

# Políticas educativas y restauraciones conservadoras: la "Secundaria del Futuro" y el presente de lo común en la Ciudad de Buenos Aires

Educational policies and conservative restorations:  
the "Secondary of the Future" and the present  
of the common in the City of Buenos Aires

 **Alejandro Vassiliades**<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo presenta un análisis del programa "Secundaria del Futuro", implementado desde 2017 en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. El objetivo es abordarlo en tanto reforma de la Ley de Educación Nacional e indagar los modos en que se construyen sentidos acerca de lo común en los planteos de la política educativa, focalizando en las posiciones docentes y de alumno/a que se configuran. La investigación en que se enmarca es de corte cualitativo-interpretativo y pone el foco en comprender e interpretar las producciones de sentido y desplazamientos que surcan estos aspectos. Se aspira a producir conocimiento acerca de la implementación de las políticas docentes contemporáneas en Argentina, situando la mirada en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

**Palabras clave:** Educación secundaria; trabajo docente; lo común.

---

<sup>1</sup> Doctor de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Profesor Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Email: [alevassiliades@gmail.com](mailto:alevassiliades@gmail.com)

## Abstract

This article presents an analysis of the "Secondary of the Future" program, implemented since 2017 in the City of Buenos Aires, Argentina. The objective is to address it as a reform of the National Education Law and investigate the ways in which meanings are built about the common in the proposals of educational policy, focusing on the positions of teachers and students that are configured. The research in which it is framed is qualitative-interpretative and focuses on understanding and interpreting meaning and displacements that cross these aspects. It aspires to produce knowledge about the implementation of contemporary educational policies in Argentina, placing the look in the area of the City of Buenos Aires.

**Keywords:** Secondary Education; teaching work; the common.

## 1. Introducción

En Argentina, un ámbito nodal de disputa de las políticas docentes de los últimos 25 años han sido las orientaciones respecto de cómo y con qué sentido debía asumirse la tarea de enseñanza y qué relación debía tener el trabajo de profesoras y profesores con la cuestión de la construcción de lo común (Birgin, 2014; Feldfeber, 2016; Southwell, 2012). Estas definiciones se encuadraron en lineamientos político-educativos más amplios que, por lo general, los gobiernos nacionales impulsaron en el período mencionado y que dieron cuenta de diversos lugares para el campo de la pedagogía. Así, en el período 1994-2003 se desplegaron regulaciones de la formación y el trabajo docente que se situaron en el plano de una tarea técnica, neutral y solo necesitada del saber disciplinar que las instancias de capacitación proporcionarían. Por su parte, en el período 2003-2015<sup>2</sup> se construyeron e implementaron políticas que tuvieron en la centralidad de la enseñanza y el horizonte de lo común dos ejes nodales de las regulaciones del trabajo docente (Vassiliades, 2020). Entre 2015 y 2019, las orientaciones de las

---

<sup>2</sup> En ese período se sucedieron las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015).

políticas educativas a nivel nacional desplazaron explícitamente estos aspectos, asociando el trabajo docente a componentes técnicos, motivacionales y de guía o acompañamiento de los aprendizajes, sobre la base de un discurso crítico sobre las posibilidades de la escuela, las potencialidades de la enseñanza o las viabilidades de la construcción de horizontes comunes en un mundo que presuntamente requiere perfiles "flexibles" y preparados para la incertidumbre. Estas construcciones de sentido sustituyeron formulaciones específicamente pedagógicas propias del período 2003-2015, ligadas al planteo de la docencia como un lugar de transmisión de la cultura, a las formas de configurar una autoridad adulta, a la puesta en discusión de los modos en que se hilvanan los vínculos intergeneracionales, a los debates en torno de los saberes a pasar a las infancias y adolescencia, y a pensar la condición político-pedagógica del trabajo docente en las coordenadas culturales contemporáneas, por nombrar las notas salientes de la agenda político-educativa referida a la cuestión docente de ese tiempo histórico.

En el marco de esta arena de disputa contemporánea en torno de las regulaciones del trabajo docente y el lenguaje propio del campo de la pedagogía, este artículo se enmarca en un proyecto de investigación que se propone indagar los modos en que se construyen sentidos acerca de la enseñanza y de lo común en las maneras de asumir la docencia<sup>3</sup>. Así, la investigación pone el foco en reconstruir y comprender cómo las políticas educativas impactan en la configuración de posiciones docentes en tanto procesos dinámicos de concebir, interpretar y desempeñar el trabajo que sujetos profesoras y profesores llevan a cabo dando cuenta de las producciones de sentido, desplazamientos y conflictos que surcan estos aspectos. De modo global, este proyecto aspira a producir conocimiento acerca de un conjunto de ejes nodales del diseño e implementación

---

<sup>3</sup> Se trata del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica PICT 2019-0603 "El trabajo docente en disputa: sentidos acerca de la enseñanza y de lo común en las posiciones docentes en el marco de políticas educativas contemporáneas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", acreditado y financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación de Argentina.

de las políticas docentes contemporáneas en Argentina, situando su foco en lo que acontece en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El fundamento teórico-metodológico que es punto de partida para esta investigación es que los sentidos en torno del trabajo docente puestos a circular por las políticas educativas en el espacio social construyen enunciaciones respecto de las posiciones docentes en el campo pedagógico, y promueven la redefinición de las identidades de los sujetos maestras/os y profesoras/es. En este marco, la categoría posición docente alude a la circulación de sentidos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que estos sujetos asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell, 2012; Southwell y Vassiliades, 2014). En estas coordenadas, es posible plantear que las políticas públicas en tanto procesos de significación son resignificadas, reformuladas y disputadas en las posiciones docentes construidas por los sujetos maestras/os y profesoras/es, quienes construyen posiciones respecto de los sentidos, orientaciones y pautas que debe seguir su trabajo. En dichas construcciones, los sujetos docentes despliegan posiciones respecto de lo común y sobre la enseñanza que no son fijas ni homogéneas, sino que tienen un carácter dinámico y relacional. Así, los significados sobre estas nociones se encuentran en disputa y no tienen un sentido último o definitivo, posible de ser establecido a priori, sino que ellos se configuran en el marco de las luchas en torno de ellas.

La investigación aspira a comprender las disputas introducidas en las concepciones sobre la enseñanza y sobre lo común entre 2015 y 2019, en una jurisdicción específica como lo es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>4</sup>, y en un período coincidente con el del gobierno de la Alianza Cambiemos<sup>5</sup> a nivel nacional y su gestión en el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Específicamente, este artículo busca analizar la propuesta de reforma a la

---

<sup>4</sup> La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital de Argentina, viene siendo gobernada por el partido Pro desde 2007 y tuvo como Jefes de Gobierno al ex Presidente Mauricio Macri (2007-2015) y a Horacio Rodríguez Larreta (2015-actualidad)

<sup>5</sup> Se trata de la alianza electoral que llevó como candidato a presidente a Mauricio Macri para las elecciones de 2015, resultando triunfadora en ellas.

educación secundaria denominada "Secundaria del Futuro", implementada en esta ciudad, y sus principales regulaciones. Este artículo tiene por objetivo analizar los sentidos en torno del trabajo docente, de la posición de alumno/a y de la escolarización en términos más generales, explorando los modos en que se torna una reforma de la Ley de Educación Nacional (LEN). Con ese propósito, en los próximos apartados el trabajo presenta una revisión de los principales antecedentes de esta temática, despliega las principales coordenadas teórico-metodológicas de la investigación realizada, y plantea los resultados alcanzados, ofreciendo una discusión en torno de ellos a la luz de los propósitos de la investigación en la que se inscribe este artículo.

## 2. Antecedentes

Resulta de interés revisar los principales antecedentes científicos en torno de las relaciones entre la implementación de las políticas educativas y la cuestión de la enseñanza y de lo común. La inscripción de sentidos en torno de estas nociones han sido dos de los aspectos de mayor relevancia en la producción científica en el campo de estudios sobre el trabajo docente en los últimos quince años, al tiempo que se han convertido en elementos centrales de las orientaciones político-pedagógicas en las regulaciones estatales de dicha tarea en este tiempo en Argentina (Achilli, 2010; Alliaud y Suárez, 2011; Birgin, 2014; Coria, 2013; Diker, 2008; Dussel, 2004; Edelstein, 2011; Feldfeber, 2016; Pineau, 2012; Southwell, 2012; Terigi, 2008; Thisted, 2013). Esta situación fue acompañada de investigaciones que dieron cuenta de las apropiaciones y resignificaciones de estas coordenadas sobre la enseñanza y lo común en el ámbito del trabajo docente en el período 2003-2015 (Abramowski, 2010; Fontana, 2014; Gluz y Rodríguez Moyano, 2014; Padawer, 2008; Redondo, 2016; Serra, 2003; Southwell, 2008; Vassiliades, 2012; Vecino, 2014). Estas investigaciones incorporaron interrogantes sobre la construcción de la igualdad, las prácticas de transmisión y los vínculos intergeneracionales en las instituciones educativas que una serie de referentes y analistas colocaron como aspectos centrales de la agenda de discusiones del

campo de la pedagogía (Charlot, 1999; Dubet, 2015; Martucelli, 2009; Meirieu, 1998; Steiner y Ladjali, 2005).

Una serie de trabajos del campo de la sociología y política educacional han abordado la relación entre educación y desigualdad desde el retorno a la democracia en 1983 a la actualidad, centrándose en los modos en que los procesos de escolarización se entramaron con la cuestión de lo común. Algunas investigaciones han señalado el carácter segmentado del sistema educativo y las tendencias desigualadoras en términos del aprendizaje que tenía lugar en circuitos de diferente calidad que se correspondían con el origen social de los alumnos y alumnas (Braslavsky, 1985). En los primeros años de la década de 2000, se ha analizado el modo en que el discurso hegemónico en materia educativa de los últimos años ha desplazado el valor de la igualdad, estructurante de la educación moderna, a favor del respeto por la libertad y el reconocimiento de las diferencias, instalando la idea de que la experiencia escolar debía proporcionar instrumentos para el consumo de bienes en el mercado a partir del libre juego de los intereses individuales (Tiramonti, 2004). En el contexto de la configuración actual del sistema educativo, investigaciones recientes dan cuenta de la condición fragmentada de la escolarización e identifican la ruptura de un campo de sentido compartido por las instituciones y los agentes que transitan por ellas, que tenía al Estado nacional como su principal referente, dando lugar a múltiples espacios escolares cuya trama se teje en la articulación de estrategias institucionales, demandas particulares y familiares, exigencias del mercado y la preocupación por la gobernabilidad y el control del riesgo social, impactando en el modo en que el sistema educativo en Argentina perdió parte de las características que lo asociaron a la constitución de un patrón societario igualitarista (Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006; Kessler, 2014).

Asimismo, un conjunto de trabajos ha abordado aspectos específicos de la trama que se configura entre escolarización, la enseñanza y lo común desde el campo de la pedagogía y de la antropología social. Algunos estudios han indagado el modo en que las posiciones docentes respecto de qué hacer con las nuevas generaciones tienen inscriptos rasgos civilizatorios en términos de dirigir la tarea

de los enseñantes hacia la institución de ciertos hábitos, disposiciones y pautas de comportamiento que están supuestamente ausentes debido a los contextos de pobreza de los que provienen los alumnos y alumnas (Redondo, 2016; Achilli, 2010), procesando de modo específico el imperativo de la centralidad de la enseñanza (Vassiliades, 2012). En este marco, algunos trabajos han enfatizado el carácter complejo de la práctica docente, actividad que se desarrolla en escenarios singulares (Edelstein, 2003). Otros estudios han abordado el modo en que se desarrollan experiencias que alteran el formato escolar tradicional para hacer frente a situaciones de desigualdad (Frigerio, Diker y Baquero, 2007), planteando que los diversos modos de organizar los tiempos y espacios escolares no suponen únicamente cuestiones técnicas referidas a la escolarización, sino también aspectos constitutivos de un debate más amplio sobre los principios políticos que estructuran los sistemas de instrucción y la desigualdad social (Padawer, 2008).

Las dimensiones que se han recorrido en este estado de la cuestión han sido extensamente destacadas por la literatura especializada, desde la que se ha interrogado sobre los modos en que las instituciones escolares pueden desempeñar un papel en la construcción de igualdad en nuestras sociedades y por ello es necesario recuperar una pregunta por lo político y la construcción de algo del orden de lo colectivo (Birgin, 2006; Serra, 2003; Southwell, 2009) en pos de habilitar horizontes emancipatorios. Con esta intención, este artículo explorará los modos en que se configuran sentidos en torno de la posición docente y de alumno/a en la propuesta "Secundaria del Futuro", de la Ciudad de Buenos Aires, analizando su carácter de reforma y sus efectos en la construcción de lo común, un área de vacancia en el marco del recorrido presentado.

### **3. Metodología**

El artículo se inscribe en una investigación orientada a la producción de conocimiento sobre un aspecto crítico y relevante del diseño e implementación de las políticas docentes contemporáneas, como lo es la configuración de posiciones docentes y los sentidos en torno de la enseñanza y de lo común que esas construcciones involucran, cuestiones aún inexploradas por la investigación

educativa. El interés reside en comprender cómo estos discursos contribuyen a configurar sentidos y significados en torno de los saberes legítimos para la docencia, las regulaciones y las prácticas apropiadas para el trabajo de enseñar.

Desde estas coordenadas teóricas, la metodología de trabajo sobre la que se organiza este proyecto es de corte cualitativo-interpretativo, ligada a la reconstrucción de los núcleos de sentido que, de forma provisoria, se articulan en los procesos de identificación que están involucrados en las posiciones docentes como posiciones de sujeto (Southwell y Vassiliades, 2014). Ello involucra considerar las intervenciones del discurso pedagógico oficial y los sentidos puestos a circular en el campo pedagógico —aspectos que aborda este artículo—, como así también la participación de otros sujetos en esta disputa. Asimismo, supone indagar los modos en que los docentes conciben, comprenden e interpretan su tarea y considerar el carácter dinámico y relacional de estas construcciones. En la sistematización e interpretación de los datos, se privilegian los significados ligados al lugar de la enseñanza y a las inscripciones en torno de lo común que integran esas construcciones. El corpus documental está compuesto por fuentes documentales referidas a la reforma de la educación secundaria a nivel nacional y en la CABA. Ha sido fichado y sistematizado a través del análisis de contenido, con el fin de clasificar y categorizar el material empírico y reconstruir las principales coordenadas en que el discurso pedagógico oficial entre 2015 y 2019, a nivel nacional y en la Ciudad de Buenos Aires, articuló las nociones relativas al trabajo docente, la enseñanza y lo común.

#### **4. Resultados**

Se explorará, a continuación, el modo en que la propuesta de reforma a la educación secundaria impulsada por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires implicó desplazamientos en torno de la posición del docente y del alumno/a, fortaleciendo los ribetes neoliberales en esas configuraciones. Esta ciudad, gobernada por el macrismo desde 2007, experimentó sucesivos giros hacia la derecha y avances en las restauraciones conservadoras en este período. Uno de ellos, como veremos a continuación, lo



constituye la propuesta denominada "Secundaria del Futuro", a través de la cual se ensayó una reforma de hecho de la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 en Argentina, instaurando nuevos desplazamientos en torno de la idea de lo común.

En julio de 2017 el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires anunció que implementaría, a partir de 2018, una propuesta de reforma del nivel medio de enseñanza denominada "Secundaria del Futuro". La comunicación pública de este proyecto se vehiculizó por canales y registros informales: dos sucesivos documentos en formato de power point, con diapositivas en las que se presentaban algunas de sus notas principales, dispuestos en el sitio web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, junto con una posterior justificación de la propuesta de reforma.

Esta iniciativa resultó previamente desconocida por todos los sectores de la comunidad educativa de la Ciudad de Buenos Aires, no siendo invitado ninguno de ellos a participar de su construcción. Así, docentes, estudiantes, sindicatos, ámbitos académicos, familias y organizaciones de la comunidad supieron de la propuesta ya elaborada a través de las diapositivas difundidas por el Ministerio de Educación. Las instituciones educativas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como las universidades con sede en su territorio y los Institutos Superiores de Formación Docente, no fueron convocados a debatir esta implementación. Solo una vez definida, el gobierno de la Ciudad envió correos electrónicos a habitantes de la Ciudad que, interpelados como "vecinos", eran invitados a anotarse a reuniones donde se informaría del proyecto.

El carácter "virtual" de la propuesta de reforma, sin un documento base ni un proyecto que la respalde, y "filtrada" a la sociedad a través de diapositivas que se iban reemplazando, tuvo su correlato en la dilución del espacio público como ámbito colectivo de debate y construcción de lo común. No hubo, tampoco, la elaboración de un diagnóstico consistente de la situación de partida que justificara una reforma a la educación secundaria en la Ciudad, sino -por el contrario- planteos de sentido común que resultaban pedagógicamente infundados. En tercera instancia, tampoco se esbozaron las situaciones que ameritarían el

desarrollo urgente e inconsulto de esta reforma, dando inicio a ella en solo cinco meses.

La reforma se plantea en continuidad con el programa "Nueva Escuela Secundaria (NES)", que vehiculizó<sup>6</sup> desde 2014 la implementación de la Ley de Educación Nacional<sup>7</sup> en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, y afirma apoyarse en la Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación. Presenta un ciclo básico de dos años, un ciclo orientado de igual duración, y un último año con una mitad dedicada al "emprendedurismo", con pasantías en empresas. Así, y en correlato con las políticas educativas a nivel nacional entre 2015 y 2019, la propuesta de reforma subordina la educación secundaria a los parámetros del mercado y del mundo empresarial financiero, planteándose lineamientos formativos orientados a la formación de emprendedores flexibles y orientados a un recorrido de metas individuales, con la lógica de un puesto de empleo propio del mundo de las finanzas y de la competitividad individual (Canelo, 2019). Estas modificaciones, ligadas al sentido de la escolarización y a la posición de alumno/a, implican también nuevas regulaciones para el trabajo docente en tanto se despliegan cambios en los significados que giran en torno de esta tarea.

Al igual que la reforma neoliberal de la década de 1990, la propuesta de la "Secundaria del Futuro" pone el eje en el desarrollo de capacidades, habilidades operativas, competencias, como sinónimo de la formación para el trabajo en un contexto de ajuste y precarización laboral. Se trata, en definitiva, de un pre-entrenamiento empresarial, en línea con los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que propone capacitar a los estudiantes para nuevos empleos. Así, se erige como una reforma de hecho de la Ley de Educación Nacional, que planteaba a la educación escolar como una

---

<sup>6</sup> Este programa establece un ciclo de cinco años en dos tramos: ciclo básico de dos años de duración - común a todas las orientaciones- y un ciclo orientado de tres años, con trece posibles orientaciones. La NES resultó fuertemente resistida por sindicatos docentes y organizaciones estudiantiles que se opusieron al carácter inconsulto de la reforma y a la ausencia de participación de los actores involucrados con la educación secundaria en la CABA, denunciando además que estaba en curso un mayor ajuste presupuestario que afectaba particularmente a la educación pública (Speziale, 2018).

<sup>7</sup> La Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, es la actual ley de educación vigente en Argentina a nivel federal.

responsabilidad indelegable del Estado para la construcción de una sociedad justa e igualitaria:

ARTÍCULO 2º.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTÍCULO 3º.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTÍCULO 4º.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. (Ministerio de Educación de la Nación, 2006)

La propuesta de reforma "Secundaria del Futuro" confronta estos parámetros para postular su subordinación explícita a los parámetros del mercado desplazando toda noción del orden de lo común y relativa a la educación como bien público. Estos planteos fueron vehiculizados en los documentos a través de señalamientos variados sin argumentación o justificación, que —en línea con la propuesta de la NES— plantearon coordenadas específicas para la posición de alumno/a:

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. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 6)

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. Queremos que aprendan para comprender, que tengan la habilidad para pensar y actuar flexiblemente utilizando lo que saben. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 9)

Como puede observarse, la propuesta de la "Secundaria del Futuro" plantea una serie de coordenadas contradictorias para la formación del "ciudadano del siglo XXI": crítico, emprendedor y, al mismo tiempo, adaptable. Se elimina el aprendizaje de contenidos como centro y a la vez se invoca la necesidad de aprender para comprender y de tener pensamiento crítico. Se plantea una redefinición de la posición de alumno/a, ubicándolo como alguien que se autoadministra sus procesos de aprendizaje. Se introduce una "gamificación"<sup>8</sup> de estas dinámicas, en las que los/as estudiantes se enfrentarían a videojuegos educativos donde la superación de cada nivel implica la progresión en los contenidos. Como es habitual en las reformas con fuerte sesgo neoliberal, la lógica empresarial se torna neodarwinista: cada alumno/a llegaría hasta donde pueda con sus aprendizajes en función de los avances que logre en soledad. Se diluye la idea de lo educativo como algo que es del orden de lo común y lo colectivo, y se plantean, en su lugar "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" (Ministerio de Educación, 2017b, p. 8).

Así, se asienta la idea de que el éxito académico -y económico- está ligado a un progreso individual sobre la base de presuntos esfuerzos y méritos, en función de una propuesta educativa en la que intervienen directamente ámbitos empresariales. Por ejemplo, la asistencia técnica y la capacitación para el programa de tutorías no fueron propuestas para ser llevadas por los técnicos con los que cuenta el Ministerio de Educación como ámbito público, sino que han sido

---

<sup>8</sup> La gamificación se propone como una técnica que traslada la mecánica de los juegos al ambiente escolar con el objetivo de promover aprendizajes.

tercerizadas en fundaciones privadas: las plataformas adaptativas con estructuras lúdicas y superación por niveles o "gamificación" para aprendizaje y evaluación se plantearon ser compradas a empresas internacionales de software.

En relación a las prácticas educativas profesionalizantes en empresas, la propuesta de la "Secundaria del Futuro" no deja en claro quiénes realizarían su seguimiento -pudiendo ser tutores de las propias empresas- al tiempo que no se establece qué sucedería con materias de quinto año, como historia o geografía argentinas. Solo se pauta que el 50% del tiempo escolar estará destinado a la aplicación de los aprendizajes en empresas y organizaciones según "talentos" e "intereses" de cada alumno/a, y el 50% restante estará destinado al desarrollo de habilidades relacionadas al "emprendedurismo". Así, esta reforma afirma la idea de que la formación del ciudadano y del trabajador no pasa por el acceso a conocimientos comunes sino por la subordinación al mercado y a la lógica empresarial (Feldfeber, 2020).

En relación a la evaluación, también se proponen cambios sustantivos:

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 educativos. Horas de apoyo. Participación en proyectos extracurriculares que favorezcan la convivencia y la vida sociedad, etc. (Ministerio de Educación, 2017b, p. 12)

La reforma no deja en claro cómo se otorgarían estos créditos y cuáles son los criterios pedagógicos para proponer esta definición de acreditación de saberes. Solo se establece que la evaluación es por créditos "con valor de intercambio" que sólo en un 40% estarían a cargo del profesor, estando el 60% restante en mano de los tutores y de la tecnología. No se ofrecen argumentos para la eliminación de las calificaciones numéricas.

La reforma también impulsa un reposicionamiento de la tarea docente. Sobre la base de la incorporación de señalamientos críticos sobre lo que denomina "clases magistrales", se plantea la idea de la docencia como facilitación del aprendizaje. Se propone que solo el 30% de las clases sean "magistrales" y un 70%, tareas individuales o grupales por parte de alumnos y alumnas. No resulta

claro el concepto de clase "magistral" ni tampoco se plantean distinciones en las clases expositivas que tienen lugar en la escuela secundaria. Parece sobrevolar una opinión de sentido común de que en la secundaria hay todas clases "magistrales" y que éstas son necesariamente negativas, cuando poseen un importante valor formativo. Tampoco se ofrecen argumentos para distribuir los porcentajes entre 30 y 70. Esta vaguedad también está presente en el diagnóstico que se esboza de la escuela secundaria:

Características del sistema educativo actual:

- Clases magistrales: Docente imparte los conocimientos, sin consideración de la experiencia previa de los alumnos.
- Conocimiento dividido por asignaturas sin articulación entre ellas.
- Contenidos académicos abstractos y con poca relación con la vida cotidiana.
- Formatos rígidos de asistencia.
- Formatos exclusivamente presenciales.
- Material de estudio en formato papel, no acorde a nuevas tecnologías.
- Falta de uso de tecnologías durante la jornada escolar ni fuera de la misma.
- Planes estandarizados de estudio, falta de personalización en función de las singularidades de los alumnos.
- Estudiantes pasivos, centrado en la impartición de conocimientos por parte del docente.
- Docentes que trabajan de manera aislada.
- Enseñanza centrada en contenidos.
- Formación generalista, alejada de las necesidades del mercado laboral actual.
- Evaluación numérica.

(Ministerio de Educación, 2017a, p. 4)

La caracterización que se ofrece carece de un diagnóstico que la sustente y de apoyatura en investigaciones o estudios que avalen las afirmaciones que se plantean: ¿sobre qué base se señala que el/la docente imparte conocimiento sin la consideración de la experiencia previa de alumnos y alumnas? ¿En dónde se

origina la idea de que no existe articulación entre las asignaturas? ¿Cuál es el fundamento para plantear que el conocimiento es abstracto y con poca relación con la vida cotidiana? ¿Qué diagnóstico se realizó para sentenciar la falta de uso de tecnologías durante la jornada escolar, o para establecer que los/as estudiantes son pasivos/as? ¿Qué investigaciones aportaron al señalamiento de que los/as docentes trabajan de manera aislada y cuáles otras discutirían esta afirmación? Estos interrogantes no encuentran respuesta en la descripción vaga, imprecisa y sin fundamento que se ofrece de la escuela secundaria.

En este marco, las funciones definidas para un tutor en pos de la organización de la enseñanza están lejos de ella y de generar condiciones para un acceso común e igualitario a los conocimientos:

¿Cómo organizar la enseñanza?

De la clase magistral al trabajo autónomo y colaborativo: No habrá más clases magistrales: el docente introduce los temas, los presenta. El docente es un facilitador del conocimiento, es un guía y un articulador de conceptos claves (sic)

- 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, mediados por la tecnología.

En el último año:

- El 50% del tiempo escolar destinado a la aplicación de los aprendizajes en empresas y organizaciones según talentos e intereses de cada alumno y 50% del tiempo escolar destinado al desarrollo de habilidades y proyectos relacionados al emprendedurismo.

El tutor es el **acompañante socio académico** del estudiante.

(Ministerio de Educación, 2017a, pp. 10-12, las negritas son del autor)

La reforma no plantea con claridad quiénes cumplirían estos roles de "tutores/socios" y, de ser los docentes, los modos en que se los involucrará en la propuesta. Los estudiantes no transitarían un recorrido común sino que atravesarían derroteros diferenciales ligados al desarrollo de "talentos e intereses" particulares sin detallar cómo se "aprendería investigando" sin la intervención de

una figura docente. La regulación estatal de lo que debe enseñarse se reduce al mínimo: el tiempo escolar se divide entre los intereses de cada alumno/a y el desarrollo de habilidades ligadas al emprendedurismo. Asimismo, tampoco se ofrecen argumentos de por qué las clases teóricas deberían reducirse o eliminarse, dándose por sentado que serían presuntamente contrarias a la formación para el trabajo. En lugar de ellas, se ofrecen instancias como la siguiente:

Entrevistas alumno-tutor: sobre intereses, capacidades, expectativas de cada alumno. Insumo para armar el Plan de Trabajo Personal. Metas y estrategias personalizadas. El objetivo no está centrado en el aprendizaje de contenidos, sino en el enfoque por capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del futuro. (Ministerio de Educación, 2017b, p. 5)

Como puede observarse, para la reforma de la educación secundaria el objetivo de la escuela no debe estar en el aprendizaje de contenidos como una herramienta democratizadora y de acceso común. La prioridad es puesta en las "capacidades", celebrando finalizar con las clases magistrales, como si pudiera promoverse el pensamiento crítico sin asignaturas ni clases expositivas. El presunto "respeto por los ritmos de cada alumno/a", ícono particularista de las reformas neoliberales en Argentina desde la última dictadura en adelante, trastoca el valor de lo colectivo y lo social para exaltar las presuntas virtudes de lo individual.

## 5. Discusión

El recorrido planteado en este artículo deja tres aspectos para la discusión en torno de sus consecuencias para la construcción de lo común: el carácter de reforma de la iniciativa implementada, la desestabilización de la posición del alumno/a y el desplazamiento del lugar del docente.

En relación al carácter de reforma del programa "Secundaria del Futuro", esta propuesta pone en juego cuestiones ligadas a la epistemología social, y a los modos de comprender, interpretar y valorar los procesos de escolarización (Popkewitz, 2000). Así, aunque este programa no esté fundado en un planteo explícito e integral de reforma, puede ser comprendido como tal por las



regulaciones que porta y de las que se ha dado cuenta en el apartado anterior, y por las interrupciones que despliega sobre las orientaciones centrales de la LEN, dirigidas a sostener una idea de educación como derecho social y a un lugar para el Estado como su garante público. La introducción de premisas mercantilistas en la propuesta "Secundaria del Futuro" da cuenta de un profundo trastocamiento de las coordenadas que la LEN había fijado.

Asimismo, este programa fue una de las notas salientes de las restauraciones conservadoras que se dieron en las políticas educativas en el período, afectando nodalmente un conjunto de planteos centrales de la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, respecto del cual constituye una reforma de hecho. Por otra parte, el programa "Secundaria del Futuro" no presenta una discusión adecuada de los términos de la "crisis" de la educación media. Sobre ella ha habido, de forma contemporánea, una creciente acumulación de estudios e investigaciones que ponen el foco en las dinámicas institucionales y en el formato escolar, destacando la necesidad de recuperar interrogantes propios de la pedagogía para revisarlos (Baquero, Diker y Frigerio, 2007). No obstante, ello no implica que las orientaciones se dirijan a la formación en emprendedurismo en el último año, como sucede en esta reforma a la escuela secundaria. La preparación para el ejercicio de la ciudadanía con una base de sustentación en la idea de lo común queda severamente afectada.

En cuanto a la desestabilización de la posición de alumno/a, ésta es reemplazada por el de un aspirante a emprendedor, alguien que será entrenado en coordenadas empresariales y que debe prepararse para un futuro presuntamente incierto. La reforma fortalece sus ribetes particularistas al instalar la idea de que cada uno llega hasta donde puede/merece, según un mérito individual dado por el esfuerzo personal, afectando nodalmente las posibilidades de construcción de algo en torno de lo común en los procesos de escolarización. El presunto "trabajo autónomo" para adquirir "capacidades" está estrechamente relacionado con el lugar reservado a las tutorías: un ámbito convivencial y académico de definición de metas orientadas al desarrollo de habilidades intrapersonales (Feldfeber, 2016).

En relación a las posiciones docentes, el programa "Secundaria del Futuro" se constituye en una intervención para operar su desplazamiento hacia la "facilitación" y la "guía" de aprendizajes concebidos como logros individuales. En este punto, la implementación de esta iniciativa constituye una reforma de las políticas docentes que, a nivel nacional, se desplegaron entre 2003 y 2015 y que posicionaron a la enseñanza como tarea central de la docencia. Esta noción, ya impugnada por las políticas nacionales que se impulsan entre 2015 y 2019, se ve fuertemente desplazada en el programa "Secundaria del Futuro" junto con otras cuestiones propias del campo de la pedagogía, como la construcción de lo común, la transmisión cultural, la constitución de vínculos intergeneracionales, la configuración de la autoridad adulta y el trabajo educativo con los sujetos que asisten a las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Así, dicho programa se convierte en una de las máximas expresiones de las orientaciones político-pedagógicas nacionales y locales del período 2015-2019.

## 6. Conclusiones

Este artículo se ha propuesto realizar un análisis del programa "Secundaria del Futuro", implementado por el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de julio de 2017. Para ello, ha intentado mostrar los desplazamientos en torno de la idea de lo común y el modo en que la iniciativa se inscribe como una de las restauraciones conservadoras del período, involucrando rasgos marcadamente neoliberales.

En efecto, la propuesta denominada "Secundaria del Futuro", atravesada por el registro del marketing y la simplificación de los procesos educativos, constituye una iniciativa de reforma a algunos parámetros de la Ley de Educación Nacional y a las pautas que organizaron las políticas docentes a nivel nacional entre 2003 y 2015. Invocando que la escuela presuntamente "no está inserta en la realidad", el programa "Secundaria del Futuro" impulsa un entrenamiento pre-empresarial para la formación de perfiles flexibles preparados para la incertidumbre del mundo financiero. Sin plantear argumentos sólidos en relación con la necesidad de realizar esta reforma, e impulsando cambios institucionales

(como la arealización<sup>9</sup> de materias) para las que no se explicitan cuáles serán las condiciones laborales, la propuesta avanza en desterrar las clases expositivas para sustituirlas por recorridos individuales y subordinar la escolarización a parámetros mercantiles.

El desplazamiento de lo común opera en favor del aumento de las desigualdades en el ámbito educativo y trastoca elementos históricos y contemporáneos de su configuración en los procesos de escolarización en Argentina. En una región desigual como la latinoamericana, la dilución de lo común promovida por el programa "Secundaria del Futuro" es acompañada de procesos que responsabilizan a los alumnos y alumnas por sus recorridos personales y destituyen a la docencia como tarea de enseñanza. Un análisis de estos procesos puede constituirse en fundamental a la hora de pensar horizontes más igualitarios para nuestras sociedades.

### Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL.
- Alliaud, A. y Suarez, D. (Coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: eFFL, CLACSO.
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

---

<sup>9</sup> La arealización se refiere al proceso por el cual una determinada asignatura deja de tener un carácter estrictamente disciplinar (como Historia o Geografía) para pasar a hacer referencia al abordaje de un área (como Ciencias Sociales) que procura articular e integrar diversas disciplinas.

- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Buenos Aires: Fundación OSDE – Siglo XXI Editores.
- Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO – Miño y Dávila.
- Canelo, P. (2019). *¿Cambiamos? La batalla cultural por el sentido común de los argentinos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2003). La educación pública en la Argentina. Sentidos fundantes y transformaciones recientes. En S. Carli (Dir.), *Estudios sobre educación, comunicación y cultura* (pp. 17-48). Buenos Aires: La Crujía.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. París: Anthropos.
- Coria, A. (2013). Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en la Argentina (2004-2007). En E. Miranda y N. A. Paciulli Bryan (Coords.), *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil* (pp. 143-186). Córdoba: Editorial de la FFYH.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 167-191). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89.
- Feldfeber, M. (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. En G. Brener y G. Galli (Comps.), *Inclusión y*

- calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 85-105). Buenos Aires: La Crujía.
- Feldfeber, M. (2020). Las Políticas Docentes en Argentina a Partir del Cambio de Siglo: Del Desarrollo Profesional al Docente "Global". *Sisyphus — Journal of Education*, 8(1), 79-102.
- Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (Comps.) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fontana, A. (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Programas y Políticas Sociales Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH 'non presta'. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Revista Propuesta Educativa*, 23(41), 63-73.
- Jelin, E., Motta, R. y Costa, S. (2020). *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martuccelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (pp. 23-78). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Buenos Aires: Laertes.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional*. Argentina.
- Ministerio de Educación (2017a). *Secundaria del Futuro*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2017b). *Secundaria del Futuro*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires: Teseo.
- Pineau, P. (2012). Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 29-48). Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Serra, S. (2003). En el nombre del pobre. En E. Antelo et. al., *Lo que queda de la escuela* (pp. 101-109). Cuadernos de Pedagogía. Rosario: Laborde Editor.
- Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA. *Revista de la Carrera de Sociología*, 8(8), 198-229.
- Southwell, M. (2008). Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2), 25-46.
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, M. (Comp.) (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO, Homo Sapiens.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Thisted, S. (2013). Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las "diferencias". Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas. En M. Martínez y A. Villa (Comps.),

- Educación Intercultural: Discusiones en América Latina* (pp. 11-41). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Vassiliades, A. (2012) *Regulaciones del trabajo de enseñar en la Provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 247-262.
- Vecino, E. (2014). *La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense*. Tesis de Maestría en Comunicación y Cultura. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

**Fecha de recepción: 30 de marzo de 2022**

**Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2022**



**Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109)** está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)