

Nadina Poliak*

Apropiaciones docentes en la puesta en acto del nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria Bonaerense

Resumen

Este artículo es un avance de mi tesis doctoral: *Cambios y continuidades en las trayectorias de las políticas para la escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires (2006-2025). Tensiones, interpretaciones y apropiaciones*. Sus objetivos son: 1) analizar y comprender las políticas para la educación secundaria obligatoria en la Provincia de Buenos Aires desde el año 2006 al 2025; 2) analizar sus modos de apropiación por parte de directivos y docentes.

El foco aquí es conocer las percepciones de docentes que trabajan en escuelas secundarias de la Región IX acerca de la puesta en acto del nuevo Régimen Académico (RA) de la jurisdicción y sus implicancias en el trabajo de enseñar. Metodológicamente, la investigación se inscribe en una lógica cualitativa; a través de observaciones, entrevistas y grupos focales.

La discusión se centra en los modos heterogéneos en que el nuevo RA es recibido por los profesores en las instituciones. Así, se presentan algunas tensiones y una tipología con base en diferentes modos de apropiación de la política.

* Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso-Argentina). Candidata doctoral en Educación (Unahur). Jefa de trabajos prácticos regular en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), docente del Profesorado de Teatro (EMAD), investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y docente en la Universidad Nacional de Hurlingham. Dirige el proyecto de investigación "Perspectivas sobre el derecho a la educación en los inicios del nivel superior: Viejos y nuevos sentidos en tensión", con sede en el IDH-UNGS. Filiación: Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: nadinapoliak@gmail.com. Orcid: 0009-0000-6275-3583

Palabras Clave

Régimen académico • escuela secundaria • trabajo docente • políticas educativas • puesta en acto

Teacher appropriations in the enactment of the new Academic Regime for Secondary Education in the Province of Buenos Aires

Abstract

This article is a preview of my doctoral thesis: “Changes and Continuities in the Trajectories of Policies for Secondary Education in the Province of Buenos Aires (2006-2025): Tensions, Interpretations, and Appropriations.” Its objectives are: 1) To analyze and understand the policies for compulsory secondary education in the Province of Buenos Aires from 2006 to 2025; 2) To analyze how these policies have been appropriated by school administrators and teachers. The focus here is on understanding the perceptions of teachers working in secondary schools in Region IX regarding the enactment of the new Academic Regime in the jurisdiction and their implications for teaching. Methodologically, the research follows a qualitative approach, employing observations, interviews, and focus groups. The discussion centers on the heterogeneous ways in which the new Academic Regulations are received by teachers in their institutions. Thus, a typology has been developed based on the degree of appropriation of the policy.

Keywords

Academic regime • secondary education • teaching work • educational policies • enactment

Introducción

El presente artículo es un avance de mi tesis doctoral titulada: *Cambios y continuidades en las trayectorias de las políticas para la escuela secundaria obligatoria en la provincia de*

Buenos Aires (2003-2025). *Tensiones, interpretaciones y apropiaciones*. Específicamente me centraré en una política en curso: la actualización del Régimen Académico (en adelante RA) llevada adelante por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires, aprobado por la Resolución N° 1.650 en junio 2024 y con entrada en vigencia en el ciclo lectivo 2025. Se trata de una investigación en proceso que sigue la trayectoria de esta política educativa, actualmente en su fase inicial. En este caso nos preguntaremos por las apropiaciones docentes con las que se asume dicha norma.

El RA se concibe como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de lxs¹ estudiantes, y sobre las exigencias a las que deben responder. Aspectos concretos de la experiencia de ser (y de dejar de ser) alumnx en la escuela secundaria quedan normados por los diferentes instrumentos formalizados y por las regulaciones en estado práctico, que inciden en las trayectorias. Baquero *et al.* (2009) analizan el RA de la escuela secundaria y sus componentes: los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido (las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación); los referidos a las reglas institucionales; y los referidos a la particularidad de la organización institucional. Esta definición amplia incluye tanto las normas explícitas como las implícitas. Para este estudio, nos remitimos al RA en tanto norma escrita.

En los últimos años, varias jurisdicciones de Argentina han realizado modificaciones en algún aspecto o en la totalidad de sus RA.² Al mismo tiempo, las investigaciones sobre la temática también han aumentado: para la escuela secundaria es uno de los temas que la investigación más ha desarrollado (Almada y Villagrán, 2022). Como se señala en un relevamiento sobre las producciones en la temática,

1. En este texto se opta por el criterio de utilizar la x como recurso de lenguaje inclusivo. Esta elección busca romper con el binarismo lingüístico tradicional y garantizar la visibilización de todas las identidades dentro del análisis aquí desarrollado.

2. Es a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, que establece la obligatoriedad del nivel secundario, que se han dictado un conjunto de resoluciones del Consejo Federal de Educación para definir acciones en pos de garantizar el efectivo acceso a la educación de todos los jóvenes, en un marco de ampliación de derechos. Estas normas del período 2003-2015 apuntan a distintos aspectos de la escuela secundaria obligatoria: su organización general, la inclusión digital, el afianzamiento de las trayectorias educativas, entre otras. Puntualmente la Resolución (CFE) N° 93/2009 señala en uno de sus lineamientos que las provincias deberán promover la iniciación de la aplicación de nuevos *regímenes académicos*. La sistematización de estas modificaciones ha sido ampliamente estudiada y excede lo presentado en este artículo.

las elaboraciones teóricas sobre el Régimen Académico cobran fuerza ante un problema político: la necesidad de garantizar el cumplimiento al derecho a la educación de todos los jóvenes y la evidencia de que, a pesar de la sanción de la obligatoriedad escolar para el nivel secundario, persisten algunos de los problemas como el abandono, la repitencia y la sobreedad (Arroyo y Litichever, 2019, p. 166).

Puntualmente, la cuestión del formato y el RA ha sido examinada en numerosos trabajos (entre otros: Terigi, 2011; Pinkasz, 2019; Arroyo y Poliak, 2010; Nobile y Tobeña, 2020; Krichesky *et al.*, 2020; Sassera, 2022; Briscioli y Zysman, 2024). Se trata de una problemática que no es novedosa y que ha sido descripta para diferentes jurisdicciones de nuestro país.

En este estudio nos interesa el RA en tanto *analizador* de la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria, que permite indagar diferentes aspectos del trabajo de enseñar³ y la práctica educativa (Guyot, 2011). En el RA confluyen múltiples aspectos, entre ellos, la organización de la tarea docente. Así, al enfocar en los procesos de resignificación de las políticas por parte de los actores en las jurisdicciones –se toma la Provincia de Buenos Aires– y las instituciones educativas, se intenta

reconstruir los significados a partir de los cuales los sujetos transforman y reproducen el mundo escolar, en el entendido de que la escuela no es un mero reverso de las políticas o que la brecha entre los cometidos de las formulaciones políticas y los logros de la ejecución constituyen “errores de aplicación” (Almandoz y Vitar, 2008, p. 1).

El artículo se inicia con una escena escolar que permite abrir una serie de interrogantes acerca de las condiciones institucionales del trabajo docente. Luego de unas breves consideraciones metodológicas se caracteriza el nuevo RA, se analizan las voces de profesores respecto a la nueva norma y se finaliza con unas reflexiones preliminares.

3. Optamos por esta categoría, siguiendo a Birgin (1999), dado que recupera la complejidad del trabajo de enseñar desde una mirada genealógica de la docencia, inscribiéndola en el nudo de las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales.

Una escena, múltiples interrogantes para el análisis

Quisiera comenzar este artículo con un relato del registro de trabajo de campo. La escena transcurre en una escuela de la Región Educativa IX,⁴ en julio de 2024, cuando se daba inicio a la difusión de la nueva norma: el nuevo RA –Resolución N° 1.650/2024 y sus anexos–, que entra en plena vigencia en el inicio del ciclo lectivo 2025. Como parte del trabajo de divulgación y de la Resolución, y tras diferentes reuniones provinciales y regionales, se llevan adelante una serie de Jornadas, en cada institución, con todo el personal, dirigidas a los estudiantes.

Conurbano. Llego a la escuela en una tarde fría. La directora me recibe cordialmente, ya nos habían presentado en una Jornada de trabajo con directivos. Yo conocía la escuela, pero su incorporación al cargo es reciente. Le consulto en donde se desarrollarán las Jornadas, pensando en un espacio amplio para toda la comunidad. Son aproximadamente 600 alumnos y 150 docentes.

–Vos conoces el edificio, no hay espacio para reunirnos todos. Por eso lo hacemos en las aulas. Cada docente preparó una propuesta. Podes pasar a un curso sin problema. Primero cuarta, turno tarde. 12 chicos y chicas. Hay varias sillas vacías. La profesora de matemática suplente explica con afiches la nueva modalidad de evaluación. Hay 2 afiches de colores en el frente, con gráficos y flechas. Pregunta si hay dudas. Los chicos no responden. Algunxs están al fondo mirando sus celulares. Me pregunta si yo sé bien cuando se recursa y cuando se intensifica, y cómo se decide, en relación con el Anexo 2 de la Resolución.

La profe se me acerca y me dice que, como son de primer año, no saben las diferencias con el sistema anterior. Y que ella leyó bien el documento, armó los afiches pero tiene algunas dudas.

4. Desde el año 2003 (mediante la Resolución N° 6.017/2003), la provincia de Buenos Aires se organiza en 25 regiones educativas, que abarcan 137 Municipios, con 137 jefaturas distritales. Cada región tiene un Jefe/a Regional para cada sector de gestión –estatal o privado–, lo que totaliza 50 Inspectores Jefes Regionales (IJR). En esta estructura descentralizada, cada región educativa tiene su propia estructura administrativa.

Luego, finalizada la actividad, propone un ejercicio sobre las emociones. Distribuye tarjetitas, y a cada grupo le asigna una emoción (furia/tristeza/enojo/apatía), con la consigna oral: Sobre la película *Intensamente 2*, elegir una emoción y responder: ¿cómo actuamos frente a un compañero que expresa esa emoción? Pongan en el centro de la hoja la emoción y luego saquen flechitas para ir poniendo en distintos globitos que le ofrecerían a ese amigo.

Repite varias veces la consiga, e insiste para que escriban. Cuando los chicos están reunidos en grupos, se acerca y me dice: la semana pasada hubo una situación con cuchillos entre chicos de esta escuela y la otra (nombra a la escuela de 2 cuadras, en el mismo barrio). Por suerte no pasó nada grave, pero yo creo que los chicos necesitan trabajar estos temas, poder expresarse. Por eso armé esta actividad.

Ponen en común; los chicos leen lo que anotaron, cuestiones bastante generales. Algunas divertidas: “si está triste le compro un pancho”; “si está enojado le digo que ya va a pasar”. La docente les lee la emoción que le toco a ella y lo que puso; destaca que hay que ser empáticos. Quedan 20 minutos para que termine la hora. Les reparte chupetines por el Día del niño y esperan que toque el timbre. ¿No sería más conveniente abordar en forma directa el incidente pasado? Solo pienso en que hace mucho frío en el aula y que sería bárbaro que la profe explique funciones trigonométricas.

La escena relatada habilita preguntas sobre varias cuestiones, entre ellas: la heterogeneidad del territorio bonaerense; la infraestructura edilicia y otras condiciones reales de las escuelas; los saberes docentes; los sentidos a los que asocian las normas; las decisiones y acciones del equipo de conducción en la puesta en acto en cada escuela en particular.

No abriremos todas las preguntas planteadas, pero sí algunas reflexiones preliminares en torno a esta escena. Para comenzar, la docente se encuentra sola en el aula en una Jornada Institucional. En mi imaginario, pienso al conjunto de la comunidad educativa de la escuela en un SUM o patio, con una presentación general y trabajo en grupos; con autoridades, preceptores, aclarando dudas entre todos. Pero no. El edificio escolar no cuenta con un espacio amplio, y no se piensa en otra alternativa de agrupamiento.

La profesora tiene dudas, y su explicación se agota, prefiere tomar otros temas: la educación emocional, en lo que seguramente se siente más segura. El trabajo de enseñar, en un día de Jornada, sigue siendo un trabajo solitario. Si en el curso hay pocos chicos, ¿por qué no juntarlo con otros? ¿Por qué no habilitar a los de los últimos cursos a “explicar” el nuevo RA a los más pequeños? Claramente esto excede a lo que puede organizar una profesora suplente, pero sería interesante pensar en cómo y desde qué actores se podrían activar formas diferentes de divulgación que no confinen al docente al trabajo solitario y que promuevan la apropiación por parte de los estudiantes.

La escena nos permite ver cómo la apropiación de la norma, en contexto real, es dispar y heterogénea. Surgen dificultades en la implementación de la política educativa, que no pueden ser interpretadas como “fallas”. El equipo directivo, frente a las restricciones espaciales, acciona del modo que le es habitual, el que conoce. Entonces vuelve la pregunta: ¿con qué condiciones efectivas cuentan las escuelas secundarias? Más allá de las condiciones materiales o técnicas, en términos pedagógicos: ¿cuáles son los saberes con los que cuentan los docentes para implementar esta propuesta de mayor inclusión? Surge claramente la necesidad de trabajar con los distintos actores institucionales de modo que las propuestas puedan ser apropiadas y llevadas adelante.

Consideraciones metodológicas y enfoque conceptual

Este trabajo se enmarca en la perspectiva de Stephen Ball, conceptual y metodológicamente. Siguiendo al autor, entendemos las políticas como textos y como discursos, como procesos y conflictos que se materializan tanto en prácticas de los sujetos sociales como en marcos institucionales. Esto requiere de un análisis transversal desde su formulación hasta la puesta en acto, en tanto “arenas de acción”, lo que permite reconstruir las trayectorias de las políticas (Ball, 2005), que nunca son lineales.

La puesta en acto es siempre local, situada, frágil y contingente. Nos centraremos en el contexto de la práctica (Ball, 2005; Ball y Bowe, 1992), en el cual el texto político es recreado e interpretado por estos actores. Por tanto, el estudio hace el seguimiento de la trayectoria de la política –en su fase de inicio–, lo cual implica tomar las percepciones de diferentes actores.

En este enfoque, la puesta en acto –lo que usualmente se denomina “implementación”– no se trata de desviaciones de la ley o de las normas, sino que, las mismas políticas contienen, más que prohibiciones o impedimentos, habilitaciones a las más variadas formas de interpretación y materialización. Se desplaza el eje desde el análisis de implementación hacia un enfoque contextualizado, que considera las políticas como prácticas en constante reformulación. En lugar de asumir una lógica lineal entre diseño y ejecución, este trabajo propone una concepción relacional, contingente y performativa de las políticas.

La investigación se inscribe en una lógica cualitativa, en tanto se

busca comprender [...] el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones, que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las luchas sociales, las fuerzas contradictorias económicas, políticas y sociales que se entraman y se procesan en las historias de vida individual y social (Sirvent, 1998, p. 8).

Como técnica de construcción de datos se han realizado entrevistas semiestructuradas en profundidad y observaciones. El corpus empírico en que se basa este artículo son observaciones de Reuniones Plenarias, encuentros del programa Conversaciones pedagógicas (con directivos y con profesores) y Jornadas Institucionales de Convivencia. Se suman tres grupos focales⁵ en los que participaron en total catorce docentes. Estos se realizaron en julio de 2025, con la entrada en vigencia del nuevo RA y en una de las semanas –previo al receso invernal– del período de intensificación de los aprendizajes. Para estos *focus* se conformaron grupos mixtos (entre las diferentes escuelas), en los que participaron entre cuatro y cinco docentes en cada uno.

El trabajo de campo se inicia en 2023, en los meses previos a la elaboración del nuevo marco normativo. En ese momento se realizaron entrevistas a funcionarixs

5. La elección de la técnica de grupo focal –como una de las técnicas destacadas en la lógica cualitativa– está asociada a la necesidad de captar la complejidad que presenta la reconstrucción de las conceptualizaciones de los docentes. Esta técnica propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes; el énfasis está puesto en la interacción entre ellos y no en una comunicación unidireccional con el coordinador o moderador (Petracci, 2004).

de la Dirección General de Cultura y Educación (DGE) que anticipaban la nueva política. En 2024 y 2025 se realizaron las observaciones y entrevistas en escuelas, ya con la implementación de la nueva norma. Para este escrito, centrado en las prácticas docentes, se recorta este último período.

Puntualmente se indagó en escuelas de la Región IX de la PBA,⁶ situadas en el Distrito de San Miguel. Son seis escuelas de gestión estatal con características diversas. Para su selección se tomaron como criterios de muestreo: escuelas de reciente formación o no; modalidad; instituciones de baja y de alta matrícula; céntricas y periféricas, con equipos de conducción recientes o más consolidados; con poca o mucha rotación de personal; con índices de repitencia disímiles. Se las identifica como escuelas A, B, C, D, E y F en resguardo de su identidad.

Principales características del nuevo RA

En junio de 2024 se aprueba una actualización del RA de la jurisdicción, que, entre otros cambios, elimina la figura de la repitencia. Por ello, a partir del ciclo lectivo 2025, las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires implementan el nuevo RA –Resolución N° 1.650/2024 y sus anexos–, impulsado por la Dirección General de Cultura y Educación. Constituye una de las acciones que en un marco más amplio la Provincia lleva adelante para el cambio integral de la escuela secundaria.⁷

Si bien la norma incluye cuestiones ligadas con la actualización de los diseños curriculares, el regreso a la calificación numérica, el fortalecimiento de los acuerdos de convivencia y un plan para la estabilización de cargos directivos y docentes,

6. La Región IX del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires abarca los partidos de José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel. Es la segunda en tamaño de la Provincia y presenta indicadores educativos que dan cuenta de las dificultades para que su población vea cumplidos sus derechos educativos. La región presenta grandes heterogeneidades y fuertes desigualdades.

7. La Dirección de Secundaria lleva adelante actualmente (a diciembre 2025) siete líneas de trabajo. El RA, entonces, es una de ellas. Este cambio comprende, además, la elaboración de nuevos diseños curriculares con menos materias; el llamado a concurso de titularización de cargos directivos y la implementación de una propuesta de concentración horaria y/o cargos de base; dimensiones sobre las que se avanzará a lo largo de la gestión de gobierno hasta 2027.

entre otras cuestiones, la razón que renueva la polémica en la agenda pública es la decisión de dejar atrás la repitencia. En particular, su Anexo 5 sobre evaluación y acreditación es el que elimina esta figura, y el que ha concentrado fuertes críticas en medios de comunicación hegemónicos⁸ y entre diferentes actores políticos.

Esta nueva norma se orienta a garantizar el derecho a la educación de lxs adolescentes bonaerenses, buscando superar los modelos tradicionales de organización escolar. En ese marco se ha repensado la repitencia, porque preserva la monocronía grupal del aprendizaje y no ofrece una estrategia diferente sino la misma como respuesta al “fracaso escolar” (Terigi, 2013). Como es sabido, el régimen académico de la escuela secundaria tradicional no contempla la posibilidad de acreditar parcialmente un año escolar y cursar las materias no acreditadas; repetir es, precisamente, volver a realizar la cursada completa, sin consideración de aquellas materias que durante el año merecieron calificaciones suficientes como para ser aprobadas.

Entre sus principales lineamientos, el nuevo régimen incorpora criterios pedagógicos más flexibles y contextualizados para la evaluación, acreditación y promoción, reconociendo los ritmos, procesos y realidades diversas de los estudiantes. Se reemplazan las lógicas punitivas por instancias de acompañamiento continuo, intensificación de la enseñanza y fortalecimiento del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Se plantea: i) más acompañamiento a los y las estudiantes a través de la ampliación del tiempo de escuela y de enseñanza; de la conformación de un Equipo de Definición de las Trayectorias Educativas (EDTE) integrado por docentes, directivos, un/a preceptor/a y un/a docente “coordinador/a de trayectorias” que orientará a estudiantes y familias en las decisiones; y de la incorporación de la nueva Libreta Digital de Estudiante de Nivel Secundario para el acceso directo a las calificaciones; ii) propuestas formativas para estudiantes de 6° año para la articulación con el nivel superior y la construcción de vocaciones; iii) nueva forma de

8. El viernes 10 de febrero de 2023, la tapa del diario *Clarín* anunciaba: “Secundarios bonaerenses. Postergaron el polémico proyecto para que los estudiantes no repitan el año”. Otros periódicos también se hicieron eco del tema. Al respecto, pueden consultarse los artículos “Alberto Sileoni insistió en que la repitencia ‘no es eficaz’ y dio detalles del modelo que propone” (*La Nación*, 10/2/2023), “Sin repetir y sin gritar” (*Página/12*, 19/2/2023) y “Alberto Sileoni: ‘Repitencia, el problema es cómo apoyamos al que no llega’” (*Perfil*, 10/2/2023).

acreditación por materia con valoraciones cualitativas del proceso y calificaciones numéricas cuatrimestrales, evitando la repitencia de las asignaturas aprobadas; iv) más posibilidades de organización institucional de las escuelas, generando autonomía y participación en la toma de decisiones; v) más períodos de intensificación y profundización de la enseñanza y el estudio acompañado durante el cuatrimestre; vi) inclusión de Jornadas Escolares y Acuerdos Institucionales de Convivencia.

Las voces de los profesores

Nos ubicamos aquí específicamente en la puesta en acto de la política (*enactment*) (Ball y Bowe, 1992), que reconoce un proceso creativo donde lo que surge es a menudo diferente de lo que está escrito en el plexo normativo (la dimensión textual de la política). Nos ubicamos en cómo lxs docentes “hacen” política educativa reinterpretando y, en algunos casos, reescribiendo las normas y documentos. Es en este “contexto de la práctica” donde se acumulan, acoplan, sedimentan y conviven las nuevas con las viejas políticas.

Algunas tensiones en la puesta en acto de la política

En este apartado se analizarán tres tensiones que hemos construido a partir de los grupos focales, a saber: a) percepciones heterogéneas sobre la comunicación y participación en el diseño de la política; b) el acompañamiento directivo/rol institucional; c) las condiciones de trabajo docente/intensificación.

a) Comunicación y participación

Uno de los puntos iniciales de nuestras preguntas y un indicador clave de la fase de interpretación de la política es la manera en que cada docente se enteró de la reforma y la claridad de la información a la que tuvo acceso a la hora de comenzar a comprender sus modificaciones. En general, coinciden en que la información recibida

oportunamente fue poco competente o ambigua. Para algunos, la información disponible en su escuela no fue ni suficiente ni clara (en parte porque los propios directivos tenían dudas sobre ciertos puntos del nuevo régimen); para otros la información nunca es suficiente debido a la magnitud del cambio; en tanto que para otros depende de cómo cada escuela la aplique y del modo en que los directivos “la bajen”.

En algunos casos se percibe cierto enojo por la falta de consulta en la implementación del nuevo RA.

Yo no participé en ningún encuentro ni me enteré si es que estaba convocado. Siempre es lo mismo: dicen que se hizo con participación de los docentes, que hubo consultas y eso, pero no es así, ya está todo cocinado y hay que implementarlo como dicen; y de un día para el otro, además. (Gustavo, Cs. Naturales, escuela E, Focus 2)

Es interesante retomar que, si bien hubo diferentes espacios formales de discusión y divulgación⁹ destinados a diferentes actores de la comunidad educativa (talleres de los CIIE;¹⁰ Jornadas Institucionales; cursos *on line*), durante la segunda parte del año 2024 y comienzos del 2025 su impacto fue heterogéneo. Incluso el dispositivo de formación continua que origina la revisión del RA –conversaciones pedagógicas con directivos y con profesores– no fue mencionado por lxs entrevistados.

En algunos casos, lxs entrevistadxs señalan que estos encuentros no buscaban discutir o analizar la reforma sino “intentar entender la información que ya había llegado desde la provincia” y que fueron espacios que venían “demasiaaaado cerrados” (Martín, escuela F).

Encontramos una tendencia generalizada a señalar la velocidad con la que es recibida la modificación del RA. En efecto, para la mayor parte de lxs entrevistadxs, se trata de un cambio muy radical y abrupto, una reforma que no puede realizarse en un plazo inmediato y que además va a necesitar un tiempo para ser “masticado” y efectivamente implementado.

9. En varios de los cuales he participado observando, como parte del trabajo de campo de la tesis.

10. Centros de Investigación e Innovación Educativa.

El logro de consensos y la participación de los directivos y profesores en el diseño de la política –que había sido planteado desde la cartera educativa– no estarían siendo reconocidos por la mayor parte de quienes llevan adelante cotidianamente la tarea de enseñar en las escuelas secundarias de la región. En síntesis, en el camino de la implementación, coincidiendo con otros análisis sobre políticas educativas (Alucín, 2025; Falconi y Pirone, 2022), algunos profesores indican que estas políticas son transformaciones pensadas desde “arriba”, alejadas de las realidades escolares, a un nivel macro-político distanciado del micro-político (Ball, 1989).

b) El acompañamiento/no acompañamiento del equipo de conducción y el peso absoluto sobre el profesorado

Resulta paradójico señalar que, al tiempo que se dice que la reforma fue “bajada”, los docentes señalan que el rol directivo es fundamental para la implementación. Coexiste la idea de que el cambio de RA “viene cocinado” con la de “depende de cada directivo”.

El acompañamiento de los directores es percibido de manera dispar. El siguiente testimonio, en referencia a una escuela del Distrito, es muy elocuente:

¿Puedo acotar algo? ¿Cómo es? A mí lo que me sucede es que... es que, por ejemplo, yo trabajo en una escuela, bueno, ya nombré las dos, de acá de San Miguel, pero que el directivo no está... No acompaña. No, no acompaña, no quiere hacerse cargo del nuevo régimen académico, *parece que no le gusta, entonces él en una reunión plenaria, que fue a principio de año, dijo, acá en el XX...* bueno, ya lo digo, “ acá en la XX se hace lo que yo digo y nada más, y como que acá no va a ser”... Así que él dijo que el nuevo régimen académico no servía, entonces eso también influye, me parece, en que el alumnado no sepa de estas cuestiones del nuevo régimen académico, entonces ahí yo creo que estamos complicados. (Mariela, Matemática, escuela, integra EDTE en escuela de otro distrito, Focus 3)

La puesta en acto de la política resulta en este testimonio la expresión de su no-implementación. La profesora relata, con enojo y a modo de denuncia, que

en una de las escuelas que trabaja el director ha decidido no poner en marcha lo que la nueva norma proclama.

En el proceso de puesta en acto de la política, contextualizar territorialmente cada escuela resulta fundamental:

Claro, a mí me pasa lo mismo que decían sobre las distintas escuelas. Yo trabajo en cuatro ahora. Cuando hay escuelas superpobladas y no hay personal que alcance, ¿no? Porque las familias no se ocupan; los chicos no vienen y ¿quién se ocupa? Los preceptores no dan abasto. Y obvio recae sobre nosotros los docentes (Gustavo, Cs. Naturales, escuela E, Focus 2).

La situación laboral de cada docente en cada escuela también genera situaciones diversas y redundante en un compromiso diferente. El “tamaño” de la escuela parece ser un factor importante para llevar a cabo esta nueva propuesta:

A mí me pasa a la mañana en la otra escuela, en el XX me pasa que por ahí yo voy las tres horas que estoy y no tengo mucho contacto, o sea, no tengo ese vínculo que tengo en la otra escuela donde yo ya soy parte del EDTE... porque tengo una carga horaria más y siento que hay más acompañamiento del equipo de conducción, es como más familiar. En cambio, al ser un monstruo en el XX es como que te cuesta la vinculación con otros, vos vas y cumplís tu horario, lo mismo les debe pasar en el XX, porque nosotros *somos tipo golondrinas, vamos, estamos un ratito, tratamos de meternos y nos vamos, nunca terminamos.*

En síntesis, las diferentes condiciones institucionales pueden viabilizar la implementación del nuevo RA o dificultarlo, incluso obstaculizarlo de modo explícito.

c) Las condiciones de trabajo docente: intensificación de tareas

En el campo de la sociología de la educación distintos autores han abordado los procesos de intensificación (Hargreaves, 1995), proletarización y descualificación

(Apple, 1997; Sacristán Gimeno, 1988). La literatura al respecto es extensa y se ha consolidado en las últimas tres décadas. Se trata de procesos que marcan el deterioro del trabajo docente en las sociedades capitalistas y que se acentúan durante el modelo neoliberal. En los últimos años, la lógica del control técnico –originada en el taylorismo– se introduce en las escuelas de la mano de nuevas exigencias para el profesorado, modificando la forma en que se organiza lo que se enseña. Se agregan al trabajo cotidiano nuevas actividades, nuevas responsabilidades, nuevas exigencias o presiones junto con un contexto social que provoca cambios en las familias y los estudiantes, que los profesores atienden. Para los docentes de nivel secundario, la intensificación se manifiesta en la cantidad de alumnos, divisiones e instituciones que atienden (Birgin, 1999).

En efecto, a las nuevas tareas al interior de cada escuela y de cada curso, al incremento del trabajo administrativo-burocrático (característica compartida con los maestros de enseñanza básica), se suma el pluriempleo como especificidad del profesorado de enseñanza en este nivel (ya sea en otras escuelas medias, en otro nivel del sistema o en trabajos fuera de la docencia), que se engloba en la conocida figura de “profesor taxi”.¹¹ Hace ya unos años la investigación ha dado cuenta de que no es solo el traslado entre varias escuelas lo que caracteriza las condiciones de trabajo de los profesores; sino también los traslados internos, entre distintos cursos o turnos. Aun en el mismo establecimiento, dictar clases en un número elevado de divisiones (y corregir evaluaciones) implica un desgaste importante y dificulta la posibilidad de llevar a cabo un seguimiento de los estudiantes (Poliak, 2009).

Los cambios de RA en general modifican –explícita o implícitamente– el trabajo del docente dentro y fuera del aula, redefiniendo su tarea y también la de otros actores institucionales (Briscioli y Zysman, 2024). Las reformas educativas, en sí mismas, suelen generar tareas nuevas e impactar en las formas en que se organiza la enseñanza. La intensificación es un aspecto que este nuevo RA provincial estaría generando en la percepción de lxs docentes.

11. Si bien por cuestiones de espacio no remitimos aquí a todos los instrumentos, en la encuesta administrada (61 respuestas) la mayor parte declara trabajar en más de cuatro establecimientos, lo que da cuenta de la persistencia de la figura de “profesor/a taxi”. Más del 65% lo hace en cuatro o más escuelas.

Es decir, es tan grande la farsa, es *tan grande la sobrecarga de trabajo que tenemos*, y es tan grande la bronca, y la bronca más grande es que con el discurso de la inclusión están generando la propia ignorancia que termina votando lo que va a terminar de destruir al sistema educativo. ¿Entendés lo que te digo? [...] entonces un día típico tenés que tomar examen, tenés pibes para intensificar, tenés los chicos especiales que vienen con su acompañante terapéutico, tenés a los que están cursando en forma normal, es decir que uno tiene que dividirse la cabeza en cuatro cosas al mismo tiempo, todo *eso hace una sobrecarga de trabajo infernal que nadie te la paga, que nadie te la reconoce si todavía querés seguir enseñando algo*, ah no hay que darle el gusto a los inspectores tenés muchos desaprobados, ¿qué estrategias utilizaste?, ¿ningún chico quiere hacer nada? (Mirta, Historia, escuela C, Focus 1)

A mí lo que me preocupa es que estamos con un proceso en el cual creo que los profes estamos *abordando como una sobrecarga*, aparte que ya veníamos con un tema de que, viste, siempre se está pidiendo algo nuevo, con una sobrecarga en, *ya no solo somos educadores*, sino que tenemos otras funciones que siempre las tuvimos, pero hoy se ven más que nunca. (Claudia, Geografía, escuela A, Focus 3)

En los intercambios surge de manera reiterada la percepción y la traducción de la política como una sobrecarga laboral: no solo por el “doble registro de asistencia”,¹² sino porque los períodos de intensificación requieren planificaciones personalizadas, lo que a su vez se traduce en más tiempo y complejización del trabajo, no remunerado.

Marta: Bueno, igual lo que los compañeros dicen, yo le voy a agregar algo que para los docentes es *un trabajo, me parece súper extra*, que cada escuela se maneja de manera distinta, o sea, en el nuevo régimen académico le dieron la posibilidad, ¿no es cierto?, de que cada escuela como que busque su camino, ¿no es cierto?, le dieron esa libertad, pero bueno, *los docentes enloquecemos porque cada*

12. La nueva norma exige una asistencia institucional diaria y otra en cada espacio curricular. El propósito es lograr un seguimiento más personalizado de la trayectoria de cada estudiante.

colegio nos pide algo distinto, y es, no sé, es enloquecedor, porque, bueno, eso también, o no estamos acostumbrados, o eso nos demanda mucho tiempo.

Entrevistadora: Claro, claro, ¿ahí vos Sabrina coincidís con esto?

Sabrina: Sí, sí, sí, sí, porque cada escuela tiene la libertad de armar, y es bastante amplio el régimen académico, *y te da muchas libertades para adaptarlo institucionalmente a lo que conviene, entonces es una realidad esto de que antes hacíamos todos lo mismo, ahora no, depende de la escuela, te tenés que adaptar y ver en esta escuela cómo es*, ya el simple hecho del cierre de notas, algunas escuelas cierran el cuatrimestre ahora, otras lo cierran cuando finaliza julio, entonces ya no sabés si cierro planillas, cierro notas, depende, te tenés que ir adaptando en esta escuela qué hacía, es verdad eso. (Sabrina y Marta, diálogo Focus 2)

No, no, no, no. Y bueno, eso de que, como decía acá la compañera, *de la sobrecarga por ahí del profesor*, en cuanto, *a mí me hacen tomar en un colegio, yo tomo lista para mí, tomo lista para la escuela, tengo una planilla para la escuela, después viene el prece, tomamos como tres veces lista para dos horas.* Entonces es bastante tedioso, porque yo en mi lista, por ahí tengo la lista de la primera vez que los conocí, porque no me había pasado, entonces yo lo pasé a mi agenda como la primera vez y fui agregando abajo los que me faltaban. Y de repente después tengo la planilla de la escuela, que es totalmente diferente, y es, no sé, tenés por fecha, por horas, por módulo. Y yo mi lista tengo una sola vez, y vos tenés que poner PP dos veces. Ah, ah, no, dos veces, porque podés por hora. *Entonces, nada, es medio tedioso eso, pero se va llevando, digamos. Como yo digo, se va llevando porque ya asumimos, yo al menos asumí que es parte de mi tarea como docente.* (Mariela, Matemática, escuela B, integra EDTE en escuela de otro distrito, Focus 3)

La sensación de carga laboral “extra” es compartida por todxs los entrevistadxs. A esto se suma la confusión de que en cada escuela se tomen decisiones distintas sobre cómo pasar lista y cómo organizar las mesas de examen. Sin embargo, la diferencia en las posturas radica en si es considerado “parte” del trabajo docente o es vivido como algo administrativo que “quita” tiempo para la tarea docente, vinculada a la enseñanza. En el primer caso, se suma a las planificaciones, correcciones, reuniones y otras actividades

que forman parte de la tarea de los profesores de nivel secundario aunque no estén reconocidas en la conformación del salario. Esto se debe a una modalidad de contratación que, en la Provincia de Buenos Aires, continúa siendo por hora cátedra y no por cargo.

En los casos en que el seguimiento y el control de asistencia no se conciben como parte de la tarea, sino como una carga administrativa nueva, para algunos docentes el período de intensificación misma no se considera como período de enseñanza. En otros, si bien es enseñanza, no permite “avanzar” con contenidos, y por lo tanto repercute indirectamente en la enseñanza:

Yo entiendo esto que vienen diciendo, pero me pregunto: Con tantos períodos de intensificación que hay ahora, que me digan cuando enseñamos... (Gustavo, Cs. Naturales, escuela E, Focus 2)

Yo lo que noto en mi caso es que *uno se ve forzado, uno tenemos que ser realista, a, bueno, a privilegiar cierto aspecto administrativo, que antes no te exigía tanto*. Entonces, como que uno, al planificar el dictado de la materia, uno dice bueno, esta semana, en realidad, este módulo entero me tengo que dedicar a revisar el tema de las notas, a ver quién intensifica, quién no, quién puede recuperar, y así, es como que inevitablemente *tenés que poner un freno al avance de los contenidos*, que además es lo que te baja el nuevo régimen, digamos. *Llega un momento del año en que, supuestamente, no podés seguir avanzando, tenés que frenar*, y de alguna manera volver a profundizar con los que están aprobando, e intensificar con los que no lo hicieron. Entonces, es como que uno ahí se complica de estar en el mismo aula con gente que tiene que profundizar y gente que tiene que intensificar, ¿no? (Martín, Cs. Jurídicas, escuela F, Focus 2)

La intensificación de los aprendizajes, según la norma,¹³ se puede sintetizar en la idea de “volver a enseñar” aquello que no fue aprendido. Es, por tanto, un período

13. Al respecto puede verse en los documentos de la DGE al respecto y los materiales diversos producidos explicando su sentido pedagógico: abc.gob.ar

de enseñanza, que busca retomar los contenidos que según las evaluaciones no alcanzaron un nivel satisfactorio.¹⁴ No implica en sí nuevos contenidos; pero sí precisa nuevos abordajes para explicar y enseñar, lo cual docentes perciben como un “parate” a la enseñanza. Caben aquí dos interpretaciones, o más. Una sería considerar que estos docentes “no comprenden” la normativa, “no entienden” que los períodos de intensificación son períodos de enseñanza, aunque diferentes. Otra, en el mismo sentido, es que los docentes siempre “resisten” a los cambios, cualquiera sea su orientación. Pero también es posible pensar que los documentos producidos por la cartera educativa y los cursos/espacios de formación no han sido suficientes y/o no han alcanzado al conjunto de profesores de la provincia. Y que, además, en el mismo sentido, no se han producido los saberes necesarios para enseñar, al mismo tiempo, en un mismo espacio áulico, a estudiantes que se encuentran en diferentes niveles. ¿Qué sucede, entonces, no cuando hay estudiantes que en un aula “común” con una sola grupalidad tienen saberes diferentes (lo que podría argumentarse que siempre es así en cualquier aula), sino cuando, explícitamente, la norma reúne a estudiantes en tres niveles distintos?

En esta línea interpretativa, retomamos la idea de Terigi (2011) sobre la responsabilidad de las políticas de producir y acumular los saberes pedagógicos y didácticos necesarios para trabajar en estas –nuevas– condiciones de enseñanza. La autora afirma que “los profesores de enseñanza secundaria cuentan con una formación pedagógico-didáctica que los ha preparado para trabajar en un modelo organizacional preciso: el aula monogrado. Eso significa que sus saberes pedagógicos, sus saberes didácticos, los facultan para desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un mismo grupo de adolescentes durante un ciclo lectivo” (p. 10). No se estarían produciendo los saberes necesarios para las condiciones de enseñanza que la misma reforma propone. Y si se producen, se discuten y problematizan.

14. La noción de intensificación viene desde las resoluciones de la pandemia, y el nuevo RA las incorpora, pero estableciendo seis períodos a lo largo del año. Según el modelo adoptado por cada institución, en esos períodos conviven en el aula con un solo docente estudiantes que intensifican, profundizan o recorren contenidos de una asignatura.

Por otro lado, la sobrecarga de tareas, además, puede ser solitaria; lo que remite también a otro elemento del modelo de aula “estándar”: un solo docente frente a cada curso.

[en referencia a otra escuela en la que trabaja] *Te tenés que arreglar solo.* Y vos tenés, cuando te arreglas solo, que vos pretendés que hagan dos o tres trabajos prácticos y el otro que les dice, a ver niño, porque literales, “a ver niño, dígame, historia se escribe con *h* o sin *h*”, “con *h*, profe”, “muy bien, 4, 5, te felicito, listo, te recibiste” y te sacaste el problema de encima. Es decir, todo esto va para un facilismo, un facilismo en la aprobación. (Mirta, Historia, escuela C, Focus 1)

Las tareas administrativas, en los testimonios, van en desmedro de lo pedagógico: la enseñanza de nuevos contenidos y la evaluación de los aprendizajes.

Es un poco lo que te venía diciendo, me surge una gran contradicción. Por un lado, adhiero totalmente al sentido de este nuevo régimen, totalmente. Pero como trabajador de la educación me genera contradicciones. Lo digo como parte del sindicato también. Es más trabajo, sin ningún tipo de reconocimiento. ¿Se entiende? Se nos pide un informe cualitativo de cada estudiante, y la verdad que por la cantidad de cursos que tengo es imposible, no da el tiempo. ¿Qué terminamos haciendo? Lo estandarizamos. Ya tenemos frases para el que tiene 9, 8, 7 y así. Lo que podría ser muy rico se termina estandarizando. (Pedro, Historia y Cs. Sociales, escuela D, Focus 1)

A su vez, la participación en nuevos dispositivos institucionales para el acompañamiento de las trayectorias (el EDTE) recibe valoraciones dispares en función de cómo es implementado en cada una de las escuelas. Cabe preguntarse por qué, además de crear figuras o roles nuevos (para el EDTE sin recursos adicionales; para el CITE sí con horas rentadas), no se prevén condiciones para evitar la sobrecarga laboral docente.

Esta sensación de “sobrecarga” se suma a la idea de cierta confusión o desconocimiento de qué acciones se deben tomar en relación con lxs estudiantes, en los

distintos períodos que especifica el nuevo RA. La sensación de “desorientación” es compartida por la mayor parte de lxs entrevistados.¹⁵

Una tipología posible en la puesta en acto

Se avanza en este apartado en el análisis de las voces de los docentes a través de una tipología, que da cuenta de la heterogeneidad de sentidos atribuidos a la nueva norma y sus modos de implementación. Organizamos tres grupos de respuestas que toman categorías nativas, según su grado de apropiación¹⁶ del RA:

1. *La justicia necesaria*: Acuerdo con el sentido del RA y su implementación.
2. *Tiempo al tiempo*: Acuerdo con el sentido del RA, pero desacuerdos en relación con su implementación.
3. *Lo viejo sirve*: Desacuerdo con el sentido general y la necesidad del NRA, y con su implementación.

Se busca asimismo relacionar el análisis previo sobre las “tensiones en la implementación” de la política con las posiciones en torno a ella.

Grupo 1: *La justicia necesaria*

Las respuestas agrupadas aquí pertenecen a profesores que valoran positivamente la política e incluso la identifican como un cambio de paradigma pedagógico. Aprecian

15. Recordamos que los grupos focales se llevaron a cabo en una etapa incipiente de la implementación del nuevo RA: al finalizar su primer cuatrimestre de puesta en marcha plena, en julio de 2025.

16. El concepto de apropiación, etimológicamente, no solo hace referencia a tomar la decisión sobre algo para apropiarlo, sino a usarlo, ajustarlo, acomodarlo. En la acepción que toma Castro Valderrama (2016): “el acto o acción de apropiarse de algo, no solo significa conocerlo, estar informado o conocer el discurso, sino usarlo o hacerlo propio; es decir, decidir de modo autónomo tomarlo, adoptarlo e incorporarlo a la práctica, que, para este caso específico, significa que los docentes lo hayan incorporado a su práctica pedagógica” (p. 73).

el espíritu del nuevo RA, especialmente lo relativo al acompañamiento a las trayectorias; y, en algunos casos, lo identifican como una política más “justa”. Para los docentes que hemos incorporado en este grupo, esta nueva norma es vivida como una reparación a situaciones previas que caracterizan como expulsoras o injustas. Asimismo, hacen referencias explícitas al modo en que la nueva norma contribuye al derecho a la educación de los jóvenes.

La verdad, para mí, es como una reparación. *Es una cuestión de justicia, de justicia necesaria.* No está bien que un chico o una chica que ya aprobó, ponele, 7 materias de 10 tenga que volver a hacerlas. Eso era lo injusto. Y es algo que tenemos que seguir trabajando en cada escuela, para que todos los profes, y los chicos y las familias reconozcan esta situación. (Roberto, Matemática, escuela C, Focus 2)

Y yo pienso que es *que el alumno esté más dentro de la escuela.* Es necesario que el pibe y la piba estén habitando la escuela y que no estén en la calle, que no, no sé, que terminen la secundaria, que puedan habitar espacios de sociabilización. *Para mí es súper importante, entonces una de las propuestas me parece del nuevo régimen académico, por eso se dice que se van a contemplar las faltas, es que el pibe y la piba estén adentro de la sala como corresponde. Eso me parece que está muy bien, digamos así.* (Mariela, Matemática, escuela B, integra EDTE en escuela de otro distrito, Focus 3)

El discurso oficial es incorporado y pasa a formar parte de sus propios sentidos y vocabulario. Hacen un uso de las instancias de intensificación y profundización con propuestas diversas, planteando un desafío a su tarea.

Creo que esto del nuevo cambio de los diferentes momentos en el año para intensificar o profundizar y que vengan estudiantes de otros años *es como el aula diferente, como que se siente diferente y es un nuevo desafío para nosotros los profes el pensar de manera diferente y eso está bueno porque en mi caso yo este año empecé a implementar grupos de estudio,* entonces ahí como que pude llevar adelante esta propuesta y hacerlo desde este sentido para que en esos momentos puedan ir conociéndose, porque por ahí vienen, justo tengo tercero, vienen chicos de

cuarto, entonces ahí se integran con los chicos de tercero y se arma un lindo debate y está bueno, como que miran la matemática de otra forma y es interesante. (Camila, Matemática, escuela F, Focus 1)

Docentes que, sin desconocer las tensiones, las ponen en el lugar de “desafíos”. La convergencia de estudiantes con distintos niveles de apropiación de los contenidos en una misma aula es un reto para el que es necesario formarse y, de algún modo, reinventarse.

En general, y en relación con las tensiones planteadas en los apartados anteriores, son docentes que perciben acompañamiento de parte de sus equipos directivos y que no explicitan la sobrecarga de tareas como una dificultad para la enseñanza.

En síntesis, este grupo de profesores, si bien no es el más numeroso, marca de modo contundente su adhesión a la nueva norma; y señala también su acuerdo con las modalidades que se han adoptado para su implementación, tomándolas como retos. En otras palabras, su apropiación –en términos filosóficos y políticos– a la política estudiada es plena.

Grupo 2: tiempo al tiempo

En este grupo se encuentran aquellos docentes que si bien sostienen un acuerdo general con el nuevo RA, especialmente vinculado a la no-repitencia, señalan inconvenientes variados para su implementación y dudan de una apropiación genuina por parte de distintos actores, especialmente lxs chicxs y sus familias. Coinciden en reconocer que la eliminación de la repitencia y su reemplazo por sistemas de intensificación y recuperación de contenidos tienen el objetivo de ofrecer “más tiempo de escuela y más acompañamiento en enseñanza y aprendizaje”. Sin embargo, también señalan críticamente que los estudiantes “se relajan” al saber que no repetirán el año completo y que la reforma carece de claridad en su implementación.

Claro, si no acompañan, yo tengo chicos que me aparecieron a recurrar hace 15 días porque los padres no habían firmado el acta para recurrar a la tarde, que eran de la mañana. Entonces, desde marzo que se los convocó. *Entonces, me parece que*

la idea está buena, que los acompañemos un poco, que no vengan a rendir como era antes las previas y demás, pero, si no hay colaboración de las otras dos partes, uno como que no puede hacer demasiado. (Analía, Historia y Cs. Sociales, escuela C- Focus 1)

Yo pienso que por ahí desde la política curricular, *desde la política pública que hicieron todo bien con eso de poner la centralidad en la enseñanza, poner al estudiante para que aprenda y todo lo demás, pienso que fue el objetivo de la política pública. Pero no favorece el cambio.* No favorece tampoco la contribución a lo que estábamos hablando hace un rato. Porque como dice la profe, como dice Sofía, como dijo Vivi, como dije yo, les falta motivación. No están motivados a aprender, no están motivados a continuar o a reponer lo que les falta para probar. *Es un “como sí”.* (Débora, Literatura, escuela D, Focus 3)

De algún modo, al hablar del nuevo RA refieren a sus sentidos sobre la autoridad docente; a la necesidad de reglas claras; a la falta de implicancia de las familias en las trayectorias de los estudiantes.

Yo también lo veo, eso lo veo positivo, como en la universidad, cuando uno aprobó esa, quedó aprobada y bueno, las otras que no se recursan. *Eso me parece bien; pero como se está llevando adelante lo veo como un lío...* Por ahí hay que darle más tiempo, recién estamos en la mitad del primer año, no sé... (Sofía, Comunicación, escuela A - Focus 3)

Tal como se plantea en la cita, la idea de “lío” nos permite pensar cómo los docentes entienden y reinterpretan la política. Dan cuenta de una confusión importante; no es resistencia *a*, sino que la política misma no estaría construyendo las condiciones para su entendimiento cabal.

En relación con las tensiones planteadas anteriormente, expresan cierto malestar con la falta de participación en la toma de decisiones sobre la nueva norma y recalcan la idea de la intensificación de tareas que la nueva propuesta genera.

En síntesis, en este grupo *la apropiación de la política es parcial*, en tanto se marcan señalamientos o cuestionamientos a algunos aspectos de su implementación: el

reconocimiento de las familias; los tiempos previstos y la celeridad de la implementación; la confusión que se genera en la primera etapa, entre otras.

Grupo 3: lo viejo sirve

Agrupamos aquí aquellos testimonios que, de un modo u otro, volverían al RA anterior (Resolución N° 587/2011); incluso algunos testimonios pareciera que desearan volver a una escuela secundaria no obligatoria. Se lee en los testimonios una añoranza de la escuela secundaria tradicional, una postura que conserva el *statu quo*. Si bien no son la mayoría, dan cuenta de una resistencia, desacuerdo o incluso rechazo a la nueva política.

Su desacuerdo se explicita mayormente en relación con la evaluación. En este grupo, algunos docentes perciben la evaluación cualitativa como “regalar notas”; y las oportunidades de intensificar o recurrir como un “como si” se aprendiera. El llamado “facilismo” (que en realidad, para algunos entrevistados no es nuevo si no que viene arrastrándose hace algunos años) gana lugar y ahora “es ley”. Incluso sostienen que las reformas que amplían derechos lo que terminan haciendo es “entregar el título secundario”.

Me desahogué, ¿viste? Y *te digo como es la frase del Eternauta “lo viejo sirve”*... porque para mí es como que descartó todo lo viejo pero bueno, algunas cosas no creo que sean tan tan malas. Yo, como te decía, me parece que hay que valorar el esfuerzo y que sean claros los premios y castigos, porque si no es como regalar la nota. *Yo eso es lo que me gustaba de la escuela de antes, ¿viste?* (Marta, Geografía, escuela B, Focus 2)

Mira con respecto a todo eso soy absolutamente crítica [...] La verdad es que los pibes salen cada vez peor preparados, peor desde que empezó todo este tema de la inclusión a los docentes nos han sacado toda posibilidad de disciplina [...] yo te voy a hablar de la actualidad del régimen académico actual. Empecemos porque con el tema de la intensificación de la intensificación, el recuperatorio el contrarrecuperatorio y después recuperarse otra vez por si acaso te dignaste

poner un ojo en un papel bueno, se pierden dos meses de clases, son dos meses de clases perdidos, aprovechan de 20 pibes que tenés para intensificar habrá uno o dos que aprovechan, nada más, la cantidad de contenidos que estamos enseñando es infinitamente mucho menos. (Mirta, Historia, escuela C, Focus 1)

Son docentes que consideran la repitencia como un elemento “justo”, que garantizaba que los jóvenes se esforzaran a fin de no repetir el año. Para ellos, era un incentivo que, al dejar de existir (aunque en algunos casos sí existe la posibilidad de repetir el ciclo completo), promueve el denominado “facilismo”.

En las percepciones de los profesores de este grupo puede leerse un creciente cuestionamiento a la política, a las políticas educativas y, de algún modo, a la ampliación del derecho a la educación que marca el horizonte o la finalidad de la política educativa nacional desde su normativa (Ley de Educación Nacional, 2006). En estos testimonios, si bien no son mayoritarios, notamos un rechazo hacia la política en sí misma como horizonte de transformación, y hacia las reformas educativas como su materialización. Se pueden enmarcar en un clima de época de descontento social y político generalizado. En efecto, investigaciones recientes dan cuenta del proceso que atraviesa la región,¹⁷ caracterizado por el descontento, la frustración ciudadana y el hartazgo (Kessler y Vommaro, 2025).

En relación con las tensiones planteadas, en general este grupo de docentes coincide con aquellxs que expresan mayor malestar frente a los procesos de comunicación y participación y sobre la sobrecarga de tareas.

En síntesis, los profesores de este grupo añoran la disciplina, la autoridad y las supuestas reglas claras de una escuela que –afortunadamente– ya no existe. Rescatan el valor de la repitencia; reniegan del nuevo RA porque lo asocian con el facilismo y la multiplicación de oportunidades para los alumnos, que además no las aprovechan. Se trata de una apropiación disconforme de la política.

17. Los autores realizan una compilación en la que a través de una metodología comparada analizan la situación política de los países de la región entre 2021 y 2024 marcados por conflictos diversos, tras el fin de ciclo de los gobiernos del “giro a la izquierda”. El caso argentino es caracterizado como de “polarización ideológica con compromisos afectivos”. Para este comentario, tomaremos la idea más general del texto, marcada por el hartazgo social.

Reflexiones finales: Nuevas demandas, viejos problemas y condiciones de siempre

En la actualidad, a contrapelo de las políticas educativas nacionales de ultraderecha que, desde una perspectiva anarcocapitalista, promueven la disolución del Estado (Gluz *et al.*, 2024), la provincia de Buenos Aires pone en marcha una reforma ambiciosa de la escuela secundaria, que interpela la gramática escolar del nivel.

En estos tiempos difíciles e inciertos, el régimen académico está redefiniendo el trabajo de enseñar. Pero, a la vez, sabemos que su modificación en sí misma no resuelve la complejidad de la práctica educativa entendida justamente como una práctica social compleja, atravesada por una multiplicidad de factores (Guyot, 2011). Como práctica social específica que se realiza en determinados espacios institucionales, organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento, con diferentes grados de contextualización. La transformación de una práctica social no depende de un solo cambio. El RA por sí mismo no cambia la escuela secundaria: es necesario reconocer la centralidad de la enseñanza y los saberes a transmitir.

Con la dificultad de analizar políticas al mismo tiempo que se van desarrollando, en este artículo nos hemos acercado al nivel micro: la cotidianeidad escolar y la tarea docente. En la puesta en acto de una nueva política educativa se percibe una apropiación claramente diferenciada de esta (Castro Valderrama, 2016) que genera controversias y tensiones en las dinámicas cotidianas de las escuelas. A unos meses de su implementación plena, encontramos actores institucionales que consideran que los cambios están generando aspectos significativos en las trayectorias de los estudiantes y hay quienes consideran lo opuesto. Conviven en las escuelas secundarias del conurbano visiones contrapuestas entre quienes gestionan cotidianamente el RA: espacios donde la apropiación es total y otras instituciones donde, a pesar de la nueva norma, continúan vigentes estrategias institucionales ligadas a la matriz selectiva de la escuela secundaria, lo cual de algún modo conserva el *statu quo*.

En efecto, en las entrevistas y grupos focales se percibe cómo se enfrentan posturas ideológico-pedagógicas diferentes en torno a la evaluación, la asistencia, la organización escolar y demás aspectos que el RA abarca. Para algunos, las condiciones existentes (la falta de tiempo y de recursos) terminan obturando la potencialidad de la reforma;

para otros, es una reforma que “corrompe” el esfuerzo de lxs alumnxs y les permite pasar sin aprender. Efectivamente, los diferentes posicionamientos, que hemos agrupado en una tipología de tres grandes grupos, no se limitan a valorar el régimen académico en sí mismo sino que expresan, en esa valoración, ideologías políticas que se contraponen.

Percibimos –una vez más– las consecuencias de implementar políticas educativas sin modificar estructuralmente la organización del puesto de trabajo, lo cual reproduce la fragmentación de la tarea docente y la intensifica. Así, como ya viene señalando la literatura específica, la reestructuración del puesto de trabajo (que reconozca las horas que no son frente a curso) parece condición necesaria para poder transformar la escuela secundaria. Valga como ejemplo la individualización de la enseñanza para promover mejores trayectorias, que se torna difícil con profesores que trabajan en hasta seis escuelas.

Toda nueva política precisa un tiempo para asentarse; y esta no es una excepción. Los estudios sobre reformas dan cuenta de la dificultad para modificar aquellos elementos más rígidos de las escuelas, que aquí se corrobora. Como ejemplo, los nuevos agrupamientos que se producen en los períodos de intensificación de la enseñanza y que quiebran los cursos completamente fijos no son de apropiación sencilla. Pero allí también encontramos posiciones y usos diferentes; dando cuenta de efectos que podrían llamarse “inesperados”.

Retomando la escena que abre este escrito, en donde difieren los propósitos de la política y la realidad institucional, coincidimos en que

frente a la pregunta por lo “fallido”, por los desajustes entre un supuesto “sentido original” y las interpretaciones “divergentes”, es posible advertir los efectos sobre la práctica escolar que afecta tanto a docentes como a estudiantes y a familias que, al tiempo que buscan solucionar algunos problemas históricos (como la repitencia), plantean nuevas complicaciones que por ahora no parecieran tener solución (Briscoli y Zysman, 2024, p. 15).

Como cierre reiteramos la pregunta por las condiciones efectivas con las que cuentan las escuelas secundarias para llevar adelante una reforma de esta magnitud. Particularmente tiempos y recursos: tiempos para poder hacer un seguimiento

personalizado de las trayectorias y también tiempo para enseñar los contenidos establecidos oficialmente; recursos concretos que contribuyan a sostener trayectorias; pero también a conocer cuáles son los saberes con los que cuentan los docentes para implementar esta propuesta de mayor inclusión. Resurge la preocupación por la enseñanza y la necesidad de ponerla en el centro de la escena educativa.

Referencias

- Almada, M. y Villagrán, C. (2022). Régimen Académico en educación secundaria: materializaciones en la vida escolar. *Revista de Educación*, 28(1). https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6795/6881
- Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2008). *Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas*. <http://www.saece.org.ar/docs/congreso3/Almandoz.doc>
- Alucín, S. (2025). Política educativa vivenciada: régimen académico y praxis docente en el nivel secundario. *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 48-73. <https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2025.74745>
- Apple, M. (1997). “El curriculum y el proceso de trabajo. La lógica del control técnico”. En M. Apple, *Teoría crítica y educación*, Miño y Dávila.
- Arroyo, M. y Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte. *Propuesta Educativa*, año 28, (52), 165-179.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2010). “Tensiones entre fragmentación e inclusión. El trabajo de enseñar en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”. *Revista Diversia. Educación y Sociedad*, año 2, (2), 155-185.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (eds.), *Nuevas tendencias en política educativa: Estado, mercado y escuela*. Granica
- Ball, S. (2005). *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica*. Escuela de educación. UNC.

- Ball, S. J. y Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires”. *REICE*, 7(4), 292-319.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Troquel.
- Briscioli, B. y Zysman A. (2024) “Discusiones en torno a las transformaciones de los regímenes académicos en la educación secundaria obligatoria”. En *Pública. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación*, (3). <https://revistas.filo.uba.ar/index.php/publica/article/view/4410>
- Castro Valderrama, H. (2016). *Apropiación en la práctica docente, del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia. 2002-2010* [Tesis]. Universidad de Manizales.
- Falconi, O. y Pirone, F. (2022). *El desarrollo de la forma escolar. Estudio de dispositivos educativos y didáctico-pedagógicos contemporáneos en Argentina y en Francia. Proyectos ECOS- Sud*. En prensa.
- Gluz, N., Karolinski, M. y Kesler, A. (2024). *El anarcocapitalismo y la mercantilización de la vida. Extremas derechas en la educación argentina a partir del gobierno de Javier Milei*. Mimeo.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Kessler, G. y Vommaro, G. (2025). *La era del hartazgo. Líderes disruptivos, polarización y antipolítica en América Latina*. Siglo Veintiuno.
- Krichesky, M. D., Lucas, J. y Giangreco, S. (2020). Régimen Académico y Educación Secundaria: Procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(1), 20-33. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp20-33>
- Mas Rocha, S. M. y Knobel, F. (2025). “De la emergencia a la consolidación: el nuevo régimen académico para la escuela secundaria bonaerense”. En S. M. Mas Rocha

- (coord.), *De la escuela secundaria a la universidad. Políticas institucionales, literacidades y experiencias estudiantiles* (pp. 13-30). Entreideas.
- Nobile, M. y Tobeña, V. (2020). "Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina". *Revista del IICE*, (46), 21-38.
- Petracci, M. (2004). "La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal". En A. Kornblit (comp.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 77-89). Biblos.
- Pinkasz, D. (2019). *Revisiones a los regímenes académicos en los últimos diez años: una aproximación a la normativa y sus aplicaciones en siete provincias*. Flacso-Argentina.
- Poliak, N. (2009). "Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires". *Revista Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (19), 267-298.
- Sacristán Gimeno, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Sassera, J. (2022). Reformas de la educación secundaria y técnica en las provincias de Argentina: una exploración de las transformaciones curriculares e institucionales recientes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 23-36. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=384568494002>
- Sirvent, T. (1998). *Lecturas de investigación cualitativa I. "El descubrimiento de la teoría de base"*. Ficha *El método comparativo constante*, FFyL, Universidad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Pasar la palabra*, (4), 2-7.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (33), 27-45. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>

Recepción: 15/02/2026

Aceptación: 20/04/2026

