominada “Mi Escuela de la SF”<sup>72</sup> la cual permite que los directivos, preceptores, coordinadores de área, docentes y tutores realicen tareas administrativas y pedagógicas relacionadas al establecimiento educativo como la matriculación, las planificaciones, el presentismo, las calificaciones, las tutorías y las rúbricas. De esta manera, se incorpora la utilización de rúbricas de evaluación predeterminadas para completar en dicha plataforma digital.

En consecuencia, las principales tensiones que se han observado en el análisis del trabajo de campo son en torno a la implementación de la plataforma y las rúbricas ya que es evidente que “constituyen una preocupación sobre los efectos silenciados de la tecnologización de la docencia, los modos en que las tecnologías amenazan distintos aspectos del trabajo” (Brailovsky, 2019, p. 6).

---

<sup>71</sup> Ver Anexo II, Presentación de la SF Power Point, diapositiva 2.

<sup>72</sup> Ver Anexo II, imágenes 1 y 2. Para más información ver: Mi Escuela en Secundaria del Futuro Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro-miescuela>



También el tema de las rúbricas. Las cambiaron un montón de veces, no hay un instructivo claro. No nos ayudan estas cosas, nos complican más. (Entrevista Alberto Prof. Historia, 42 años Escuela N°1)<sup>73</sup>

La utilización de la plataforma para realizar las evaluaciones. Es una herramienta que se contradice con todo lo que propone la SF, que se yo. Es insólito que una herramienta te limite a 4 columnas para evaluar el trabajo de los estudiantes cuando en la teoría de la SF te dicen que hay que ser flexible, creativos, innovador, etc. (Entrevista Celia Prof. FEyC Geografía y tutora Escuela N°1)

Una gran dificultad también son las rúbricas, la evaluación por rúbricas. Te limita las capacidades que debes evaluar, esto es un aspecto muy negativo, es una plataforma muy dirigida, no te permite ser flexible con los criterios y capacidades para evaluar al estudiante, solo puedes cambiar las actividades y tenes muy poco margen con lo que vos consideras necesario a trabajar. (Entrevista María (Prof. Historia, 38 años, antigüedad menos de 10 años) Escuela N°1).

En cuanto a las rúbricas no me parecen muy adecuadas y deberían ser por asignatura en vez de por área. También la forma de calificar en la plataforma es muy tediosa. (Entrevista Miryam Prof. Biología, odontóloga, 7 años antigüedad Escuela N° 2)

Es importante señalar, que de lo mencionado hasta aquí por las y los docentes entrevistados de ambas escuelas, se intuye cierto malestar en torno a la incorporación de las rúbricas ya que no es clara la función pedagógica de dicha herramienta, en todo caso aparece como una herramienta técnica en la cual, las y los docentes por prestidigitación, debe comprender su funcionamiento pedagógico y en especial dar cuenta del trabajo realizado.

Asimismo, de la experiencia de las observaciones que surgen desde “mi” tarea de capacitación docente, se considera que una de las posibles razones de esta tensión entre la función pedagógica o técnica de las rúbricas, responde a que las

---

<sup>73</sup> Resulta importante aclarar que esta entrevista se realizó en 2018 y el instructivo actual de la plataforma “Mi escuela” aparece durante el 2019, con varios cambios incluso durante la Pandemia (2020) se dejaron de utilizar las rúbricas.

capacitaciones para la SF están fragmentadas. Por un lado, las capacitaciones orientadas al acompañamiento de estrategias pedagógicas para la articulación areal e interareal, su acompañamiento en la planificación de los Proyectos, estrategias de trabajo colaborativo y la importancia de reconocer diferentes criterios para la evaluación a través de las planillas de rúbricas, están a cargo de las y los capacitadores de la Escuela de Maestros. No obstante, en general, las y los capacitadores no reciben información o una capacitación para reconocer el funcionamiento y actualizaciones de la plataforma o las rúbricas que utilizarán las y los docentes en sus prácticas de enseñanza, por lo tanto no es posible articular las propuestas de la capacitación a dichas rúbricas. Es así, que por otro lado, como se señaló en el Capítulo 2, las capacitaciones en relación al funcionamiento de la plataforma “Mi Escuela” y las planillas de rúbricas están a cargo de un equipo técnico de la Dirección de Escuelas Media o la Dirección de Escuelas Técnicas, según la escuela, quienes a su vez están en contacto con el “prestador” que diseñó la plataforma.

Sé que estuviste esperando bastante, te pido disculpas, estábamos en diferentes reuniones y una capacitación con el grupo de evaluación sobre el tema de rúbricas, las rúbricas en la plataforma. ¿Viste que es un tema complicado? La plataforma no es muy amigable para los profesores, pero le están buscando la vuelta. (Entrevista Director José Prof. Historia, antigüedad 12 años en la escuela Escuela N° 2)

Las capacitaciones son muy importantes para los profesores. Sobre todo en clave para estar listo. Hay que prepararse mucho, el tema de la tecnología es complicado. Los profes lo que más se quejan es de la plataforma, dicen que es prueba y error pero todo el tiempo. (Entrevista, Sofía informante clave, docente en tareas pasivas. Escuela N°2)

Estas particularidades, junto a los constantes cambios que mencionan las y los docentes de ambas escuelas, remiten nuevamente al discurso crítico del docente desactualizado. Sin embargo, las experiencias y tensiones que se presentan en esta investigación, invitan a pensar en un docente que es “sensible” a un entorno, un docente “que se constituye más frente a la alteridad que a las nuevas tecnologías, más frente a la capacidad de mirar y escuchar, que a la de inducir” (Brailovsky, 2018, p. 27), y habilitan el siguiente planteo ¿de qué manera la incorporación la herramienta

digital de rúbricas prediseñadas de la SF dificultan la posibilidad de inclusiones de las tecnologías en la tarea docente? y por el contrario, ¿en qué medida aparecen como un obstáculo para generar, como sostiene Maggio (2018), inclusiones genuinas? Lo que sí es posible afirmar, es que las y los docentes de la escuela secundaria entrevistados/as, reconocen la importancia de integrar las tecnologías digitales a sus prácticas y en cada desafío, ya sea frente a las tecnologías digitales, al trabajo con otras y otros o al “marketing” del futuro, está presente la reinención de la tarea de enseñar.

Por lo dicho anteriormente, es posible concluir que las tensiones generadas entre los cambios que propone la SF y la posición docente, requieren de un análisis de la dimensión ético-política que opera las reglas y los modos en que los y las docentes se apropian, disputan, reformulan y negocian los sentidos del nuevo dispositivo de aprendizaje. Sería deseable que este análisis también reconozca los intereses producto del funcionamiento de campos históricamente delimitados. Asimismo, podría considerarse entonces que en la medida en que las políticas educativas que impulsan el “cambio” no den lugar o evadan los elementos históricos-sociales que configuran la tarea de enseñar, las y los docentes seguirán dirigiendo las representaciones de este espacio social y la toma de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo.

## Capítulo 5- Conclusiones

En esta tesis se recuperan las voces y las experiencias de las y los docentes, a partir del análisis de las tensiones y las traducciones en torno a la implementación de la “Secundaria del Futuro” en las escuelas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se ha presentado un estudio de dos casos, a partir del trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA para analizar las primeras experiencias de las y los docentes en relación a la presentación y traducción de la SF. Las escuelas elegidas presentan características muy disímiles entre sí, por un lado, una escuela histórica, de escasa infraestructura, de reducidas dimensiones edilicias y acotada población; por otro lado, una escuela nueva, de estructura moderna, espacios de amplias dimensiones que reúne un gran número de estudiantes y docentes. Sin embargo, en ambas escuelas las y los docentes coinciden en una misma posición frente al nuevo dispositivo: la SF.

La tesis tuvo el propósito de aportar los primeros registros de análisis de experiencias que dan cuenta de los modos en que las y los docentes receptionan y traducen la llegada de la SF. Y el objetivo de problematizar las características y el alcance de la SF para aportar la resignificación de los cambios propuestos por la SF, dejando de manifiesto las tensiones y desafíos que implicó para cada docente resignificar la tarea de enseñar y lograr experimentar propuestas de innovación educativa e inclusiones genuinas de las tecnologías digitales (Maggio, 2018). Asimismo, las y los docentes son protagonistas de los cambios ya que, de alguna manera, sorteando la dificultad de identificar el alcance y las orientaciones del cambio dan lugar a experimentar la innovación de forma fructífera y construir desde el presente la escuela del futuro.

A partir de los datos obtenidos del trabajo de campo, se lograron las siguientes conclusiones en relación al problema de investigación:

En primer lugar, en relación a los modos en que las y los docentes receptionan la SF, se observaron que las principales tensiones surgen debido al dilema de presentación como un nuevo dispositivo pedagógico que, por un lado, se percibe en su llegada a las escuelas secundarias de manera inconsulta e impuesto, y por otro lado, se presenta con desprolijidad y falta de información, ya que no se encuadra en

términos de una nueva reforma educativa, sino en una “profundización” de una reforma en marcha. Que en cierto sentido, se puede conjeturar que responde a políticas educativas sugeridas por organismos internacionales dando respuesta a la lógica del mercado capitalista. Asimismo, también se puede destacar que en la mayoría de las entrevistas, en particular las y los entrevistados/as de la escuela N° 2, el rechazo a la SF no es tajante, existe cierta aceptación de la propuestas de la SF aunque las y los docentes no terminan de reconocer bien de qué se trata e identifican muchos aspectos negativos. En este sentido, es necesario resaltar que las experiencias recabadas resultan de la implementación de la SF en el ciclo básico, esto abre una pregunta para futuras líneas de investigación que implica pensar e indagar las experiencias en relación a la implementación de la SF en el ciclo superior.

A su vez, las y los docentes reciben a la SF como “piloto” y/o “pionera”, generando diferentes expectativas sobre los objetivos de los cambios que se proponen. Las definiciones que aparecen en esta dicotomía, dan cuenta de que no se trata de una propuesta “piloto”, ya que no se ofrecen posibles revisiones y/o marcha atrás con los cambios, sino que por el contrario, se trata de un dispositivo prediseñado y de implementación gradual, para el cual se eligieron algunas de las escuelas como pioneras, como las que forman parte del trabajo de campo de esta investigación.

En este aspecto, también se suman las tensiones en relación al alcance de la SF, por su implementación obligatoria en las escuelas secundarias estatales, y optativa en las escuelas de gestión privada. Problematizando el número de estudiantes al que alcanza y las diferencias en torno a las condiciones laborales de las y los docentes que trabajan en distintos ámbitos de gestión educativa. El análisis de los datos cuantitativos analizados en el Capítulo 3 (y disponibles en el Anexo I) dan cuenta de que dicha implementación no resulta significativa en términos numéricos ya que, por una parte, de un total de 501 escuelas secundarias de la CABA, la SF alcanzaría al año 2021 a 148 escuelas representando así menos de una 30% del total, y en términos de matrícula no alcanzaría ni al 50% de las y los estudiantes de la CABA. Por otra parte, si bien resulta más significativa su implementación en relación a los cargos docentes y horas cátedras, ya que en la CABA es mayor el número de cargos docentes en la escuela secundaria estatales, en un %69 sobre un 31% de cargos docentes de escuelas privadas, dicho alcance es el que más tensiones presentó. El estudio del trabajo de campo, tanto en las dos escuelas elegidas, como las observaciones realizadas en mi carácter de capacitadora docente, permiten

concluir que las tensiones surgen por considerarse una propuesta impuesta e inconsulta, que abarcó a este gran número de docentes y que al parecer requiere de una adecuada articulación de los cargos en consenso con las y los docentes y no solo con las Instituciones. De este modo, se espera seguir abordando en futuras líneas de investigación, los cambios que produce la SF en la estructura de cargos docentes y horas cátedras en la medida en que más docentes y escuelas se encuentren afectados en la implementación de la SF.

Y, en segundo lugar, se presentan las conclusiones en relación a los modos en que las y los docentes, a partir de la matriz de la tarea de enseñar (Birgin, 1999) y la posición docente (Vassiliades y Southwell, 2013), traducen los cambios de la SF y concuerdan con diferentes tensiones que surgen entorno a: la matriz de la tarea de enseñar que propone la SF, el trabajo con otras y otros, la implementación las tecnologías digitales, y la tarea de enseñar en la SF.

Las tensiones en torno a los cambios y la matriz que propone la SF, sugieren que la lectura del mundo que rodea al docente emprendedor e innovador, el docente del futuro que se intenta moldear (NES, SF y UNICABA), es la lectura de un mundo competitivo en el que el mercado dicta las reglas para vivir, y también para educar. Como sostiene Brailovsky (2019), opuesto al ideario pedagógico emancipador, donde el mundo escolar es un refugio del mundo que el mercado dibuja, en torno al consumo y la competencia, este modelo se promueve, en cambio, a imagen y semejanza de aquél. Por lo tanto se intuye que la matriz docente del nuevo dispositivo de enseñanza y aprendizaje SF, limita al docente a ser una o un *coacher*, un facilitador, un mero ejecutor de políticas educativas, que a su vez, pone en juego su estabilidad laboral y se precariza sus condiciones laborales. No obstante, como se aclaró en el análisis de dichas experiencias, puede observarse en las palabras de las y los docentes entrevistados que no se trata de impugnar el espíritu superador que el pensamiento innovador pueda promover, es decir no impide que bajo el título de la innovación a través de la SF se desarrollen proyectos destacables, que efectivamente movilicen cambios necesarios y positivos en la escuela secundaria, de lo que se trata, en el marco de analizar los rasgos políticos de las discursividades sobre el cambio y lo nuevo que propone la SF, es de señalar precisamente lo que caracteriza a esta concepción del cambio, frente a otras.

En esta sociedad en la que “elegimos vivir y educar”, las formas en que se produce el conocimiento se encuentran en permanente cambio. En este sentido, la

presente tesis retoma el análisis de los datos empíricos de investigación desde la categoría de experiencia de Larrosa (2003), entendiendo que la experiencia de las y los docentes “es subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (p. 3) y de ahí la imposibilidad de su objetivación y la imposibilidad de su universalidad. Por esta razón estas experiencias resultaron claves para analizar las tensiones y las traducciones en torno a la implementación de la SF, siendo deseable que resulte un aporte a las indagaciones de las políticas de cambio y de alguna manera permita reconocer que la experiencia transformada en un saber, convoca y es susceptible de inspirar a otros en la construcción del conocimiento.

Finalmente, volviendo a las acusaciones a la escuela moderna (Tenti, 2004; Dubet, 2004; Simons y Masschelein, 2014; Brailovsky, 2019) principalmente aquellas acusaciones sobre la fabricación del sentido y de los valores postulados por la escuela moderna que han declinado en beneficio de construcciones locales de valores y acuerdos sociales y políticos (Dubet, 2004). Tras acusarla de desmotivadora, estancamiento y alienación porque no prepara para la “vida real”, es decir, que la escuela no toma suficientemente en cuenta las necesidades reales del mercado laboral (Simons y Masschelein, 2014), sumado a la imagen de la y el docente desactualizado y quedado en el tiempo (Brailovsky, 2019); la presente tesis propone repensar la escuela secundaria, en particular resignificar las prácticas docentes desde la reflexividad que propone Bourdieu (2005), “descubrir lo social en el corazón del individuo, lo impersonal por debajo de lo íntimo, lo universal enterrado más profundamente dentro de lo más particular” (p. 73). Precisamente, el objetivo del presente trabajo, no es redundar en juicios de valor o discursos arraigados desde el sentido común y las acusaciones a la escuela, sino analizar la forma en que pese a las posibles tensiones que provocan las innovaciones (como la SF) las y los docentes son protagonistas y comprenden el requerimiento de la reinención de su tarea.

En efecto, se puede afirmar que la escuela secundaria es un eslabón fundamental para acompañar las proyecciones del cambio, sin embargo la escuela está confrontada con mutaciones y pruebas de naturaleza extremadamente diferentes y por esta razón no todo da lo mismo, no sólo por razones intelectuales, sino también por razones prácticas y políticas que nos invitan a dominar el cambio más que a resistirse a él de un modo “encantado” (Dubet, 2003).

En consecuencia, repensar las configuraciones de la escuela media resulta crucial para repensar el devenir de la dinámica de las políticas de cambio, como la SF. Entendiendo que la interpretación de las políticas es un proceso de traducción reflexivo, creativo y situado. Los actores escolares “hacen” las políticas, significando y resignificando los textos de las políticas en relación con sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social, y su ubicación en el sistema educativo local (Ball, 2016).

Precisamente en este sentido, y aquí me permito incluirme en el colectivo como docente, el planteo de esta tesis concluye en torno al rol docente, a la matriz de “nuestra” tarea de enseñar, a los modos en que asumimos, vivimos y pensamos nuestra tarea, al reconocimiento de la tarea cotidiana de cada una/uno de las y los docentes de la escuela secundaria que luchamos por asimilar los cambios impuestos e intentamos resignificar nuestra tarea. Porqué cuestionamos las políticas de cambio e innovación. Porqué resistimos o dudamos de las propuestas de innovación educativa en el contexto actual. Porqué nos consideramos sujetos de derechos. Porqué necesitamos ser protagonistas en el devenir de las dinámicas del cambio. Y porqué es nuestra matriz docente la que promueve una educación emancipadora y no un docente guía, facilitador o *coach*; porqué se procura una educación liberadora de todos los rasgos alienantes que no postula modelos de adaptación, ni asimilación o “disfrute” de la incertidumbre. Porqué la reinención docente consiste en asumir las lógicas del cambio, (cambiar, mejorar, tomar iniciativas e incluso innovar) constituyendo el motor del verdadero cambio social para un futuro más justo.

A modo de cierre, teniendo en cuenta el contexto actual de incesantes profundizaciones en los cambios que atraviesa la escuela secundaria y en efecto el nivel de educación superior, espero que la presente tesis sea un aporte para futuras investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales orientadas a la educación.

*“La lucha no se acaba, se reinventa” (Paulo Freire, 2003)*

**Profesora Romina Ponce. Año 2021**



## Bibliografía

- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- Anderson, B. (1990) *Comunidades Imaginarias*. México, Fondo de Cultura Económica. Prólogo segunda edición.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011) (*Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso.*) En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Colección Pensar la educación. FLACSO 2011 · Homo Sapiens Ediciones.
- Birgin, A. (2000) *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. En: Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. (pp. 221-239). Buenos Aires. CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>
- Birgin, A. y Pineau, P. (2015) Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. En: *Teoria e Prática da Educação*. Vol. 18, nro. 1, enero-abril 2015, pp. 47-61. Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM. Maringá. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997>
- Bourdieu, P. (1979 [2006]) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España. Taurus.
- Bourdieu, P. (1980 [2007]) *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995 [2005]) *“Una invitación a la sociología reflexiva”* Buenos Aires. Siglo XXI
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1969 [2006]) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Camilloni, A. R. W. (2009) *La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas?* En: *Revista Propuesta Educativa*. FLACSO. Número 31. Dossier. Artículos (junio 2009)
- Ezcurra, A. M. (1998). *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Donaire, R. (2012) *Los docentes en el Siglo XXI, Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

- Donaire, R. (2009) Sobre la proletarización de los trabajadores intelectuales. Un ejercicio comparativo a partir de los docentes en Argentina. En: Neffa, J.; De la Garza Toledo, E. y Muñiz Terra, L. (comps.) *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Vol. 2. Buenos Aires. CLACSO/CAICyT.
- Dubet, F. (2016) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona. Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España. Losada.
- Durkheim, E. (1983) *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ed. La Piqueta. (Primera edición: 1938)
- Dussel, I. y Caruso, M. (2000) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires. Santillana.
- Dussel, I. (2012) La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En: Birgin, Alejandra (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.
- Feldfeber, M. (2010) De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En: Oliveira, D. A. y Feldfeber, M. (comps.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*. Lima. Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Feldfeber, M. (2011) ¿Es pública la escuela privada? Notas para pensar en el Estado y en la educación. En: Perazza, R. (coord.) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina* (pp. 165-199). Buenos Aires. Aique.
- Finocchio, S. (2009) Dossier. *Las invenciones de la docencia en la Argentina* (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados). FLACSO. Propuesta Educativa, Número 31 Junio 2009.
- Freire, P. (2011) *El grito manso*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2000) *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Documento de apoyo presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 2000 [MIMEO].
- Fuentes, S. (2014) *Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013*. Documentos e informes de investigación en educación no. 2. Buenos Aires, FLACSO Argentina. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171109031144/pdf\\_448.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171109031144/pdf_448.pdf)

- García Ferrando, M. (1982) *Socio-estadística. Introducción a la estadística en sociología*. Alianza Universidad Textos, España.
- Hunter, I. (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor.
- Iglesias, A. (2019) *Tensiones en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y el sentido de las reformas educativas recientes en la CABA*. Ponencia presentada en IV encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra Latinoamérica. Mesa temática: EJE 9: Subjetividades, neoliberalismo y educación. Buenos Aires. IICE/UBA.
- Iglesias, A. (2018). *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los/as profesores/as /as principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires [MIMEO].
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. (UNGS-Conicet) UNESCO 2002.
- Larrosa, J. (ed.) (1992) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid. La Piqueta.
- Larrosa, J. (2003) *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Conferencia del Seminario Internacional “*La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – OEI. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Litwin, M. (2016) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la Universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.
- Marradi, A; Archenti, N. y Piovani, J. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Emecé Editores. 2007. *Capítulos 5, 12 y 14. (Pág. 87 y 88 (241)*
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Bs. As, Aique.
- Narodowski, M., Vinacur, T. y Alegre, S. (2013) *Los mejores maestros. Mitos, leyendas y realidades*. Buenos Aires. Prometeo.
- Nobile, M. (2008) (Grupo Viernes) *Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Por Grupo Viernes, Propuesta Educativa Número 30 – Año15 – Nov. 2008 – Vol2 –
- Pineau, P, Dussel, I. y Caruso, M. (2000) *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

-Puiggrós, A. (2012) *Qué pasó en la educación argentina*. Breve historia desde la conquista hasta el presente [Edición ampliada y actualizada]. Buenos Aires. Galerna.

-Salvia, A. compilador. (1998) *Hacia una "estética plural" en la investigación social*. Cuadernos de Sociología. Serie de Metodología Facultad de Ciencias Sociales Carrera de Sociología Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común U.B.A

-Steinberg, C. Tiramonti, G. y Ziegler S. (2017) *Políticas educativas para transformar la educación secundaria*. Estudio de casos a nivel provincial, primera etapa. Flacso-Unicef

-Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler S. (2019) *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina*. Avances de una agenda clave para los adolescentes del siglo XXI. Buenos Aires. UNICEF. FLACSO.

-Southwell, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires. FLACSO/HomoSapiens, (pp. 35-69.)

Southwell, M. (2020) *La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina*. En *Education Policy Analysis Archives*, 28(39), 1-22. Arizona State University. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4146>

-Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014) El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. 11, nro. 11, pp. 163-187. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (FCH, UNLPam). Recuperado de <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>

-Tedesco, J. C. (1993), (Cap. 3: La función política de la educación). En *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Solar, Bs. As.

- Tedesco, J. C. (2005) *Educación popular hoy: ideas para salir de la crisis*. 1ª ed., Buenos Aires, Capital Intelectual, (Claves para todos, dirigida por José Nun)

-Tedesco, J. C. (2003) *Los pilares de la Educación del Futuro*. Ponencia impartida en el ciclo Debates de educación organizada por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, que tuvo lugar en Barcelona el 20 de octubre de 2003. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

-Tenti Fanfani, E. compilador. (2004) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Argentina.

-Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires. IPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2006) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires. IPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.

-Terigi, F. (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1

-Tiramonti, G. Directora (2011) *Variaciones sobre la forma escolar*. Límites y posibilidades de la escuela media. Colección Pensar la educación. FLACSO 2011 - Homo Sapiens Ediciones.

-Tiramonti, G. (2015) *Escuela secundaria siglo XXI: un recorrido por algunas de sus reformas de cara a los desafíos de la sociedad contemporánea*. Revista Propuesta Educativa. Flacso Número 44, Dossier, Introducción. (Nov. 2015)

-Trilla, J. (1987) *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona, Laertes, o (2002) *La aborrecida escuela*, Barcelona, Laertes.

-Tedesco, J. C. y Filmus, D. (2007) La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie. La educación en debate. Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa. Ministerio de Educación de la Nación. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/debate\\_4.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/debate_4.pdf)

-Vassiliades, A. y Southwell, M. (2014) *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. En Educación, Lenguaje y Sociedad. 2014; vol.11 no.11. Recuperado de: <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5102>

-Vezub, L. (2011) ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En: Alliaud, A. y Suárez, D. (coord.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Vol. 3. Colección “Narrativas, Autobiografía y Educación”. Buenos Aires. EFFL/CLACSO.

-Ziegler, S. (2011) *Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?* En *Variaciones sobre la forma escolar*. Límites y posibilidades de la escuela media. Colección Pensar la educación. FLACSO 2011 Homo Sapiens Ediciones.

## **DOCUMENTOS**

-Documento “La escuela que queremos” web Buenos Aires Ciudad (2017). Recuperado de:

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la\\_escuela\\_que\\_queremos.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf)

-Documento respaldatorio | Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Recuperado de:

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/documento-respaldatorio>

-Documentos de trabajo sobre la creación de la UbiCABA | Noticias | Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/documentos-de-trabajo-sobre-la-creacion-de-la-unicaba-0>

- *Régimen de Evaluación, acreditación y promoción*. Ministerio de Educación CABA. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/regimen-de-evaluacion-acreditacion-y-promocion>

-“Educación 2030. Educación y habilidades para el Siglo XXI” Declaración de Buenos Aires, Reunión de Ministerios de América y el Caribe (24 y 25 de enero 2017) Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>

- *La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO (2017) Recuperado de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2016>

- “Declaración de Purmamarca. Consejo Federal de Educación (12/02/2016) Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/declaracion-de-purmamarca.pdf>

-Tutorial Plataforma Mi escuela. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro-miescuela>  
[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/como\\_evaluar\\_una\\_rubrica.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/como_evaluar_una_rubrica.pdf)

-Estadísticas de Matriculación en la CABA. Recuperado de: <http://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?cat=212>

-Propuestas de desarrollo curricular para el trabajo integrado. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/propuestas-didacticas-para-el-trabajo-en-el-aula>

-Ministerio de Educación y Deporte de la Nación Argentina (2016b). Plan estratégico Nacional 2016-2021, “Argentina enseña y aprende”. Resolución CFE N°– 285/16

-Anexo I. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan\\_estrategico\\_y\\_matriz\\_v9.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9.pdf)

## **LEGISLACIÓN**

-Anexo Resolución CFE N° 330/17

-Anexo I, Resolución 958/2017

-Decreto N° 516/13 (año 2013) Modificatorias del Estatuto Docente. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dto\\_gcba\\_516\\_13.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dto_gcba_516_13.pdf)

-Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Ordenanza N°40593 y sus modificaciones) (2021) Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/estatuto-del-docente>

-Ley 2905/08 “Profesor por cargo”



- Ley N° 4109/2011 (Modificación de Sistema de Clasificación docente)
- Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 22 de noviembre de 2018 Recuperado de: <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley6053.html>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de [http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf)
- Ley Federal de Educación N°24195 (1993) Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>
- Ley reconocida como 898/02 denominada “Obligatoriedad del nivel medio en CABA” recuperada de [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley\\_898\\_caba.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_898_caba.pdf)
- 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)
- Resolución N° 917/08 del MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN que aprobó las líneas de acción del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios– “FinEs”
- Resolución CFE N° 66/08 Desarrollo del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – “FinEs”
- Resolución 11684/2011 Ministerio de Educación de la CABA “Proceso de acompañamiento y evaluación marzo-marzo”
- Resolución NES N.° 321/MEGC/2015,
- Resolución N° 4450/MEGC/16.
- Resolución CFE N°285/16

# Anexo 1 “Datos Cuantitativos”. Escuelas, matrícula y cargos docentes

(Tesis Romina Ponce)

En el presente anexo se podrá observar algunos datos cuantitativos relacionados con la implementación de la “Secundaria del futuro” (SF) o también conocida como Profundización de la NES (Nueva Escuela Secundaria), con el fin de establecer una muestra estadística del alcance actual de su implementación. En el marco de los objetivos establecidos para la Educación 2030<sup>74</sup>, se implementó en la Ciudad de Buenos Aires un nuevo Marco de Organización del aprendizaje denominado “Secundaria del Futuro”. Su implementación se realiza de manera gradual a partir del año 2018, previendo un alcance total de 148 escuelas secundarias estatales en el año 2021.

La Información surge de las siguientes fuentes:

- Matriculación de estudiantes secundarios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Padrón Oficial de Establecimiento Educativos y el Relevamiento Anual (RA)
- Fuente de estadística educativa Argentina “sistema de consultas de datos de educativos nacionales, Dirección de Información y Estadística, Ministerio de educación.

En consecuencia para una mejor comprensión de la información que se seleccionó en el presente anexo, resulta pertinente retomar algunos aspectos sobre la presentación de la SF.

La implementación se estableció en 17 escuelas en el año 2018, 44 escuelas en 2019, 44 escuelas en el 2020 y 44 escuelas en el año 2021. Para el caso de las escuelas secundarias de Gestión Privada la DGEGP (Dirección general de Escuelas de Gestión Privada) se lo define como implementación optativa.

---

<sup>74</sup> Reunión regional de Ministros de educación de América Latina y el Caribe Educación y habilidades para el siglo 21. 24-25 de enero 2017.



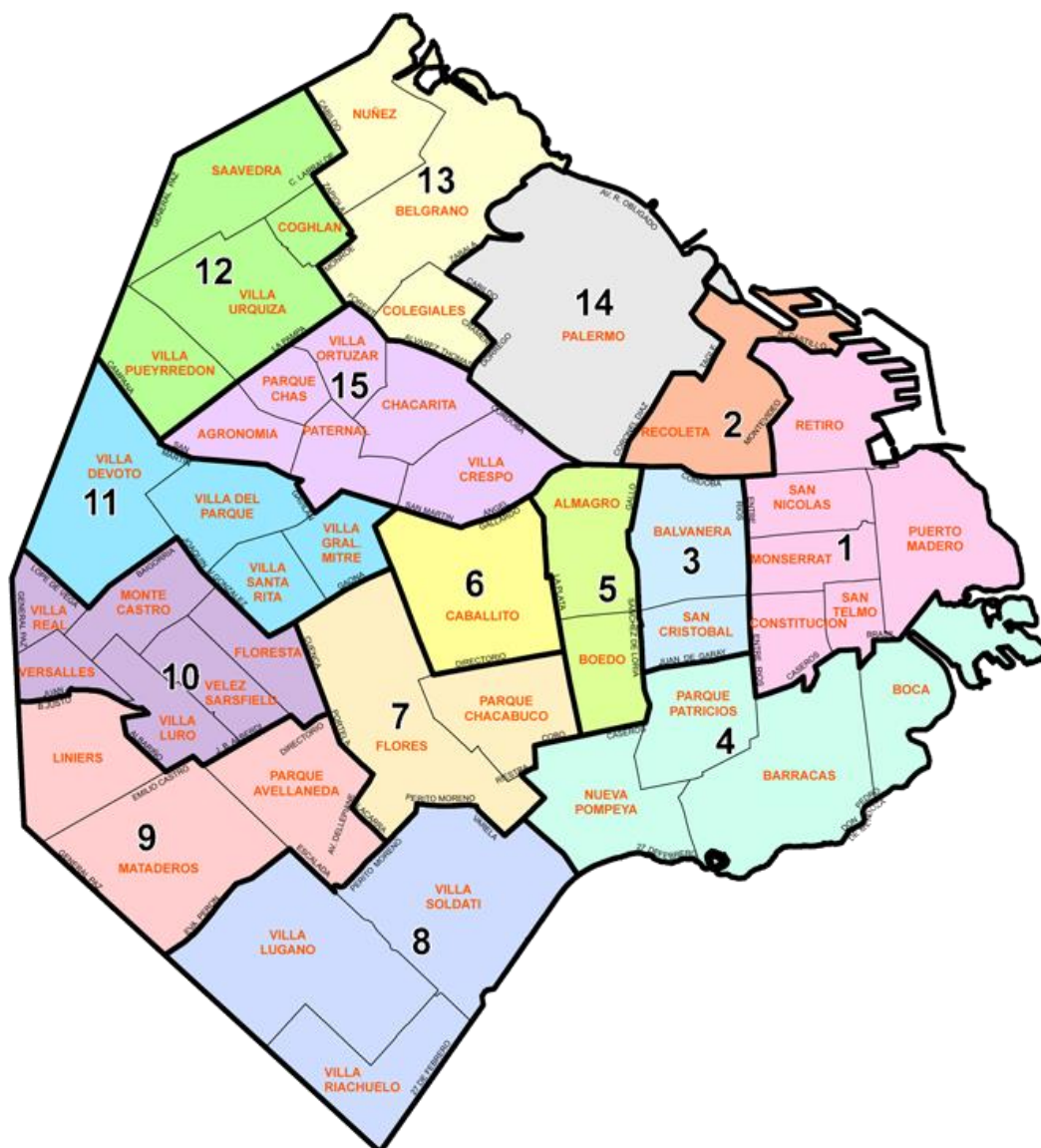


Imagen 1: Mapa de la CABA, dividido por Comuna y por Barrio, para comprender las ubicaciones y distribución de las SF y la oferta de escuelas secundarias común.

**Listado de Escuelas Secundaria del Futuro Ciclo Lectivo 2018<sup>75</sup>**

- Colegio N° 07 DE 03 Juan Martín de Pueyrredón
- Esc. de Comercio N° 22 DE 06 Gustavo Adolfo Martínez Zuviría
- Esc. de Educación Media N° 01 DE 21
- Liceo N° 09 DE 10 Santiago Derqui
- Esc. de Educación Media N° 05 DE 21 Juan Manuel Fangio

<sup>75</sup> Ministerio de Educación de la CABA. Para mayor información véase: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/listado-de-escuelas-secundaria-del-futuro-ciclo-lectivo-2018>

Esc. de Comercio N° 34 DE 03 Monseñor Miguel de Andrea  
Esc. Técnica N° 10 DE 05 Fray Luis Beltrán  
Esc. Técnica N° 12 DE 01 Libertador Gral. José de San Martín  
Esc. Técnica N° 35 DE 18 Ing. Eduardo Latzina  
Esc. Técnica N° 26 DE 06 Confederación Suiza  
ENS en Lenguas Vivas Sofía Broquen de Spangenberg (Nivel Secundario)  
ENS N° 01 en Lenguas Vivas Pte. Roque Sáenz Peña (Nivel Secundario)  
ENS N° 09 Domingo Faustino Sarmiento (Nivel Secundario)  
ENS N° 10 Juan Bautista Alberdi (Nivel Secundario)  
IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández (Nivel Secundario)  
IES Juan B. Justo (Nivel Secundario)  
ENS N° 06 Vicente López y Planes (Nivel Secundario)  
Escuela Superior de Educación Artística en Cerámica N° 1  
Escuela Superior de Educación Artística en Danza "Prof. Nelly Ramicone"

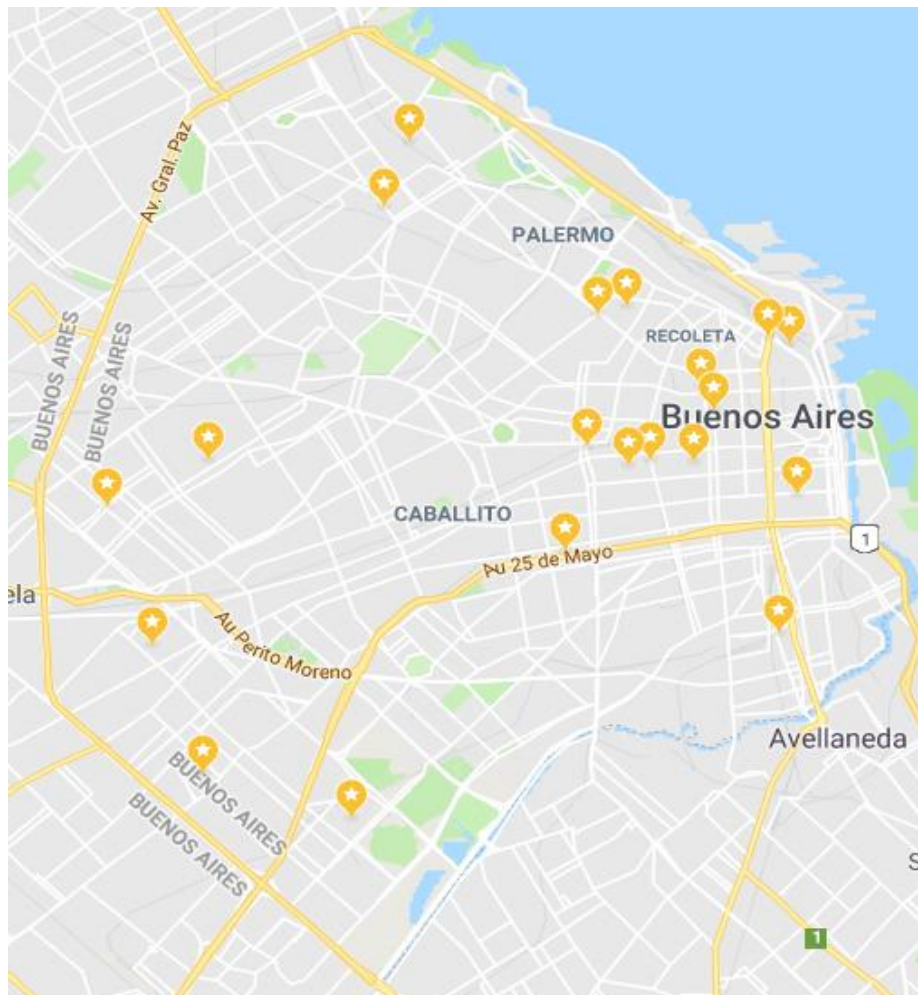


Imagen 2: Mapa de la Ciudad de Buenos Aires donde se señalan las ubicaciones de las escuelas "pioneras" de la Secundaria del Futuro Ciclo Lectivo 2018.

## **Listado de Escuelas Secundaria del Futuro Ciclo Lectivo 2019<sup>76</sup>**

### **1er año Ciclo Lectivo 2019**

Colegio N° 08 DE 10 Julio Argentino Roca  
Esc. de Comercio N° 02 DE 01 Dr. Antonio Bermejo  
Esc. de Comercio N° 08 DE 02 Patricias Argentinas  
Esc. de Comercio N° 15 DE 15 Dra. Cecilia Grierson  
Esc. de Educación Media N° 01 DE 07  
Esc. de Educación Media N° 02 DE 20  
Esc. de Educación Media N° 03 DE 04  
Esc. de Educación Media N° 06 DE 19  
Liceo N° 01 DE 02 José Figueroa Alcorta  
Liceo N° 05 DE 11 Pascual Guaglianone  
Liceo N° 11 DE 15 Cornelio Saavedra  
Esc. Técnica N° 07 DE 05 Dolores Lavalle de Lavalle  
Esc. Técnica N° 23 DE 13 Casal Calviño  
Esc. Técnica N° 25 DE 06 Tte. 1° de Artillería Fray Luis Beltrán  
Esc. Técnica N° 27 DE 18 Hipólito Yrigoyen  
Esc. Técnica N° 31 DE 04 Maestro Quinquela  
Esc. Técnica N° 32 DE 14 Gral. José de San Martín  
Esc. Técnica N° 36 DE 15 Alte. Guillermo Brown  
Esc. Politécnica Manuel Belgrano  
Esc. Técnica de Jardinería Cristóbal María Hicken  
Esc. Técnica N° 18 DE 11 José Antonio Álvarez Condarco  
Esc. Técnica Polo Mataderos  
ENS N° 03 Bernardino Rivadavia (Nivel Secundario)  
ENS N° 05 Martín Miguel de Güemes (Nivel Secundario)  
Escuela Superior de Educación Artística de Danza "Aída Victoria Mastrazzi"

### **1er año Ciclo Lectivo 2019**

Colegio N° 08 DE 10 Julio Argentino Roca

---

<sup>76</sup> Ministerio de Educación de la CABA. Para mayor información véase:  
<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/listado-de-escuelas-secundaria-del-futuro-2019>

Esc. de Comercio N° 02 DE 01 Dr. Antonio Bermejo  
Esc. de Comercio N° 08 DE 02 Patricias Argentinas  
Esc. de Comercio N° 15 DE 15 Dra. Cecilia Grierson  
Esc. de Educación Media N° 01 DE 07  
Esc. de Educación Media N° 02 DE 20  
Esc. de Educación Media N° 03 DE 04  
Esc. de Educación Media N° 06 DE 19  
Liceo N° 01 DE 02 José Figueroa Alcorta  
Liceo N° 05 DE 11 Pascual Guaglianone  
Liceo N° 11 DE 15 Cornelio Saavedra  
Esc. Técnica N° 07 DE 05 Dolores Lavallo de Lavallo  
Esc. Técnica N° 23 DE 13 Casal Calviño  
Esc. Técnica N° 25 DE 06 Tte. 1° de Artillería Fray Luis Beltrán  
Esc. Técnica N° 27 DE 18 Hipólito Yrigoyen  
Esc. Técnica N° 31 DE 04 Maestro Quinquela  
Esc. Técnica N° 32 DE 14 Gral. José de San Martín  
Esc. Técnica N° 36 DE 15 Alte. Guillermo Brown  
Esc. Politécnica Manuel Belgrano  
Esc. Técnica de Jardinería Cristóbal María Hicken  
Esc. Técnica N° 18 DE 11 José Antonio Álvarez Condarco  
Esc. Técnica Polo Mataderos  
ENS N° 03 Bernardino Rivadavia (Nivel Secundario)  
ENS N° 05 Martín Miguel de Güemes (Nivel Secundario)  
Escuela Superior de Educación Artística de Danza "Aída Victoria Mastrazzi"

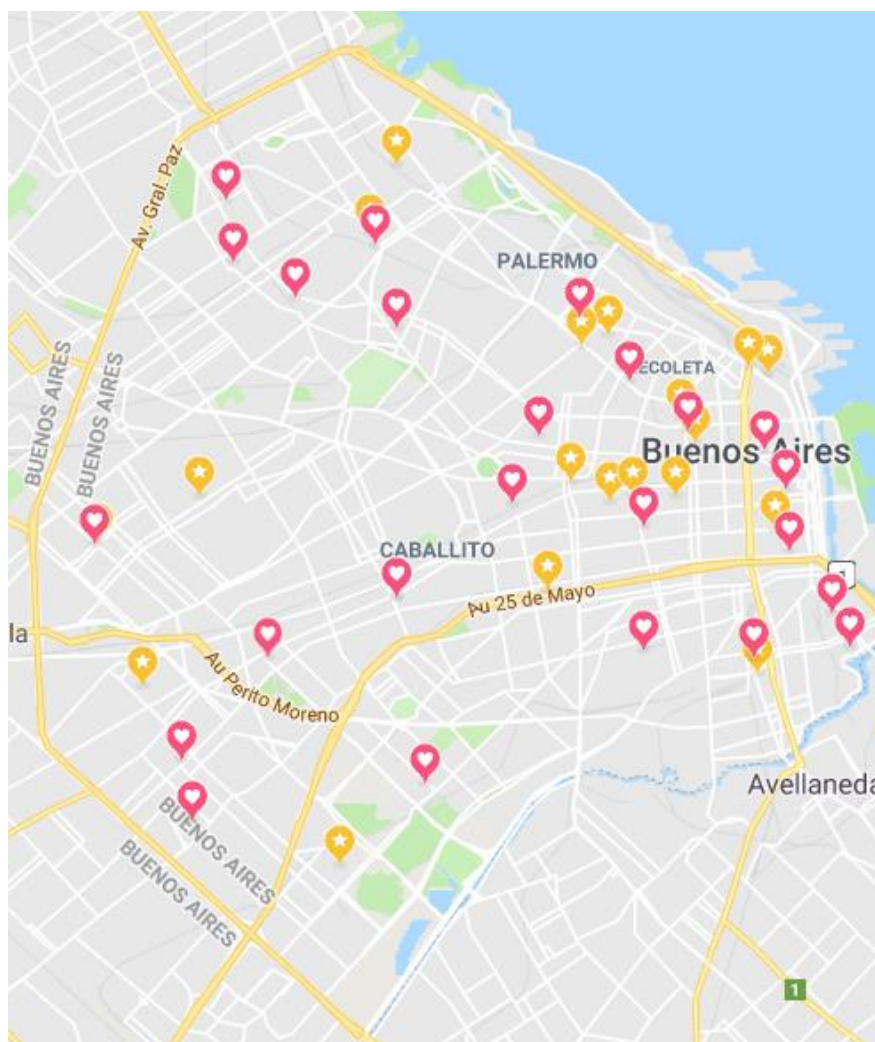


Imagen 3: Mapa de la Ciudad de Buenos Aires donde se señalan las ubicaciones de las escuelas Secundaria del Futuro Ciclo Lectivo 2018 y Ciclo lectivo 2019.

De esta información surge la necesidad de poder observar qué sucede con el resto de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sobre todo teniendo en cuenta los siguientes datos publicados por el sistema de consultas de datos educativos nacionales, año 2019 (último registro disponible de esta base de datos).

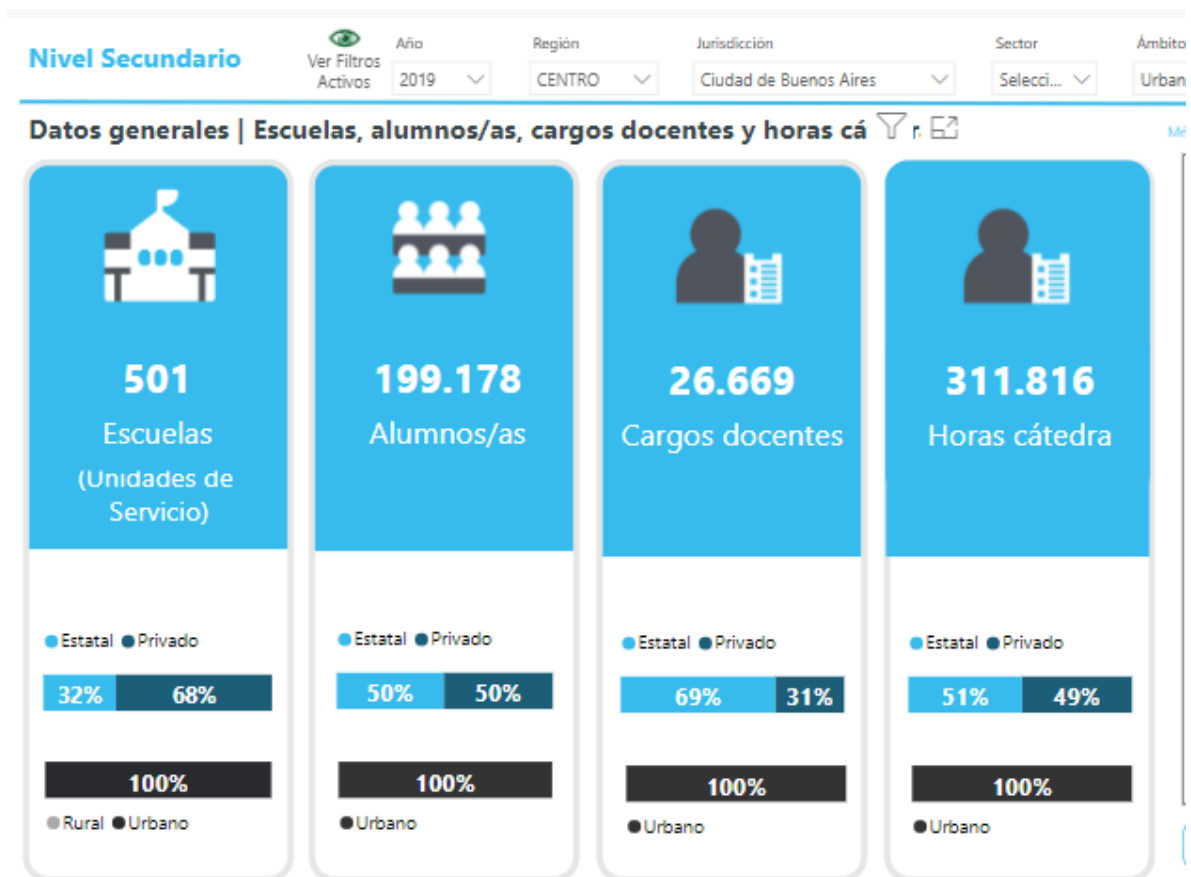


Imagen 4: Fuente Sistema de consultas de datos educativos nacionales. Datos generales escuelas secundarias común CABA<sup>77</sup>.

De este gráfico interesa hacer hincapié en la siguiente desagregación de datos en relación al total de escuelas secundarias y sobre el total de alumnos/as y docentes.

El siguiente gráfico describe la oferta de escuelas secundarias de la CABA.

<sup>77</sup> Información extraída de: <https://data.educacion.gob.ar/nivel/secundario-comun>



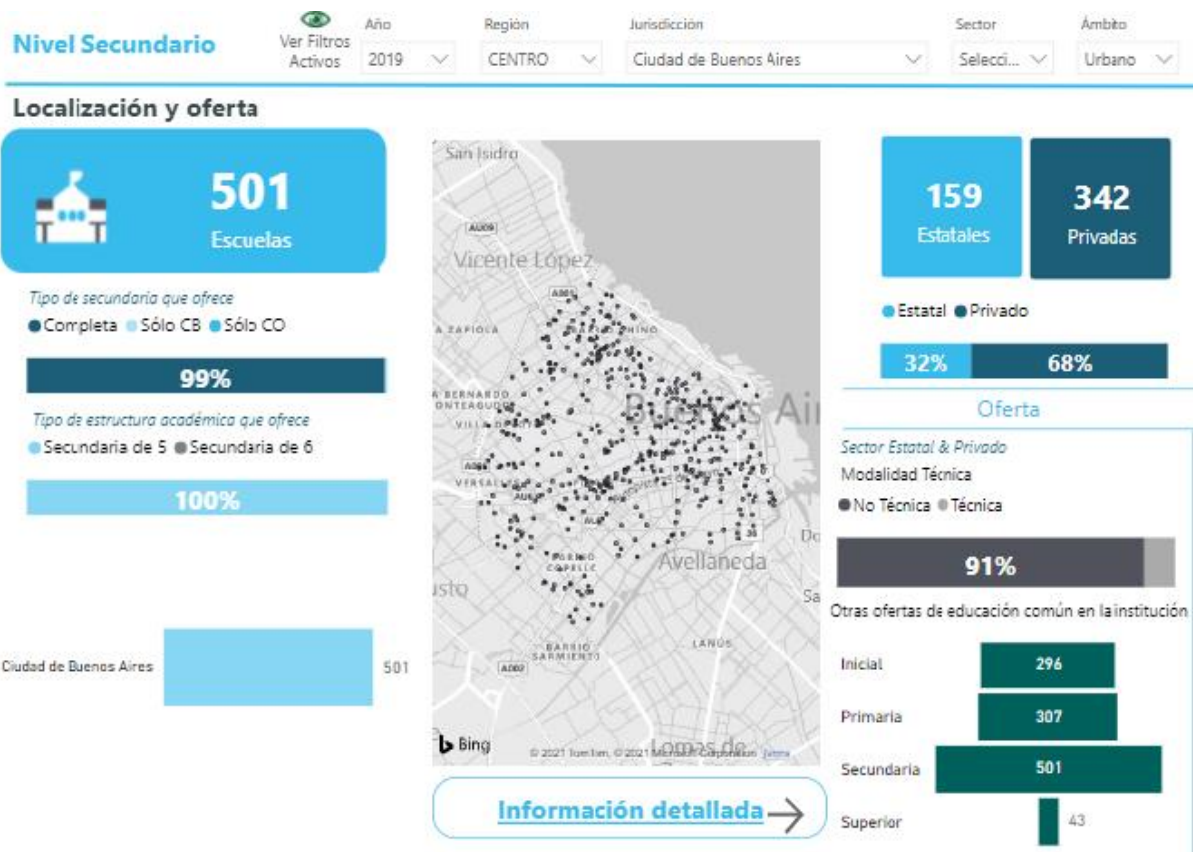


Imagen 5: Oferta de escuelas secundarias



Imagen 6: Mapa, ubicación y distribución de las escuelas secundarias de la CABA.

## Procesos y resultados

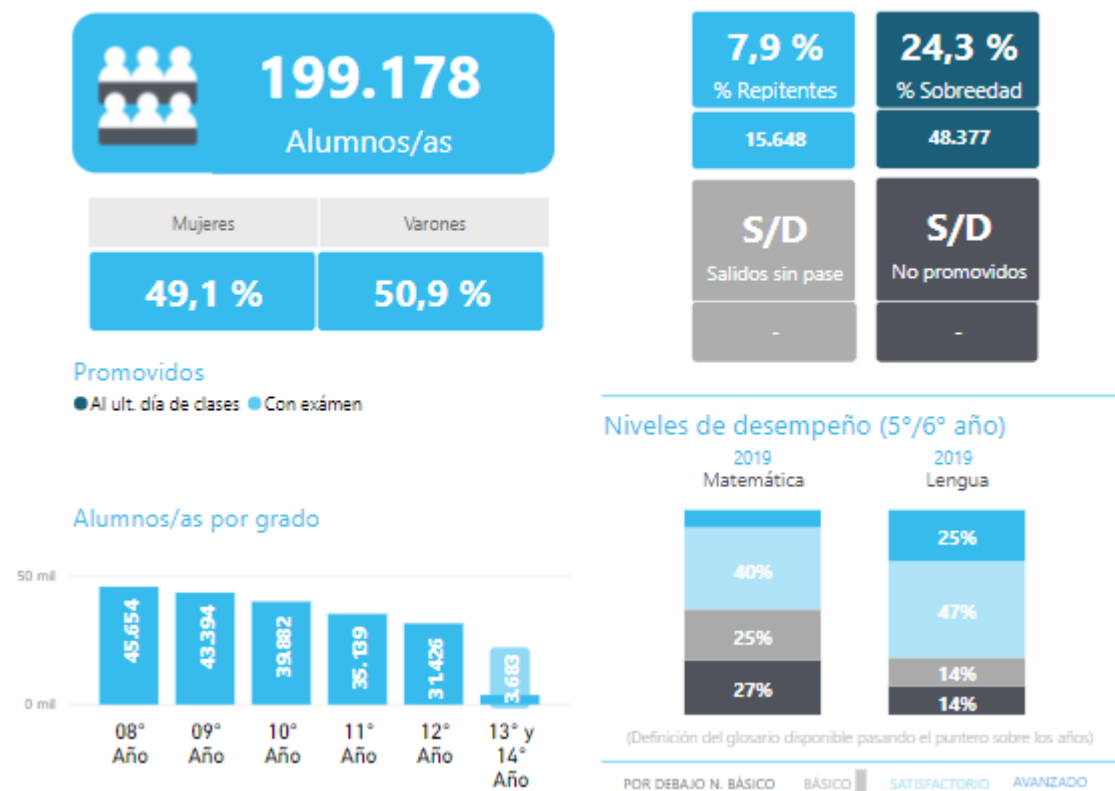


Imagen 7: características de la matrícula de escuelas secundarias.

En función de la selección de escuelas para la implementación de la secundaria del futuro (2018-2019) y el padrón de escuelas secundarias estatales de la Ciudad por comunas se realizó la siguiente comparación:

Comuna	Gestión estatal	Secundaria del Futuro
1	157	5
2	46	1
3	135	6
4	223	5
5	95	3
6	77	1
7	123	2
8	190	4
9	131	2
10	129	2
11	114	1
12	104	2
13	82	3
14	88	5



15	106	2
----	-----	---

Gráfico 8: Fuente de estadística Dirección General de Estadísticas y Censos de la CABA (DGEC)<sup>78</sup>

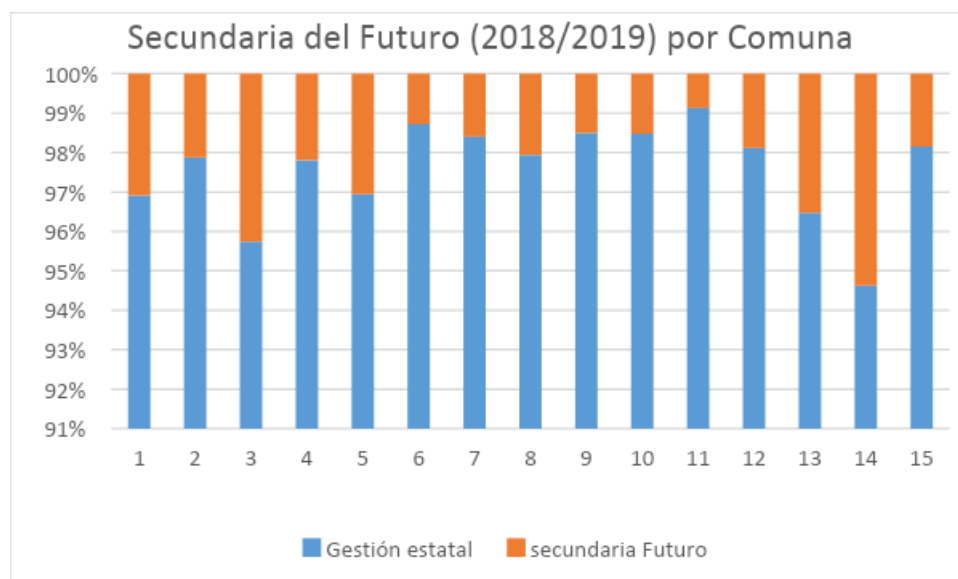


Gráfico 9: Fuente de estadística Dirección General de Estadísticas y Censos de la CABA (DGEC)

Por otro lado se analizó el número de matrícula del nivel secundario, del sector estatal y privado del último año publicado (2017). Con la intención de observar y comparar, no solo la cantidad de Instituciones, sino también la cantidad de estudiantes que se encuentran implicados en los presentes cambios de organización pedagógica. Sobre una matrícula total de 199.178 de estudiantes de 1ro a 6to año del nivel secundario, un 49% corresponden a la gestión estatal y 51% a la gestión privada. Es decir, que los datos de matrícula nos demuestran que el sistema educativo de la Ciudad se encuentra prácticamente equiparado.

Modalidad común. Nivel secundario. <b>Matrícula del sector estatal</b> por año de estudio según comuna. Ciudad de Buenos Aires. <b>Año 2019</b>							
Comuna	Total	Año de estudio					
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
<b>Total</b>	<b>98.798</b>	<b>24.307</b>	<b>21.429</b>	<b>19.210</b>	<b>16.768</b>	<b>13.999</b>	<b>3.085</b>

<sup>78</sup> Para más información véase: <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?cat=120>

1	<b>11.057</b>	2.505	2.534	2.156	1.922	1.501	439
2	<b>5.535</b>	1.255	1.201	1.223	951	843	62
3	<b>8.626</b>	2.032	1.901	1.727	1.493	1.213	260
4	<b>10.314</b>	2.713	2.400	1.896	1.617	1.323	365
5	<b>4.805</b>	1.142	1.046	940	857	686	134
6	<b>7.261</b>	1.787	1.556	1.496	1.218	1.076	128
7	<b>5.920</b>	1.372	1.286	1.057	1.073	891	241
8	<b>8.790</b>	2.315	2.049	1.768	1.404	1.148	106
9	<b>7.274</b>	1.904	1.620	1.355	1.156	974	265
10	<b>5.970</b>	1.455	1.232	1.071	981	882	349
11	<b>4.292</b>	999	908	841	773	635	136
12	<b>4.187</b>	991	906	818	729	635	108
13	<b>6.178</b>	1.841	914	1.185	1.022	906	310
14	<b>4.788</b>	1.004	950	946	983	860	45
15	<b>3.801</b>	992	926	731	589	426	137
<b>Nota: incluye información correspondiente a unidades educativas dependientes de Nación localizadas en la Ciudad de Buenos Aires.</b>							

Gráfico 10 Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos de la CABA (DGECC)

Modalidad común. Nivel secundario. <b>Matrícula del sector privado</b> por año de estudio según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2019							
Comuna	Total	Año de estudio					
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
<b>Total</b>	<b>100.380</b>	<b>21.685</b>	<b>21.383</b>	<b>20.539</b>	<b>18.254</b>	<b>17.921</b>	<b>598</b>
1	<b>7.156</b>	1.537	1.554	1.435	1.306	1.177	147
2	<b>3.773</b>	801	840	779	691	662	-
3	<b>6.061</b>	1.364	1.315	1.231	1.106	1.045	-
4	<b>5.028</b>	1.169	1.117	1.024	888	830	-
5	<b>8.141</b>	1.724	1.691	1.686	1.535	1.441	64
6	<b>6.428</b>	1.375	1.382	1.347	1.179	1.145	-
7	<b>5.185</b>	1.149	1.115	1.069	919	933	-
8	<b>5.751</b>	1.436	1.258	1.111	972	881	93
9	<b>8.046</b>	1.740	1.704	1.688	1.417	1.392	105

10	<b>6.248</b>	1.318	1.344	1.313	1.143	1.078	52
11	<b>7.091</b>	1.503	1.542	1.460	1.332	1.254	-
12	<b>7.346</b>	1.605	1.549	1.518	1.356	1.249	69
13	<b>13.766</b>	2.956	2.930	2.837	2.567	2.441	35
14	<b>6.626</b>	1.361	1.368	1.367	1.249	1.248	33
15	<b>3.734</b>	647	674	674	594	1.145	-

Fuente: Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual 2019, datos provisorios.

Gráfico 11 Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos de la CABA (DGEC)

Cantidad de alumnos de 1er año que ingresa con la secundaria del Futuro por Comuna.

Comuna		
	1º Años Estatal	1º año Privado
Total	<b>24.307</b>	<b>21.685</b>
1	2.505	1.537
2	1.255	801
3	2.032	1.364
4	2.713	1.169
5	1.142	1.724
6	1.787	1.375
7	1.372	1.149
8	2.315	1.436
9	1.904	1.740
10	1.455	1.318
11	999	1.503
12	991	1.605
13	1.841	2.956
14	1.004	1.361
15	992	647

Gráfico 12 Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos de la CABA (DGEC)

El presente cuadro comparativo arroja una serie de porcentajes importantes a tener en cuenta para el planteo propuesto en la presente tesis. Actualmente en primer lugar se observa a la comuna 13 con un 13% de alumnos inscriptos en 1er año en la gestión privada, siendo la que presenta el mayor porcentaje de matrícula de la Ciudad. En segundo lugar se encuentra la comuna 4 con un 11% de alumnos inscriptos en 1er año en la gestión. El siguiente esquema gráfica claramente dichos datos.

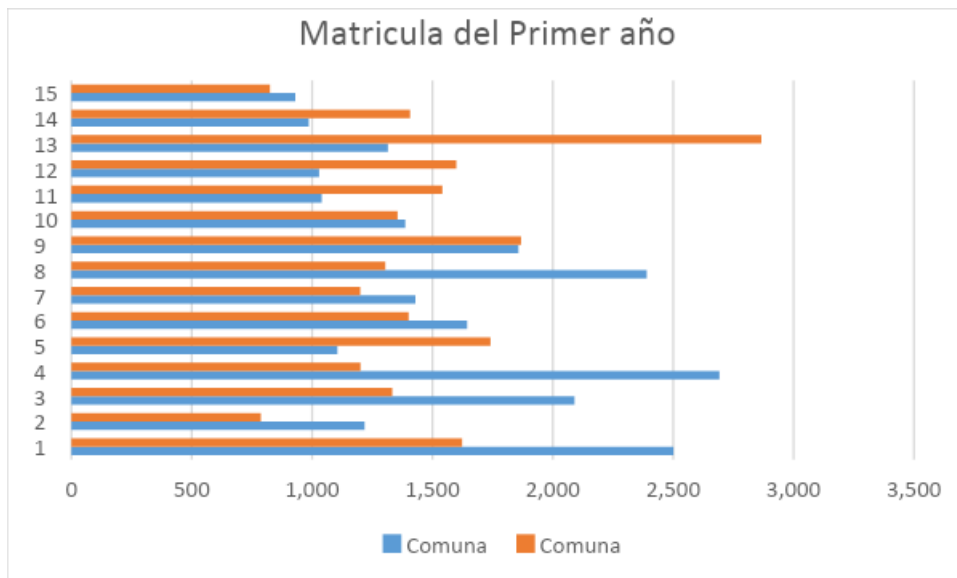


Gráfico 13 Fuente: Banco de Datos, Estadísticas y censo de la Ciudad de Buenos Aires

En tanto también resulta interesante poder observar cual es la tendencia de matrícula de 2do año, teniendo en cuenta su implementación el año 2019.

Comuna	2º año estatal	2º año Privado
<b>Total</b>	<b>21.429</b>	<b>21.383</b>
1	2.534	1.554
2	1.201	840
3	1.901	1.315
4	2.400	1.117
5	1.046	1.691
6	1.556	1.382
7	1.286	1.115
8	2.049	1.258
9	1.620	1.704

10	1.232	1.344			
11	908	1.542			
12	906	1.549			
13	914	2.930			
14	950	1.368			
15	926	674	<b>Total</b>	<b>21.235</b>	<b>20.391</b>

Gráfico 14 Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos de la CABA (DGEC)

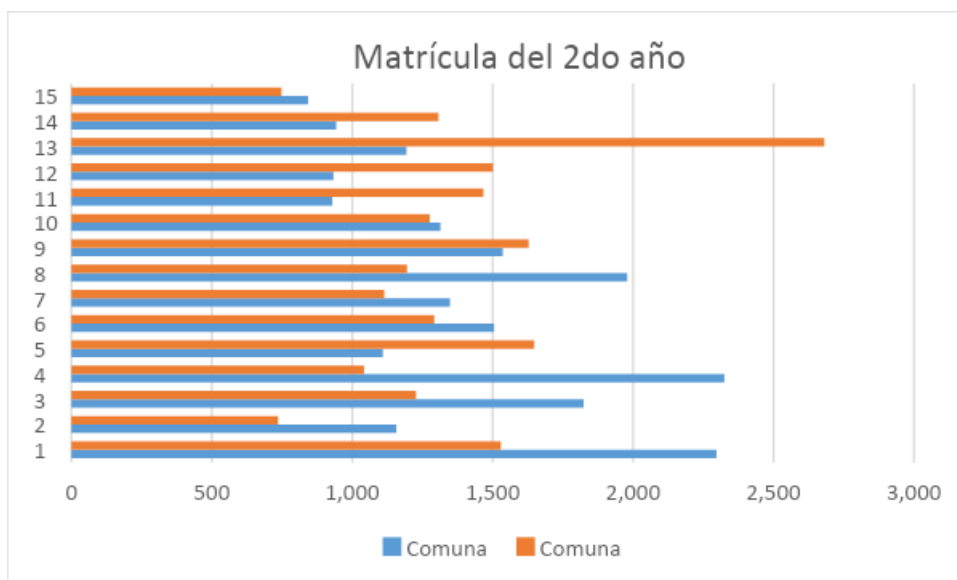


Gráfico 15 Fuente: Banco de Datos, Estadísticas y censo de la Ciudad de Buenos Aires

También se observan los mismos porcentajes. Si bien el total de inscriptos disminuye un 9%, la comuna 13 conserva el 13% siendo la mayor cantidad de matrícula en 2do año y la comuna 4 en segundo lugar con un 11% de matrícula en 2do año.

## “Personal docente y horas cátedras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”



Imagen 16: Fuente Sistema de consultas de datos educativos nacionales<sup>79</sup>. Características de los cargos docentes en el nivel secundario en la CABA.

Del presente esquema de datos resulta llamativa la cantidad de cargos docentes en las escuelas estatales en relación con los cargos docentes en las escuelas privadas, por lo tanto dichos datos contribuyen al análisis de las experiencias y las tensiones que resultan de los modos en que las y los docentes traducen la llegada de la SF.

....

<sup>79</sup> Para más información véase: <https://data.educacion.gob.ar/nivel/secundario-comun>

# Anexo II Plataforma “Mi escuela”, Rúbricas y 1er Presentación

## Powerpoint de presentación de la Secundaria del Futuro (26 de junio de 2017)

El presente anexo tiene la finalidad de orientar al lector de la tesis sobre el funcionamiento de la plataforma “Mi escuela” y las rúbricas que mencionan las y los docentes entrevistadas/os, y a la cual tienen acceso los docentes y directivos de las escuelas que implementaron la SF. También resulta importante aclarar que parte de esta información se accedió a través de informantes claves del campo de investigación, dado que no es información de acceso público.

Por otra parte el anexo contiene la presentación Powerpoint con la que fue presentada la SF en las escuelas secundarias de la CABA a partir del 26 de junio de 2017. Se incorpora como anexo ya que actualmente no está disponible como documento público.

### 1- Imágenes de la Plataforma “Mi escuela”



Imagen 1. Ingreso - Roles asignados

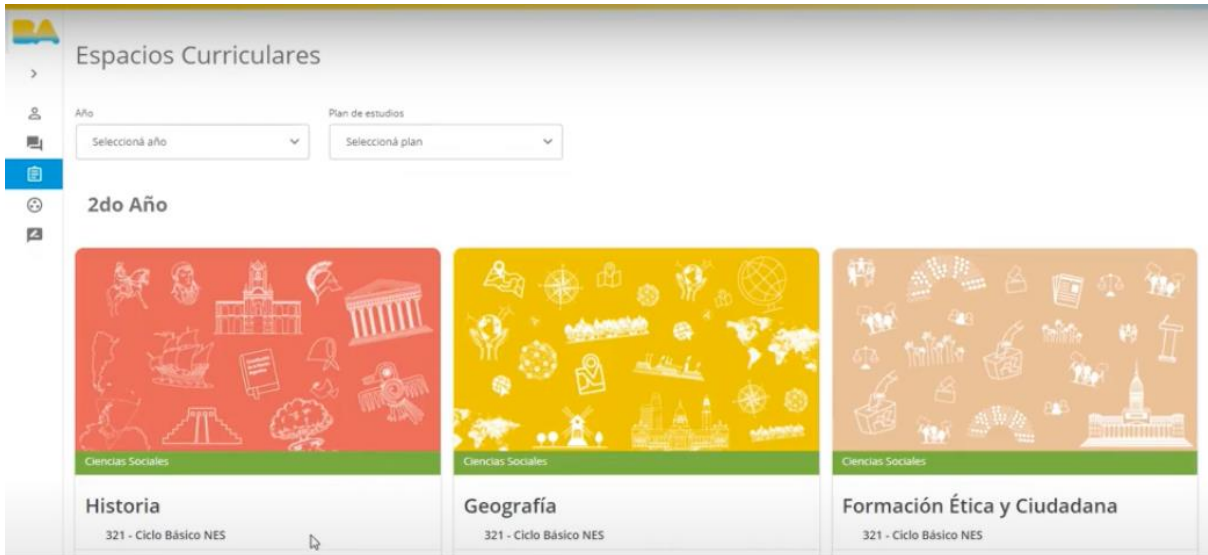
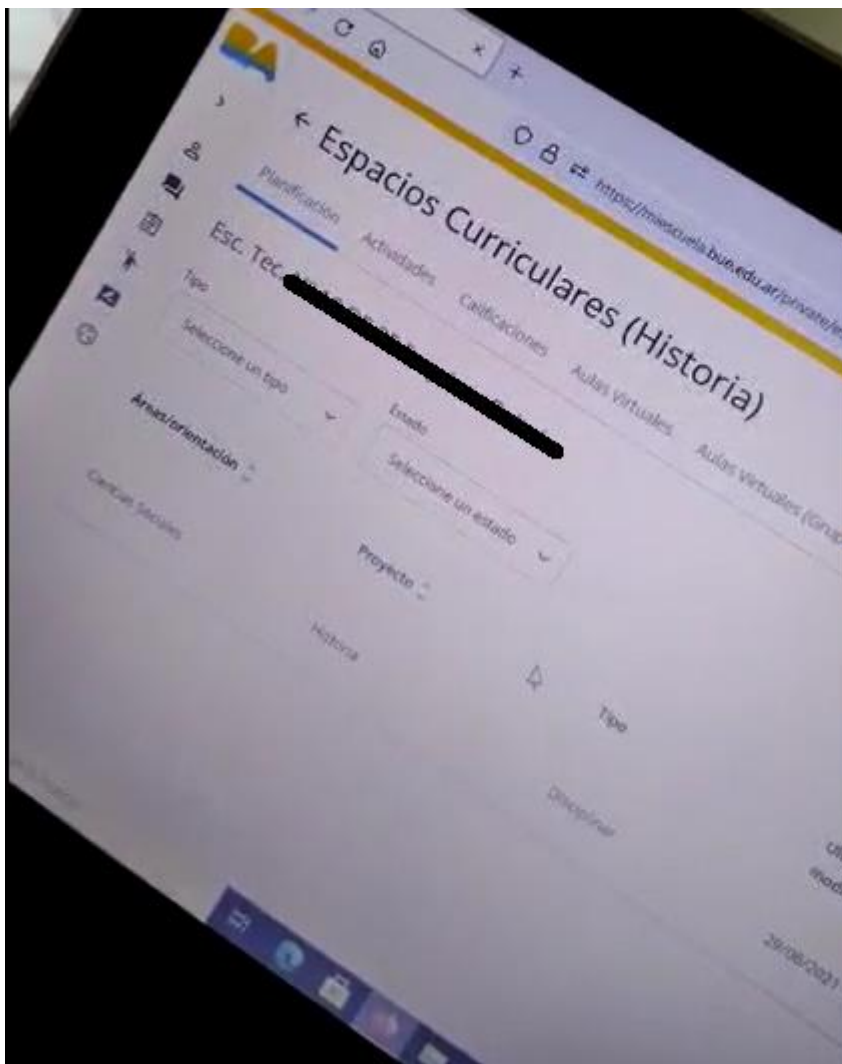


Imagen 2 - Espacios curriculares asignados al docentes



Acciones del Rol:

- +Planificación
- +Actividades
- +Calificaciones
- +Aulas Virtuales
- +Aulas Virtuales grupales



Imagen 3 Acciones del Rol



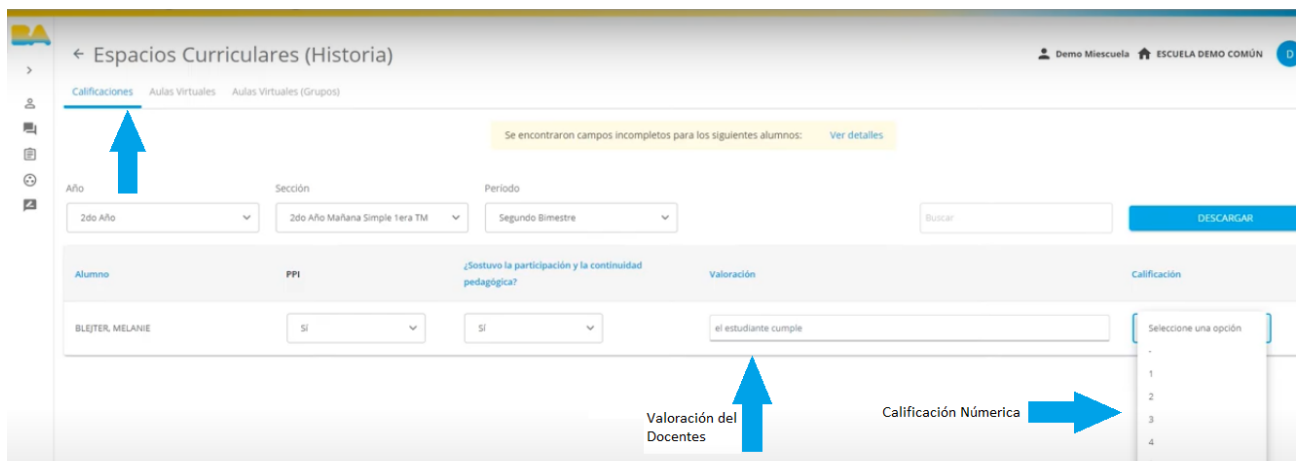


Imagen 4 - Calificación por bimestre

## RÚBRICAS<sup>80</sup>:



Imagen 5 - Configuración de Rúbricas para evaluar proyectos areales

<sup>80</sup> A partir del año 2020, desde que comenzó el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio durante la pandemia de Covid-19 se eliminaron las rúbricas de la plataforma. Información brindada por docentes actuales de la SF (fecha 18/8/2021).

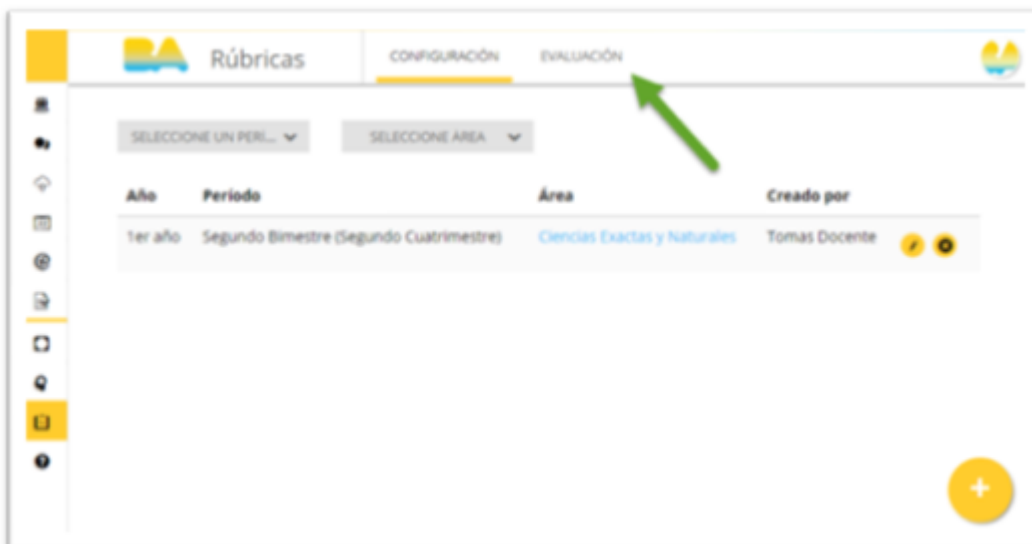


Imagen 6 - Rúbricas areales y por bimestre

Apellido Nombre	Estado	Extracción de conclusiones	Análisis y comprensión de la información	Resolución de problemas y conflictos	Comunicación
Castro Daniela		-	N/A	Avanzado	Avanzado
Diaz Xavier		-	N/A	-	-
Gonzalez Sebastian		-	N/A	-	-

Imagen 7 - Rúbrica - Criterios de evaluación

Apellido Nombre	Estado	Extracción de conclusiones	Análisis y comprensión de la información	Resolución de problemas y conflictos	Comunicación
Castro Daniela		Inicial	N/A	Avanzado	Avanzado
Diaz Xavier		Suficiente	N/A	Destacado	No Aplica
Gonzalez Sebastian		Avanzado	N/A	-	-

## Imagen 8- Rúbrica. Criterios de Valoración (Inicial, Suficiente, Avanzado, Destacado y No Aplica)

2- Imágenes del Powerpoint de presentación de la SF que circuló a partir del 26 de junio del 2017.



1

Slide 2 of a presentation. The title 'Hacia donde vamos:' is in an orange rounded rectangle. Below it is a list of bullet points. In the bottom right, there is an illustration of a boy with a backpack. The logo 'BA' is in the top right. The text 'Vamos Buenos Aires' is in the bottom left.

Hacia donde vamos:

- Formar a un **Ciudadano del Siglo XXI**: talentoso, creativo, crítico, emprendedor, alfabetizado digitalmente, cooperativo, adaptable.
- **Modelo** participativo, inclusivo, creativo y cooperativo, centrado en el alumno.
- **Procesos autónomos de aprendizaje** junto con esquemas de tutorías y apoyo.
- **Enfoque por capacidades** que atraviesan las áreas de conocimiento: resolución de problemas y toma de decisiones, pensamiento crítico, inteligencia social, pensamiento nuevo y adaptativo, aprender a aprender, pensamiento transdisciplinario, alfabetización informacional y digital, comunicación, responsabilidad personal y social.
- **Aprendizaje integrado**: saberes prioritarios en áreas de conocimiento + capacidades + competencias digitales.
- **Aprendizaje incentivado**: alumnos que descubren, guiados por docentes y la tecnología.
- **Aprendizaje colaborativo**: los alumnos se organizan con sentido de comunidad, con metas en común y en conjunto para tomar decisiones.
- **Aprendizaje interdisciplinario y desafiante** → **Trabajo por proyectos**: resolución de problemas en forma interdisciplinaria, suponiendo un nivel mayor de autonomía en relación a la organización de la tarea, la asunción de roles y la definición de predicciones.

2

### Hacia donde vamos:

- Trayectorias escolares **significativas** y **flexibles**.
- **Integración con el contexto** → Escuela abierta e inserta en la realidad.
- La concepción del **Espacio Escolar** como herramienta pedagógica.
- **Organización de la caja horaria** enfocada en favorecer el plan personal de cada alumno y su trayectoria escolar: horas disciplinares, horas de trabajo colectivo autónomo, horas de tutoría y horas de apoyo.
- **Evaluaciones integradoras y colegiadas**, basadas en distintos tipos de créditos.
- **Sistema de Promoción**, pensando el Ciclo Básico como unidad académica y teniendo en cuenta la promoción acompañada, respetando los ritmos de cada alumno.
- **Organización docente**: conformación de nuevas grillas horarias con áreas integradas y proyectos. Redefinición de los perfiles y conformación de los cargos. Docente como facilitador y guía. Parejas pedagógicas. Concentración horaria.
- **Nuevos perfiles** de tutores, preceptores y equipos de apoyo.
- **Formación continua**



### Modelo de la Secundaria del Futuro:



### Tiempo Preparatorio

- Informe de 7° grado de cada alumno contemplando variables como: conocimientos pedagógicos, vínculo con pares y docentes, relación entre la familia del alumno y la escuela, entre otros.
- Trayecto de Articulación y Nivelación en materias nodales como Matemática, Lengua y Metodología de Estudio.
- Entrevistas alumno-tutor: sobre intereses, capacidades, expectativas de cada alumno. Insumo para armar el Plan de Trabajo Personal. Metas y estrategias personalizadas



### Organización de los aprendizajes:

- El objetivo no está centrado en el aprendizaje de contenidos, sino en el enfoque por capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del futuro: resolución de problemas y toma de decisiones, pensamiento crítico, nuevo y adaptativo, inteligencia social, aprender a aprender, alfabetización informacional y digital.
- Áreas de conocimiento integrando las asignaturas: Clases introductorias, aclaratorias y fortalecedoras. Docentes en parejas pedagógicas.
  - ✓ Ciencias sociales y Humanidades: Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Economía y Filosofía.
  - ✓ Ciencias, Naturales Nuevas Tecnologías: Matemática, Biología, Educación Tecnológica, Física-Química, Tecnología de la Información.
  - ✓ Comunicación y Expresión: Educación Física, Arte, Lengua y Literatura, Lenguas Adicionales.
  - ✓ Orientaciones

### Cambio de la metodología tradicional de enseñanza:

- De la clase magistral al **trabajo autónomo colaborativo**.
- 30% de clase donde el docente introduce los contenidos y **70% de trabajo autónomo y colaborativo** donde el alumno aprende investigando, explorando y descubriendo sólo o en grupo, con los docentes como facilitadores y orientadores, mediado por la tecnología.



### Formatos Flexibles de aprendizaje

Todos los alumnos de secundaria trabajan sobre plataformas de aprendizaje adaptativo que les permite avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo, utilizando materiales digitales de apoyo y ejercitación.

- **Guías de aprendizaje interactivas** con grados de profundización diferentes y cada alumno avanza en función de su Plan personal de trabajo, guiados por un docente facilitador.
- **Gamificación: Videojuegos educativos:** donde la superación de cada nivel del juego implica la progresión en la adquisición de los contenidos.
- **Proyectos** donde los contenidos de las áreas de conocimiento son descubiertos, profundizados e integrados a través de su realización con etapas medibles y evaluables y definición de **metas mínimas a alcanzar**. Los alumnos son los responsables de planificar y estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planeada que responde a temas ligados a la realidad.

## Último año de la secundaria

- 50% del tiempo escolar destinado a la aplicación de los aprendizajes en empresas y organizaciones según talentos e intereses de cada alumno.
- 50% del tiempo escolar destinado al desarrollo de habilidades y proyectos relacionados al emprendedurismo.
- Formación pre-universitaria: acreditación de las 2 materias generales del CBC (UBA).

## Idiomas

- Alumnos y docentes cuentan con una plataforma de aprendizaje adaptativo del idioma inglés que permitirá que los alumnos puedan estudiar inglés desde sus casas y ampliar las horas de clase que reciben en la escuela: **Aprendizaje de Inglés.**
- Todos los alumnos al terminar la secundaria cuentan con una certificación de su nivel de inglés homologada por un organismo internacional (el mismo que homologa las Certificaciones de Cambridge u Oxford, entre otros): **Certificación y homologación Internacional de Nivel de Inglés.**



**Cuatrimestralización:** último mes del cuatrimestre de Integración de contenidos a través de la realización de proyectos por áreas de conocimiento.

**Ejemplo de Armado de Caja horaria:**

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	Área 3 : Presentación de contenidos Equipo docente interdisciplinario . + Tutoría	Área 2 : Presentación de contenidos Equipo docente interdisciplinario . + Tutoría	Área 1 : Presentación de contenidos Equipo docente interdisciplinario . + Tutoría	Área 2	EDI (2h)
2					
3					
4	Área 3: Trabajo autónomo y/o colaborativo. Equipo docente interdisciplinario + Tutoría	Área 2: Trabajo autónomo y/o colaborativo. Equipo docente interdisciplinario + Tutoría	Área 1: Trabajo autónomo y/o colaborativo. Equipo docente interdisciplinario + Tutoría	Área 1	Área 3
5					
6					
7				Tutoría (1h)	
60 min.	Ed Física				Ed Física

**Evaluación**

Acreditación de saberes a través de la acumulación de créditos.  
Eliminación de las calificaciones numéricas.

**Otorgamiento de créditos por ejemplo por:**

- Guías realizadas.
- Etapas alcanzadas en videojuegos educativas.
- Horas de apoyo.
- Participación en proyectos extracurriculares que favorezcan la convivencia y la vida sociedad, etc.



## Promoción

Según la cantidad de créditos mínimos alcanzados por año.

- El Ciclo Básico (1º y 2º año) es considerado una unidad académica. Se promocionan en conjunto, al finalizar el 2º año.
- Horas de apoyo obligatorio y extras para los alumnos que no alcanzaron la cantidad mínima de créditos.

## Redefinición del espacio físico:

- Aulas temáticas digitalizadas donde los alumnos rotan por las aulas equipadas de acuerdo a las áreas de conocimiento.
- Mobiliario que promueva el trabajo colaborativo.

**Cronograma de implementación Secundaria**

<b>2018</b>	<b>16 Escuelas</b>
<b>2019</b>	<b>44 Escuelas</b>
<b>2020</b>	<b>44 Escuelas</b>
<b>2021</b>	<b>44 Escuelas</b>

# Anexo III Trabajo de Campo

## Entrevistas docentes

El presente anexo contiene los datos que orientan la comprensión del análisis de campo realizado en la presente investigación.

A los fines de conservar la confidencialidad de las escuelas y de las y los docentes que forman parte del trabajo de campo, se designó un alias para cada uno, así como la denominación de **escuela N° 1** y **escuela N° 2**.

### 1- Esquema de entrevistas semi estructuradas

Rol	Alias	Esc	Descripción
<b>Facilitador/a</b>			
Lic Economía	Ana	Esc 2	Entrevista presencial, febrero 2020, facilitadora, licenciada en economía Bogotá, 2 años de antigüedad docente, menos de 1 años en la escuela.
Informática	Alan	Esc 1	Observación, 32 años, 1 años de antigüedad docente
<b>Profesores Sociales</b>			
Geografía	Alberto	Esc 1	Entrevista presencial, 42 años, + 10 años de antigüedad docente.
Historia	Alfredo	Esc 1	Entrevista presencial, 38 años, menos de 5 años de antigüedad docente, Prof. UBA
Cs Política FEyC (Tutora)	Celia	Esc 1	Entrevista presencial, 35 años, tutora, menos de 10 años de antigüedad docente, Prof. UBA
Historia- FEyC	María	Esc 1	Entrevista presencial, 38 años, menos de 10 años de antigüedad docente, Prof. UBA
Geografía (Coord Tutoría)	Lorena	Esc 2	Entrevista presencial, 35 años, más de 10 años de antigüedad docente, Prof. UBA. Tutora y Coordinadora de tutores.
Tecnología	Vanina	Esc 2	Entrevista Presencial, 45 años, menos de 10 años de antigüedad docente, Prof. Inst. Sup. Mariano Acosta, 3 años en la escuela
FEyC- Abogada	Sofía	Esc 2	Nota de campo, 52 años, más de 10 años de antigüedad docente, Prof. UBA, profesora de Formación ética y ciudadana. Actualmente con tareas pasivas.
<b>Director</b>			
Docente de Historia	Director José	Esc 2	Entrevista presencial, 45 años, más de 10 años de antigüedad docente, 7 años en la escuela.
<b>Otras áreas</b>			
Biología- odontol	Myriam	Esc 2	Entrevista mail, 48 años, 7 años antig, Prof. UTN.

### 2- Guía de pautas de las entrevistas a los profesores

### DATOS PERSONALES- FORMACIÓN- TRABAJO

- 1-Nombre, edad, lugar de nacimiento y residencia.
- 2-Formación Profesional
- 3-¿Motivo por el cual trabaja como docente?
- 4-¿Escuela en la cual trabaja?
- 5-¿Materia y Cursos en los que dicta?

### DATOS ESCUELA - ESTUDIANTES - ENFOQUE SITUADO

- 6-¿Cómo podría describir a las y los estudiantes? ¿Qué características presentan?

### IMPLEMENTACIÓN SECUNDARIA DEL FUTURO (SF)

- 7-¿**Cómo se presentó la SF** en la escuela? ¿Qué recepción tuvo SF? Los directivos, docentes, no docentes, alumnos?
- 8-¿Conoces la **normativa** que regula la SF (política educativa)?
- 9-¿Cuentan con horas institucionales para trabajar por proyectos? ¿Cómo se distribuyen?
- 9-¿Cuáles son las **dificultades** que se observan en su implementación? (tecnología, mobiliario, trabajo colaborativo, plataforma, rúbrica, evaluación, etc)
- 10-¿Cuáles serían **las fortalezas** que se observan de la SF?
- 11-¿Qué representa la SF en la escuela donde trabajas?
- 12-¿Coaliciona el trabajo que venían realizando con la propuesta de la SF? ¿Encuentran diferencias o similitudes?
- 13-¿Observas posturas diferentes por parte de los docentes frente a la implementación de la SF?
- 14- ¿Qué se trabaja en **las horas de reuniones areales**?

### 3- Detalle de Horas que suma la SF:

Por asignatura y por año (1ro, 2do y 3ro) cada docente suma 3 horas cátedras: 1 hora cátedra (40 minutos) para compartir el aula con otros docentes de la misma área + 2 horas cátedras (80 minutos) un día a la semana para reunirse con los profesores del área y planificar el trabajo por proyectos del curso y años que corresponde.

Esquema de ejemplo:

Asignatura	Año*	Hora Areal	Reunión Planificación Proyecto por área
Historia	1er año	1 hora cátedra por semana	2 horas cátedras por semana

Geografía	1er año	1 hora cátedra por semana	2 horas cátedras por semana
Formación ética y ciudadana	1er año	1 hora cátedra por semana	2 horas cátedras por semana

\*Si el docente tiene más de una división en 1er año no se suman más horas (Ni areal, ni de planificación)