

Agustín Nicolás Gotelli\*

## El capital decisional y el capital social en el trabajo docente, por qué es tan necesario, por qué es tan difícil

### Resumen

En este artículo me propongo analizar espacios y modos posibles para la producción y acumulación de capital decisional y social de trabajadores de la educación del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Como argumento del artículo sostengo que el trabajo entre los actores institucionales de la escuela –docentes, equipo de orientación escolar, equipo directivo y preceptores– genera capital profesional y decisional y es central para el desarrollo de buenas prácticas profesionales. Para ello, en la primera parte del artículo, recupero conceptos de la literatura académica sobre profesiones para argumentar la potencialidad de este enfoque para estudiar el sector docente. En la segunda parte indago en las prácticas de una escuela secundaria a partir de una experiencia (auto)biográfica, para mostrar espacios y modos posibles de producir y acumular capital decisional y social en la escuela. Por último, reflexiono sobre algunas dificultades generales para producir y acumular capital profesional en el nivel secundario.

Este artículo intenta ser un aporte a la investigación educativa sobre espacios y modos posibles para el desarrollo de capital decisional y social en la escuela secundaria desde un análisis auto(biográfico).

\* Profesor en Sociología y magíster en Ciencias Sociales (UNLP). Actualmente participa en proyectos de investigación sobre trabajadores profesionales del sector público provincial, en especial de los sectores de salud y educación de la provincia de Buenos Aires. Filiación: Centro de Estudios en Sociología y Economía del Trabajo, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Ensenada, Argentina. Correo electrónico: agustinnicolas878@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1901-4130>

## Palabras Clave

Trabajo docente • capital social • capital decisional • capital profesional

Decisional capital and social capital in teaching work: why it is so necessary and why it is so difficult

## Abstract

In this article, I propose to analyze possible spaces and modes for the production and accumulation of decisional and social capital by secondary school teachers in the province of Buenos Aires. The article argues that collaboration among the school's institutional actors –teachers, guidance counselors, administrative staff, and advisors– generates professional and decisional capital and is central to the development of good professional practices. To this end, in the first part of the article, I draw on concepts from the academic literature on professions to argue for the potential of this approach to studying the teaching sector. In the second part, I explore the practices of a secondary school based on an (auto)biographical experience to demonstrate possible spaces and modes for producing and accumulating decisional and social capital within the school. Finally, I reflect on some general difficulties in producing and accumulating professional capital at the secondary level. This article aims to contribute to educational research on possible spaces and modes for the development of decisional and social capital in secondary schools from an auto(biographical) perspective.

## Keywords

Teaching work • social capital • decisional capital • professional capital

## Introducción<sup>1</sup>

Los debates sobre el formato del nivel secundario (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011) y las reformas provinciales recientes (Gotelli, 2025; Páez y Pacce, 2021) han puesto el foco en la demanda de revisar el funcionamiento del nivel secundario desde distintas miradas, ya sea una más atenta a la forma de organización del sistema educativo –enfaticando rasgos de la organización escolar como la división por materias/horas cátedra, los contenidos curriculares y el régimen académico– o una más atenta a sus resultados, por ejemplo, enfatizando la cantidad de estudiantes egresados o el nivel educativo alcanzado (Aquino y Casajús, 2024), o la satisfacción laboral de las y los docentes (Mariño, 2021).

Como complemento de esta tarea, en este artículo me propongo analizar, desde una metodología (auto)biográfica, algunas formas y espacios de producción y acumulación de capital social y decisional para contribuir a reflexionar sobre el profesionalismo en el sector docente.<sup>2</sup> Para ello, recupero dos nociones teóricas. Por un lado, el profesionalismo, que, siguiendo a Evetts (2003, 2013 y 2016), puede funcionar como un reclamo de mayor profesionalismo “desde arriba” (una ideología impulsada por los gerentes o administradores que buscan que los rasgos de la profesión, vocación de servicio, conocimientos teóricos y prácticos, responsabilidad y autonomía, sirvan para una mayor autorresponsabilización de los trabajadores, mayor autoexigencia y autocontrol sobre sí mismos) o como un reclamo de profesionalismo “desde dentro” (desde los propios miembros de la actividad laboral como una

1. Agradezco especialmente los comentarios de las/los evaluadoras/es externos de la revista que contribuyeron a mejorar sustantivamente el contenido de este artículo. También quiero agradecer al personal de la escuela donde tuvo lugar la experiencia narrada –docentes, preceptores, equipo de dirección e inspectora de la modalidad–, en especial a Mariana, del equipo de orientación escolar, que facilitó enormemente el trabajo de campo.

2. Por sector docente me refiero de forma general a las y los trabajadoras/es que tienen formación docente y cumplen funciones en el sistema educativo: docentes, equipos directivos, equipos de orientación, preceptores e inspectores. Excluyo a legisladores y decisores de políticas en pos de enfatizar las particularidades del sector docente como colectivo profesional, lo que implica, sostenemos, una relación de reconocimiento legal por parte del gobierno, pero también de autonomía y capacidad de desarrollo de su capital profesional.

estrategia para mejorar las condiciones de trabajo y el estatus de su ocupación). En estos casos, la ideología del profesionalismo podría fortalecer una “identidad ocupacional” que mejore la imagen pública de la ocupación y el respaldo del Estado a la autonomía laboral “cuando la apelación al profesionalismo es hecha y utilizada por el propio grupo ocupacional”. (Evetts, 2003, p. 409). En este artículo me interesa examinar la potencialidad de esta última.

En segundo lugar, si bien la docencia conlleva una formación pedagógica y de contenidos teóricos específicos, la centralidad que cobra en el aprendizaje de la docencia el conocimiento práctico es una segunda dimensión a destacar. Coincidimos con Munby y Russell (1993) que caracterizan al trabajo docente como una actividad cuyo aprendizaje implica una transición en la práctica de “estar bajo la autoridad de un docente” a “estar en autoridad de un grupo” (Munby y Russell, 1993, p. 8). La autoridad de la experiencia, como la llaman, es uno de los principales elementos para entender el trabajo docente. Como señalan Santos y Duboc (2004), consiste en un conjunto de conocimientos tácitos que se aprenden en la práctica de otros docentes:

La investigación sobre la formación docente ha señalado la necesidad de comprender la complejidad de la práctica y el conocimiento pedagógico, desde una perspectiva de buscar rescatar el papel del profesor. Es posible destacar la importancia de pensar en la formación desde un enfoque que vaya más allá del académico, implicando el desarrollo personal, profesional y organizativo de la profesión docente. (p. 107)

La importancia de la experiencia ha sido señalada en varios artículos sobre trabajo docente (Tardif, 2013; Russell, 2005). Tardif, Lessard y Lahaye (1991, p. 218, citado en Santos y Duboc, 2004) señalan que la enseñanza implica “[...] un conocimiento plural, formado por la amalgama, más o menos coherente, del conocimiento derivado de la formación profesional, el conocimiento de las disciplinas, los planes de estudio y la experiencia” (p. 114). Tardif (2013) dice que

Para los profesores, su conocimiento está profundamente arraigado en su experiencia laboral. Esto no significa que los profesores no utilicen conocimientos

externos, por ejemplo, de su formación, investigación, planes de estudio u otras fuentes de experiencia. Esto significa, sin embargo, que este conocimiento externo se reinterpreta según las limitaciones específicas de su trabajo. (p. 15)

Mientras que Korthagen (2010) considera que “El aprendizaje es tanto un proceso de autoorganización como un proceso de aculturación que ocurre mientras se participa en prácticas culturales, frecuentemente al interactuar con otros”. (p. 45)

Esto no implica desconocer la importancia de la formación teórica sino de indagar, en conjunto con aquella, en la relevancia de la experiencia que se produce en la práctica docente y que es necesario comprender para mejorarla. Para analizar estas dos dimensiones del trabajo docente (el profesionalismo y la experiencia) recurro al enfoque del capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012), que presento en el apartado siguiente.

A continuación, presento, en la primera parte del artículo, el marco teórico, los antecedentes y la metodología utilizada; y, en la segunda parte, narro una experiencia (auto)biográfica en una escuela secundaria como orientador social. Por último, reflexiono sobre los desafíos para la producción y acumulación de capital profesional en la escuela secundaria.

## Primera parte

### *¿Qué es una profesión?*

La bibliografía sobre las profesiones plantea algunos aportes interesantes para pensar las características del trabajo docente. Una primera pregunta que podemos hacernos es si podemos o no considerar la enseñanza como una profesión.

Existen dos grandes enfoques sobre las profesiones. Un primer enfoque, el anglosajón, estudió un conjunto de ocupaciones –como el derecho, la medicina o las ingenierías– y elaboró una serie de características sobre el trabajo profesional. Carr-Saunders y Wilson (1933) plantean, por ejemplo, que “Las profesiones implican una técnica intelectual especializada, adquirida a través de una formación

prolongada y formalizada, que permite prestar un servicio eficaz a la comunidad” (p. 284). Cogan (1953) menciona seis características sobre las ocupaciones profesionales: (1) se apoyan en un conocimiento teórico, (2) tiene aplicaciones prácticas, (3) se transmiten mediante enseñanza formal, (4) se autoorganizan en asociaciones, (5) sus miembros no actúan por un interés económico, y (6) se ocupan de actividades vinculadas a un trabajo intelectual (citado en Dubar y Tripier, 2003, p. 24). Dentro de esta corriente, Merton (2002) estudió cómo las ocupaciones se convierten en profesiones al lograr institucionalizar, en el nivel universitario, un programa formativo donde transmiten saberes y valores propios (pp. 5-20). Estos estudios dieron paso, junto con los trabajos sobre las profesiones “clásicas” como la medicina, el derecho o la ingeniería, a indagaciones sobre los procesos históricos de *profesionalización* “por el cual una actividad [ocupación] se convierte en *profesión* porque adquiere un currículo universitario que transforma el conocimiento empírico adquirido a través de la experiencia en conocimiento científico aprendido académicamente y evaluado de manera formal” (Dubar y Tripier, 2003, p. 140). De esta manera, la lista de ocupaciones que podían ser consideradas profesiones se fue ampliando. Wilensky (1964) señaló algunas restricciones a esta ampliación sobre la categoría de profesiones a cualquier ocupación con formación superior. Estudió este proceso en distintas ocupaciones –que muchas actividades buscaban activamente por el prestigio y la mejora en las condiciones económicas que podía significar– y propuso un esquema evolutivo dividido en etapas en el siguiente orden: ejercer la actividad a tiempo completo, contar con reglas sobre el trabajo de la actividad, institucionalizar una formación especializada, formar asociaciones profesionales de la actividad, conseguir el respaldo legal para el monopolio de la actividad y establecer un código de ética (p. 139). Una ocupación debía completar todas estas etapas para considerarse una profesión.

El otro enfoque, de Europa continental, influenciado por la obra de Durkheim sobre la división del trabajo (1987), sostiene que las profesiones pueden definirse como ocupaciones que las personas ejercen a cambio de un ingreso en el marco de la división del trabajo de la sociedad contemporánea. Algunas pueden recurrir a un saber teórico más elaborado y otras no, tener una orientación hacia la comunidad, un énfasis en la vocación de servicio y un estatus mayor a otras ocupaciones, o no.

Para este enfoque hablar de ocupaciones o profesiones es equivalente. Las ocupaciones son vistas como grupos de personas que comparten una misma actividad, como los obreros de una misma rama de actividad industrial, los maestros, los ingenieros, etc. (Dubar y Tripier, 2003, p. 26).

Dentro de esta corriente, la escuela de Chicago (Park y Burgess, 1921) continuó indagando en diversas actividades y concluyó que aquellas tenían dimensiones en común: implicaban el aprendizaje de algún tipo de *oficio* específico (que incluía un saber práctico sobre cómo desempeñar la actividad, además de valores y un lenguaje específico), y sobre la cual los trabajadores reciben algún tipo de *licencia* social para ejercerla. En este enfoque, se valora especialmente la producción del *conocimiento tácito* que se desarrolla en cada ocupación, es decir, cómo las personas producen, para ejercer sus oficios, una terminología y habilidades específicas, y delimitan un área sobre la que reclaman una licencia social para ejercer su actividad (Hughes, 1958; Cressey, 1932; Bucher y Strauss, 1992; Sutherland, 1937). Por ejemplo, Hughes (1963), en su estudio sobre la ocupación médica, encuentra que convertirse en médico implicaba no solo el paso por instituciones formativas, sino una serie de cambios subjetivos que le permitieran a la persona construir su rol como médico. Este tipo de aprendizaje se relaciona con la forma en que se responde la pregunta sobre “qué es el trabajo, cuál debería ser su rol, cuáles son las carreras existentes, posibles y deseables, y qué es uno (*self*) como profesional” (Dubar y Tripier, 2003, p. 160). El aporte de este segundo enfoque al análisis del trabajo reside en el énfasis en las prácticas cotidianas para entender las características de las ocupaciones y los cambios subjetivos que conllevan. Las profesiones no estarían hechas solo por atributos como la autonomía, el prestigio, la vocación de servicio y el conocimiento teórico (resaltadas en el enfoque anglosajón) sino, volviendo al ejemplo de la medicina, “de prácticas muy ‘realistas’ (tomar la presión arterial, guardar los instrumentos, escribir una receta) y controversias, debates y divisiones entre el grupo profesional [sobre cómo ejercer la actividad]” (Dubar y Tripier, 2003, p. 160).

Recapitulando, mientras el primer enfoque diferencia entre ocupaciones y profesiones (donde las segundas se caracterizan por la educación superior formal, el conocimiento teórico, la responsabilidad profesional, el reconocimiento legal, el altruismo,

la vocación, y el prestigio –tomando como modelo el ejercicio liberal de la medicina y el derecho–;<sup>3</sup> el segundo se centra en las características comunes a todas las actividades y destaca los saberes tácitos que se aprenden de forma informal (valores, conocimientos prácticos, lenguajes específicos) y el permiso o la autorización social para ejercer esa actividad. Aprender una profesión para este enfoque se relaciona con la forma en que se responde la pregunta sobre los rasgos del trabajo (qué es necesario *hacer* para hacer ese trabajo) y sobre uno mismo en esa actividad (cómo experimenta uno ese trabajo, qué actitudes, conocimientos, decisiones y cambios internos debe hacer uno).

Ambos enfoques resaltan tanto una dimensión objetiva –la habilitación para la actividad (legal/social), el conocimiento (teórico/práctico), el aprendizaje (formal/informal)– como una dimensión subjetiva –valores (interés público/interés privado), la responsabilidad (individual/colectiva) y los cambios internos frente a las características específicas de una actividad (qué implica hacer esa actividad subjetivamente, qué valores, saberes, cambios internos conlleva)–.

Volviendo a la pregunta sobre la docencia como una profesión, podemos desestimar tanto aquellos argumentos que se resisten a considerar a la enseñanza como una profesión argumentando su falta de autonomía del Estado (Wittlin, 1963) como aquellas que lo definen como profesión con base en la definición liberal estricta que entiende la profesión con base en el cierre del mercado de trabajo Saks (2012).<sup>4</sup> A continuación presento el enfoque del capital profesional,

3. Resalto esto porque, si bien esta breve revisión apunta a mostrar la historia de los conceptos que informan la categoría de profesión, difícilmente se encuentre en la actualidad alguna que cumpla con estas características así formuladas. Wilensky (1964) reconstruye muy bien cómo las profesiones liberales “clásicas” se fueron transformando con la masificación de sus servicios y, aunque su ejercicio liberal se constituye, en el enfoque anglosajón, como modelo de la profesión liberal por la responsabilidad y la autonomía que implican, estas características se matizan a mediados de siglo XX con la inclusión de las profesiones en instituciones masivas y bajo relación de dependencia, ya sea privada o estatal, como los hospitales, las escuelas, el surgimiento de grandes empresas con producción masiva, etc. En la actualidad una de las formas en que se recupera el debate sobre las profesiones es útil para entender la importancia del conocimiento tanto formal como informal en ciertas actividades, su relación con la regulación estatal y los cambios en la economía (Dubar y Tripier, 2003) en la tradición europea continental, o su ejercicio exclusivo por ciertos miembros de la sociedad habilitados para ello en la tradición liberal anglosajona (Saks, 2003).

4. “La clave para la definición de una profesión sigue siendo la posición protegida de las profesiones en el mercado, con el acceso a las profesiones que generalmente se obtienen mediante la obtención de credenciales de educación superior relevantes [...]” (Saks, 2012, pp. 4-6).

que recupero para analizar dimensiones del profesionalismo y la experiencia del trabajo docente, en la segunda parte del artículo.

### *¿Qué es el capital profesional?*

La idea de un capital profesional que puede ser producido, acumulado y puesto en circulación forma parte de la aplicación de la teoría del capital humano (Schultz, 1961) a las profesiones. Si bien la idea del capital humano ha sido criticada por enfatizar lógicas económicas en educación (el énfasis en la medición del proceso de trabajo y de los resultados) y subestimar el impacto del entorno en el trabajo docente (Acevedo Muriel, 2018; Aronson, 2007; Garrido Trejo, 2007; Gutiérrez Sánchez, 2025), el enfoque del capital profesional de Hargreaves y Fullan (2012) intenta ser receptivo a estas críticas y no se plantea como el mejor ni el único análisis posible del proceso educativo. Para este enfoque (Hargreaves y Fullan, 2012 y 2013) una profesión implica no solo una formación específica apoyada en conocimientos teóricos explícitos sino además un saber práctico implícito, producto de la práctica profesional en la interacción, que puede, a su vez, ser sistematizado y pasar a formar parte del cuerpo de saberes explícitos de la profesión.

Siguiendo a estos autores podemos entender el capital profesional como formado por otros tres tipos de capital: el humano, el social y el decisional. El énfasis en este enfoque está puesto en cómo los actores producen y acumulan recursos –conocimientos, relaciones, información y redes para mejorar su desempeño profesional– y surge como alternativa a las insuficiencias observadas en la idea de capital humano. Si bien el capital humano se definió en un comienzo como los conocimientos teóricos y el aprendizaje en el trabajo, entre otras dimensiones (Schultz, 1961), terminó siendo asociada a medidas cuantitativas de educación formal y de tiempo de aprendizaje en el trabajo. En contraste, las ideas de capital social y decisional buscan poner el foco en indicadores cualitativos: la importancia de las interacciones en el entrenamiento en el trabajo, el saber implícito que se trasmite y el desarrollo en la práctica de conocimiento entre pares frente a situaciones complejas (Coleman, 1988; Hargreaves y Fullan, 2012; Leana, 2003).

Uno de los problemas de la noción de capital humano es que suele medirse de forma individual (por ejemplo, OECD, 1998). Esta visión presenta problemas para tematizar los espacios y las interacciones entre los trabajadores y el desarrollo de su capacidad para tomar decisiones. Medir el aprendizaje de conocimientos tácitos, de los procesos de adaptación del saber abstracto a situaciones específicas –el *cómo* practicar el oficio– quedaba por fuera de la categoría de capital humano. Luego de las primeras discusiones sobre capital social (Adler y Seok-Woo, 2002; Coleman, 1988) se comenzó a usar este concepto para relevar estas dimensiones (Leana, 2003). Llevar el concepto de capital al campo de las profesiones permite una imagen más dinámica de los aspectos profesionales al tiempo que desplaza las connotaciones más econométricas del concepto de capital, asociado a metodologías cuantitativas.

El capital social refiere entonces a los patrones de interacción entre las personas (Adler y Seok-Woo, 2002; Coleman, 1988). Para el caso de la educación, el capital social hace referencia a la interacción entre docentes, y entre docentes y equipos (Leana, 2003), y a la “frecuencia y temas de conversaciones e interacciones entre pares centrados en la instrucción” (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 3). Y el capital decisional refiere al desarrollo de una competencia que involucra la habilidad para juzgar situaciones complejas, desarrollar ideas e improvisar soluciones (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 5).

Hargreaves y Fullan (2013) señalan que los estudios sobre capital profesional deben presta atención a las políticas educativas, a la inversión que la sociedad hace en educación, pero sobre todo a la escuela: a la coordinación y comunicación entre inspectores, los recursos de los equipos directivos, las necesidades de los docentes, las formas de contribuir de los actores escolares a su trabajo, y al desarrollo de la carrera docente, tanto en sus inicios, cuando los docentes necesitan más apoyo, como cuando los docentes consolidan su experiencia educativa, y finalmente al final de sus carreras. La idea del capital profesional (capital social, humano y decisional) apunta a indagar en esas distintas dimensiones del trabajo docente y a traer al frente del análisis la experiencia de las y los trabajadores del sector.

En definitiva, con base en este enfoque nos preguntamos por los espacios y modos posibles de producción y acumulación de capital social y decisional en la escuela secundaria. Buscamos así reflexionar sobre los procesos de aprendizaje en la

práctica docente, en la interacción con otros actores escolares y en la mejora de la capacidad de tomar decisiones en situaciones complejas.

## Antecedentes

El capital profesional ha sido indagado en diferentes estudios. Sobre el capital social en educación se halló que los recursos incorporados en las relaciones que existen entre adultos y estudiantes están asociados con el desarrollo docente, la implementación de reformas, el aprendizaje de docentes noveles, la permanencia de docentes en escuelas y el logro de los estudiantes (Demir, 2021). Daly *et al.* (2011) recurren al estudio del capital social y decisional en escuelas para señalar que las reformas que apoyaron la colaboración entre docentes habilitaron un mayor uso de recursos disponibles. Argumentan que distintos tipos de recursos/capital son importantes para mejorar el logro de los estudiantes y los cambios en la organización escolar, y concluyen que el capital social y decisional tienen mayor influencia combinados que cuando se promueven de forma aislada.

Más recientemente se ha utilizado para estudiar la trayectoria de docentes de primaria (Sánchez-Anguiano y Cordero-Arroyo, 2025) la relación entre el estilo de conducción escolar y el desarrollo del capital profesional docente (Alsina Tarrés y Mallol Macau, 2021) y también para indagar en factores que disminuyen la rotación docente, el abandono de la carrera y el estrés laboral, y mejoran la satisfacción docente (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2010; Floyd, 2023; Joshi, 2025; Nygaard, 2019).

Además, se ha argumentado que reflexionar sobre el capital profesional puede ser una manera de que los propios docentes lleven adelante una forma de práctica reflexiva (Schön, 1998).

## Metodología

Optamos por una metodología cualitativa para relevar la experiencia docente. La metodologías narrativas y (auto)biográficas ya han sido utilizadas en educación

para indagar en distintos temas como la configuración de identidades profesionales, la experiencia educativa en formación docente y en el aula, y las experiencias en educación popular, adultos y en educación inclusiva, tanto de estudiantes como de docentes (Bolívar y Segovia, 2018).

Como señala Aguilar y Reyes (2013), “la investigación biográfico-narrativa [...] ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo” (p. 8). Aceves (2001) considera que “las narrativas biográficas dan cuenta marcadamente de las transiciones y cambios en las rutas y trayectorias de vida de los sujetos” (p. 16, citado en Aguilar y Reyes, 2013). Y Bolívar y Segovia (2018) argumentan a favor de esta metodología “para indagar sobre la identidad profesional” (p. 805). Además de las entrevistas, recurrí a la técnica etnográfica de libreta de campo (Restrepo, 2016) para llevar un registro de entrevistas y reuniones con informantes claves (docentes, directivos, preceptores y otros miembros del equipo de orientación escolar), esto me permitió registrar observaciones dentro de la escuela, reuniones con actores institucionales, observaciones de jornadas escolares y discusiones entre equipos. El período que se toma para el análisis es el año 2025. Como unidad de análisis tomé una escuela secundaria del distrito de La Plata, provincia de Buenos Aires.

## Segunda parte

### *Entrando en el espacio escolar: un campo complejo*

El espacio escolar al que vamos a referirnos estaba definido por una serie de normativas, rasgos materiales y una cultura, que delimitan y condicionan el desarrollo del capital profesional en la escuela (Gonçalves Vidal, 2007; Viñao, 2002). En primer lugar, la infraestructura escolar establece una geografía específica en cada escuela (Rockwell, 2000) donde el conocimiento se distribuye entre las personas y los entornos simbólicos y físicos (Lave, 1988, citado en Korthagen, 2010, p. 104). En el caso de estudio, la escuela estaba formada por un patio de cemento en el centro y seis aulas alrededor. Un único pasillo hacia la derecha de la entrada llevaba a otro grupo de aulas para el equipo

de dirección, preceptores, equipo de orientación y biblioteca. Las seis aulas alrededor del patio se utilizaban para el dictado de clases de los seis cursos (de 1° a 6° año de secundaria). No había un aula definida para cada actor institucional, sino que se compartían y distribuían según las necesidades del día (Registro libreta de campo, 2025).

Estos rasgos materiales no traducían una cultura escolar específica, ni una geografía particular; el edificio, que había cumplido distintas funciones a lo largo de sus décadas de historia, no expresaba una disposición especial para el dictado de clases del nivel secundario ni para la orientación en Artes que la escuela tenía. No se veían en las paredes internas de las aulas *posters* o carteles vinculados a las materias; ni en las paredes externas, afiches y carteleras con información sobre las actividades de la escuela (cfr. Augustowsky, 2001). Nada de esto se observaba en las paredes gastadas. Esos rasgos materiales no imprimían en el espacio físico la imagen visual y la geografía de un proyecto institucional específico. Al contrario, aparecía como un escenario neutro y homogéneo, como si fuera posible plasmar de forma espacial el tono apocado que lleva la letra de la normativa del Estatuto Docente, la ley provincial que estructura de forma idéntica la actividad de los más de 300.000 docentes y 5.000.000 de estudiantes repartidos en los 135 distritos de la provincia (Ministerio de Educación de la Argentina, 2020).

En segundo lugar, la cultura de la escuela (Gonçalves Vidal, 2007) enfatizaba la asistencia de los alumnos, el respeto de los horarios de ingreso y egreso, y la permanencia durante el horario escolar dentro del aula. Cada actor trabajaba en gran medida de forma aislada –preceptores, equipo de orientación, equipo de conducción–, sin mantener reuniones periódicas para discutir la agenda de la escuela. Los espacios colectivos obligatorios según la normativa –Consejo Institucional de Convivencia, Reuniones Básicas de Equipos– no se realizaban. Los tiempos de la escuela estaban marcados por la demanda diaria de los problemas áulicos –ausencia de docentes, comportamientos disruptivos de los/as estudiantes– y los obstáculos de la sobrecarga laboral –profesores, preceptores, equipo de orientación escolar (EOE) y equipo directivo con pluriempleo–. La escuela recibía estudiantes de distintos barrios, pero con problemáticas similares: hogares de bajos recursos y trayectorias escolares intermitentes, pero no había un proyecto institucional, ni un diseño institucional, que adaptara el formato y la cultura escolar a esa población.

Estas características reforzaban en la escuela la dificultad para mejorar el capital profesional. Sin embargo, habilitados por algunas resoluciones y con el trabajo en equipo de distintos actores, fue posible generar espacios y modos de producir capital profesional. A continuación, analizo algunos espacios y prácticas que permitieron producir y acumular capital profesional en la escuela.

### ***El desarrollo de capital profesional: por qué es tan necesario***

Vamos a analizar dos casos abordados por el equipo de orientación que nos sirven para ilustrar este tipo de prácticas, según lo registrado en las observaciones y entrevistas a informantes claves en la libreta de campo: un caso de embarazo adolescente y un caso de padecimiento subjetivo, de estudiantes de una escuela secundaria en el año 2025.<sup>5</sup>

#### **Un caso de embarazo adolescente**

La estudiante M. comenzó el ciclo lectivo transitando un embarazo. Se mantuvo la asistencia hasta el receso de julio. En el mes de agosto tuvo el parto y pocos días después la madre se comunicó con la escuela para saber cómo se iba a trabajar la continuidad pedagógica de la estudiante para mantener su trayectoria educativa en la institución.

Discutir sobre este caso implicó dos tipos de reuniones, Reuniones del Equipo de Orientación Escolar (REOE) –entre el orientador educacional y el orientador social– y Reuniones Escolares de Equipos Básicos (REEB) –entre el equipo de orientación, preceptor del curso y equipo directivo–.

En las primeras reuniones del equipo de orientación el preceptor y el EOE dialogaron con la madre sobre el estado de la estudiante –esa información sería luego

5. Se utilizan seudónimos para preservar la privacidad de todos los involucrados.

puesta en circulación con el resto de los actores en la REEB como insumo para la discusión sobre el caso-. Además, se consideraron la trayectoria escolar de la estudiante durante el año, las características de su hogar –composición de la familia, recursos económicos y capital cultural– y posibles articulaciones entre la escuela y la estudiante durante los primeros meses posteriores al parto.

En las REEB se circuló la información del equipo de orientación y se evaluó de forma colectiva la situación de la estudiante y las posibles articulaciones para la continuidad de la relación educativa con la escuela. Se decidió proponer una modalidad flexible durante los siguientes meses para entablar un regreso paulatino a la escuela. Durante el primer mes, se enviaron trabajos prácticos semanales para ser resueltos de forma domiciliaria (esto implicaba un aumento del trabajo para su preceptora, que acordó sumar esa tarea a su rutina, coordinando con los docentes y la madre para hacerle llegar los trabajos). Durante el segundo mes, la asistencia sería reducida a tres días por semana a la escuela. Finalmente, si todo evolucionaba de forma favorable, desde el tercer mes, se implementaría la propuesta de asistencia completa a la escuela. También se discutió la posibilidad de habilitar un espacio de lactancia para la estudiante.

La intervención sobre el caso de M. fue exitosa. Se consiguió mantener el vínculo con la escuela y la estudiante pudo de forma progresiva reincorporarse de forma presencial a las actividades escolares. Los actores escolares que participaron –preceptor, EOE y equipo directivo– se mostraron conformes con la dinámica de trabajo adoptada y valoraban el intercambio de información y la construcción colectiva de criterios que podían utilizarse en situaciones similares.

## Un caso de padecimiento subjetivo

El estudiante L. llegó a la escuela a mitad de año desde una secundaria técnica. Distintos padecimientos subjetivos habían hecho que su trayectoria escolar se volviera intermitente, con pocas asistencias en los primeros meses del año hasta la ausencia completa en los meses siguientes. La familia decidió el cambio de escuela y se comunicaron con el EOE para informar sobre la situación del estudiante.

En la entrevista con la familia, el equipo de orientación recopiló nueva información que, junto con la presente en el legajo de L. de la escuela técnica, informaron las primeras discusiones del equipo en las REOE. Se decidió realizar una entrevista con el equipo de salud del estudiante para consultar sobre su estado emocional con relación a posibles formas de revinculación escolar. Una vez realizada la reunión se llevó adelante una REEB para circular la información con el resto de los actores y discutir una propuesta.

En la REEB se decidió proponer a la familia acompañar la trayectoria del estudiante con un formato flexible de asistencia reducida a algunas materias que el estudiante eligiera, para comenzar un proceso de revinculación progresivo. Se tuvieron en cuenta tanto los comentarios de la entrevista con la familia, donde transmitieron su intención de que el estudiante se revinculara con la escuela, como las opiniones del equipo de salud, que entendían que una asistencia a la escuela podía favorecer una mejora en su situación desde los aspectos afectivos y de socialización.

Con la intervención, se consiguió revincular a L. a la escuela y que pudiera, de forma progresiva, reincorporarse a las actividades escolares de forma presencial. Como en el caso anterior, los actores escolares que participaron –preceptor, EOE y equipo directivo– se mostraron satisfechos con la dinámica de trabajo adoptada, valoraron la capacidad que se desarrolló de producir información significativa para la toma de decisiones y la articulación entre equipos de salud, familia y escuela para coordinar una propuesta.

Tanto en el caso de L. como de M. el personal de la escuela tuvo que tomar decisiones en un escenario complejo, atravesado por consideraciones sobre la situación económica, de salud y pedagógica de los estudiantes. Que una decisión sea tomada por un profesional, y no por una persona cualquiera, quiere decir que moviliza un saber específico, un saber más abstracto que el conocimiento de una situación particular, pero que debe ser adaptado y utilizado ante distintas situaciones concretas. Además, una decisión profesional moviliza un sentido de servicio por parte del efector –que toma la decisión considerando el bien del beneficiario y no un interés personal– y la confianza del público –que acepta la autoridad en ese campo del profesional tanto por su saber específico como por su orientación de servicio–.

En los dos casos los actores produjeron y pusieron en movimiento un capital profesional en el abordaje de las intervenciones mencionadas. Por un lado, se produjeron reuniones entre equipos y con actores intra y extraescolares, que permitieron poner en circulación información e intercambiar opiniones informadas; y por el otro, se desarrolló la capacidad de tomar decisiones en escenarios caracterizados por la ambigüedad y la incertidumbre que requerían la discusión de criterios específicos. A la vez, tanto en uno como en otro caso, los profesores estuvieron ausentes en la etapa de discusión y en la implementación de las revinculaciones, aunque se intentó generar espacios, en especial para los docentes noveles. Como señalamos, la rigidez de su puesto de trabajo –horas de materias por escuela– impidió casi cualquier articulación con el resto del personal, y en consecuencia su participación en la circulación de capital profesional. Como balance se logró producir y hacer circular capital profesional, pese a los obstáculos señalados. Fueron centrales para eso algunos rasgos habilitantes de nuevas prácticas. A continuación, revisamos con más detenimiento tanto los rasgos que impiden como aquellos que habilitan el desarrollo de capital profesional en la escuela.

### ***El desarrollo de capital profesional: por qué es tan difícil***

Producir y acumular capital profesional es un proceso que implica reuniones entre los actores institucionales, discusión de problemas escolares y una agenda específica de la escuela (capital social) y el aumento de la experiencia de los trabajadores para poder tomar decisiones en contextos complejos (capital decisional). Un aula con treinta estudiantes con trayectoria heterogénea, apoyos y niveles educativos disímiles, conforma un contexto complejo para las y los docentes: deben tomar decisiones sobre qué temas enseñar y cómo hacerlo considerando su público, el proyecto de la escuela, el diseño curricular de la provincia y sus propios intereses y preferencias. La situación de familias con problemas socioeconómicos y padecimientos subjetivos también implica un escenario complejo, donde los equipos escolares tienen que considerar los pros y contras de muchas decisiones y articular con distintos organismos. ¿Qué obstáculos encontramos para el desarrollo del capital profesional?

En primer lugar, la infraestructura escolar, como señalábamos al comienzo, no lograba traducir un proyecto institucional que invitara y motivara la heterogeneidad de aprendizaje y la circulación de capital profesional. El espacio físico es, además, performante; su geografía establece límites y posibilidades para las prácticas escolares. No es lo mismo una escuela con aulas por materias donde en cada uno de los salones el espacio está ambientado para el trabajo con afiches, carteleras, manuales y materiales específicos, que escuelas idénticas, donde no hay ninguna diferencia entre la organización espacial, temporal y visual de la clase de matemáticas, biología, historia o arte (ni espacio para reuniones y actividades por fuera del currículo obligatorio). Además, los espacios para el personal también planteaban una limitación: el espacio era escaso. Aunque contar con espacios propios para los diferentes actores no garantiza un buen funcionamiento, no tenerlos era un obstáculo para que los actores llevaran adelante sus tareas.

En segundo lugar, la cultura escolar, es decir las normas explícitas e implícitas dentro del espacio educativo, no se orientaban a un intercambio frecuente de opiniones entre los actores y la circulación de información, sino que se daba por hecho que cada actor contaba con la información necesaria para su trabajo y solo debía realizar la tarea que su cargo establecía en la normativa. Esta cultura enfatizaba el respeto por la normativa por sí mismo, y no se preguntaba sobre cómo mejorar los aprendizajes en las escuelas. ¿La normativa era adecuada para las necesidades pedagógicas de la institución? ¿Cómo influía esa normativa en las trayectorias educativas? ¿Qué adaptaciones requería? ¿Qué cambios en la organización del trabajo docente? ¿La normativa facilitaba u obstaculizaba la enseñanza y los aprendizajes? Sobre esas preguntas, aunque a veces respondidas en charlas informales u opiniones sueltas, no se reflexionaba explícitamente. Este es un punto neurálgico: la ley que estructura la organización del trabajo de todas las escuelas de los distritos de la provincia de Buenos Aires –urbanos, rurales, con poblaciones con menores o mayores recursos, etc.– es excesivamente general y anticuada –la Ley provincial N° 10.579 (conocida como Estatuto Docente) data del año 1987–. Para solventar esta dificultad, al estatuto se le fueron agregando resoluciones que intentaron especificar las responsabilidades y tareas de los distintos cargos docentes y modificar las relaciones al interior de las escuelas. Algunas de esas resoluciones crearon espacios de intercambio entre los actores escolares que permitieron la producción de capital social

y decisional (DGCyE, Comunicación N° 1/2008, Resolución N° 1664/2017, Circular Técnica Conjunta N° 1/2020, Resolución N° 1650/2024, Ley N° 14.750, por nombrar algunas) e introdujeron lógicas en la organización escolar que habilitan nuevas prácticas. Esta política educativa tensiona la visión tradicional de la regulación del trabajo en las escuelas del Estatuto Docente –donde se establece una forma de organización de forma permanente para todas las escuelas, sin espacio para la discusión entre actores ni transmisión de saberes tácticos y con un lenguaje donde abundan las metáforas marciales: “ascensos”, “jerarquías”, “ceses”, “traslados”, “escalafón”, “pase a disponibilidad”, “servicio”, “tribunales de clasificación”, “sumarios”, “repartición”, “designación”, “clasificación”, “licencias”, “superior jerárquico”, “disciplina”, “faltas graves”, “tribunales de disciplina”, etc. (Estatuto Docente, 1987)–. Estas tensiones entre el Estatuto Docente y otros dispositivos de regulación del sector, como los diseños curriculares, los materiales de perfeccionamiento (guías, manuales, videos), las capacitaciones en servicio y las resoluciones y circulares antes citadas, han sido importantes para darle un carácter más dinámico a la regulación del trabajo docente, habilitando nuevas prácticas en las escuelas.<sup>6</sup> Creo que una hipótesis fructífera para pensar los desafíos en la escuela podría ser la siguiente: mientras el Estatuto Docente puede leerse como una forma de regulación “desde arriba”, otros dispositivos (resoluciones, reformas de régimen académico, reformas curriculares, perfeccionamiento docente, etc.) han ensayado recientemente formas de habilitar lo que llamamos una regulación “desde dentro” del propio sector con la posibilidad de una mayor circulación de capital profesional. Una hipótesis fructífera para pensar los desafíos en la escuela podría ser la siguiente: mientras el Estatuto Docente puede leerse como una forma de regulación “desde arriba”, otros dispositivos (resoluciones, reformas de régimen académico, reformas curriculares, perfeccionamiento docente, etc.) han ensayado recientemente formas de habilitar lo que llamamos una regulación “desde dentro” del propio sector con la posibilidad de una mayor circulación de capital profesional. Estas nuevas políticas educativas han contribuido a experiencias de profesionalismo “desde adentro” del sector, donde prima la demanda

6. Agradezco a los comentarios de la revisión por pares por enfatizar la tensión entre el estatuto y otros dispositivos reguladores del trabajo docente.

de autonomía para las decisiones sobre el funcionamiento de las escuelas, espacios de interacción entre actores y el apoyo de otras instancias gubernamentales con recursos y asesoramiento para respaldar las decisiones del personal escolar.

Por último, y vinculado al punto anterior, la (des)organización de la jornada de trabajo docente constituye un obstáculo destacable para la acumulación de capital profesional. El puesto de trabajo es uno de los factores más importantes para entender cómo se organiza el trabajo en la escuela y, por ende, las dificultades del desarrollo de capital profesional en las escuelas secundarias. Preceptores, bibliotecarios, EOE y personal directivo tienen una cantidad mínima de veinte horas por escuela divididas en cuatro horas por día (un turno escolar), y trabajan, en general, dos cargos; es decir, en dos escuelas por día, durante cada semana. A este escenario de pluriempleo complejo, se agrega un elemento más fragmentario: los docentes frente a curso tienen dos o tres horas, por materia, en distintas escuelas, llegando a trabajar en más de diez instituciones distintas en algunos casos. La diferencia entre la organización por cargos y por materias abre un abismo en la circulación de información y el intercambio entre el personal con cargos y los docentes frente a alumnos, que no tienen tiempo extra en las escuelas por fuera del trabajo frente a alumnos para participar de otros espacios, y recorren en un mismo día varias escuelas.

Una de las soluciones propuestas, mediante el acrecentamiento docente, que permite solicitar paulatinamente mayor concentración de horas en la misma escuela, no ha logrado cambiar esta realidad. Actualmente se ha propuesto una nueva medida de ordenamiento de horas con una prueba piloto en una decena de distritos de la provincia (Resolución N° 5650/2025). Pero los movimientos de horas una vez titularizadas llevan tiempo, al igual que el ordenamiento, y los comienzos de la carrera docente son un momento clave para la acumulación de capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).<sup>7</sup> La discusión de los docentes con otros actores institucionales, y con docentes con más experiencia, es una parte central de la producción del capital social; la dispersión de horas limita la posibilidad del trabajo en las

7. En otras jurisdicciones —como la provincia de Río Negro y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires— se ha comenzado a implementar sistemas de cargos de horas frente a alumnos para docentes, con mínimos de diez o veinte horas por cargo por escuela (Gotelli, 2025; *Infobae*, 25/09/2024 y 15/06/2024; Páez y Pacce, 2021).

escuelas desde el comienzo de la carrera docente, y en el mejor de los casos, recién al final de la carrera profesional se consigue concentrar las horas en una misma escuela. Las jornadas institucionales tampoco han logrado reemplazar la comunicación y la pertenencia institucional que la concentración de horas en una misma escuela genera; como analizamos en el siguiente apartado, la diferencia entre la capacidad para desarrollar capital social y decisional entre el personal con cargo y los docentes con horas se constituye en un obstáculo para la circulación de información y el intercambio de opiniones en la escuela. Paradójicamente, las reformas que han intentado habilitar nuevas prácticas para el desarrollo de capital profesional han matizado el Estatuto Docente y han fortalecido las lógicas de un profesionalismo “desde dentro” del sector, haciendo más notoria la urgencia del cambio en la organización de los puestos de trabajo y las jornadas laborales en las escuelas para permitir una mayor producción de capital social y decisional de los trabajadores, sobre todo entre docentes noveles, quienes más necesitan y sobre quienes tiene mayor impacto en su práctica profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).

Antes de concluir, resumo a continuación algunas ideas sobre el capital profesional en la secundaria con base en la experiencia narrada.

### ***Algunas ideas para discutir la circulación de capital profesional en la escuela***

A continuación, enumeramos algunos espacios y prácticas relevantes en la experiencia relatada para la producción de capital profesional:

- Intercambio de opiniones entre actores intraescolares en las REEB y REOE, que permitió la discusión de criterios específicos.
- Discusión de experiencias de otras escuelas aportadas por el vínculo con la supervisión (inspección) que pudo movilizar las experiencias exitosas de una escuela del distrito a otras, fomentando la circulación del capital profesional.
- Tiempo de los docentes fuera del aula para la circulación de información y el intercambio de opiniones entre el personal. Esto ocurría cuando

necesitábamos conversar con los docentes, pero ese tiempo no era remunerado y no estaba institucionalizado, lo que generaba dificultades.

- Diálogos informales con docentes noveles mediante intercambio tanto con otros docentes como equipos escolares fuera del horario laboral.
- Discusión sobre las trayectorias de sus estudiantes entre el personal docente y equipos. Se llevó adelante dos veces al año en las reuniones de Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE). Aunque un avance, fue insuficiente para discutir las trayectorias; tampoco habilitaba a discutir programas de estudio, talleres, materias optativas y proyectos en relación con el fortalecimiento de esas trayectorias. Lo que hubiera fortalecido la autonomía y la acumulación de capital profesional de la escuela.
- El capital profesional no está desligado del espacio escolar. Una geografía escolar con aulas por materia, sala de computación, biblioteca, espacios de reunión y de trabajo específicos de los actores institucionales, aunque no era suficiente, hubiera facilitado nuevas prácticas que habilitaran la circulación de capital profesional de los docentes.
- La rotación de docentes y equipos fue problemática. Evitar los altos porcentajes de migración (rotación) del personal de una escuela a otra –que interrumpe la producción del capital social y decisional y su acumulación en la escuela– hubiera facilitado el trabajo de los equipos. La alta migración suele estar asociada a una estrategia de los propios trabajadores, que buscan puestos de trabajo donde se valore más su capital humano. En consecuencia, si se quiere evitar la alta rotación es necesario generar mejores condiciones en los puestos de trabajo, que no solo permitan producir capital profesional, sino que también valoren el capital de sus trabajadores.

## Conclusiones

En este artículo intentamos ilustrar la utilidad de usar la idea de capital profesional para discutir el profesionalismo y la experiencia de trabajadores de la educación de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

Con base en las anotaciones en una libreta de campo durante el año 2025, recurrimos a una narración auto(biográfica) para reconstruir las dificultades para la producción, acumulación y circulación del capital profesional en una escuela. Intentamos mostrar las posibilidades y obstáculos que la actual forma de organización del trabajo genera para la producción de capital profesional, a partir de reflexionar –con el análisis de dos casos, uno de embarazo adolescente y otro de padecimiento subjetivo– sobre espacios y prácticas escolares que habilitaron la circulación de capital profesional.

Por último, señalamos algunas ideas para la discusión sobre el capital profesional en las escuelas. Esperamos sea un aporte desde la experiencia del sector docente al creciente debate sobre los cambios y desafíos en el nivel secundario.

## Referencias

- Acevedo Muriel, A. F. (2018). La teoría del capital humano, revalorización de la educación: análisis, evolución y críticas de sus postulados. *Revista Reflexiones y Saberes*, 5(8), 58-72.
- Adler, P. S. y Seok-Woo Kwon (2002). Social Capital: Prospects for a New Concept, *The Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- Aguilar, H. D. y Reyes, C. R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. En: *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 3, pp. 1-27.
- Alsina Tarrés, M. y Mallol Macau, C. (2021). Estilos de liderazgo e implicación docente en secundaria, una aproximación (auto)biográfica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 197-218.
- Aquino, M. y Casajús, R. (2024). *Informe estadístico del nivel secundario de la modalidad técnico profesional. Años 2019-2023. Estudios de población de la provincia de Buenos Aires*, año 5, (6), 31-43.
- Augustowsky, G. (2001). Qué dicen las paredes. *El monitor*, año 2, (4), 42-46.
- Aronson, P. P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, VIII(16), 9-26.

- Bolívar, A. y Segovia, J. D. (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica*, 3(9), 796-813.
- Bucher, R. y Strauss, A. (1992). "Profession in process". En A. Strauss, *La trame de la négociation*. L'Harmattan.
- Carr-Saunders, A. y Wilson, P. (1933). *The Professions*. Clarendon Press.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. y Vigdor, J. L. (2010). Teacher Mobility, School Segregation, and Pay Based Policies to Level the Playing Field. *CALDER Working Paper*, (44), 1-49.
- Cogan, M. L. (1953). Toward a Definition of Profession. *Harvard Educational Review*, 23, 33-50.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94(1), 95-120.
- Cressey, P. G. (1932). *Taxi-Dance Hall. A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life*. University of Chicago Sociological Series.
- Daly, J. A., Moolenaar, N., Der-Martirosian, C., Canrinus, E. T., Chrispeels, J. H. (2011). "A Capital Investment: The Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Achievement in Improving Schools". En *24th International Congress for School-Effectiveness and School Improvement*, Linking research, policy and practice to promote quality in education.
- Demir, E. K. (2021). The Role of Social Capital for Teacher Professional Learning and Student Achievement: A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, 33. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X21000142>
- Dubar, C. y Tripier, P. (2003). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. AKAL.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and Ideology. *Current Sociology Review*, 61(5-6), 778-796.
- Evetts, J. (2016). Short Note: The Sociology of Professional Groups. New Directions. *Current Sociology*, 54(1), 133-143.
- Floyd, K. A. (2023). "Adaptability: Its Professional Capital and Influence on Secondary Science Teacher Job Satisfaction". *Electronic Theses and Dissertations*.

- Garrido Trejo, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(36), 73-80.
- Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, año 16, 2(28), 28-37.
- Gotelli, A. (2025). ¿Renovar la agenda sindical? Una oportunidad para los sindicatos docentes ante los cambios en la forma escolar. *Question* 3(80), 2-21.
- Gutiérrez Sánchez, O. (2025). “El funcionalismo tecno económico y la teoría del capital humano en la educación”. *Ficha de Cátedra N°3*. Sociología de la educación.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: transforming teaching in every school*. Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital: With an Investment in Collaboration, Teachers Become Nation Builders. *Journal of Staff Development*, 34(3), 36-39.
- Hughes C. E. (1958). *Men and their Work*. Free Press.
- Hughes C. E. (1963). The Professions. *The MIT Press*, 92(4), 655-668.
- Joshi, R. P. (2025). Exploring Teacher Burnout: A Comprehensive Study of Causes and Solutions. *EDUCASIA*, 10(2), 245-262.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Leana, C. R. (2003). The Missing Link in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*, 30-35.
- Mariño, M. V. (2021). “Desempeño docente y satisfacción laboral en el nivel secundario, en el escenario educativo actual” [Trabajo final], Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía, Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior.
- Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020). *Anuario Educativo 2020*. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Munby, H. y Russell, T. (1993). “The Authority of Experience in Learning To Teach: Messages from a Physics Methods Class”. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

- Nygaard, K. (2019). *The Causes of Teacher Burnout and Attrition* [Tesis], Concordia University, St. Paul.
- Odden, A. R. (2003). *Strategic Management of Human Capital in Education: Improving Instructional Practice and Student Learning in Schools*. Routledge.
- OECD (1998). "Human Capital Investment: An International Comparison: Organisation for Economic Co-operation and Development". *Centre for Educational Research and Innovation*, p. 113. OECD.
- Páez L. I. y Pacce I. (2021). La Nueva Escuela Secundaria de Río Negro. En búsqueda de la inclusión educativa: un acercamiento a la evaluación, acreditación y promoción. *Tramando Revista*. <https://www.tramared.com/revista/items/show/71>
- Park, R. E. y Burgess, W. E. (1921). *The Introduction of the Science of Sociology*. University of Chicago Press.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Enviñón editores.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Interações*, V(9), 11-25.
- Russell, T. (2005). Can Reflective Practice Be Taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199-204.
- Saks, M. (2003). The limitations of the Anglo-Anglo-American sociology of the professions: A critique of the current neo-Weberian orthodoxy. *Knowledge, Work and Society*, 1(1), 11-31.
- Saks, M. (2012). Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise. *Professions and Professionalism*, 2(1), 1-10.
- Sánchez-Anguiano, H. M. y Cordero-Arroyo, G. (2025). Capital profesional de maestros de primaria: Un análisis desde sus trayectorias profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(17), 1-22.
- Santos, S. M. y Duboc O. M. J. (2004). Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente. *Olhar de Professor*, 7(2), 105-124.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, (51), 1-17.
- Sutherland, E. H. (1937). *The Professional Thief. Annotated and interpreted by Edwin H. Sutherland*. University of Chicago Press.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, (40), 42-59.

- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, G. (2011). La escuela en sus límites. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: Los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Revista Educação & Sociedade*, 32(116), 857-875.
- Viñao, A. (2002). *Las culturas escolares en sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *The American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.
- Wittlin, S. A. (1963). The Teacher. *Daedalus. The MIT Press*, 92(4), 745-763.

## Leyes, circulares y resoluciones

- Circular Técnica Conjunta N° 1 (2020). Dirección Provincial de Educación Secundaria, Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- Comunicación Conjunta N° 1 (2008). “Puntuaciones acerca de Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB)”. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- Ley N° 10.579 (1987) y sus modificatorias. “Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires”. Congreso de la provincia de Buenos Aires.
- Ley N° 14.750 (2015). “Sobre la Convivencia Escolar”. Congreso de la provincia de Buenos Aires.
- Resolución N° 84 (2009). “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. Consejo Federal de Educación.
- Resolución N° 330 (2017). “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)”. Consejo Federal de Educación.
- Resolución N° 1664 (2017). “Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos”. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 1.650 (2024). “Anexo 1, Principios y Definiciones Generales”, “Anexo 3, Ingreso y Matriculación en la Escuela Secundaria”, “Anexo 4, Asistencia”. Dirección Provincial de Educación Secundaria, Gobierno de la provincia de Buenos Aires.

## Artículos periodísticos

Infobae (26 de septiembre de 2024). “El gobierno porteño anunció una reforma de la secundaria”. <https://www.infobae.com/educacion/2024/09/26/el-gobierno-porte-no-anuncio-una-reforma-de-la-secundaria-no-habra-previas-ni-se-repetira-el-ano/>

Infobae (15 de junio de 2024). “Repitencia en la escuela secundaria: qué pasa en las provincias”. <https://www.infobae.com/educacion/2024/06/15/repitencia-en-la-escuela-secundaria-que-pasa-en-las-provincias/>

## Anexo metodológico

Figura 1. Cuadro de entrevistas

Entrevistas al personal de la escuela	Mes de la entrevista	Antigüedad en el sistema	Antigüedad en la escuela	Revista del cargo
Directora	jun-25	8 años	2 años	Suplente
Vicedirectora	jun-25	20 años	1 año	Suplente
Secretaría	jun-25	15 años	2 años	Suplente
Preceptor 1° y 4°	ago-25	10 años	3 años	Titular
Preceptora 2° y 5°	ago-25	5 años	1 año	Provisional
Preceptor 3° y 6°	ago-25	7 años	Seis meses	Suplente
Profesor 1° y 4°	sep-25	17 años	5 años	Titular
Profesor 2°	sep-25	9 años	Seis meses	Suplente
Profesora 3° y 5°	sep-25	10 años	2 años	Titular
Profesora 4°	sep-25	7 años	1 año	Provisional
Profesor 5° y 3°	sep-25	14 años	4 años	Titular
Profesora 6°	sep-25	16 años	6 años	Titular
Orientador Social	jun-25	10 años	Seis meses	Suplente
Orientador Educacional	jul-25	13 años	1 año	Provisional

Recepción: 26/09/2025

Aceptación: 05/05/2026