

La regulación del trabajo docente como racionalidad y utopía de gobierno: transformaciones recientes en el Estatuto Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires , Argentina¹

A regulação do trabalho docente como racionalidade e utopia de governo: transformações recentes no Estatuto Docente da Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina

The regulation of teaching work as a rationality and utopia of government: recent transformations in the Teaching Statute of the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina.

Josefina Ramos Gonzales² 0000-0003-0740-8853

Judith Naidorf³ 0000-0001-8215-5273

¹ Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina; josefinaramosg@gmail.com

¹¹ Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina; judithnaidorf@gmail.com

Resumen:

En este artículo, analizamos la regulación del trabajo y de la denominada en Argentina “carrera docente”, definida como el sistema oficial que regula la trayectoria profesional de los profesores de la educación básica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), a partir de la reforma introducida en julio de 2026 por el Decreto n.º 256/2026 y de su articulación con el programa Ser Docente, aprobado mediante la Resolución n.º 385/MEDGC/26. Problematicamos las concepciones en disputa sobre la profesión docente y las dimensiones de la vida laboral que se tornan objeto de intervención estatal. Reconstruimos la génesis y las transformaciones del Estatuto Docente, considerando sus derechos y obligaciones, la estabilidad laboral y la estructura jerárquica de la carrera, así como su suspensión durante la última dictadura cívico-militar y su restitución durante la transición democrática. Analizamos también las transformaciones que atraviesan los 29 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la jurisdicción, particularmente en sus propuestas curriculares y formas de democratización institucional. Sostenemos que las medidas recientes expresan una racionalidad de gobierno que produce desplazamientos y retrocesos en los derechos laborales y en formas históricamente constituidas de participación colectiva.

Palabras clave: reforma educacional; estatuto docente; instituto superior de formación docente; utopía de gobierno; ciudad de buenos aires

Resumo:

¹ Pesquisa vinculada ao projeto “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional - Brasil, Argentina e Portugal” coordenado pela Prof.ª Dra. Fabiane Previtali (UFU) com financiamento do CNPq.

² Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA); Docente del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA) Argentina; Programa en Posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas (FFyL-UBA), Grupo de Estudios: FILOCyT-UBA (2026-2028): El Maestrazo. Articulações entre mobilizações estudantis, magisteriais y obreras frente al ciclo de reformas neoliberales, (IICE-UBA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0740-8853> Correo electrónico: josefinaramosg@gmail.com

³ Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA); Profesora Regular del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA) Argentina; Investigadora Principal del CONICET Grupo de Estudios: Tracking research funding flows in the Global South for more transparent and inclusive science (CLACSO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8215-5273> Correo electrónico: judithnaidorf@gmail.com

Neste artigo, analisamos a regulação do trabalho e da denominada, na Argentina, “carrera docente”, definida como o sistema oficial que regula a trajetória profissional dos professores da educação básica na Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), a partir da reforma introduzida em julho de 2026 pelo Decreto n.º 256/2026 e de sua articulação com o programa Ser Docente, aprovado pela Resolução n.º 385/MEDGC/26. Problematicamos as concepções em disputa sobre a profissão docente e as dimensões da vida laboral que se tornam objeto de intervenção estatal. Reconstruímos a gênese e as transformações do Estatuto Docente, considerando direitos e deveres, estabilidade no emprego e estrutura hierárquica da carreira, bem como sua suspensão durante a última ditadura cívico-militar e sua restituição na transição democrática. Analisamos também as transformações que atravessam os 29 Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD), particularmente em suas propostas curriculares e formas de democratização institucional. Sustentamos que as medidas recentes expressam uma racionalidade de governo que produz deslocamentos e retrocessos nos direitos trabalhistas e nas formas historicamente constituídas de participação coletiva.

Palavras-chave: reforma educacional; estatuto docente; instituto superior de formação docente; utopia de governo; cidade autônoma de buenos aires.

Abstract:

In this article, we examine the regulation of teachers’ work and the so-called *carrera docente* in Argentina, understood as the official framework governing the professional trajectory of basic education teachers in the Autonomous City of Buenos Aires (CABA). We focus on the reform introduced in July 2026 through Decree No. 256/2026 and its articulation with the *Ser Docente* program, approved by Resolution No. 385/MEDGC/26. We problematize competing conceptions of the teaching profession and the dimensions of teachers’ working lives that have become objects of state intervention. We reconstruct the origins and transformations of the *Estatuto Docente*, considering teachers’ rights and obligations, job security and career structure, as well as its suspension during the last civic–military dictatorship and reinstatement during the democratic transition. We also examine transformations affecting the 29 Higher Institutes of Teacher Education (ISFDs), particularly their curricular frameworks and forms of institutional democratization. We argue that recent measures express a governmental rationality that produces shifts and setbacks in labour rights and historically established forms of collective participation.

Keywords: educational reform; teachers statute; higher institute of teacher education; governmental utopia; autonomous city of buenos aires

Introducción

El 17 de julio de 2026 se dio a conocer una nueva modificación de la reglamentación del *Estatuto Docente* —reglamentación que organiza la carrera de los maestros y profesores de educación inicial, básica, media y superior no universitaria de la órbita estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuya incumbencia es definir las formas de ingreso y ascenso, los

derechos y obligaciones, así como las condiciones de estabilidad laboral— mediante el Decreto N.º 256/2026 expresada como “actualización” de existente. El anuncio, realizado en el último día de clases previo al receso escolar y difundido a través de los canales oficiales del Gobierno de la Ciudad y de las redes sociales del jefe de Gobierno, Jorge Macri, generó una fuerte conmoción en las comunidades educativas porteñas. La modalidad de presentación resultó particularmente controvertida, no solo por el contenido de las modificaciones, sino también por el momento y los canales elegidos para comunicarlas.

La reforma no constituye, sin embargo, un episodio aislado. En el ámbito jurisdiccional, reconoce como antecedente inmediato la modificación de la reglamentación del Estatuto realizada en 2022 mediante el Decreto N.º 209, también por el Ministerio de Educación e Innovación de la CABA, entonces a cargo de Soledad Acuña, perteneciente al mismo signo político (PRO), de centro derecha, que gobierna la jurisdicción desde 2007. En este caso, la vía reglamentaria permitió adecuar las condiciones de aplicación de las modificaciones introducidas en el Estatuto por la Ley 6544 /2022, sin modificar directamente su articulado mediante un nuevo instrumento legislativo.

La coyuntura se inscribe, asimismo, en un escenario jurisdiccional de redefinición de las relaciones laborales y de los derechos colectivos. Muestra de ello es el Decreto N.º 230/2026, que declaró la esencialidad de determinados servicios como un antecedente reciente de las políticas orientadas a regular el ejercicio del derecho de huelga. En los debates y anuncios previos a su implementación se planteó la posibilidad de extender este tipo de regulación a otros “servicios”, entre ellos, la educación. Sin embargo, el decreto finalmente sancionado no incluyó la actividad educativa dentro de su ámbito de aplicación.⁴

En el plano nacional, la reforma se desarrolla en un contexto político marcado por la aprobación de la Ley N.º 27.802 de Modernización Laboral, publicada el 6 de marzo de 2026, impulsada por el Gobierno Nacional de Javier Milei que asumió la presidencia, en diciembre de 2023. Aunque sus disposiciones no resultan aplicables, en principio a los trabajadores de la Administración Pública, su aprobación representó una ruptura respecto del paradigma anterior que regulaba las relaciones entre el Estado, el trabajo y las organizaciones sindicales.

Es en este entramado en el cual adquiere particular relevancia la reciente reforma del Estatuto Docente de 2026 analizamos los trastocamientos en el trabajo y la profesión docente, pero también las formas contemporáneas de construcción de legitimidad de las políticas

⁴ Alcanzó al sector de recolección de residuos, transporte automotor de pasajeros y transporte ferroviario subterráneo y premetro, y estableció el cumplimiento de servicios mínimos obligatorios ante conflictos colectivos.

educativas. En este sentido, las modalidades de comunicación y presentación de la reforma, así como las formas de convocatoria a instancias de intercambio con las comunidades educativas, abren interrogantes acerca de las estrategias mediante las cuales las autoridades procuran construir consensos, gestionar el conflicto y establecer nuevos modos de relación con los actores colectivos del sistema educativo de CABA.

Esos interrogantes remiten, sin embargo, a una temporalidad más amplia pues el Estatuto Docente no constituye únicamente un marco normativo, sino también el resultado histórico de procesos de disputa en torno a las concepciones sobre el trabajo, la profesionalidad y los derechos de quienes ejercen la docencia. A partir de estas consideraciones, luego de consignar las referencias teórico- metodológicas, proponemos un recorrido articulado en torno a tres preguntas: ¿qué está en juego en la transformación impulsada por el Decreto N.º 256/2026? ¿Cómo se configuró históricamente el Estatuto Docente y cuáles fueron sus principales transformaciones? ¿Qué efectos producen estos procesos sobre los veintinueve Institutos de Formación Docente (ISFD) de la jurisdicción, instituciones de educación superior terciaria no universitaria en las que, desde hace más de cien años, se forman docentes para todos los niveles y que en la actualidad están pretendiendo desmantelar?. La coyuntura actual constituye, desde esta perspectiva, un punto de partida para revisar las tensiones que han atravesado la regulación del trabajo docente y analizar las racionalidades de gobierno que, en el siglo XXI, intervienen en la definición de sus condiciones de ejercicio y en la configuración de nuevas formas de profesionalidad.

Referencias teóricas

En el devenir de las políticas educativas argentinas, estas orientaciones pueden inscribirse en una “ideología de larga data” (De Luca, 2013, p. 3), cuyos antecedentes se remontan a la segunda mitad del siglo XX y a la expansión de la teoría del capital humano. Durante la última dictadura cívico-militar, el Proyecto Educativo Autoritario (PEA) redefinió explícitamente la relación entre educación y sociedad, aproximándola al binomio educación-mercado, con efectos sobre la formación docente.

Esta racionalidad adquirió nuevas formas durante las reformas de los años noventa, cuando la descentralización, la racionalización administrativa, la eficiencia y el principio de subsidiariedad adquirieron centralidad. Más que constituir una ruptura, estas reformas profundizaron lineamientos gestados desde décadas anteriores, en un contexto de creciente influencia de organismos internacionales y de articulación entre escalas nacionales y globales.

En este proceso, la política educativa se desplazó progresivamente de una concepción vinculada a la planificación estatal hacia una agenda global orientada por estándares, evaluación y eficiencia.

La fragmentación de la conflictividad laboral docente; la incorporación del *management* empresarial al léxico de la gestión escolar y laboral docente; y el desdibujamiento entre la regulación pública y privada, expresada en procesos de privatización endógena, con diferentes ritmos y modalidades, procesos semejantes atravesaron otros países latinoamericanos, configurando una matriz regional de reforma educativa de orientación neoliberal.

La reciente promoción de capacidades socioemocionales en docentes y estudiantes ha enfatizado estas tendencias de mercadotecnia escolar. De este modo, la regulación del trabajo docente no opera únicamente mediante prescripciones jurídico-administrativas, sino también a través de mecanismos orientados a producir determinadas formas de responsabilidad, desempeño docente con impacto en su subjetividad.

En este marco, adquieren relevancia figuras como el docente emprendedor y el educador-*coach*, que expresan desplazamientos en las formas de concebir la profesionalidad docente. La creación de la Universidad de Ciudad de Buenos Aires en 2018 con la intención de reemplazar a los centenarios 29 institutos de formación docente no universitarias que poseían una larga trayectoria de cierta autonomía, órganos colegiados y resistencia a las políticas dictatorialistas y luego neoliberales así como diversidades entre sí crea un frente de conflicto significativo que ha sido objeto de estudio desde larga data redundando como directora (Naidorf) y actual posdoctoranda (Ramos Gonzales) en las tesis de la última de maestría, doctorado y una extensa referencia de publicaciones que avalan el estudio de estos conflictos desde hace más de 10 años.

Metodología

La investigación adopta un enfoque cualitativo y una perspectiva sociohistórica para analizar las transformaciones recientes en la regulación del trabajo docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), atendiendo a las racionalidades de gobierno que sustentan las modificaciones normativas y a sus formas de recepción y puesta en acto. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo de base empírica múltiple (Ramos Gonzales, 2025, p.4), que incorpora la perspectiva etnográfica como herramienta heurística para reconstruir significados, prácticas y procesos institucionales.

Las unidades de análisis son Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de CABA: la Escuela Normal Superior N.º 8 y el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. El análisis comprende dos dimensiones interrelacionadas: las políticas y normativas que regulan el trabajo docente y sus condiciones de ejercicio y sus formas de recepción y puesta en acto en las instituciones, atendiendo a controversias, acuerdos y resignificaciones. La selección de los entrevistados responde a criterios intencionales vinculados con su participación en estos procesos.

El corpus documental comprende normativa jurisdiccional sobre regulación institucional y trabajo docente, incluyendo documentos sobre autoevaluación institucional, virtualización y prácticas de enseñanza, gestión y trabajo docente, el Reglamento Orgánico Marco (ROM) y capacidades profesionales. Se incorporan también documentos públicos producidos por las instituciones —actas, informes y pronunciamientos— y materiales elaborados por organizaciones estudiantiles y docente-estudiantiles, como revistas, volantes y folletos. Estos materiales permiten reconstruir procesos de producción, circulación y disputa de sentidos en torno a las políticas estudiadas.

Para la reconstrucción histórica hemos recurrido a la literatura existente sobre las transformaciones de la regulación del trabajo docente, conformada por trabajos propios y antecedentes de otros autores, aún relativamente acotados en este campo.

La investigación recurre a la triangulación de fuentes para contrastar perspectivas y reconstruir los procesos estudiados, articulando fuentes documentales, entrevistas y otras producciones de los actores involucrados. En esta oportunidad, presentamos resultados derivados de una selección del corpus documental, articulada con declaraciones públicas de funcionarios de gobierno y representantes sindicales docentes. Esta triangulación permite reconstruir las racionalidades de gobierno que atraviesan las modificaciones normativas y las posiciones que, frente a ellas, construyen las organizaciones sindicales docentes. Mediante el análisis que aquí presentamos mostraremos las transformaciones en la regulación del trabajo docente, las concepciones de docente y de trabajo docente que estas proyectan y los sentidos y las disputas que se articulan en torno a ellas basándonos principalmente en las recientes (2026) transformaciones Estatuto docente como puntapié analítico.

3. Resultados

3.1. ¿Qué está en juego en la transformación impulsada por el Decreto N.º 256/2026?

“la variable de mejora empieza por el docente desde que ingresa a la carrera, cómo transita su formación, su conexión al mundo laboral y su capacitación”⁵ (Miguel, 2026, p. 1)

Pocos meses antes de la presentación por parte del gobierno jurisdiccional de la nueva reglamentación del Estatuto Docente, se presentó el programa *Ser Docente*⁶, un programa de política pública para la formación y el desarrollo de la trayectoria profesional docente en la jurisdicción, aprobada mediante la Resolución N.º 385/MEDGC/26. Se trata de una iniciativa que propone intervenir sobre los distintos momentos de la trayectoria de quienes se forman, ingresan y desarrollan su actividad docente en el sistema educativo, desde la formación inicial hasta el acceso a los cargos de conducción. La misma permite interpretar la reforma del Estatuto Docente en cuestión como parte de una agenda que ya venía configurándose, pues varios de los dispositivos, que el decreto modifica pocos meses después, aparecen anticipados en la concepción de trayectoria profesional que *Ser Docente* (Educación BA, 2026)⁷ comienza a instalar.

El programa explicita una concepción sistémica de la trayectoria profesional organizada en cinco ejes: I) La evaluación diagnóstica para quienes inician la carrera docente en los ISFD; II) la actualización de planes de estudio de los profesorados en sintonía con las tendencias pedagógicas ya implantadas en los niveles obligatorios⁸; III) el otorgamiento de estímulos o becas a estudiantes seleccionados; IV) la renovación de la evaluación anual del desempeño y la incorporación de un dispositivo de evaluación formativa para quienes asumen funciones docentes por primera vez; y, finalmente, V) la formación destinada a quienes aspiran a ejercer cargos de conducción, con énfasis en la innovación, el liderazgo y la mejora de los aprendizajes.

La reforma reglamentaria de julio de 2026 no se proyecta de manera homogénea sobre estos cinco ejes. Su incidencia es directa, fundamentalmente, sobre aquellos vinculados con la evaluación del desempeño, con el desarrollo de la carrera y el acceso a cargos de conducción

⁵ Miguel, Mercedes. Declaración en la presentación de *Ser Docente*, 29 mayo 2026. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁶ Programa incluido en BA Aprende, una política educativa integral de la CABA centrada en la mejora de los aprendizajes, la alfabetización, el seguimiento de las trayectorias escolares y la utilización de dispositivos de evaluación e información como herramientas para orientar la gestión educativa.

⁷ Para una rápida introducción, véase: EDUCACIÓNBA. *Ser Docente*. YouTube, 29 mayo 2026. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2mbSC92s3qk&t=43s>. Acceso en: 21 jul. 2026.

⁸ Se observa un desplazamiento de las pedagogías críticas que incluyen la educación científica-disciplinar y la Educación Sexual Integral frente al avance de la educación emocional y el emprendedorismo, véase Ramos Gonzales; Sablich (2024)

(ejes IV y V), mientras que sus efectos sobre el ingreso, la formación y otros momentos de la trayectoria son más indirectos y requieren ser analizados en articulación con otras políticas y disposiciones que impactan directamente en el sector de los Institutos Superiores no Universitarios de Formación Docente donde se forman los docentes en Argentina.

Las transformaciones estatutarias adquieren mayor alcance cuando se las considera junto con las actualizaciones de los planes de estudio que contribuyen a definir nuevos perfiles docentes junto a los cambios introducidos en los Reglamentos Orgánicos Marco e Institucionales (ROM y ROI), que modifican las formas de participación y gobierno institucional de las nuevas generaciones de enseñantes.

En este sentido, el Decreto N.º 256/2026 condensa, en articulación con otras normativas, una serie de desplazamientos que buscan reconfigurar las concepciones sobre la profesión y el trabajo docente, en sintonía con tendencias observables en otros sistemas educativos del Sur Global⁹, donde la responsabilización individual por los resultados y por la calidad educativa se ha consolidado como uno de los ejes centrales de la política educativa del presente siglo.

La primera modificación se refiere a las condiciones de ascenso y movilidad dentro de la carrera docente. La reglamentación establece requisitos específicos para participar en concursos de ingreso, acumulación, traslado y ascenso, y vincula estas posibilidades con antecedentes y condiciones de desempeño. Para los concursos de acumulación de antecedentes, por ejemplo, se exige haber obtenido un concepto no inferior a “buen desempeño” en el último ciclo lectivo en que se hubiera sido calificado (Buenos Aires, 2026, Anexo I, arts. 18-19, p. 16-17). En los concursos de ascenso, la clasificación incorpora, entre otros antecedentes, las valoraciones obtenidas durante los últimos años (Buenos Aires, 2026, Anexo I, art. 28, p. 22-23). Así, la movilidad profesional queda atada a la evaluación y a los antecedentes acumulados durante la trayectoria.

Una segunda modificación resignifica el valor de la formación y de los antecedentes profesionales al introducir criterios diferenciados para ponderar títulos, posgrados y cursos, segundo sua pertinencia, carga horaria y “vinculación con las líneas de acción prioritaria definidas por el Ministerio de Educación” (Buenos Aires, 2026, Anexo I, art. 28, p. 11-15). La

⁹ Por ejemplo, en Chile, *DocenteMás* se inscribe en la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, creado por la Ley N.º 20.903, promulgada el 4 de marzo y publicada el 1 de abril de 2016. La plataforma gestiona procesos de evaluación y registra resultados vinculados con la trayectoria profesional docente, considerando, entre otros aspectos, la experiencia y los resultados obtenidos en el Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP), que inciden en la progresión por los tramos de desarrollo profesional: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II.

progresión en la carrera queda así mediada por la correspondencia entre las trayectorias formativas y las prioridades pedagógicas definidas pela política educativa. La regulación opera también como mecanismo de orientación da formação profissional, ao estabelecer quais saberes e enfoques adquirem maior valor. Nesse ponto, a polêmica em torno da Lei N.º 6774/2024, de transversalização do Abordaje y Promoción del Bienestar Escolar, evidencia esse deslocamento. Como assinalamos (Ramos Gonzales, 2024, p. 8; Sablich, 2024, p. 5), a educação emocional vem sendo hierarquizada nas políticas educativas, individualizando problemas sociais e estruturais e reduzindo-os a déficits psicológicos descontextualizados.

Una tercera modificación se produce en torno a la evaluación del desempeño. El artículo 24 mantiene la calificación conceptual, pero aumenta su incidencia ante resultados desfavorables. Una calificación “Deficiente”, cumplidas las instancias previstas, puede dar lugar a sumario e intervención de la Junta de Disciplina; un procedimiento similar se contempla ante dos calificaciones consecutivas de “regular”. Mientras la calificación mantenga vigencia, la autoridad puede asignar al docente otras tareas fuera de su asiento habitual (Buenos Aires, 2026, anexo I, art. 24, p. 21-22). La evaluación deja así de ser solo un registro del desempeño y adquiere consecuencias sobre las funciones y el recorrido laboral, reforzando su potencial disciplinador sobre la autonomía docente.

Esta transformación se proyecta, además, sobre las posibilidades de ascenso. Los conceptos obtenidos en la evaluación anual son considerados para la clasificación de los aspirantes a cargos de ascenso, otorgándole puntaje a las calificaciones de “sobresaliente” y “muy bueno” (Buenos Aires, 2026, anexo I, art. 28, p. 22-23) a un docente que puede o no ajustarse a las expectativas. La calificación adquiere de este modo una doble incidencia: puede generar consecuencias frente a desempeños considerados insuficientes y, al mismo tiempo, favorecer la progresión de quienes obtienen mejores resultados.

De este modo, lo que está en juego es qué concepción de profesionalidad docente se construye a través de estos dispositivos y qué lugar ocupan, dentro de ella, el desempeño individual y la formación continua, cuando la asistencia y la evaluación no son variables descontextualizadas de las condiciones materiales de los establecimientos educativos, las realidades sociolaborales de las familias y las condiciones salariales mínimas para la reproducción del trabajo docente.

Los sindicatos de la jurisdicción han rechazado las modificaciones. La Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) cuestionó la política implementada y sostuvo que al Gobierno sólo le falta explicitar: “prohibo enfermarse” (UTE, 2026). La Asociación de



Enseñanza Media y Superior (ADEMYS) impulsó, mediante asambleas generales, acciones orientadas al “no inicio de clases” luego del receso invernal.

Estos primeros análisis muestran un proceso de disputa que acaba de comenzar y que se articula explícitamente con el programa “Ser Docente” y su leitmotiv. En el comunicado oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la Ministra de Educación Mercedes Miguel sostuvo que “la variable de mejora empieza por el docente desde que ingresa a la carrera” (Buenos Aires, 2026).

La cuestión no se reduce a procedimientos específicos: involucra dispositivos de control basados en la información producida por las evaluaciones, con desplazamientos y pérdida de derechos y formas históricas de participación construidas mediante luchas colectivas. Estas transformaciones expresan una racionalidad y un horizonte de gobierno que se oponen a la orientación neoconservadora.

Para comprender cabalmente el alcance de este desplazamiento, resulta necesario reconstruir las condiciones históricas, normativas y políticas que configuraron el Estatuto Docente en la jurisdicción actualmente denominada CABA.

3.2. ¿Cómo se configuró históricamente la génesis y transformación del Estatuto Docente?

Un antecedente significativo fue la elaboración, en 1956, de un borrador a cargo de una comisión presidida por Próspero Alemandri e integrada, entre otros, por Josefina Pessacq, dirigente de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires (AMPBA) y Nélida Baigorria, docente, gremialista y posteriormente diputada nacional de la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI). Dos años más tarde, durante el gobierno constitucional de Arturo Frondizi, se sancionó la Ley N.º 14.473/1958, que estableció el Estatuto del Docente para el personal de enseñanza dependiente del Consejo Nacional de Educación¹⁰.

La construcción de este régimen se produjo en un contexto de expansión del sistema educativo y fortalecimiento de las organizaciones docentes. La Confederación Nacional de Maestros, constituida en 1916, y su continuadora, la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMyP), ocuparon un lugar destacado en las disputas por la sanción y defensa del Estatuto Docente. El período estuvo asimismo marcado por la emergencia de nuevas

¹⁰ Su promulgación se efectuó mediante el Decreto N.º 6.170, del 22 de septiembre de 1958, con publicación en el Boletín Oficial del 27 de septiembre de 1958.

organizaciones gremiales, entre ellas la Unión de Maestros Primarios (UMP), constituida en la Capital Federal (actual Ciudad de Buenos Aires) en septiembre de 1957, y la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), fundada el 4 de abril de 1959 .

La dictadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970) implementó una política de “racionalización” y control ideológico que afectó derechos consagrados en el Estatuto Docente. La Ley de Presupuesto N.º 17.584 suspendió el artículo 38, eliminando la actualización salarial según el costo de vida y congelando los ingresos. La Ley N.º 18.037 implicó la pérdida del 82 % móvil para docentes jubilados, mientras la Ley de Prescindibilidad N.º 16.920 habilitó cesantías por motivos políticos y restringió la participación gremial en las Juntas de Clasificación. Finalmente, el Decreto-Ley N.º 18.514 reestructuró la formación docente y modificó las condiciones de acceso y desarrollo de la carrera.

Durante la última dictadura cívico-militar, iniciada en 1976, se produjo una intervención aún más profunda sobre el sistema educativo y las condiciones de ejercicio de la profesión docente. La denominada “Operación Claridad” articuló la persecución política con una estrategia de control cultural orientada a redefinir los sentidos de la educación y del trabajo docente (Southwell, 2021, p.12). En este marco, la Ley N.º 21.278/76 suspendió la aplicación del Estatuto Docente impulsando un proceso de reorganización autoritaria de la carrera, signado por cesantías, desplazamientos y modificaciones en las condiciones de ingreso y permanencia. La represión alcanzó a docentes, dirigentes y organizaciones gremiales, debilitando las formas colectivas de participación y representación (Labourdette, 2023 p.14).

Esta intervención también se extendió a la formación docente. Los lineamientos impulsados por la dictadura buscaron orientar las instituciones y las prácticas formativas hacia concepciones pedagógicas acordes con el Proyecto Educativo Autoritario (Ramos Gonzales, 2022 p.12). En este marco, la regulación institucional y pedagógica de los ISFD se articuló con mecanismos de control y disciplinamiento. A su vez, la intervención sobre los contenidos y los discursos pedagógicos contribuyó a consolidar una concepción de la profesión docente centrada en la transmisión de conocimientos y el cumplimiento de prescripciones institucionales, alejada de la reflexión sobre las dimensiones políticas y sociales de la tarea de enseñar (Kaufmann; Doval, 1997 p.4).

La intervención autoritaria también alteró los mecanismos de ingreso, permanencia y ascenso y restringió la representación docente (Rodríguez, 2008, p. 13). La dictadura produjo,

así, una ruptura con derechos y formas de participación consolidadas en torno al Estatuto de 1958. Sin embargo, expresiones de oposición durante el declive del régimen evidenciaron que el disciplinamiento no logró desarticular por completo la organización docente ni la disputa por la identidad profesional y las tradiciones pedagógicas críticas (Ramos Gonzales, 2021, p. 4; Puiggrós, 2021, p. 18).

La recuperación democrática iniciada en 1983 abrió un proceso de recuperación de las condiciones institucionales y laborales del magisterio, acompañado por la normalización de las organizaciones gremiales y la restitución de los espacios de representación. En la Ciudad de Buenos Aires, este proceso se expresó en la sanción de la Ordenanza N.º 40.593, en 1985, que reorganizó el Estatuto del Docente Municipal (Buenos Aires, 1985).

La nueva normativa fue resultado de un amplio debate impulsado desde las escuelas, con asambleas, reuniones de delegados y un congreso docente (Marrone, 2022, p. 5). Recuperó principios del Estatuto de 1958, como estabilidad, carrera e ingreso y ascenso regulados con participación docente, e incorporó conquistas como la ampliación de licencias, la eliminación de listados diferenciados por sexo y la actualización de aspectos de la carrera. La Ordenanza Municipal expresó, así, tanto la recuperación de derechos vulnerados durante la dictadura como nuevas reivindicaciones construidas colectivamente.

Durante la década de 1990, la transferencia de instituciones educativas de la Nación Argentina a las Provincias o en a CABA introdujo nuevas modificaciones en el alcance del régimen estatutario.¹¹ Este proceso se produjo en el marco de las reformas que trasladaron responsabilidades desde el Estado nacional hacia las jurisdicciones y modificaron las formas de gobierno institucional y regulación del sistema educativo.

Por ejemplo, en la jurisdicción analizada, la transferencia definitiva de las instituciones de Educación Superior se hizo efectiva en enero de 1994. Sin embargo, los docentes de los ISFD no quedaron inmediatamente comprendidos en el Estatuto porteño. Recién en 1997 éstas obtuvieron un resguardo legal específico con su incorporación al régimen estatutario. Ese mismo año, el Decreto N.º 923/97 reconoció a los docentes transferidos el derecho a elegir y ser elegidos como representantes en las Juntas de Clasificación y Disciplina (Buenos Aires, 1997). La transferencia implicó así tanto una ampliación del ámbito de aplicación del Estatuto como la extensión a nuevos colectivos docentes de los mecanismos de participación previstos en el régimen como los de Nivel Superior no Universitario.

¹¹ Las transferencias de las instituciones educativas nacionales a las jurisdicciones provinciales, iniciadas durante la última dictadura militar y profundizadas durante el gobierno menemista, el Estatuto Docente Nacional dejó de tener alcance general.

Durante los primeros años del siglo XXI, las transformaciones no implicaron una modificación integral del Estatuto, sino reformas reglamentarias sobre clasificación, títulos, concursos, ingreso y evaluación. Un caso significativo fue la “evaluación de los desempeños docentes” desarrollada entre 2002 y 2006 (Perazza; Terigi, 2008, p. 8). La iniciativa fue discutida con la Comisión de Estatuto, integrada por representantes sindicales, y mediante reuniones entre autoridades e organizações gremiais. La evaluación se constituyó así en terreno de negociación y disputa. Aunque con limitaciones, el caso mostra que as políticas de regulação da carreira não eram definidas unilateralmente, pois as organizações sindicais mantinham capacidade de intervenção e negociação. Essa dinâmica é relevante para compreender o período posterior, no qual os mecanismos históricos de participação serão progressivamente deslocados ou reconfigurados.

A partir de 2007, com o governo de Mauricio Macri na Cidade de Buenos Aires, as transformações passaram a integrar um novo ciclo de políticas educativas, aprofundado desde 2015 pela coalizão “Cambiamos”. As mudanças se desdobraram na reforma do trabalho e da carreira docente (Lei 6544/2022) e em intervenções sucessivas (Decreto 209/22 e Decreto 230/26), às quais se somaram os efeitos da virtualização educativa durante e após a pandemia.

Las plataformas comienzan en ese entonces a funcionar como dispositivos de administración, seguimiento y control de diversos aspectos del trabajo docente, incluyendo la gestión de licencias mediante el sistema denominado “Mi Autogestión” (MIA), implementado desde 2020 para el personal estatal de la órbita de CABA. Paralelamente, las redes sociales adquirieron centralidad como canales de comunicación de las políticas públicas, favoreciendo modalidades de comunicación directa que desplazaron parcialmente los espacios colectivos e institucionales históricos de intercambio y negociación con el gobierno (Giovine et al., 2025 p.7).

A esta nueva modalidad de gestión se suma hasta hoy una creciente aceleración de los tiempos de decisión e implementación en la agenda de las políticas educativas. El tratamiento del Estatuto Docente de 2022 constituye un ejemplo de esta dinámica: desarrollado en un período acotado, entre marzo y mayo de ese año, inauguró una modalidad *exprés* que no respetó ni previó tiempo suficiente para la participación y deliberación de los colectivos involucrados, ni para comprender críticamente el alcance, los efectos y las consecuencias de las reformas impulsadas.

Nesse marco, processos participativos foram progressivamente substituídos por rápidas pesquisas de opinião e estudos de factibilidade, como ocorreu na criação da

UniCABA, anunciada em 2017 e aberta em 2018 com o objetivo de substituir os 29 ISFD. A forte resistência da comunidade educativa levou à coexistência dos dois espaços, mas os ISFD seguem submetidos a ameaças de não abertura de vagas para estudantes e professores, entre outras medidas. Reformas passam a ser anunciadas antes de sua formalização e, muitas vezes, durante recessos escolares, gerando tensão e exigindo conexão permanente entre docentes e organizações. Esse processo contribui para a corrosão do caráter do magistério e do professorado, em contraste com os discursos que proclamam a valorização da docência.

Finalmente, este período se caracteriza por la progresiva plataformización del trabajo docente, mediante la incorporación de sistemas digitales de gestión escolar¹² vinculados con la carga de asistencia, calificaciones, informes, seguimiento de trayectorias, comunicación institucional y otros registros requeridos para la administración del sistema educativo. Si bien estos dispositivos fueron presentados como herramientas destinadas a “simplificar y optimizar” (Buenos Aires), 2016, p. 52) la organización escolar y su implementación implicó, en muchos casos, una ampliación de tareas por fuera de la jornada laboral, así como la necesidad de disponer de recursos tecnológicos y conectividad que no son reconocidos ni remunerados.

En este sentido, la virtualización del sistema educativo no puede comprenderse únicamente como una innovación tecnológica orientada a la democratización de la educación, sino como un proceso de reestructuración del trabajo y de regulación de la actividad docente, con claros efectos sobre los tiempos laborales, las responsabilidades asumidas y al fin y al cabo la construcción del vínculo pedagógico.

3.3. ¿Qué efectos tienen estos procesos sobre los veintinueve ISFD de la jurisdicción que buscan ser desmantelados por el gobierno de CABA?

El sector de la formación docente inicial constituye un espacio estratégico, ya que es allí donde comienza la trayectoria profesional que las políticas posteriormente buscan regular y acompañar. En este sentido, como hemos señalado, el programa *Ser Docente* propone intervenir sobre este recorrido mediante exámenes de ingreso, actualización curricular, estímulos y becas, que son medidas que han suscitado intensos debates, así como oposiciones y resistencias en las comunidades educativas de los que denominamos nuestros Profesorados

¹² En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la digitalización de la gestión educativa se expresa en plataformas y sistemas destinados a la comunicación institucional (MiEscuela), la carga y seguimiento de información escolar (asistencia, calificaciones, informes y trayectorias educativas), la cobertura de cargos docentes (Acto Público en Línea). A estos dispositivos se incorporaron los entornos virtuales de enseñanza consolidados durante y después de la pandemia de Covid-19, ampliando el uso de tecnologías digitales en las prácticas educativas.

<https://nuestrospdf.com/> —denominación política adoptada por las comunidades educativas comprometidas con la defensa de la tradición histórica de los ISFD— del Nivel Superior no universitario.

Si bien la reglamentación estatutaria aquí analizada se inscribe en un proceso más amplio de transformación de las concepciones sobre la profesión y el trabajo docente, iniciado en la jurisdicción, como señalamos, durante el ciclo político abierto en 2007, la creación de la UniCABA constituye un caso testigo en la región. La disputa en torno a su implementación involucró dimensiones centrales del sistema formador: su organización institucional, los saberes de referencia, los sentidos atribuidos a la formación y las experiencias de los distintos claustros en el marco de los procesos de democratización institucional (Ramos Gonzales, 2018 p.6, 2019b p.2; Birgin, 2019 p.3).

As recentes reformas de atualização dos planos curriculares (Resolução N.º 1586/MEDGC/2025) e dos Reglamentos Orgânicos Marco (Resolução N.º 1588/MEDGC/2025) aprofundam esse processo. Elas se articulam a regressões na vida democrática dos ISFD e à restrição das atribuições de seus claustros no cogoverno. Em dois anos, conselhos tripartites e quadripartites perderam capacidade para intervir em decisões como definição de horas institucionais, criação de áreas de pesquisa, critérios e composição de bancas de concursos e redistribuição de tarefas. A disputa é central porque aqueles que definem saberes e perspectivas também definem o que se ensina, como se tomam decisões e qual lugar ocupam as comunidades educativas nos projetos formativos, incidindo sobre a experiência estudantil e as identidades docentes futuras.

A este proceso se suma la instalación de una cultura de la evaluación, cristalizada en el Sistema Federal Integrado de Evaluación, Certificación y Acreditación del Sistema Formador (SiFIECA), aprobado mediante la Resolución CFE N° 483/2024¹³, por el Consejo Federal de Educación el 14 de noviembre de 2024. El sistema contempla procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa y procura valorar las condiciones institucionales, organizativas, funcionales y de gestión curricular de los ISFD. En esta misma dirección, se ha desplegado recientemente un sistema de evaluación para el ingreso a la formación docente ampliamente repudiado por el estudiantado y supone identificar capacidades y necesidades de acompañamiento (Buenos Aires, 2026).

¹³ Instituye, por primera vez en el sistema formador argentino, procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa en los ISFD con el propósito de producir información sistemática para la regulación, certificación y acreditación del sistema formador.

Esta política reconhece antecedentes en las evaluaciones “Aprender a Enseñar”, implementada en 2017 como evaluación diagnóstica nacional de estudiantes avanzados de los profesorados y resistida por organizaciones gremiales y estudiantiles (Argentina, 2017). La acumulación de estos mecanismos excede la medición de resultados: define capacidades relevantes, trayectorias esperables e información valorizada por la gestión. “Nuestros profesorados” ocupan así un lugar estratégico, pues producen saberes, disposiciones y concepciones sobre el trabajo docente que luego serán evaluados y regulados. Las transformaciones expresan una utopía de gobierno sobre el trabajo docente, vinculada a cambios en la formación inicial, las formas de participación institucional y los dispositivos de seguimiento de las trayectorias formativas.

Lo que está en juego en los veintinueve ISFD —número que reforzamos porque la lucha es colectiva y es una sola— no es únicamente la actualización de sus planes de estudio o la modificación de sus mecanismos de gestión, sino el sentido mismo de la formación docente y de las condiciones institucionales en las que las nuevas generaciones aprenden a enseñar.

4. Consideraciones finales

A partir de estas consideraciones, la coyuntura actual abre una agenda de investigación que requiere ampliar la mirada más allá de las reformas estatutarias para comprender las transformaciones que atraviesan la profesión docente en el siglo XXI. En este sentido, resulta necesario indagar las continuidades y rupturas entre las formas históricas de regulación del trabajo docente construidas durante el siglo XX y las modalidades contemporáneas de gobierno de la profesión.

El período 2016-2026, que comprende la etapa del devenir que explica esta normativa actual, se explica por el desarrollo y las derivas posteriores de la pandemia y nos permite analizar cómo las nuevas lógicas de regulación, evaluación y aseguramiento institucional, articuladas con cambios más amplios en el mercado de trabajo y en el capitalismo contemporáneo, inciden en las condiciones materiales y simbólicas del ejercicio profesional docente a partir del intento de quebrar las luchas colectivas e instaurar planes y carreras docentes individualistas, meritocráticas y competitivas contrarias al espíritu colectivo que rige en la resistencia que rige en los denominados “nuestros profesorados” sus acciones gremiales docentes y estudiantes que son actualmente nuestro objeto de nuestras investigaciones y cuyos avances aquí compartimos.

Referências bibliográficas

ARGENTINA. Decreto-Ley n.º 16.767, de 11 de septiembre de 1956. **Estatuto del Docente. Buenos Aires, 1956.** Disponible en: Argentina.gob.ar. Acceso en: 22 jul. 2026.

ARGENTINA. Ley n.º 14.473, de 12 de septiembre de 1958. **Estatuto del Personal Docente del Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, 1958.** Disponible en: InfoLEG. Acceso en: 22 jul. 2026.

ARGENTINA. Ley n.º 24.049, de 6 de diciembre de 1991. **Facúltase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos. Buenos Aires, 1991.** Disponible en: Argentina.gob.ar. Acceso en: 22 jul. 2026.

ARGENTINA. Ley n.º 24.195, de 14 de abril de 1993. **Ley Federal de Educación.** Buenos Aires, 1993.

ARGENTINA. Ley n.º 26.206, de 14 de diciembre de 2006. **Ley de Educación Nacional.** Buenos Aires, 2006.

BUENOS AIRES (Ciudad). Ordenanza n.º 40.593, de 30 de mayo de 1985. **Estatuto del Docente Municipal. Buenos Aires, 1985.** Disponible en: Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires. Acceso en: 22 jul. 2026.

BUENOS AIRES (Ciudad). Ley n.º 4.109, de 2011. **Modificación del sistema de clasificación y evaluación de antecedentes docentes.** Buenos Aires, 2011.

BUENOS AIRES (Ciudad). Ley n.º 6.544, de 2021. **Modificación del Estatuto del Docente.** Buenos Aires, 2021.

BUENOS AIRES (Ciudad). Decreto n.º 256/2026. **Modificación de la reglamentación del Estatuto del Docente.** Anexo I: Reglamentación del Estatuto del Docente Municipal (Ordenanza n.º 40.593/85). Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2026a Disponible en: <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-DEC-AJG-AJG-256-26-ANX.pdf>. Acceso en: 22 jul. 2026.

BUENOS AIRES (Ciudad). Ministerio de Educación. Resolución n.º 385/MEDGC/26. Aprueba la política educativa **Ser Docente.** Buenos Aires, 2026b. Disponible en: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

BUENOS AIRES (Ciudad). Decreto N.º 209, de 16 de junio de 2022. **Modifica el Decreto N.º 611/86,** reglamentario del Estatuto del Docente.

BUENOS AIRES (Ciudad). Decreto N.º 230, de 22 de junio de 2026. Establece el régimen de servicios mínimos obligatorios ante conflictos colectivos de trabajo que afecten la recolección de residuos, el transporte automotor y el transporte ferroviario subterráneo. **Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires,** Buenos Aires, 23 jun. 2026 c.

BALL, Stephen J. Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? **British Journal of Sociology of Education**, p. 1129-1146, 2016.

BALL, Stephen J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, San Andres, v. 22, n. 1, p. 1-13, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1742/1259>. Acesso em: 08 out. 2026.

BALL, Stephen J. YOUDELL, Deborah. **Privatización encubierta en la educación pública**. Internacional de la Educación, 2008.

BIRGIN, Alejandra. La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de UNICABA. In: SAFORCADA, Fernanda; FELDFEBER, Myriam (comps.). **La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2019, 237-246

BRASLAVSKY, Cecilia. La reforma educativa en la Argentina. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1996.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DAVINI, María Cristina. **El currículum de formación del magisterio**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

DE LUCA, Romina. La construcción de una ideología educativa: diagnóstico y propuestas de reforma educativa en Argentina, una revisión histórico-crítica. **Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 13, n. 3, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878009.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2026.

DE LUCA, Romina; ALVAREZ PRIETO, Natalia. Un análisis comparativo de las reformas educativas orgánicas de los años sesenta y noventa en Argentina. ¿Transformación o consolidación de tendencias? **Cadernos de História da Educação**, Uberlandia, v. 15, n. 1, p. 378-397, 2016. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/che/v15n1/1982-7806-che-15-01-378.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

DENZIN, Norman K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

GENTILI, Pablo. **El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1997.

GIOVINE, Manuel A. et al. Plataformización del trabajo docente: caracterización de las relaciones y condiciones laborales. **Revista Española de Educación Comparada**, Espanha, n. 48, p. 419-441, 2025. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/45383/33522>. Acesso em: 12 mar. 2026.

GUDELEVICIUS, Mariana. La política educativa implementada durante el primer año del “Proceso de Reorganización Nacional”: contradicciones y límites. **Trabajos y**

Comunicaciones, La Plata, n. 38, p. 87-109, 2012. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5780/pr.5780.pdf. Acesso em:

GIOVINE, Renata.; GARCÍA, Lucia. La calidad educativa en las agendas públicas: el caso argentino. In: BRIS, M. (coord.). **La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 2001. p. 181-202.

IVANIER, Analía; JAIMOVICH, Analía; MIGLIAVACCA, Adriana; PASMANIK, Yael; SAFORCADA, M. Fernanda. ¿Qué regulan los Estatutos Docentes? **Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa**. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2004. (Cuaderno de Trabajo, n. 46).

KAUFMANN, Carolina; DOVAL, Delfina. **Una pedagogía de la renuncia**: el perennismo en la Argentina (1976-1983). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, 1997.

MACRI, Jorge. **Cambiamos el Estatuto Docente y le pusimos fin a un sistema que nivelaba para abajo**. El mérito, el esfuerzo. [S. l.], 16 jul. 2026. X: @jorgemacri. Disponible en: <https://x.com/jorgemacri/status/2077873893650333777>. Acceso en: 25 jul. 2026.

MARTÍNEZ, M. E. La figura del docente emprendedor, el paradigma evaluativo y la escolarización en la lógica instrumental del neoliberalismo. Ponencia presentada en el IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina, 2017. *Anais...*

SENNETT, Richard. **La corrosión del carácter**: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2000.

LABOURDETTE, Lorenzo. **Organización, conflicto y transformaciones en el sindicalismo docente**: el caso regional platense, los sindicatos de base bonaerenses y la CTERA en los años setenta y ochenta. 2023. Tesis de posgrado – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2023.

MARRONE, Laura. **A propósito de la reforma del Estatuto Docente de Larreta-Acuña**. Buenos Aires: Ademys, 2022. Disponible en: <https://www.ademys.org.ar/v2/a-proposito-de-la-reforma-del-estatuto-docente-de-larreta-acuna/>

PASTRANA, Natalia Andrea. La reforma educativa de la Revolución Argentina: instalación de una nueva matriz liberal-conservadora en la política educativa; oposición y articulación del movimiento magisterial argentino y salteño (1970-1972). In: *Anais...* XX JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA, 2026, Río Cuarto, Córdoba. En prensa. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto, 2026.

PAVIGLIANITTI, Norma. **Neoconservadurismo y educación en la Argentina**. Buenos Aires: El Quirquincho, 1991.

PERAZZA, Roxana; TERIGI, Flavia. Decisiones políticas acerca de la evaluación docente: consideraciones sobre la experiencia de reformulación de la evaluación de desempeños en la Ciudad de Buenos Aires. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1,

n. 2, p. 11-29, 2008. Disponível em: <https://revistas.uam.es/rie/article/view/4664/5101>. Acesso em: 18 out. 2025.

PINI, Mónica. Políticas de alfabetización digital y formación docente: disputa de sentidos. In: SAFORCADA, F.; FELDFEBER, M. (comps.). **La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2019.

RAMOS GONZALES, Josefina. Los institutos de formación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: participación estudiantil y formas de gobierno. **Revista Políticas Educativas**, Moreno, v. 5, n. 6, p. 189–197, 2018. Disponível em: publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/55. Acesso em: 18 ago. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina. Aportes para la comprensión del resurgir en el movimiento estudiantil terciario (1979-1981). **Realidad Económica**, Ciudad de Buenos Aires, v. 51, n. 343, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://ojs.iade.org.ar/index.php/re/article/view/176/141>. Acesso em: 15 abr. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina. El proyecto educativo autoritario y los lineamientos destinados a la formación docente durante la última dictadura cívico-militar en Argentina. **Analecta Política**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 12, n. 23, p. 1-19, 2022. DOI: Disponível em: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/en/article/view/7710/6958>. Acesso em: 02 mai. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina. La movilización estudiantil del profesorado por la renovación de sus planes de estudio durante la última transición hacia la democracia en Argentina (1984–1988). **Anuario de Historia de América Latina**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 62, p. 216–248, 2025. Disponível em: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/jbla/en/article/view/3391/12036>. Acesso em: 18 ju. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina; SABLICH, Juan. Reforma curricular de la formación docente inicial en CABA, Argentina en contexto de ascenso de neoconservadurismos locales y globales. **Praxis Educativa**, La Pampa, v. 28, n. 3, p. 1-27, 2024. DOI: Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1531/153179275005/html/>. Acesso em: 01 set. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina; DUBINI, Marcela. Los grandes movimientos de transformación curricular en la formación docente inicial: reflexiones contemporáneas desde el análisis del pasado próximo. **Revista de Educación**, Mar de la Plata, n. 32, p. 65-88, 2024. Disponible en: Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7963. Acesso em: 18 jul. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina.; DUBINI, Marcela.; SABLICH, Juan ¿La formación del magisterio en disputa? El cambio curricular en CABA, Argentina. Frente a la emocionalización del perfil docente: lucha interna y denuncia internacional. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 10, n. 2, p. 231-255, 2025. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/281335>. Acesso em: 18 mai. 2026.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.



RODRÍGUEZ, Laura Graciela. Los trabajadores del sector público durante la dictadura: el caso de los docentes (1976-1983). **Cuadernos del Sur. Historia**, Bahía Blanca, n. 37, p. 1-12, 2008. Disponible en: SEDICI. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9752/pr.9752.pdf. Acesso em: 08 out. 2026.

RODRÍGUEZ, L. “**Cambiamos**”: la política educativa del macrismo. *Question*, v. 1, n. 53, p. 90-108, 2017.

RUIZ, Guillermo; RODRÍGUEZ, María. La construcción de la política de formación docente en la Ciudad de Buenos Aires: 1992-2006. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 55, v. 1, p. 1-17, 2011. Disponible em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1625/2672>. Acesso em: 18 fev. 2026.

TEDESCO, Juan. Carlos. et al. **El proyecto educativo autoritario**: Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO Argentina, 1983.

TEDESCO, Juan Carlos. **El nuevo pacto educativo**: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya, 1995.

TIRAMONTI, Guillermina. **Modernización educativa de los 90**: ¿el fin de la ilusión emancipadora? Buenos Aires: FLACSO/Temas Grupo Editorial, 2001.