



Silvia Alucin [1]

CONICET, Argentina

alucin@irice-conicet.gov.ar

Juana Sorondo [2]

Universitat Autònoma de Barcelona, España

juana.sorondo@uab.cat

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

vol. 17, núm. 25, e172506 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 1853-1393

Periodicidad: Semestral

revistaie@hum.unne.edu.ar

Recepción: 16 marzo 2026

Aprobación: 11 junio 2026

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.17259557>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/929/9295717009/>

Resumen: En el presente artículo analizamos las narrativas sobre la figura del docente de nivel secundario configuradas en las políticas educativas de dos jurisdicciones argentinas gobernadas actualmente por partidos de derecha, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Santa Fe, tomando en consideración el actual marco gubernamental nacional de ultraderecha. Desde el enfoque de la antropología de las políticas públicas, se vislumbra cómo la praxis docente se ubica en el epicentro de las reformas. Discursivamente el profesorado es interpelado, desde el discurso político-educativo, de manera contradictoria, como agente principal de inclusión e innovación, y, simultáneamente, como enemigo del cambio. Se concluye que esta narrativa dialoga con tensiones históricas en torno a la identidad docente, y se centra en aspectos individuales de la práctica, desatendiendo sus condiciones estructurales y responsabilizando al profesorado por la transformación de la escuela secundaria. Así, la subjetividad y el desempeño docente se ven moldeados, a nivel material y simbólico, por las políticas educativas.

Palabras clave: políticas educativas, escuela secundaria, narrativas de la ultraderecha, identidad docente.

Notas de autor

- [1] Dra. en Ciencias Antropológicas (UNC). Investigadora Adjunta de CONICET en el Instituto de Ciencias de la Educación de Rosario (IRICE). Profesora Adjunta en la cátedra “Historia socio-política del sistema educativo argentino” en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Investiga políticas educativas para el nivel medio desde un enfoque antropológico. <https://orcid.org/0000-0002-5319-4297> Contacto: alucin@irice-conicet.gov.ar
- [2] Dra. en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Investigadora postdoctoral Juan de la Cierva en el Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona, y en el marco del grupo de investigación GEPS (Globalisation, Education & Social Policies). Investiga sobre las intersecciones de la lógica neoliberal con el discurso y las políticas educativas. <https://orcid.org/0000-0002-5360-5164> Contacto: juana.sorondo@uab.cat

Abstract: In this article, we analyze the narratives surrounding the role of secondary school teachers built from the educational policies of two Argentinean jurisdictions currently governed by right-wing parties: the Autonomous City of Buenos Aires and Santa Fe. The far-right national governmental framework is also taken into account. This analysis is based on an anthropology of public policies approach, and shows how political and educational discourse portrays teachers in contradictory terms: on the one hand, as the primary agents of inclusion and innovation, and on the other, as the enemies of change. We conclude that this narrative can be traced to historical tensions surrounding teacher identity, and focuses on individual aspects of practice, neglecting structural conditions and holding teachers responsible for the transformation of secondary schools. Thus, teachers' subjectivity and performance are shaped, both materially and symbolically, by educational policies.

Keywords: educational policies, secondary education, ultra-right narratives, teachers' identity.

Introducción

En Argentina, las políticas educativas centradas en transformar la escuela secundaria para hacerla más inclusiva se han profundizado a partir de la Ley Nacional de Educación de 2006 (LEN, Ley N°26.206), cuando este nivel pasó a formar parte de la educación obligatoria y el Estado debió asumir la responsabilidad de su universalización.

Tomando los casos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de Santa Fe, ya hemos señalado que estas transformaciones se han focalizado en la modificación del régimen académico, priorizando tres ejes de intervención: (a) el diseño curricular, (b) los esquemas de evaluación, promoción y acreditación, y (c) las estrategias de acompañamiento de las trayectorias escolares (Sorondo & Alucin, 2026). Hemos argumentado que esto supone el riesgo de reducir la problematización de lo educativo a aspectos técnico-administrativos, desatendiendo las condiciones estructurales de los fenómenos de inclusión/exclusión educativa.

La modificación de la praxis docente se encuentra en el epicentro de las reformas para la inclusión: los cambios en el régimen académico impulsados parecerían reposar, en última instancia, en modificaciones de la dinámica de trabajo docente. Sin haber sido debidamente acompañadas de programas sociales ni de modificaciones estructurales, estas políticas suponen, en última instancia, un traslado de la responsabilidad del cambio de la escuela secundaria a las/os docentes (Sorondo & Alucin, 2026).

En este artículo nos proponemos continuar con esta indagación, y profundizar la reflexión sobre el lugar otorgado a la figura docente en las políticas educativas para el nivel medio. A partir de un análisis hermenéutico-dialéctico (Romero, 2005) y desde la perspectiva de la antropología de las políticas públicas (Shore, 2010), atenderemos a las representaciones de las/os docentes que se configuran narrativamente en las políticas públicas para la escuela secundaria. ¿De qué forma han sido interpeladas y producidas las identidades profesionales de los docentes en este nivel?, ¿Qué tensiones pueden observarse en el rol y la responsabilidad que se les atribuye? El análisis que sigue hará evidente el modo en que, tanto histórica como actualmente, las/os profesoras/es han sido interpeladas/os, a la vez, como agentes y enemigos del cambio educativo.

Analizaremos, particularmente, la narrativa que se configura desde las políticas públicas de dos jurisdicciones argentinas: la CABA y Santa Fe. Consideramos que ambas conforman un caso interesante, ya que sus políticas cristalizan los actuales posicionamientos de los partidos de derecha y ultraderecha en el campo educativo (Gluz &

Kesler, 2024). Ambas son gobernadas por diversas expresiones que confluyen en el frente Cambiemos, en el caso de la CABA, la jefatura de gobierno está a cargo de Jorge Macri, de Propuesta Republicana (Pro); en el caso de Santa Fe, a cargo de Maximiliano Pullaro, de la Unión Cívica Radical, quien llegó a la gobernación como candidato de Unidos para Cambiar Santa Fe. Desde el 2023, con la presidencia de Javier Milei, de la Libertad Avanza, una coalición conservadora de derecha con orientación anarcoliberal, fundada en 2021, la retórica de la derecha se radicaliza en estos contextos regionales, dialogando con procesos y lógicas sedimentados históricamente: políticas económicas neoliberales de privatización y ajuste que se vienen desplegando –con mayor o menor agresividad y autoritarismo– desde hace décadas, la exacerbación liberal del individualismo en el plano cultural y posicionamientos conservadores en materia de derechos y ciudadanía (Bonnet, 2024; Tule & Arruti, 2024).

En primer lugar, realizaremos una breve historización sobre la identidad docente, atendiendo a los roles que le han sido otorgados a las/os profesoras/es y a los mandatos que constituyen sus subjetividades profesionales. En segundo lugar, analizaremos representaciones de las/os docentes en el discurso de las políticas públicas más recientes, centrándonos en las gestiones actuales en CABA y Santa Fe, en el marco del gobierno nacional.

Perspectiva teórico-metodológica

En la investigación desarrollada adoptamos elementos del enfoque de la antropología de las políticas públicas (Shore & Wright, 1997; Shore, 2010), para hacer hincapié en el análisis de la formulación de las mismas, entendidas como una actividad sociocultural. Desde el giro interpretativista, las políticas públicas pueden ser entendidas como símbolos que suscitan diferentes interpretaciones y posibilitan trazar mapeos en torno a sistemas clasificatorios y concepciones subyacentes al orden social (Shore & Wright, 1997). Su análisis puede, por lo tanto, brindar pistas para comprender no sólo las sociedades de las que emanan y las instituciones que regulan, sino también a los gobiernos.

Las políticas están atravesadas por gubernamentalidades (Foucault, 2006), es decir, por múltiples racionalidades de Estado, que pueden ser conceptualizadas como entramados de conocimientos, moralidades discursivas (Fassin, 2015) y dispositivos de poder, capaces de delimitar y producir subjetividades.

Las narrativas que se construyen desde las políticas públicas funcionan como mitos o relatos que organizan y regulan las formas de pensar y actuar de los sujetos sociales. Aportan, en efecto, esquemas de percepción, planes de acción, repertorios de justificación que

permiten sostener cierta cohesión en torno a metas y fines comunes (Shore, 2010). Intervienen, así, en la (re)construcción de la hegemonía, legitimando la forma en que se representan y se construyen realidades desde los sectores dominantes (Briggs, 2001). En el caso de las políticas educativas, remiten a mandatos educativos dominantes, y a modos determinados de entender la educación, la docencia, la relación de los profesores entre sí y con los alumnos, etc.

Atender a esta función simbólica de las políticas educativas permite considerarlas como parte de los procesos de objetivación de los sujetos: configuran discursivamente las identidades y representaciones sobre los sujetos sociales (Rubinelli, 2012). Estas identidades narrativas se construyen, a la vez, en diálogo con normas y discursos previos, propiciando procesos de identificación, integración social y, también, de normalización de los sujetos (Briggs, 2001; Rubinelli, 2012). Efectivamente, los relatos que se tejen desde las políticas impulsadas en el ámbito educativo interpelan a los sujetos de la educación desde determinados marcos, reforzando –o problematizando– ciertas representaciones y sentidos disponibles en el imaginario social. Intervienen, así, dialécticamente en la legitimación o transformación de las significaciones que atribuimos al mundo y con las cuales los agentes –individuales y colectivos– se constituyen, (se) piensan y actúan.

Sobre este aspecto subjetivo nos detendremos a continuación. En efecto, como ya adelantamos, nos interesa atender a las representaciones de las/os docentes que se producen en las políticas para la escuela secundaria. Para esto, hemos privilegiado un análisis hermenéutico-dialéctico (Romero, 2005) de un corpus documental que comprende un conjunto heterogéneo de textos vinculados a la formación de las políticas, evidenciando la diversidad de actores y espacios involucrados en su formulación y discusión. Se incluyeron: leyes y normativas, decretos y resoluciones, tanto de nivel nacional como jurisdiccional; documentos orientativos y circulares ministeriales dirigidos a las/os docentes, páginas web y portales de noticias gubernamentales, declaraciones de funcionarios en los medios; y comunicados de prensa elaborados desde sindicatos docentes. Estos textos conforman un universo discursivo (Rubinelli, 2012) referido a las políticas para la escuela secundaria, tanto en CABA como en Santa Fe, que permite reponer los conflictos y contradicciones que subyacen a la narrativa hegemónica sobre la figura docente.

La construcción histórica de una narrativa sobre la tarea docente

En Argentina, como en otras latitudes, el oficio docente fue construido a nivel material y simbólico desde el Estado en el momento de su consolidación, en el siglo XIX. A partir de la expansión de las Escuelas Normales se fue configurando un grupo homogéneo y especializado de maestros, cuyas funciones eran difundir la cultura y disciplinar a la población, constituyéndose así en agentes de civilización (Alliaud, 1993). En ese proceso, la narrativa de las políticas educativas moralizó el oficio docente, asociándolo tempranamente a la idea del apostolado laico, concibiendo su actividad como una misión antes que como un trabajo o profesión (Ascolani, 1999).

Al mismo tiempo, el oficio docente se ha caracterizado históricamente por su inscripción en un entramado burocrático, por lo cual las/os profesoras/es pueden ser consideradas/os funcionarias/os, en tanto que su labor tiene marcos legales, es regulada y supervisada (Tenti Fanfani, 2007). De esta forma, las/os docentes son agentes de una política educativa diseñada por el Estado y, al mismo tiempo, asalariadas/os. La docencia concebida como trabajo fue tomando fuerza con el desarrollo de las primeras organizaciones sindicales, sobre todo en las experiencias de índole reformista o contestatarias (Ascolani, 1999). Por otra parte, tanto los primeros estatutos (1947-1954) como el actual Estatuto Nacional (Ley 14.473 de 1958) abonaron al reconocimiento de la docencia como trabajo (Perazza, 2015). A esto se suma su proletarización dentro de la estructura social, en tanto que trabajadores en relación de dependencia, sindicalizados y con salarios cada vez más empobrecidos (Donaire, 2017).

Con esto, asistimos a un proceso pendular y contradictorio de profesionalización y construcción identitaria del colectivo docente, oscilando entre el puesto de trabajo –en las condiciones laborales y sus regulaciones–, y la idea de profesión –focalizada en el trabajo intelectual de transmisión del conocimiento– (Poggi, 2013).

La enseñanza también ha sido reconocida como tarea política, alimentando la representación de la docencia como militancia, sostenida en el compromiso social. A la fuerte politización de la docencia que tuvo lugar, especialmente, en los '60 se contrapusieron narrativas dominantes durante los gobiernos dictatoriales (1930, 1955, 1966, 1976), especialmente en los últimos. En normativas, prácticas de cesantías y documentos, las/os docentes fueron definidas/os como enemigas/os internas/os, cómplices del gobierno depuesto o agentes de infiltración del comunismo (Cersósimo, 2008).

En los '90, el debate en torno a la profesionalización docente ocupó el centro de la escena con la reforma neoliberal del sistema educativo, priorizando el modelo del management por sobre el republicano y burocrático tradicional (Dubet et. al, 2009). Se definió

discursivamente a la educación como servicio y al docente como un profesional que debía formarse y perfeccionarse para competir por permanecer y ascender en el «mercado profesional» (Vezub, 2005). Hubo también propuestas de salario basado en el mérito, premios al desempeño y evaluaciones.

Estas tensiones entre la concepción del/la docente como trabajador/a, como intelectual, como profesional o como militante; y entre el oficio pensado como compromiso, apostolado o como vocación, se han construido históricamente desde diferentes narrativas políticas y, como veremos, tienen ecos en la actualidad.

Sobredimensionamiento de la agencia docente y responsabilización individual

Si las/os docentes han sido históricamente concebidas/os como agentes de cambio –apóstoles civilizadores o profesionales con vocación de educar–, actualmente son interpeladas/os como principales responsables de la transformación del régimen académico, en la promoción de la inclusión y, también, en la flexibilización de la escuela secundaria. Las políticas vigentes parecerían centrarse en modificar la praxis docente, como elemento nodal de la transformación de la escuela. Analizaremos esta configuración narrativa (que no deja de ser contradictoria) a continuación.

En el caso de la CABA, esta intencionalidad de transformar la forma de trabajo docente se encuentra en el centro de las políticas para la escuela secundaria implementadas desde la sanción de su obligatoriedad en el 2002 (Ley N° 898). Las reformas del secundario llevadas adelante desde el gobierno de Cambiemos se centraron en su diseño curricular –primero con la «Nueva Escuela Secundaria» (2015), y luego con la “Profundización de la NES” (PNES, 2017)– y su régimen académico –con el Nuevo Régimen Académico (NRA, 2022) y el «Plan Estratégico Buenos Aires Aprende» (2024)–.

Por su parte, en Santa Fe las políticas educativas han sido más bien de amplia escala y baja intensidad (Terigi et al., 2013). Durante los gobiernos del Frente Cívico y Social (2007-2019) hubo diferentes políticas que apuntaron a transformar el formato académico del secundario. Una de ellas fue el programa «Escuela Abierta» (2014-2019), que brindaba instancias de formación docente situada, colectiva, en contexto, de acceso gratuito y en horario laboral. Su propósito era transformar las prácticas docentes, generar espacios de reflexión y construcción de abordajes para las problemáticas cotidianas de cada escuela. Esta política de formación fue una apuesta a la capacidad de agencia de las y los profesores para transformar el secundario y hacerlo más inclusivo (Bogado et al.,

2019). Se acopló a éste el programa «Secundario Completo» (2016-2019), que hacía énfasis en el acompañamiento singularizado de las trayectorias educativas, a través de espacios de tutorías académicas. Por otra parte, la formación en Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) fue un antecedente de las tendencias hacia el trabajo interdisciplinario.

A fines de 2019 asumió otra gestión en la provincia de Santa Fe. En 2020 irrumpió la pandemia y las políticas educativas se centraron en la modificación del régimen académico. Éstas consistieron en lineamientos que llegaron a través de las circulares N° 08/21 y N° 04/22, emitidas por la Subsecretaría de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (MESF), para establecer nuevas dinámicas educativas, que apuntaron: (a) al trabajo docente interdisciplinario y por proyectos, (b) a la evaluación cualitativa y colegiada, y (c) a la redefinición de los esquemas de acreditación y promoción.

En el marco de este trabajo, nos detendremos en las políticas educativas más recientes de ambas jurisdicciones. Ambas iniciativas parecen centrar los esfuerzos de cambio de la escuela secundaria en la dinámica del trabajo docente. Por su parte, al introducir el uso de calificaciones conceptuales e informes bimestrales de logros de aprendizaje y la evaluación colegiada por áreas afines, la PNES plantea una reorganización del trabajo docente, siguiendo los principios del aprendizaje basado en proyectos y el trabajo «colaborativo» e «interdisciplinario» (Montes et al., 2019). Algo similar sucedió en Santa Fe, a partir de la creación de trayectos curriculares en los que confluían diferentes materias que se evalúan de manera colegiada. Vale aclarar, sin embargo, que el diseño curricular no fue modificado: continuó vigente el que había sido elaborado en 2012. Lo que se promovió, desde la política educativa, fue un nuevo reordenamiento del trabajo docente hacia una dinámica interdisciplinaria y colaborativa, aunque éstos continuarán con el mismo régimen de contratación por hora y por materia, manteniendo la dinámica de clase de sus asignaturas. Por lo tanto, sin disponibilidad para reunirse, en muchas escuelas la evaluación grupal se realizó sin encuentros ni debates, promediando las notas de cada materia (Alucin, 2025a).

Estas modificaciones se reforzaron y sistematizaron en otras políticas: el NRA de la CABA (Resolución N° 970/MEDGC/22) y el Sistema de Avance Continuo en Santa Fe (Resolución N°476/MESF/23). En ambos casos, se tiende a flexibilizar el régimen académico, con el trabajo interdisciplinario y por proyectos, y con la personalización e individualización de los criterios y estrategias para la evaluación y promoción.

Tanto la normativa como los documentos para la implementación del NRA (2022) de la CABA, enfatizan en la flexibilización de

formatos de evaluación, y, particularmente, en la introducción de formas colegiadas de evaluación, calificación y promoción, como una «responsabilidad del equipo de profesores/as por curso» (Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU), 2022, p.13). Se exige, por ejemplo, «repensar las prácticas» para la toma de decisiones colegiada que incluye la planificación ciclada, la enseñanza por proyectos por área e interdisciplinarios, el acuerdo de criterios de evaluación y de «estrategias de abordaje de distintas problemáticas» y «fortalecer instancias de acompañamiento y/o recuperación» (DGPLEDU, 2022, p.14). Si bien la evaluación integral se plantea como algo que debe ser encarado desde un proyecto institucional, los espacios de este trabajo por áreas y colegiado no están garantizados dentro del modelo institucional: dependen de las condiciones de cada escuela y de sus profesoras/es. Las posibilidades de hacer concretas estas dinámicas parecen recaer, en definitiva, en acciones que deben ser llevadas adelante discrecionalmente por las/os propias/os docentes. De hecho, resulta significativo que la documentación complementaria para la implementación del NRA se focalice, casi exclusivamente, en las prácticas de evaluación llevadas a cabo por las/os docentes.

Por su parte, en Santa Fe, el «Sistema de Avance Continuo», tuvo una implementación piloto en 2023. Esta política retomaba los cambios de las circulares ya citadas (N° 08/MESF/21 y 04/MESF/22). También centrándose en la praxis docente como vía de transformación del régimen académico, apelando al trabajo interdisciplinario y colaborativo, la evaluación cualitativa y colegiada, e introduciendo una flexibilización en la promoción, permitiendo que los estudiantes pasen de año adeudando dos trayectos curriculares, en los cuales podían llegar a confluír unas 10 materias. La implementación apuntó a la modificación del trabajo docente y a tutorías obligatorias, a cargo de la figura de un «docente acompañante de trayectorias». Para hacer posible esto se emitió el Decreto N° 646/23 y la Resolución N° 114/23 que habilitaban la Experiencia Pedagógica de Trayectoria Única Obligatoria y la promoción de estudiantes con trayectorias sostenidas o intermitentes, que adeudasen espacios curriculares, con las respectivas instancias de intensificación o recuperación que se necesiten en cada caso. Podemos decir que, a diferencia de CABA, en Santa Fe no proliferaron los documentos, los lineamientos fueron muy escasos, y se plasmaron solamente en las dos circulares citadas, en el Decreto N° 646/23 y las Resoluciones N° 114/23 y 476/23.

En CABA, actualmente, en el marco de la jefatura de gobierno de Jorge Macri, se impulsan nuevas reformas: el «Plan Estratégico Buenos Aires Aprende» fue presentado, en agosto del 2024, en continuidad con las reformas anteriores, pero focalizando en la

«innovación», «motivación», «creatividad» y el «bienestar» (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (MEGCBA, 2024). Enmarcada en esta reforma, la política «Secundaria Aprende» (Resolución N° 2339, 2024) reorganiza el trabajo del profesorado y define un perfil docente centrado en el dominio de capacidades que permitan “traccionar las innovaciones pretendidas”, incluyendo competencias socioemocionales y una “actitud proactiva ante las propuestas de innovación” (MEGCBA, 2025, pp. 35-36).

Por el contrario, en Santa Fe, con la llegada del nuevo gobierno que asumió en diciembre de 2023, se dio marcha atrás con las modificaciones planteadas. Una de las primeras medidas fue el decreto N° 0017/23, que derogó al N° 646/23, que habilitaba la experiencia pedagógica de Trayectoria Única Obligatoria, volviendo al esquema de promoción y acreditación previo, restableciendo el decreto N° 0181 de 2009, con el tradicional esquema de promoción por el cual se podía pasar de año con dos materias previas. Sin embargo, al transcurrir el año 2024 y visualizar los indicadores educativos, el régimen de promoción y asistencia se fue flexibilizando, permitiendo mayor cantidad de materias pendientes y más inasistencias. Se lanzó el programa “Quédate”, que consiste en tutorías virtuales y presenciales para acompañar a las/los estudiantes a rendir las materias del trienio 2020-2021-2022. También se implementó una Red de Comunidades de Aprendizaje, un espacio de formación para las/os docentes en relación a la modalidad de aprendizaje por proyectos (ABP) y otros temas como convivencia, tecnología, deportes, etc. En este sentido, y más allá de las marchas y contramarchas, las reformas descritas parecerían tender a ubicar a la figura docente en el centro del debate sobre la escuela secundaria, interpelándolos hacia el trabajo colaborativo, interdisciplinario, flexible y de acompañamiento singularizado. De hecho, en un decreto provincial se afirma que «es urgente revalorizar la función de los docentes y darles protagonismo para la transformación educativa, siendo necesario reconocer adecuadamente su función» (Gobernación de Santa Fe, decreto N° 0586, 2024, p. 2).

De este modo el/la docente se configura discursivamente como un agente de cambio de la escuela secundaria. Paradójicamente, incluso desde un discurso “aprendizante”, que pone al aprendizaje de competencias en el centro a la vez que resta importancia a la enseñanza y agencia a la figura docente (Biesta, 2016), se advierte, al mismo tiempo, una sobredimensión de la dinámica del trabajo como clave para hacer la escuela secundaria más inclusiva. De hecho, si bien el lenguaje alineado con la ideología del aprendizaje basado en proyectos devalúa la función docente al priorizar los procesos formales de colaboración en el aula por sobre la pregunta por el

sentido y finalidad del acto educativo y al reelaborar la tarea docente en términos técnico-procedimentales, la implementación de este tipo de metodologías «innovadoras» reposa exclusivamente en la praxis de las/os docentes y en su conversión en «facilitadoras/es» del aprendizaje de sus estudiantes (Fernández Liria et al., 2017). En este sentido, los textos de las políticas educativas analizados contribuyen a clasificar a las/os docentes en función de la construcción de un ideal normativo y moralizante (Shore, 2010): el/a docente dinámico/a, flexible, innovador/a, colaborativo/a, etc.

Asimismo, esta sobredimensión de la capacidad de agencia de las/os docentes supone su responsabilización en términos individuales por el cumplimiento del mandato de la inclusión y la personalización de la educación. Mientras, la comprensión de problemáticas educativas como el abandono se desplazan de un nivel macro-estructural a uno técnico-administrativo (Sorondo & Alucin, 2026). En efecto, las soluciones parecen centrarse en los individuos y sus compromisos subjetivos con la institución. Profundizando el modelo de profesionalización introducido en los '90, las/os docentes son interpeladas/os como emprendedoras/es de sí, que deben transformar su personalidad y sus prácticas para impulsar el cambio educativo. Así, mientras el programa institucional escolar entra en crisis, la escuela parecería legitimarse y sostenerse en la subjetividad de sus docentes y en sus capacidades para hacer la cultura escolar más «seductora» y para motivar a sus estudiantes para que permanezcan en las instituciones (Dubet, 2010).

La/el docente como enemigo del cambio: antagonización y sospecha

Si bien, como vimos, la concepción del docente como agente de cambio se ha configurado históricamente, continúa vigente y con ella se sostiene la responsabilización de las y los profesores por el rumbo educativo, otra interpelación ha ganado terreno en los últimos años. En el marco de las gestiones de la CABA y de Santa Fe, se ha desplegado un discurso acusatorio hacia las/os docentes. Si bien la sospecha y acusación se vienen construyendo discursivamente desde hace tiempo –pudiendo remontarnos a las mencionadas narrativas construidas por las dictaduras militares–, sí se advierte una profundización de los discursos basados en la dicotomización y el antagonismo desde la llegada a la presidencia de Javier Milei (Falak & Ramírez, 2025). Si bien, desde una perspectiva narrativa, la antagonización es una estrategia discursiva recurrente que interviene dialógicamente en la objetivación del sujeto –un “nosotros” antepuesto a una alteridad– (Rubinelli, 2012), veremos que, en el marco de las narrativas de la ultraderecha, esta alteridad es

sistemáticamente producida en términos de un enemigo-obstáculo que debe ser neutralizado (Dardot et al., 2021; Normand, 2024).

En efecto, la antagonización del colectivo docente se centra, discursivamente, en la configuración de las/os profesoras/os como enemigas/os del cambio. Así, paradójicamente, si las/os docentes son interpeladas/os, como vimos, en tanto las/os principales agentes de transformación hacia una escuela secundaria más innovadora e inclusiva, también son percibidas/os como su principal obstáculo. Esto puede leerse entre líneas a partir del análisis realizado en el apartado anterior: si los métodos de enseñanza y evaluación y las dinámicas del trabajo docente son el principal foco del cambio, es porque son interpretadas, a la vez, como causantes del problema de la escuela secundaria. En este sentido, al mismo tiempo que las políticas educativas construyen un modelo de subjetividad ideal y deseable, producen las categorías para identificar a su «Otro/a» (Shore, 2010): aquellas/os docentes que se apegan a prácticas «tradicionales», no innovadoras, etc.

A esto se suma, por lo tanto, la producción de una representación de las/os docentes como vagas/os y poco comprometidas/os con su tarea y con las propuestas innovadoras³, que contrasta con las ideas históricas del apóstol abnegado y del trabajador intelectual comprometido con el cambio social. Una serie de políticas provinciales que promueven premios y castigos vinculados al ausentismo ponen en evidencia esta estrategia discursiva centrada en la sospecha.

El ir y venir de las discusiones a nivel nacional son significativos en este sentido. En diciembre de 2023, en el artículo 97 del Decreto Nacional de Urgencia 70, se declaró a la educación obligatoria como «servicio esencial». Ante esto, los gremios docentes presentaron una denuncia basada en la incompatibilidad de este artículo con el derecho a huelga, que fue avalada por la Justicia (Wanschelbaum & Viñuela Flores, 2024). Luego, en agosto de 2024 obtuvo media sanción en la Cámara de Diputados un proyecto de ley titulado «Educación como servicio estratégico esencial» (Infobae, 2024). Aunque no han prosperado estos lineamientos, se han retomado en el proyecto de Ley de Libertad de Enseñanza (2025), impulsado por la actual gestión de La Libertad Avanza, que en su artículo 48 establece la educación básica como servicio esencial que deberá ser garantizado. Esto pone en jaque el derecho a huelga y atenta contra la identidad del docente como trabajador asalariado, en línea con el paradigma neoliberal, ya que define a la educación como un servicio antes que como un derecho.

Al mismo tiempo, en la provincia de Santa Fe, se instaló la idea del ausentismo docente como problema prioritario de la educación y una

política de premios como solución al mismo. Esta narrativa se institucionalizó en el Decreto N° 0586, en el cual se enuncia que

La presencia del docente en el aula es esencial para el desarrollo del proceso educativo. Su ausencia, produce efectos negativos en los niños, niñas y adolescentes en términos de aprendizajes y motivaciones; si esto además acontece en contextos de mayor vulnerabilidad, deviene en un impacto negativo en la equidad y finalmente, constituyen un factor explicativo importante de los costos laborales. El docente educa, con su saber y con su presencia. Cada día de asistencia, demuestra su dedicación inalterable y su compromiso con la educación. (Gobernación Santa Fe (GSF), Decreto N° 0586, 2024, p.2)

Concretamente, la medida consiste en un plus salarial que pueden cobrar los docentes que no hayan faltado nunca en el mes. Desde el ministerio provincial es presentada como una política de ahorro, argumentando que el ausentismo en la provincia es alto y que ello implica un gran gasto para cubrir los salarios de los docentes reemplazantes (Diario UNO, 18/04/24). A su vez, esta medida es diferenciada discursivamente del presentismo de los '90, porque aquel implicaba un descuento cuando se faltaba, por ello se elige conceptualizarlo como un premio a la asistencia perfecta. También se lo presenta como un estímulo y reconocimiento al compromiso con la educación y un modo de asegurar calidad (Decreto N°0586/GSF/24). En el momento de lanzar este programa, en el portal de noticias del ministerio provincial se compartió la historia de una docente (con asistencia perfecta) que tuvo que sacar dos créditos para comprar una canoa que le permitiera llegar a su escuela, ubicada en la isla. El relato asoma como una oda al sacrificio en la cual reverbera la figura del docente apóstol. En 2026 se anunció una modificación que reconoce un premio extra a las/os docentes que no han faltado ni una sola vez en todo el año, y se establece que se podrá conservar el premio mensual si se faltó solo una vez (Santa Fe Noticias, 03/02/2026).

Por otra parte, desde que asumió esta gestión de Unidos por el Cambio en Santa Fe, los días de paro se han descontado, generando una doble pérdida en el salario, del premio y del día que se para. Al respecto, el gobernador Pullaro declaró lo siguiente

Reconocer el derecho a huelga es que todos los trabajadores y trabajadoras de la Argentina, en función de lo que dice el artículo 14 bis de la Constitución, tienen el derecho a huelga. Ahora, también el Gobierno tiene derecho a no pagarles a quienes no van a trabajar y eso es lo que nosotros vamos a hacer (Santa Fe Noticias, 05/08/2024).

Otros gobiernos han realizado este tipo de descuentos en Santa Fe también, pero después de algunos reclamos y presentaciones ese dinero se devolvía, a diferencia de lo que está sucediendo actualmente. Esto, sumado a la implementación del premio, refuerza la narrativa

del/a docente apóstol en detrimento de la narrativa del/a docente como trabajador/a. Los gremios –Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) y Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP)– denuncian que es ilegal, pues vulnera derechos laborales fundamentales, como hacer paro o tomar licencia por enfermedad (Rosario3, 21/11/24) y plantean que se trata de una nueva implementación del presentismo, que antes que como premio actúa como castigo y extorsión (Política de Santa Fe, 03/02/26).

En la CABA, por su parte, la representación de las/os docentes como poco comprometidas/os parece plasmarse en la reforma del estatuto llevada a cabo en el 2022 (Ordenanza 40.593/GCBA). La modificación se centró en la modalidad de ingreso y ascenso dentro del sistema educativo; y fue fuertemente criticada por los principales sindicatos docentes de la jurisdicción, la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) y la Asociación de Enseñanza Media y Superior (ADEMyS). Uno de los principales reclamos se centró en la incorporación de un sistema encubierto de premios y de «elementos sancionatorios en el marco del ingreso a los cargos» (Omar Mato, 2022). Subsiguientes intentos de introducir modificaciones en el estatuto buscan reforzar penalizaciones por la renuncia de horas cátedra o por no tomar posesión de cargos asignados por concurso, desconociendo la responsabilidad del MEGCBA en la falta de información completa sobre los cargos a concursar (ADEMyS, 2024a).

Los compromisos políticos del colectivo docente son otro eje principal en esta estrategia de antagonización. En sus intentos de domesticación del sindicalismo, la representación del/la sindicalista como una figura conservadora, enemiga de la modernización y la innovación es una estrategia retórica común desde la racionalidad neoliberal (Dardot et al., 2021). En este marco, el colectivo docente es acusado de imponer sus posicionamientos políticos a sus estudiantes (Normand, 2024). Como veremos, diferentes políticas –ya estén en vigencia o proyectadas, sin haber sido promulgadas al día de la fecha– instalan una representación de las/os docentes como belicosas/os y autoritarias/os en sus reclamos gremiales y políticos.

En efecto, la mirada acusatoria hacia las/os docentes se ha instalado de forma particular en un discurso político-partidario conservador que, a nivel nacional, incita al malestar ante el «adoctrinamiento» en las escuelas. Si bien el proyecto no fue (hasta el día de la fecha) sancionado, en el 2024 se presentó una modificación de la LEN (Ley 26.206) que propone incorporar en el artículo 11 la prohibición explícita del «adoctrinamiento político partidario en el ámbito educativo», «siendo pasibles de sanción de remoción de los funcionarios, directivos y docentes responsables que incurran en dichas acciones o las consientan» (Petri, 2024, p.1). Se plantea

también, en el artículo 126, la incorporación del derecho a «no recibir adoctrinamiento político partidario por parte de funcionarios, directivos o docentes» como parte de «la libertad de conciencia y la convivencia democrática» (2024, p.1).

Este tema ya se había hecho presente de forma explícita en la CABA con la presentación, en el 2022, de un proyecto de ley titulado de «Anti-proselitismo escolar», para la denuncia anónima de «hechos de proselitismo o adoctrinamiento escolar», «hechos de presión sindical» y «abusos de autoridad» (Expediente N° 874-D-2022/122396). En el 2024, ya con el apoyo del gobierno nacional, se volvió a presentar un proyecto para la creación de una línea de denuncias por adoctrinamiento escolar (Expediente N° 842-D-2024/130651). La circulación de estas narrativas instituye la figura del “docente adoctrinador” en el imaginario sobre la escuela secundaria, construyéndolo como un problema educativo (Larrondo, 2025).

Lo analizado aquí no es exclusivo del caso argentino, ni del campo educativo: la antagonización, a nivel local, de ciertos funcionarios y políticos con colectivos como el de docentes es un reflejo de un discurso impulsado, a nivel mundial, tanto por la derecha neoliberal como por la ultraderecha. Se trata de una estrategia simbólico-narrativa basada en la producción de un clima bélico a través de la construcción de enemigos internos y del menosprecio de las luchas contra las desigualdades y la discriminación (Dardot et al., 2021; Laval & Sorondo, 2023). De este modo las políticas que impulsan dichas narrativas interpelan subjetivamente, creando mitos (Shore, 2010) que alimentan antagonizaciones entre los docentes, al ubicarlos discursivamente en el lugar de vagos o apóstoles, discolos u obedientes, conservadores que no quieren innovar o profesionales flexibles que se adaptan. En el contexto de la desmarginalización e institucionalización de la ultraderecha, esta articulación de la lógica normativa del neoliberalismo con estrategias autoritarias –como las que hemos abordado en este apartado– profundiza esta antagonización y estigmatización del colectivo docente. Esto resulta en el incremento de mecanismos de control y vigilancia, como una nueva cara de la gubernamentalidad punitivista (Fassin, 2015) que, desde su origen, ha impuesto, de distintas maneras, el Estado neoliberal (Wacquant, 2011).

Conclusiones

Hemos analizado aquí la narrativa contradictoria sobre la figura docente que se configura en las políticas para la escuela secundaria en Argentina, focalizando en el caso de Santa Fe y la CABA en la actualidad. Las/os docentes son interpeladas/os como agentes del

cambio, responsables de la transformación de la matriz excluyente y homogeneizante de la escuela secundaria y, a la vez, representadas/os como enemigas/os, un obstáculo para la innovación y la calidad educativa.

Asimismo, esta narrativa entra en tensión con el proceso de profesionalización que hace del/a docente un/a trabajador/a, y con la realidad de las condiciones materiales objetivas en las que esta profesión se desarrolla, en edificios que se caen a pedazos, con espacios insuficientes, trabajando gran cantidad de horas que no son remuneradas, con salarios magros (Alucin 2025b, Sorondo, 2024). A pesar de las críticas recibidas desde el discurso dominante, los sindicatos siguen siendo actores clave en esta disputa. En la CABA, tanto la UTE como ADEMyS se posicionaron en contra de las sucesivas reformas de la escuela secundaria y del estatuto docente argumentando su carácter inconsulto y, sobre todo, la precarización laboral –marcada, por ejemplo, por la sobrepoblación de los cursos y la cantidad de estudiantes por docente– (ADEMyS, 2022, 2024a y 2024b; UTE, 2022). Por su parte, en Santa Fe los gremios, se han expresado en contra de las reformas del secundario, denunciando que se realizaron sin consenso, sin diagnósticos previos, y que derivaron en la sobrecarga laboral del docente (AMSAFE-ROSARIO, 2023), también se han pronunciado en contra de medidas como el premio y el descuento de los días de huelga (AMSAFE, 2024). La falta de condiciones materiales que garanticen la aplicabilidad de los cambios sin que éstos reposen en los individuos que deben llevarlos a cabo es, así, un eje central de los reclamos.

La precarización, inestabilidad y sobrecarga laboral docente, hacen inviable el “cambio” y la “innovación” impulsados narrativamente desde las políticas. La consecuencia de esta falta de condiciones y recursos materiales que enmarquen la práctica docente y que acompañen los cambios impulsados en las políticas es la responsabilización subjetiva para las/os profesores. Esta falta, lejos de ser un accidente, se alinea con la estrategia neoliberal de desintegración de lo colectivo en pos de la imposición de una visión cada vez más fragmentada e individualizada de lo social y de sus actores (Dardot et al., 2021). En el nivel de las experiencias subjetivas, predomina, en contrapartida, un sentimiento de culpa frente a una tarea que parece imposible: incluir sin desigualdad, sin los recursos necesarios, sin una transformación de la estructura del secundario (y de la sociedad). Así las políticas, a nivel simbólico y material, generan condiciones en las cuales las/os docentes deben posicionarse subjetivamente frente a los requerimientos de su oficio, configurados principalmente desde los propios discursos político-educativos (Zelmanovich, 2013).

En el contexto generalizado de crisis social y económica del país, y de los ajustes presupuestarios a la educación y la cultura llevados adelante por el gobierno nacional, los debates sobre las condiciones materiales de la tarea docente muestran los límites de las narrativas subjetivas que intentan imponerse desde las políticas. Visibilizan los conflictos y contradicciones subyacentes a la construcción de supuestos “consensos” discursivos sobre la necesidad de un cambio en la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas

- Alucin, S. (2025a). Política educativa vivenciada: régimen académico y praxis docente en el nivel secundario. *Enfoques Educativos*, 22(1), 48-73. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.74745>
- Alucin, S. (2025b, noviembre). Cambiar el secundario: el tiempo de las políticas educativas desde la perspectiva de los docentes de nivel medio. Ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, FLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Alliaud, A. (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Granica.
- Ascolani, A. (1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario de Historia de la Educación*, (2), 87-102. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/124>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5685614>
- Bogado, G., Gerlero, C. & Gurvich, D. (2019). El programa Escuela Abierta: transformar y transformarse. Una experiencia de política pública de formación docente continua y universal en Santa Fe. En C. Balagué (Comp.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 95-121). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Bonnet, A. (2024). El ascenso de Milei en Argentina y las nuevas extremas derechas de América Latina. *Papel Político*, 29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo29.aman>
- Briggs, C. (2001, agosto). Las narrativas en los tiempos del cólera. El color de la muerte en una epidemia venezolana. *Actas de las V Jornadas de Estudio de la Narrativa Folklórica* (pp. 1-21), La Pampa, Argentina.
- Cersósimo, F. (2008). El enemigo interno. Subversión en el ámbito educativo. *Revista Espacios de crítica y producción*, (38), 43-48. <https://www.caicyt-conicet.gov.ar/biblio/items/show/14075>
- Dardot, P., Guéguen, H., Laval, C. & Sauvêtre, P. (2021). *Le choix de la guerre civile. Une autre histoire du néolibéralisme*. Lux Éditeur.
- Donaire, R. (2017). Algunos problemas en torno a la caracterización de los docentes como “clase media”. Reflexiones a partir de una investigación empírica. *Polifonías Revista de Educación*, VI(10), 68-91. https://baseres.flacso.org.ar/uploads/productos/1280_04.pdf

- Dubet, F, Bergounioux, A. & Duru Bellat, M. (2009). Le collège de l'an 2000: rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire. Documentation Française. <https://www.vie-publique.fr/rapport/25674-le-college-de-2000>
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y sociedad , 47(2) , 15-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344636>
- Falak, A. & Ramírez, I. (2025). Antagonismos políticos y hostilidades afectivas en la Argentina de Milei. Más poder local , (59) , 123-140. <https://doi.org/10.56151/maspoderlocal.272>
- Fassin, D. (2015). Preludio: Las racionalidades del Estado. Unidad Sociológica I, 4(2), 6-8.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. & Galindo Ferrández, E. (2017). Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda . Akal.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, Territorio, Población . Fondo de Cultura Económica.
- Gluz, N. & Kesler, A. (2024). El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del S. XXI. Debates em Educação , 16 (38), e17876. <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/17876>
- Larrondo, M. (2025). ¿El “adocctrinamiento” como problema educativo? Escuela secundaria y nuevas derechas en Argentina. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación , (18), 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.aape>
- Laval, C. & Sorondo, J. (2023). Educación, neoliberalismo y ultraderecha: Nuevas preguntas para la investigación educativa. Revista Educación, Política y Sociedad , 8(2), 11-23. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.001>
- Montes, N., Pinkasz, D. & Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. Revista Estado y Políticas Públicas, VII(13), 103-127. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561318_103-127.pdf
- Normand, R. (2024). La profesión docente frente al desafío del management. Una perspectiva crítica desde la sociología de las convenciones. En H. Monarca (Coord.), Profesionalización docente: Discursos, políticas y prácticas (pp. 22-44). Dykinson - CLACSO.

- Perazza, R. (2015). La norma laboral docente en Argentina: entre la historia y los retos futuros [Tesis de Maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Poggi, M. (2013). Introducción. En M. Poggi (Coord.) Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional (pp. 15-18). IIP-UNESCO.
- Romero, J. M. (2005). Hacia una hermenéutica dialéctica. W. Benjamin, Th. Adorno y F. Jameson . Síntesis.
- Rubinelli, M. L. (2012). La narrativa y la comprensión del nosotros. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas , 14(1), 53–59. <https://www.scielo.org.ar/pdf/efphi/v14n1/v14n1a05.pdf>
- Sorondo, J. & Alucin, S. (2026). Cambios en la escuela secundaria argentina: la individualización de la inclusión educativa en Santa Fe y Buenos Aires. Íconos, Revista de Ciencias Sociales, 85, 119-137. <https://doi.org/10.17141/iconos.85.2026.6637>
- Sorondo, J. (2024). Escuela secundaria y disputas por lo social. Límites y posibilidades para una crítica en los discursos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Shore, C. & Wright, S. (1997). Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power. Routledge.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. Antípoda , 10, 21-49. <https://www.redalyc.org/pdf/814/81415652003.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente Educação & Sociedade , 28(99), 335-353. <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313705003.pdf>
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. & García Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Revista del IICE , 33 , 27-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9111123>
- Tule, L. & Arruti, C. (2024). La ultraderecha de Javier Milei en Argentina: Agenda político-ideológica e impacto de sus políticas (2023–2024). Análisis Plural , Año 3 (8), 1-17. <https://doi.org/10.31391/kqt6fj94>
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? Revista Didac-Ibero, 46, 4-9. <https://bit.ly/4s7Vm3P>

- Wacquant, L. (2011). Crafting the Neoliberal State: Workfare, Prisonfare and Social Insecurity. *Sociological Forum*, 25(2), 197-220. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2010.01173.x>
- Wanschelbaum C. & Viñuela Flores, G. (2024). Los 100 días de Milei en la educación. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa “La investigación educativa en 40 años de Democracia”, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Argentina.
- Zelmanovich, P. (2013). Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas [Tesis de doctorado]. FLACSO.

Documentos consultados

- Asistencia Perfecta: Provincia amplía el premio al esfuerzo. (2026, 3 de febrero) <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/285131/>
- Asistencia perfecta, conflicto imperfecto: los docentes endurecen su postura frente al Gobierno. (2026, 3 de febrero) <https://bit.ly/411N5CB>
- Asociación de Enseñanza Media y Superior (ADEMyS) (2022). Nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria. <https://bit.ly/3PgX7Ny>
- Asociación de Enseñanza Media y Superior (ADEMyS) (2024). El gobierno avanza con modificaciones al estatuto y concursos irregulares en terciarios. ADEMyS. <https://bit.ly/4bG65N3>
- Asociación de Enseñanza Media y Superior (ADEMyS) (2024). Alerta sobre el Plan Estratégico BA Aprende. ADEMyS <https://www.ademys.org.ar/v2/alerta-sobre-el-plan-estrategico-ba-aprende/>
- Asociación de Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) (15 de abril de 2024). Le dicen premio, se llama presentismo. AMSAFE. <https://bit.ly/4satFYh>
- Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2024). Proyecto de Ley Educación Como Servicio Estratégico Esencial. <https://bit.ly/3PAAZ0E>
- Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2025). Proyecto de Ley de Libertad de Enseñanza. <http://bit.ly/47yhLz1>
- Circular 08 de 2021 [Ministerio de Educación de Santa Fe]. Pautas para el cierre de la Unidad Pedagógica 2020/2021. 5 de noviembre de 2021.

- Circular 04 de 2022 [Ministerio de Educación de Santa Fe]. Sobre las instancias de evaluación, acreditación y promoción de diciembre 2022 y febrero 2023. 11 de noviembre de 2022.
- Decreto 70 de 2023 [Poder Ejecutivo de la Nación Argentina (PE)]. Bases para la reconstrucción de la economía argentina. 20 de diciembre de 2023.
- Decreto 408 de 2004 [Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA)]. Crea seis escuelas de educación media de gestión estatal. 22 de marzo de 2022.
- Decreto 0017 de 23 [Gobernación de la provincia de Santa Fe (GPSF)]. Derogación del Decreto N° 646/23. 11 de diciembre de 2023.
- Decreto 0181 de 2009 [Gobernación de la provincia de Santa Fe (GPSF)]. Aprobación de reglamentos normativos de aplicación en las Escuelas Secundarias. 19 de febrero de 2009.
- Decreto 3029 de 2012 [Gobernación de la provincia de Santa Fe (GPSF)]. Sistema de Reglamentación de la Carrera Docente. 23 de octubre de 2012.
- Decreto 646 de 2023 [Gobernación de la provincia de Santa Fe (GPSF)]. Experiencia Pedagógica de Trayectoria Única Obligatoria. 11 de abril de 2023.
- Decreto N° 586 de 2023 [Gobernación de la provincia de Santa Fe (GPSF)]. Incentivo a la asistencia para el personal docente del sistema educativo público de gestión estatal de la Provincia de Santa Fe.
- Maximiliano Pullaro sobre el ausentismo docente: "No queremos ser un Estado bobo". (2024, 18 de abril). Diario UNO. <https://bit.ly/4lL5ai5>
- Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU) (2022). Orientaciones para la implementación del Régimen Académico. Evaluación colegiada. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Expediente 842-D-2024/130651 (2024) [Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología]. Proyecto de Ley para la creación de una línea telefónica gratuita de marcación abreviada para realizar denuncias por hechos de adoctrinamiento escolar. Recuperado de <http://bit.ly/4bFrN3I>
- Expediente 874-D-2022/122396 (2022) [Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología]. Proyecto de Ley de antiproselitismo escolar. <https://parlamentaria.legislatura.gob.ar/pages/expediente.aspx?id=122396>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (s.f). Buenos Aires Aprende. <https://buenosaires.gob.ar/educacion/buenos-aires-aprende/secundaria>

- Gobierno de la provincia de Santa Fe (s.f). Portal de Noticias. <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/280370/>
- Gobierno de la provincia de Santa Fe. 2024, 27 de mayo. “Asistencia Perfecta” de la maestra que pone su canoa para ir todos los días a la escuela. <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/280370/>
- Ley 898 de 2002. Obligatoriedad de la educación hasta completar 13 años de escolaridad. 17 de septiembre de 2002. Boletín Oficial N°1542.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [MEGCBA] (2024). “Buenos Aires Aprende. Plan Estratégico 2024-2027”. <https://bit.ly/4rpDXm1>
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [MEGCBA] (2025). “Secundaria aprende. Documento marco”. <https://bit.ly/4sNAkro>
- Ministerio de Educación de Santa Fe (s.f.). Comunidades de aprendizaje. Recuperado de <https://bit.ly/4lugcYI>
- Ministerio de Educación de Santa Fe (s.f.). Programa Quedate. Recuperado de <https://educacion.santafe.gob.ar/programas/quedate/>
- Millenaar, F. (05/08/2024) Diputados dio media sanción a la Ley Finocchiaro que obliga a las escuelas a abrir los días de paro. INFOBAE. <https://goo.su/OQflnr>
- Petri, L. (2024). Proyecto de modificación de los artículos 11 y 126 de la Ley 26.206. Anti-adocctrinamiento escolar. <https://goo.su/c1VMh>
- Resolución 476 de 2023 [Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (MESF)]. Sistema de Avance Continuo en Santa Fe. 9 de junio de 2023.
- Resolución 970 de 2022 [Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA (MEGC)]. Para la implementación del Régimen Académico de las escuelas secundarias. 17 de febrero de 2022.
- Resolución 2339 de 2024 [Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA (MEGC)]. Aprobación de la política educativa “Secundara Aprende”. 25 de septiembre de 2024.
- Resolución 114 de 2023 [Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (MESF)]. Educación continua y obligatoria. 25 de abril de 2023.
- Duro rechazo de los gremios docentes al premio por asistencia perfecta: “Es igual al presentismo de los 90”. (21 de noviembre de 2024). Rosario 3. <https://bit.ly/4uwB6us>

Ordenanza 40.593 de 1985 [Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA (MEGC)]. Estatuto del Docente Municipal. 30 de mayo de 1985.

Omar Mato, Jorge (2022). Estatuto docente: el GCBA atenta contra la estabilidad laboral. Nota al Pie. <https://bit.ly/4bG767P>

Pullaro, M. (05 de agosto de 2024). “Al paro no se lo hacen al Gobierno de Santa Fe, se lo hacen a los chicos que pierden un día de clase”. <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/280869/>

UTE (2022, 6 de enero). Larreta y Acuña mercantilizan la educación secundaria. <https://bit.ly/4sBwNfs>

Notas

3 En trabajos de campo previos realizados con docentes de nivel medio en Santa Fe y CABA, observamos que las/os profesoras/es relatan, discuten y se quejan por comentarios que encuentran en redes sociales, en los medios de comunicación o en discursos de funcionarios, en los cuales son retratadas/os como vagos, que trabajan 4 horas por día y tienen tres meses de vacaciones, siendo sospechadas/os de no comprometerse con la tarea de educar. La circulación de esas representaciones es vivenciada como injusta, ya que muchas/os muestran que sostienen las políticas educativas con horas de trabajo no remunerado, con plata del propio bolsillo y con gran involucramiento vincular (Alucin, 2025b; Sorondo, 2024).

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/929/9295717009/9295717009.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Silvia Alucin, Juana Sorondo

Narrativas de la ultraderecha argentina: el docente de secundaria, agente y enemigo del cambio

Narratives of the Argentine ultra-right: the high school teacher, agent and enemy of change

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

vol. 17, núm. 25, e172506, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

revistaie@hum.unne.edu.ar

ISSN-E: 1853-1393

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.17259557>