

Tensiones y traducciones de las reformas educativas. La experiencia docente en la implementación de la Secundaria del Futuro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tensions and translations of educational reforms. The teaching experience in the implementation of the Secondary School of the Future in the City of Buenos Aires

ANDREA IGLESIAS*

CONICET-IICE/UBA

ROMINA BELÉN PONCE**

ISPJVG - IICE/UBA

Resumen:

En este trabajo se analizan las primeras experiencias de las y los docentes en el marco de la implementación de la Secundaria del Futuro (SF), también denominada Profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Esta reforma educativa se presenta en 2017 como una política que responde a las necesidades de cambio e innovación para la escuela secundaria del siglo XXI. Se presentan aquí los aportes de una tesis de maestría recientemente finalizada. Desde el paradigma interpretativo y una metodología cualitativa, se realizó un análisis documental de la normativa, entrevistas semiestructuradas a docentes de dos escuelas de gestión estatal de la CABA y observación participante en instancias de formación docente. Los resultados indican que las principales tensiones en la implementación de la SF surgen de la escasa información sobre el proceso de implementación, la falta de claridad respecto a sus objetivos de “innovación educativa”, y en particular, cierta improvisación en los cambios ante la incorporación de tecnología digitales y la ausencia de un trabajo articulado con la comunidad educativa. Se busca abonar así a una discusión necesaria desde la perspectiva docente sobre las tensiones y traducciones de la política educativa en la escuela secundaria actual.

Palabras clave: Escuela secundaria - Política educativa - Docencia - Innovación educativa - Reforma educativa

Abstract:

This work analyzes the first experiences of teachers in the context of the implementation of the Secondary School of the Future, also called Deepening of the New Secondary School in the City of Buenos Aires. This educational reform is presented in 2017 as a policy that responds to the needs of change and innovation for the secondary school of the 21st century. The contributions of a recently completed Master thesis are presented here. From the interpretive paradigm and a qualitative methodology, a documentary analysis of the regulations, semi-structured interviews with teachers from two state schools in Buenos Aires and participant observation in teacher training instances were carried out. The results indicate that the main tensions in the implementation of the Secondary School of the Future arise from the scarce information about the implementation process, the lack of clarity regarding its objectives of “Educational Innovation”, and in particular, a certain improvisation in the changes before the incorporation of digital technology and the absence of articulated work with the educational community. The aim is to contribute to a necessary discussion from the teaching perspective about the tensions and translations of educational policy in today’s secondary school.

Keywords: Secondary School - Educational Policy - Teaching - Educational Innovation - Education Reform

Recibido el 12 de agosto de 2023 | Aceptado el 27 de octubre 2023

Cita recomendada: Iglesias, A. y Ponce, R. (2023), “Tensiones y traducciones de las reformas educativas. La experiencia docente en la implementación de la Secundaria del Futuro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, en *Propuesta Educativa*, 32 (60), pp. 66 - 80.

Introducción¹

En la actualidad la sociedad se encuentra inmersa en constantes cambios culturales, donde la educación continúa siendo una pieza fundamental. En particular la escuela secundaria tiene el mayor de los desafíos desde su obligatoriedad (Southwell, 2020). Debe garantizar, no solo el acceso de los y las estudiantes², sino también la permanencia y el aprendizaje de conocimientos, saberes y habilidades centrales para el futuro de la ciudadanía. En este camino, diversas normativas a nivel Nacional, particularmente desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.026/2006), y específicamente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) la Ley de obligatoriedad del nivel medio (Ley N° 898/02), impulsan modificaciones curriculares y metodológicas, que devienen en cambios en los modos de enseñanza y aprendizaje.

La escuela secundaria está fuertemente presente en el debate de las políticas públicas regionales, nacionales y jurisdiccionales. En ese contexto, en la CABA, la Secundaria del Futuro (en adelante, SF), arribó a la escena como una propuesta de “profundización” de la Nueva Escuela Secundaria (en adelante, NES) y de “innovación educativa”. Por ende, se presentó como una política de cambio que responde a las necesidades y demandas del futuro. Así lo establece el Diseño Curricular jurisdiccional en vigencia, el cual habilita e invita a motorizar innovaciones consideradas imprescindibles³.

El presente artículo retoma los hallazgos de una Tesis de Maestría recientemente finalizada (Ponce, 2021). Los objetivos de la investigación fueron, por un lado, analizar las primeras experiencias de los y las docentes que participaron de la etapa inicial de implementación en la SF en la CABA (2018-2020); por el otro, indagar los modos en que receptionaron y tradujeron su tarea docente tras el arribo de la reforma. En este sentido, indagamos las tensiones que surgieron ante los cambios de la SF, como ser: la aparición de nuevos roles, el trabajo por proyectos por área y entre áreas, la integración de las tecnologías digitales, junto a otros cambios referidos al Estatuto Docente (Ley N°14473, Ordenanza N° 40593), dando cuenta de una nueva matriz para la escuela secundaria. Diversas preguntas impulsaron la investigación, a saber: ¿cuáles son las innovaciones que propone la SF? ¿A qué necesidades y demandas del “futuro” responde? ¿Cómo fue presentada la reforma por las autoridades del Ministerio de Educación de la CABA? ¿Cómo las y los docentes receptionan su llegada? Y finalmente, ¿en qué medida la experiencia y la práctica de las y los docentes da cuenta de posibles tensiones y traducciones de la reforma?

Desde un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006), el trabajo de campo consistió en la recopilación de experiencias de docentes, a través de la realización de doce entrevistas semi estructuradas, la observación participante en espacios de formación docente en dos escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA involucradas en la implementación de la SF entre los años 2018-2020, y el análisis documental normativo de la SF⁴. La estrategia teórico-metodológica, buscó capturar la reconfiguración de los procesos de formación y puesta en acto (Ball, 1994) de una nueva política educativa que se profundizó y se hizo extensiva al resto de las escuelas secundarias durante la pandemia.

En los apartados siguientes presentaremos, en primer lugar, un breve recorrido por los antecedentes de las políticas educativas a los que responde la SF, así como su noción de “futuro” e “innovación educativa”. En segundo lugar, describimos las características de la SF, en particular la incorporación de tecnologías digitales, junto con la descripción de las escuelas del trabajo de campo. En tercer lugar, se muestran los hallazgos respecto a la im-

plementación de la SF junto a un análisis tentativo sobre su vigencia y relevancia en la actualidad. En última instancia, esbozamos las conclusiones y futuras líneas de investigación.

Políticas educativas antecedentes a la “Secundaria del Futuro”

En relación a los antecedentes de las políticas de cambio, nos proponemos aquí superar las visiones lineales y simplistas de la implementación de las políticas educativas, optando por analizar su naturaleza compleja, conflictiva y multisituada en su proceso de producción y puesta en acto recuperando la perspectiva de Stephen Ball (1994), entendiendo que la práctica y los efectos de la política son el resultado de conflictos y disputas entre intereses en un contexto dado.

Brevemente, lo primero que se debe reconocer es que el sistema educativo, diseñado a fines del siglo XIX *“respondió simultáneamente a los requerimientos políticos del proceso de construcción del Estado-Nación y a los requerimientos económicos de la construcción del mercado”* (Tedesco, 2005: 13). Lo siguiente, son las configuraciones del formato de la escuela media y las funciones que se le fue asignando, así como los sectores sociales para los que fue pensada, incluso desde mucho antes de que se estableciera la Ley 1420 (Southwell, 2011). En este sentido, en coincidencia con Birgin, consideramos que *“el análisis del trabajo docente puede contribuir a repensar la docencia como parte de una historia de los funcionarios del Estado y las dinámicas que los regulan”* (2000: 2). Por esta razón, se requiere reconocer y analizar las características de la matriz de la tarea docente y sus condiciones laborales históricas y estructurales para comprender de manera adecuada la forma en que se traducen los cambios establecidos por la SF.

Del análisis de la SF, se observa que el formato de la escuela media requiere modificaciones *“pero para ello es menester poner en foco los rasgos que pueden hacer obstáculo a las iniciativas de cambio y plantear las condiciones que deben considerarse frente a la complejidad que implica transformar la escuela secundaria”* (Terigi, 2008: 2). Es decir, revisar el patrón estructural en el que se funda la escuela media en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los y las docentes por especialidad, y la organización de su trabajo por horas de clase (Terigi, 2008). Asimismo, el sistema de formación docente encuentra dificultades para *“conmover”* su matriz tradicional -a pesar de las reformas-, y desarrollar políticas perdurables que relacionen a la educación superior que forma profesores y profesoras con las necesidades y demandas actuales de la educación secundaria (Tiramonti *et al.*, 2020). Por ende, del análisis de estos rasgos se traducen ciertas tensiones en relación a los cambios que impulsa la SF.

En consecuencia, distintas investigaciones coinciden en que el diseño del sistema educativo nacional mostró una gran capacidad de desarrollo y de adaptación a situaciones cambiantes durante el siglo XX, ampliando el derecho a la educación en distintas etapas (Tedesco, 2005; Terigi, 2008; Southwell, 2011). Por su parte, la CABA sancionó en el año 2002 la Ley N° 898/02⁵, precursora en aumentar los años de obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio. Entre otras políticas educativas a destacar a nivel jurisdiccional se encuentran: la creación de las Escuelas de Reingreso (2004), la creación de los CBO⁶ (Ciclo Básico Orientado, 2011) y la Ley N° 2905/08 “Profesor por cargo”⁷, la cual resulta fundamental para la SF ya que regula la organización y funcionamiento del Régimen de designación por cargo docente y sirve como base para la nueva organización de horas destinadas al trabajo por proyectos.

A su vez, es importante señalar que las políticas educativas a nivel local y regional también responden a reformas globales, ya que los desafíos que hoy enfrenta la educación secundaria son impulsados en parte por los Organismos Internacionales (Southwell, 2011). Entender las políticas educativas, más allá de lo local requiere poner el foco en las redes globales con el objetivo de comprender quiénes son los actores que participan en su confección (Beech y Meo, 2016).

En efecto, promovida por la UNESCO, se redactó en 2017 en la Argentina la declaración denominada “Educación 2030: Educación y habilidades para el Siglo XXI”⁸. Posteriormente se crea la Secretaría de Innovación y Calidad para la Secundaria Federal 2030, que confeccionó el “Marco de implementación de la secundaria 2030” y el “Marco de Organización de los Aprendizajes” (MOA). Dichos documentos responden a los Objetivos del Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas⁹; a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), a los compromisos asumidos por el CFE en la Declaración de Purmamarca el 12 de febrero de 2016¹⁰, y al Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución CFE N° 285/16).

Cabe señalar que si bien las escuelas de la CABA llevaron adelante desde el 2015 la implementación de un nuevo “Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria” (NES), las posteriores resoluciones del Ministerio de Educación de la CABA reflejaron cierta preocupación por la falta de resultados de la NES en la enseñanza y el aprendizaje en las aulas respecto a la matriz tradicionalmente selectiva de la escuela secundaria. Esta preocupación de la jurisdicción coincide con el diagnóstico planteado en el documento “Marco para la implementación de la Educación 2030” del Ministerio de Educación de la Nación (2017), donde se menciona que los resultados de los datos estadísticos, cumplidos diez años de la sanción de la obligatoriedad, indican que el ingreso, la permanencia y el egreso no están garantizados para todos por igual (MOA Anexo Resolución CFE N°330/17).

Como respuesta a esta preocupación del CFE, en el año 2017 el Ministerio de Educación de la CABA crea la denominada “Profundización de la NES”, que fue presentada a la comunidad educativa en una primera instancia como “Secundaria del Futuro”. Ésta comenzó a implementarse a partir del 2018 en algunas escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la CABA, coexistiendo con los cambios curriculares anteriores de la NES. La SF tendrá como objetivo establecer cambios específicos en relación a la organización de los aprendizajes. Con total similitud con la NES, establece nuevos desafíos para la educación como las transformaciones en el mundo del trabajo, las tecnologías de la información y comunicación, el multiculturalismo y la globalización. En consonancia con la SF, a finales del año 2018 es presentado el Proyecto de Ley para la creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UniCABA¹¹), argumentando que para una “escuela del futuro” se necesitan “docentes del futuro”. En su defensa, se instalaba así la dicotomía entre la “vieja” formación docente de los profesorados y la “novedad” que presentaba esta Universidad, con un fuerte énfasis en la implementación de las tecnologías digitales para las aulas del siglo XXI. Vale agregar que este Proyecto fue ampliamente resistido por gran parte de la comunidad educativa porque planteaba la disolución de los 29 profesorados de la CABA, que finalmente persistieron y actualmente coexisten con la denominada Universidad de la Ciudad de Buenos Aires¹².

En los últimos años, diversos antecedentes reflejan que la reconfiguración de los sistemas educativos parte de un proceso de reconfiguración social, la persistencia de problemas estructurales y las desigualdades regionales (Nuñez y Pinkasz, 2020). En particular,

múltiples estudios regionales y nacionales muestran los desafíos de las políticas educativas en el nivel secundario, entre ellos promover su terminalidad y la problemática de las trayectorias estudiantiles (Nobile, 2016; Tenti Fanfani, Steinberg y Frederic, 2009; Terigi, 2008; Tiramonti, 2018; Ziegler, 2011). Estudios que abordan las innovaciones recientes en el nivel secundario en Argentina, en particular considerando el contexto del siglo XXI (Tiramonti *et al.*, 2020), concluyen que se requieren políticas educativas profundas para reformar la matriz del sistema educativo. Estas modificaciones en los modos de enseñanza y aprendizaje implican distintas dimensiones, como los cambios del modelo institucional que ponen el foco en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como en otros aspectos curriculares (organización de espacios y tiempos escolares, entre otros), algunas características del trabajo docente y las características de la organización institucional, entre otros (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019).

Dados los antecedentes mencionados, resulta pertinente problematizar brevemente si *“existe una única forma en que la escuela puede vincularse con el futuro o si se trata de un relato particular que puede desarmarse y repensar otros modos posibles”* (Southwell, 2022: 3). Como sostiene Southwell (2022), esta noción estructuró la idea misma de escuela desde sus orígenes y se constituye como un “significante vacío”. En términos de Laclau dichos significantes son objeto de una lucha ideológica en la sociedad. Entonces, volvemos al planteo inicial de la SF, ¿a qué necesidades y demandas del futuro responde? ¿Qué saberes y/o habilidades considera necesarios? ¿Qué organización de la escuela media propone? A continuación profundizaremos en el sentido de futuro e innovación en la normativa de la SF para luego adentrarnos en la visión de los y las docentes.

La Secundaria del Futuro como la “profundización de la NES”

El documento presentado en las escuelas por el Ministerio de Educación de CABA en el año 2017 denominado “La escuela que Queremos”¹³, describe a la SF de este modo:

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

En esta cita es importante remarcar que, por un lado, la NES inició un proceso de innovación educativa con el objetivo de transformar la matriz escolar tradicional. Se propuso así modificar prácticas que desde el Ministerio de Educación de la CABA eran percibidas como “tradicionales” en otras percibidas como “nuevas” (o “innovadoras”), con el acento puesto en los resultados, la eficacia o la incorporación de las tecnologías digitales (Bralovsky, 2019), como marca indeleble de ese “futuro” deseado y próximo. Y, por otro lado, el proceso es presentado como un viaje que tendrá “paradas intermedias”, intentando de esta manera eludir la idea de “reforma educativa” traducida con diferentes denominaciones, ya sea SF, “Profundización de la NES” o “La escuela que queremos”. Tras la resistencia

manifiesta de parte de la comunidad educativa ante su llegada, actualmente esta discusión política eludió la denominación de la SF y se sostiene "profundización de la NES".

Ahora bien, la SF se presentó como un proyecto para ser implementado en etapas. El cronograma original de implementación en la gestión estatal establecía un alcance total de las escuelas secundarias en el año 2021. Y para el caso de las escuelas de gestión privada, dependientes de la DGEGP (Dirección General de Escuelas de Gestión Privada), se lo define como "implementación optativa". Cabe señalar, que dicho cronograma generó diversas discusiones porque las escuelas que iniciaban con la SF, serían "pilotos" o "pioneras", generando expectativas respecto de posibles pruebas y cambios a realizar. Por un lado, se denominó "escuelas pioneras" a aquellas que formaron parte del cronograma de implementación obligatorio de la SF, por lo que no podían realizar revisiones o dar marcha atrás con los cambios, por el contrario, se trata de un dispositivo prediseñado y de implementación gradual. Por otro lado, se promovió e invitó a las escuelas de gestión privada a implementar la SF como "escuelas pilotos", es decir, podrían ir modificando y mejorando la reglamentación con la posibilidad, no solo de realizar cambios, sino incluso de salir de dicho dispositivo. El cronograma previsto y el listado de escuelas se fue modificando a lo largo de su implementación¹⁴, y al cierre del ciclo lectivo 2023 se anuncia la meta cumplida en el 100% de las escuelas secundarias de la CABA¹⁵.

Algunas de las características que presentó el nuevo dispositivo pedagógico SF son: primero, un tiempo preparatorio para los y las estudiantes de 7º grado de la primaria, denominado "Trayecto de articulación de Primaria a Secundaria"; luego, dos años del Ciclo Básico (1ero y 2do), dos años del Ciclo Orientado (3ero y 4to) y un último año (5to) integrador y formativo "del más allá de la escuela". Este último fue presentado como "Prácticas educativas" o "Acercamiento al mundo laboral y a los estudios superiores" (ACAP), prácticas educativas que cada institución desarrolla de acuerdo con su Proyecto Escuela¹⁶.

La organización de los aprendizajes que establece la SF tiene como objetivo el "enfoque por capacidades" necesarias para desenvolverse en la "sociedad del futuro": resolución de problemas y toma de decisiones, formatos y prácticas que fortalezcan el vínculo de la escuela con las situaciones de pensamiento crítico, nuevo y adaptativo, inteligencia social, aprender a aprender, alfabetización informacional y digital.

Retomemos cuatro de las características salientes de la SF, fundamentales para analizar luego la experiencia de los y las docentes de nuestra investigación. En primer lugar, el trabajo por áreas, a partir de la vinculación de contenidos nodales de cada espacio curricular con actividades de aprendizaje disciplinares y proyectos colaborativos areales, que requiere asegurar tiempos y espacios para la planificación y evaluación conjunta de los y las docentes. En segundo lugar, respecto a las propuestas de innovación e implementación de las tecnologías digitales, la SF busca integrar "formatos de aprendizaje flexibles" como, por ejemplo, materiales digitales de apoyo y ejercitación en aulas con equipamiento digital, que incluyen pantallas, carro móvil con netbooks y computadoras para las y los docentes dentro de la escuela. Además, se incorpora una plataforma digital denominada "Mi Escuela de la SF"¹⁷ e instrumentos de evaluación a través de rúbricas prediseñadas y asociadas a los objetivos de aprendizaje en esta plataforma. En tercer lugar, desde el año 2018 se implementaron espacios de capacitación docente a cargo del Ministerio de Educación de la CABA¹⁸, orientados al acompañamiento de estrategias pedagógicas para el Ciclo Básico (1er y 2do año) a través de la escuela de capacitación de

docentes de la CABA “Escuela de maestros”. En cuarto y último lugar, sobresalen ciertos cambios que trajo la SF asociados al Régimen Académico, seguimiento y evaluación de los y las estudiantes, como ser: el acompañamiento de trayectorias educativas personalizadas, y la evaluación, acreditación y promoción organizadas en dos cuatrimestres, subdivididos en dos bimestres. Veamos ahora qué ocurrió con estos elementos desde la percepción de los y las docentes que entrevistamos.

Tensiones y apropiaciones docentes en torno a la Secundaria del Futuro

Las descripciones y fundamentos que impulsan la implementación de la SF son muy amplios y, en principio, bien fundamentadas desde el marco normativo analizado. No obstante, como se mencionó anteriormente, el principal elemento que la caracteriza sigue siendo el alto grado de incertidumbre, desconcierto y contradicción, como veremos a continuación en las entrevistas a las y los docentes. Consideramos que este puede ser un elemento que generó tensiones tanto en su presentación como en su implementación, así como una posible causa de la resistencia entre los y las docentes y sus gremios, y también entre los y las estudiantes. Coincidimos, como sostiene Ball (1994), en que las políticas son representaciones codificadas de modo complejo a través de interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública. Es decir, las políticas son decodificadas, vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto, como retomaremos a continuación.

Como ya mencionamos, la recolección de los datos del campo de nuestra investigación se realizó entre los años 2018 y 2020. Se trabajó específicamente con dos escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA, ambas escuelas denominadas “pioneras” de la SF, con diferentes modalidades y características, una en el centro y otra en el sur de la Ciudad. A los fines de garantizar su anonimato las denominaremos Escuela 1 y 2 en adelante. En este artículo nos centraremos en las doce entrevistas¹⁹ semiestructuradas a docentes, en su mayoría del área de Ciencias Sociales, y a facilitadores y facilitadoras digitales que se realizaron en ambas escuelas. También se realizó un relevamiento y análisis documental sobre la normativa de la reforma, y observaciones participantes en jornadas de formación docente sobre la SF en ambas escuelas.

Resulta pertinente retomar aquí el concepto de experiencias en relación a los relatos de quienes fueron entrevistados. De este modo, las experiencias de las y los docentes traducen la recepción de un nuevo dispositivo. En el sentido que propone Larrosa, *“la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma”* (2003: 3).

A partir de las entrevistas podemos advertir que la SF propone cambios no consensuados con los actores de la escuela secundaria y que intenta imponerse como un nuevo dispositivo de enseñanza y aprendizaje que presenta un futuro predeterminado y naturalizado (Brailovsky, 2019). En dichas entrevistas pudimos observar tensiones en ambas escuelas respecto a lo presentado en los documentos oficiales, ya que los y las docentes señalan como endebles las propuestas de una “reforma” sin tener en cuenta la propia experiencia, formación o preparación en el nivel medio para integrar los cambios que establece la SF, al que además deben adaptarse por prestidigitación a un nuevo formato.

Desde un inicio se observó la improvisación y desprolijidad en la aplicación de esta nueva política. En general recibió aceptación, aunque no se conocía bien de qué se trataba y esto generaba ansiedades. Planteos del tipo: que voy a enseñar, cómo, cuándo. Eso... y lo más significativo es encontrarse con pocas respuestas al no sé. (Entrevista Celia, Escuela 1, Profesora de Formación Ética y Ciudadana, Geografía y Tutora, 35 años).

Cuando se presentó la SF, llegó como una propuesta formal que se informó y se decidió desde el consejo educativo. Por otro lado, teníamos información desde una propuesta más informal que llegaba información desde el sindicato. Esto generó muchísimas tensiones en la escuela desde el principio. Desde el sindicato se marcaban muchas cuestiones negativas para los docentes y los estudiantes. La posibilidad de que te quiten horas de trabajo y toda la cuestión de una educación tendiente a formar estudiantes para la precarización laboral. (Entrevista Lorena, Escuela 2, Profesora de Geografía, 35 años).

Este tipo de planteos en torno a qué y cómo enseñar, podrían relacionarse con la advertencia que realizaban los y las docentes que consideran que se trata de un reforma inconsulta e impuesta a la comunidad educativa. Si bien es posible afirmar, como sostiene Ball (1994), que las políticas normalmente no dicen qué hacer, crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas y resultados particulares. No obstante, se observa la falta de información o claridad para dar cuenta de qué se trataban los cambios propuestos, dando lugar a una nueva reforma cuando aún se estaba implementando una anterior, la NES, y presentando a la SF como su “profundización”.

Cuando se propuso la SF en la escuela, se votó, hubo oposiciones, pero no fue algo tajante ni violento, se aceptó lo que la mayoría decidió. La oposición tenía que ver, más que nada, en que los profesores consideraban que había muchas cosas que no estaban claras, no se comprendía muy bien de qué se trataba la SF. Sobre todo, en relación a las tareas que serían del docente y cómo articular con otros. (Entrevista Ana, Escuela 2, Facilitadora Digital, 29 años)

Se observa en los relatos docentes, cómo lejos de ser implementada sin condicionamientos, se suceden verdaderas luchas sobre la interpretación y la apropiación sobre esta nueva política (Ball, 1994). De este modo, la llegada de la SF implicó un debate sobre diversos aspectos, entre los cuales se encuentra la necesidad de analizar las condiciones estructurales y los recursos materiales disponibles en cada caso. Desde su presentación oficial, el Ministerio de Educación de la CABA aseguraba que pondría a disposición los recursos necesarios.

Cada aula de la SF va a estar acondicionada con nuevo mobiliario para el trabajo colaborativo y equipamiento tecnológico acorde a la propuesta. Habrá proyector, pizarras blancas y una notebook para el docente, y acceso a un carro móvil con *netbooks* para uso compartido de los estudiantes. Cada escuela contará con un Espacio Digital, compuesto de mobiliario acorde al proyecto de innovación, pizarra interactiva, impresora 3D y equipamiento específico para fomentar el uso de tecnología en la escuela²⁰.

Sin embargo, de las dos escuelas analizadas en el trabajo de campo, se pudo observar que las condiciones edilicias y la tradición institucional que presentan son muy diferentes entre sí, y no representan exactamente la descripción de recursos que poseen los documentos

oficiales de la SF. El edificio de la Escuela 1 es una construcción antigua, con aulas con puertas y techos altos y amplios ventanales que dan a un patio central cerrado. En un extremo del patio, hacia el fondo, se observa una ampliación realizada con una estructura elevada hecha con durlock en donde se ubican más aulas con ventanas al patio cerrado. La mayoría de sus aulas son reducidas y en particular “el aula digital” donde con mucha dificultad se agrupan las mesas octogonales y el resto del mobiliario de colores representativo de las “aulas del futuro”. En cuanto a la dotación tecnológica, dicha aula cuenta con una pantalla digital, un carro con netbook y una impresora 3D.

En cambio, la Escuela 2, es una escuela nueva fundada hace menos de diez años. Su estructura es moderna y muy amplia, el edificio tiene tres pisos y abarca toda una manzana. Cuenta con diversidad de espacios amplios, varios patios internos y externos. Las aulas son luminosas ya que todas cuentan con ventanas al exterior, en el primer piso se ubica el aula digital, una amplia sala equipada especialmente con la dotación tecnológica para la SF. De tal manera, la revisión de las condiciones y los recursos involucrados en este nuevo dispositivo de enseñanza y aprendizaje, tales como espacios áulicos, dispositivos tecnológicos, nuevo mobiliario, entre otros, deberían ser parte de las condiciones de posibilidades y contemplar los límites de su alcance. En este sentido, las y los docentes de las escuelas que participaron en la investigación dan cuenta de estas diferencias y de las dificultades y tensiones que surgen al respecto.

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

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

En general tienen buena disposición a las tareas y al trabajo grupal, la nueva disposición de las mesas y las sillas contribuyen al trabajo colaborativo, pero también aumenta la desatención. Al igual que años anteriores, la mayoría de los estudiantes muestran dificultades en la comprensión de texto, escaso vocabulario y poco hábito de estudio. (Entrevista Myriam, Escuela 2, Profesora de Biología, 48 años)

Como podemos observar, la descontextualización mencionada en las entrevistas no solo se relaciona con las condiciones edilicias y recursos materiales, sino también con la importancia de reconocer la educación situada, es decir, una política que logre identificar las características sociales de la población escolar. A esto último, se suman, justamente, las dificultades en torno a la realidad del trabajo docente, la disponibilidad y estructura horaria, su formación disciplinar y las condiciones para trabajar con otros y otras, como así también la incorporación de las tecnologías digitales.

Respecto a la diferencia entre las instituciones, en la Escuela 2 se observa menor resistencia y hasta cierta aceptación de la incorporación de las “aulas del futuro” y la dotación tecnológica provista, aunque las y los docentes no terminan de reconocer con claridad los elementos de la reforma y observan también ciertos aspectos negativos. En la Escuela 1, las condiciones edilicias descritas, dificultan los cambios previstos por la SF, generando malestar entre los y las docentes que vieron entorpecido su trabajo en las nuevas aulas. A pesar de estas diferencias estructurales, se observan similitudes desde la percepción de

malestar del cuerpo docente entre ambas escuelas respecto a la propuesta de “cambio” y “futuro” de la SF, particularmente teniendo en cuenta las dificultades que acarrea en las condiciones de trabajo y la tarea docente mencionadas.

Volviendo al debate sobre la presentación de la SF, se generan tensiones según el modo de articulación de las distintas significaciones de “futuro” e “innovación” (Southwell, 2022). En las palabras de los y las docentes se observan tensiones entre lo que el Ministerio de Educación de la CABA considera como la innovación necesaria para un futuro en las aulas del siglo XXI, y los cambios profundos que requiere la matriz de la escuela secundaria. Se observa también un rechazo de la falsa dicotomía entre el “pasado” –la tradición institucional del nivel secundario junto a la formación y trabajo docente- vs. el “futuro” –las capacidades necesarias de los sujetos y las tecnologías en las aulas del siglo XXI-. En este sentido, en términos de Ball (1994) podríamos decir entonces que la reforma fue resistida y traducida desde las prácticas docentes.

En relación a la tarea de los y las docentes, como analizamos en el apartado anterior desde las principales características de las SF, un aspecto central ha sido la integración de las tecnologías digitales, particularmente en la incorporación de la nueva plataforma digital denominada “Mi Escuela de la SF”. Como comentamos previamente, esta plataforma permite realizar tareas administrativas y pedagógicas, incluyendo la utilización de rúbricas de evaluación prediseñadas para completar en esta plataforma digital.

La utilización de la plataforma para realizar las evaluaciones es una herramienta que se contradice con todo lo que propone la SF, qué sé yo. Es insólito que una herramienta te limite a 4 columnas para evaluar el trabajo de los estudiantes cuando en la teoría de la SF te dicen que hay que ser flexible, creativo, innovador, etcétera. (Entrevista Celia, Escuela 1, Profesora de Formación Ética y Ciudadanía, Geografía y Tutora, 35 años)

La plataforma en general es sencilla pero las capacitaciones sobre su manejo también fueron insuficientes, solo mostraron cómo hacer la planificación. La forma de cargar las evaluaciones es un poco tediosa. En cuanto a las rúbricas no me parecen muy adecuadas y deberían ser por asignatura en vez de por área. También la forma de calificar en la plataforma es muy tediosa. (Entrevista Myriam, Escuela 2, Profesora de Biología, 48 años)

Señalemos que las y los docentes en ambas escuelas manifestaron cierto malestar en torno a la incorporación de la plataforma y las rúbricas ya que consideran que no es clara la función pedagógica de este instrumento de evaluación, y que en todo caso aparece como una herramienta técnica en la cual, por prestidigitación, debe comprender su funcionamiento pedagógico y dar cuenta del trabajo realizado.

Estas particularidades, junto a los constantes cambios en la normativa y las indicaciones ministeriales mencionadas en las entrevistas, remiten nuevamente al discurso crítico del “docente desactualizado” y con falta de formación. Sin embargo, las experiencias que se presentan en esta investigación invitan a pensar en la figura de docentes “sensibles” a su entorno, de docentes que se posicionan *“más frente a la alteridad que a las nuevas tecnologías, más frente a la capacidad de mirar y escuchar, que a la de inducir”* (Brailovsky, 2019: 27). Se presentan entonces las siguientes preguntas: ¿de qué manera la incorporación del instrumento de evaluación de la rúbrica, en tanto herramienta prediseñadas de la SF, facilita la inclusión de las tecnologías digitales en la tarea docente? O, por el contrario, ¿en qué medida las propuestas de la SF aparecen como un obstáculo para generar una inclusión genuina de estas tecnolo-

gías digitales? (Maggio, 2018). Sin caer en cierto determinismo tecnológico, es decir, una confianza total en la capacidad de las tecnologías, sino comprendiendo que éstas, como nuevos medios digitales, funcionan y se amplifican en el marco de prácticas culturales (Dussel, 2012), es posible afirmar que las y los docentes reconocen en las entrevistas la importancia de integrar las tecnologías digitales a sus prácticas, dado que en cada desafío que les presentó la SF -las tecnologías digitales, el trabajo con otras y otros o al “marketing” del futuro e incluso en los nuevos desafíos de la “virtualización forzada” que impuso la pandemia (Iglesias, 2020)-, está presente la reinención de la tarea de enseñar.

Palabras finales

A modo de cierre, por un lado, el propósito de nuestra investigación fue aportar al análisis de las experiencias de las y los docentes en la recepción y la traducción de la SF de dos escuelas de gestión estatal de la CABA. Con el objetivo de problematizar las características y alcances de los cambios propuestos, buscamos mostrar las tensiones y desafíos que implicó para los y las docentes que entrevistamos resignificar la tarea de enseñar, posicionarse frente al sentido de la reforma y experimentar las propuestas de innovación educativa y sentidos de futuro. Es decir, como actores escolares tradujeron la reforma de la SF, significando y resignificando las políticas en relación con sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social, y su ubicación en el sistema educativo local (Ball, 2016).

Como pudimos observar, las principales tensiones surgen debido al dilema de presentación como un nuevo dispositivo pedagógico que, por un lado, se percibe en su llegada a las escuelas secundarias de manera inconsulta e impuesta y, por otro lado, se presenta con desprolijidad y falta de información, ya que no se encuadra en términos de una nueva reforma educativa, sino en una “profundización” de la reforma anterior de la NES.

Asimismo, se agregan las tensiones sobre el alcance de la SF en una primera etapa, por su implementación obligatoria en las escuelas de gestión estatal, y optativa en las de gestión privada. Esto también impacta en el número de estudiantes al que alcanza y las diferencias en torno a las condiciones laborales de las y los docentes que trabajan en distintos ámbitos del sistema educativo, conjuntamente con las diferencias en las condiciones edilicias y las características del piso tecnológico disponible para las innovaciones que propone la SF, develando así la importancia de una educación situada.

Por otro lado, se puede inferir que, en el contexto de la pandemia por COVID-19, las políticas educativas sobre la escuela secundaria en la CABA también generaron tensiones y mantuvieron la misma lógica que señalaban los y las docentes respecto a la falta de claridad e improvisación en los objetivos de las reformas introducidas para paliar las dificultades de la “escuela en casa”.

La SF justamente terminó de implementarse al regreso de la presencialidad plena, con la complejidad social que revistió la post pandemia. Se alcanzó la totalidad de las escuelas de gestión estatal y privadas al cierre del ciclo lectivo 2023, junto a un cambio en el Régimen Académico (Res N° 970/22), nuevamente sin la participación de la comunidad educativa. Este cambio introdujo elementos como la organización definitiva en cuatrimestres, informes bimestrales, reemplazo de las notas numéricas por conceptuales, la incorporación del PIA (Periodo de Intensificación del Aprendizaje), Aprendizaje por Proyectos y la implementación de diferentes plataformas digitales, entre otros elementos que esperamos seguir profundizando en futuras líneas de investigación.

Por lo dicho, es posible concluir que las tensiones generadas entre los cambios que propone la SF y el planteo de los y las docentes, requieren de un análisis de la dimensión ético-política que opera las reglas y los modos en que se apropian, disputan, reformulan y negocian los sentidos del nuevo dispositivo de aprendizaje. Sería deseable que este análisis también reconozca los intereses producto del funcionamiento de campos históricamente delimitados (Southwell, 2020). Asimismo, podría considerarse entonces que en la medida en que las políticas educativas que impulsan el “cambio” no den lugar o evadan los elementos históricos-sociales que configuran la tarea de enseñar (Birgin, 2000), las y los docentes seguirán dirigiendo las representaciones de este espacio social y la toma de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo.

Finalmente, lejos de reproducir juicios de valor o discursos arraigados desde el sentido común contra la escuela secundaria, en este trabajo buscamos dar cuenta de que, pese a las tensiones que provocan las innovaciones o reformas del sistema educativo en la CABA, es primordial (re)posicionar como protagonistas a los y las docentes, quienes resignifican su tarea en busca de una educación secundaria obligatoria, más justa, igualitaria, inclusiva y de calidad.

Bibliografía

- Beech, J. y Meo, A. I. (2016) “Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), pp. 1-19. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417> (consultado 12.8.2024)
- Ball, S. (1994) *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham, U.K and Philadelphia, PA: Open University Press.
- Birgin, A. (2000) “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 221-239. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf> (consultado 12.8.2024)
- Brailovsky, D. (2019) *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dussel, I. (2012) “La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época”, en Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, pp. 205-232.

- Iglesias, A. (2020). "Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20(11), pp. 27-42. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27446> (consultado 12.8.2024)
- Larrosa, J. (2003) "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". Conferencia del Seminario Internacional La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – OEI. Buenos Aires. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf (consultado 12.8.2024)
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Nobile, M. (2016). "La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes", *Última década* (44), pp. 109-131. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13984/pr.13984.pdf (consultado 12.8.2024)
- Núñez, P. y Pinkasz, D. (Comp.) (2020) *Informe Regional del Sistema FLACSO. Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe: aportes para una mirada regional*. San José: FLACSO. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/12/I-Informe-Regional-FLACSO.pdf> (consultado 12.8.2024)
- Ponce, R. (2021) "Experiencias, traducciones y tensiones en la implementación de la secundaria del futuro: la resignificación de la tarea de enseñar en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018-2020)". Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17979> (consultado 12.8.2024)
- Southwell, M. (2020) "La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina", *Education Policy Analysis Archives*, 28(39), pp. 1-22. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4146> (consultado 12.8.2024)
- Southwell, M. (2022) "Escuela Secundaria y futuro: interpelaciones fallidas", en da Silva Silveira, E., Ribeiro da Silva, M., Martinic, S., Moll, J. (org.). *Ensino Médio, Educação Integral e tempo ampliado na América Latina*. Santa Cruz do Sul: Editora CRV, pp. 77-93.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019) *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/6341/file/Pol%C3%ADticas%20provinciales%20para%20transformar%20la%20escuela%20secundaria%20en%20la%20Argentina.pdf> (consultado 12.8.2024)
- Tedesco, J. C. (2005) *Educación popular hoy*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Tenti Fanfani, E., Steinberg, C. y Frederic, S. (2009) *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*, Buenos Aires: IIPE/UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189525> (consultado 9.8.2024)
- 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(15), pp. 63-71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf> (consultado 12.8.2024)
- Tiramonti, G. (2018) *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G., Nobile, M., Montes, N., Ziegler, S., Vecino, L., Piracón, J., Litichever, L., Fridman, D. y Núñez, P. (2020) "Veinte años de políticas educativas para la educación secundaria: Ampliación del acceso y persistencia de desigualdades", en Núñez, P. y Pinkasz, D. (Comp.) (2020) *Informe Regional del Sistema FLACSO. Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe: aportes para una mirada regional*. San José: FLACSO, pp. 39-57. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/12/I-Informe-Regional-FLACSO.pdf> (consultado 12.8.2024)
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Ziegler, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones/FLACSO, pp.71-88.

Notas

- ¹ Una versión anterior de este escrito fue presentada en las VII Jornadas Nacionales, V Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA) 23, 24 y 25 de noviembre de 2022.
- ² Utilizamos aquí la diferenciación en artículos, adjetivos y sustantivos, priorizando el uso de términos más neutrales como docentes en lugar de profesores/as y estudiantes en lugar de alumnos/as.
- ³ Véase <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/07/10/7005101dc920ba803af42a8651a72e1f403fd359.pdf> (consulta: 12.8.2024)
- ⁴ Deseamos aclarar que el trabajo de campo previsto era más extenso, pero la pandemia por COVID 19 dificultó el ingreso a las escuelas tras el cierre de los edificios escolares, por lo que la muestra se redujo a las dos escuelas mencionadas.
- ⁵ Ley de obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio. Véase: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/10/24/0e2ff3c2194a87371c6b7f379d9bdd78a6b17f58.pdf> (consulta: 12.8.24)
- ⁶ Resolución N° 1664/SED/00 y Resolución 11684/MEGC/11.
- ⁷ Régimen de Profesor por Cargo. Véase: <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley2905.html> (consulta: 12.8.2024)
- ⁸ Véase <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117/PDF/250117spa.pdf.multi> (consulta: 12.8.2024)
- ⁹ Véase <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2016> (consulta: 9.8.2024)
- ¹⁰ Véase <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/declaracion-de-purmamarca.pdf> (consulta: 12.8.2024)
- ¹¹ Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ley N° 6053/2018). Véase: https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck_PL-LEY-LCABA-LCBA-6053-18-5518.pd (consulta: 12.8.2024).
- ¹² Para mayor información véase <https://udelaciudad.edu.ar/> (consulta: 12.8.2024).
- ¹³ Véase: https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/secundaria-del-futuro-2021/upload/Documento_Profundizacion_NES_La_escuela_que_queremos.pdf (consulta: 12.8.2024)
- ¹⁴ Véase <https://buenosaires.gob.ar/secundaria-del-futuro/listado-de-escuelas> (consulta: 12.8.2024)
- ¹⁵ Véase <https://buenosaires.gob.ar/compromisos/100-de-escuelas-con-secundaria-del-futuro> (consulta: 12.8.2024)
- ¹⁶ Vale aclarar, que en un inicio solo fue efectivo para las escuelas de gestión estatal, pero a partir del ciclo lecti-

vo 2023, se instó a las escuelas de gestión privada a cumplir con este punto. Véase: <https://buenosaires.gob.ar/actividades-de-aproximacion-al-mundo-del-trabajo-y-los-estudios-superiores/preguntas-frecuentes> (consulta: 12.8.2024)

- ¹⁷ Esta plataforma permite que equipos directivos, preceptoría, coordinaciones de área, docentes y equipos de tutoría realicen tareas administrativas y pedagógicas. La matriculación, las planificaciones, el presentismo, las calificaciones, las tutorías y las rúbricas de evaluación, todo sucede allí. Véase <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro-miescuela> (consulta: 12.8.2024)
- ¹⁸ A partir del 2020 se incluyeron las capacitaciones en las escuelas que comenzaron a implementar la SF en 3er año.
- ¹⁹ La composición de la muestra está distribuida en diferentes edades y años de antigüedad, variedad de formación y trayectoria de los y las docentes. A los fines de resguardar sus datos, se cambiaron sus nombres y la denominación de las instituciones.
- ²⁰ Véase la Página Oficial de la Secundaria del Futuro en “Información para las familias”, 11/09/2017. Véase: <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/secundaria-del-futuro> (consulta: 12.8.2024).



* Andrea Iglesias es Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Licenciada en Ciencias de la Educación, Licenciada y Profesora en Historia, Universidad de Buenos Aires; Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas por el Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: andreaiglesias.tics@gmail.com

** Romina Ponce es Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Profesora en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales, Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Formadora de docentes y Profesora de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-mail: rominab.ponce@bue.edu.ar