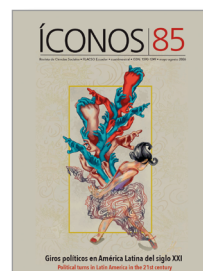




Cambios en la escuela secundaria argentina: la individualización de la inclusión educativa en Santa Fe y Buenos Aires

Changes in Argentine secondary school: The individualization of educational inclusion in Santa Fe and Buenos Aires



Dra. Juana Sorondo. Investigadora posdoctoral. Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona (España). (juana.sorondo@uab.cat) (<https://orcid.org/0000-0002-5360-5164>)

Dra. Silvia Alucin. Profesora adjunta. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (Argentina). (alucin@irice-conicet.gov.ar) (<https://orcid.org/0000-0002-5319-4297>)

Recibido: 24/01/2025 • Revisado: 26/05/2025
Aceptado: 15/10/2025 • Publicado: 01/05/2026

Resumen

Este artículo se enfoca en las políticas educativas para el nivel secundario que se han desarrollado en Argentina a partir de su universalización en 2006, comparando y contextualizando las jurisdicciones de Santa Fe y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la agenda política nacional y global. Desde una perspectiva antropológico-discursiva, se combinan elementos de la educación comparada para el estudio de políticas subnacionales, y de la interpretación hermenéutica-dialéctica del discurso. Se analiza un corpus de documentos de las políticas institucionalizadas para comprender la construcción de una discursividad que se ha centrado en la transformación del régimen académico como clave para que la enseñanza secundaria sea más inclusiva. El análisis comparado permite rastrear la configuración de un consenso discursivo a nivel supranacional, estatal y local. Pone en evidencia la producción de una doble desatención a los aspectos estructurales del problema de la inclusión (educativa). Por un lado, las intervenciones se han enfocado en lo académico-escolar, en detrimento de políticas socioeducativas más integrales. Por otro, la transformación del régimen académico no ha contemplado modificar la estructura institucional del nivel ni tampoco una inversión para transformar aspectos materiales, por lo que su implementación ha supuesto un proceso de responsabilización de cada docente como agente de cambio. Esto ha profundizado la fragmentación del sistema educativo.

Descriptores: análisis del discurso; educación comparada; educación secundaria; inclusión social; política educacional; sistema educativo.

Abstract

This article focuses on the educational policies that have been developed in Argentina since the universalization of secondary education in 2006, comparing and contrasting the jurisdictions of Santa Fe and the Autonomous City of Buenos Aires in the context of the national and global political agenda. From an anthropological-discursive perspective, this study combines elements of comparative education to study subnational policies and interprets results within a discursive hermeneutic-dialectical framework. It analyzes institutional policy documents to understand the construction of a discourse on the transformation of secondary school's academic regime as a key to inclusion. Comparative analysis makes it possible to trace the configuration of a consensus at supranational, state, and local levels. It highlights a two-sided neglect of structural aspects of (educational) inclusion. On the one hand, interventions have focused on academic or managerial issues, to the detriment of more comprehensive socio-educational policies. On the other hand, the transformation of the academic regime has contemplated neither the modification of the institutional structure of secondary education nor investments to transform its material aspects. This has entailed holding individual teachers responsible as agents of change, thus deepening the fragmentation of the education system.

Keywords: discourse analysis; comparative education; secondary education; social inclusion; educational policy; educational system.



1. Introducción

Al igual que sucede en otros ámbitos de la intervención social, en el campo educativo, y particularmente en el nivel secundario, la “inclusión” se viene configurando, desde la década de los 90, como un relato dominante que fija aquello que es considerado problema, regulando la acción y la transformación educativa (Gorostiaga y Pastore 2024). El “paradigma de la inclusión” sustituyó el de la integración (Sinisi 2010) al reconocer una “diversidad” más amplia en la escuela y al promover una revisión del sentido de la “justicia educativa”, encarnado en políticas consideradas homogeneizadoras y estandarizadoras (Sinisi 2010). Se conforma así un mandato que ejerce influencia sobre los sistemas nacionales desde la agenda educativa global (Rizvi y Lingard 2013; Gorostiaga 2019).

Esta debe situarse en el contexto concreto de las reestructuraciones neoliberales de las relaciones sociales de producción que comenzaron a gestarse desde finales de los 70: las transformaciones del mercado de trabajo suponen una nueva presión sobre la escuela secundaria para la formación de recursos humanos y la contención social, que modifica su función originaria. En el marco de este discurso, centrado en el binomio inclusión-exclusión, se instala la relación entre la expansión de la escolarización obligatoria y la necesidad de transformar el régimen académico de la secundaria para mejorar las posibilidades de acceso, retención, aprendizaje y egreso del estudiantado vulnerable (Acosta, Fernández y Álvarez 2020; Almada y Villagrán 2023).

De esta forma, se construye la idea de la necesidad del cambio, legitimada desde el ideal democrático y desde la apelación al derecho a la educación; y en la comprensión de que la función histórica de segmentación y selección social del nivel secundario se refleja fundamentalmente en su modelo institucional (Acosta, Fernández y Álvarez 2020). Con esto, el régimen académico se convierte en el principal obstáculo para garantizar la inclusión en la enseñanza secundaria, y, por consiguiente, en un objeto privilegiado de estudio e intervención para la investigación y para la política educativa. Definimos aquí al régimen académico como el conjunto de normas que regulan la escolarización a través de un determinado modelo organizacional que sistematiza las trayectorias estudiantiles, las experiencias escolares y el trabajo docente (Baquero et al. 2009).

Este recorte de la problemática se hace evidente en las acciones de expansión de la educación secundaria. En Europa y en Estados Unidos ya habían tenido lugar reformas “comprensivas” y “democratizadoras” entre los 60 y los 90, con un sistema de apoyo a estudiantes, un ciclo común para evitar la segregación temprana, y a la vez, diseños curriculares flexibles (Arroyo 2019). En diálogo con este proceso, las investigaciones sobre los avances de la inclusión en este nivel se centran, desde finales del siglo XX, en la evaluación de los logros asociados a la retención de las instituciones y de sus docentes y estudiantes (Popkewitz 2009). En Latinoamérica, las reformas neoliberales de los 90 instalaron en la agenda política la necesidad de un cambio en los sistemas

educativos (Pini y Amaré 2025) desde una perspectiva compensatoria que podemos vincular al paradigma de la integración. Las críticas al modelo neoliberal compensatorio a principios del siglo XXI supusieron el ensayo de reformas intensivas y extensivas que pusieron el foco en las transformaciones del modelo institucional de la escuela secundaria. Incluyeron, entre otras cosas, la flexibilización de los tiempos, modalidades y contenidos y la organización de equipos de trabajo para monitorear las trayectorias escolares (Arroyo 2019; Pinkasz 2019).

Con el presente artículo se busca comprender la manera en que este mandato ha moldeado las políticas públicas para la escuela secundaria en dos jurisdicciones de Argentina: Santa Fe y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, Caba). El estudio cualitativo comparado de un corpus documental referido a las políticas llevadas adelante en ambas jurisdicciones desde 2006, momento en el cual se estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria, permite dar cuenta de un consenso en torno a la necesidad de introducir modificaciones en su régimen académico con el fin de volverlo más “inclusivo”.

Desde un marco hermenéutico-dialéctico (Romero 2005), nos interesa indagar qué sentidos sobre la escuela secundaria y sobre su vínculo con lo social subyacen en este recorte de los discursos de las políticas. Desde una perspectiva antropológico-discursiva, entendemos las políticas como relatos dominantes que organizan la intervención estatal sobre una cuestión considerada crucial para la reproducción del orden social y que, a la vez, demarcan ciertos límites, condicionantes y direccionalidades en las formas de hacer y pensar (Monarca 2024; Shore 2010). Podemos esbozar, a modo de hipótesis, que, al centrar las intervenciones en una modificación del régimen académico, tienden a borrarse los vínculos entre escuela secundaria y sociedad, y entre problemáticas educativas y sociales. En suma, la atención a los aspectos técnico-administrativos de la problemática produce un ocultamiento de los aspectos estructurales, socioeconómicos y de las desigualdades educativas. La exclusión y la desigualdad constituyen problemas técnico-administrativos, los cuales pueden ser resueltos gracias a ciertas políticas y dispositivos de intervención (Popkewitz 2009; Sorondo 2024).

Este análisis permite advertir de qué manera la problemática de la escuela secundaria se delimita centrándose en su régimen académico al establecer continuidades entre los discursos de las políticas de ambas jurisdicciones, más allá de los posicionamientos político-partidarios diferenciados de sus respectivos Gobiernos. El estudio de los consensos que subyacen en estas diferenciaciones permite hablar de un régimen de verdad que supone ciertos límites a la hora de pensar y de actuar en el ámbito educativo (Monarca 2024), que obturan un abordaje crítico de las problemáticas estructurales y que fijan objetos y dispositivos de intervención recortados de sus vínculos con lo social. A continuación, se describen las herramientas teórico-metodológicas que organizaron el análisis. Luego, una vez situado el análisis en el marco histórico nacional, se exponen los resultados del análisis comparado de las políticas locales.

2. Metodología

Para la investigación en la que se basa este artículo se aplicó un enfoque cualitativo que combina elementos de la educación comparada para el estudio de políticas subnacionales (Ruiz 2024) y de la interpretación hermenéutica-dialéctica del discurso (Romero 2005). Concebimos las políticas educativas como símbolos condensados (Turner 1980) que dan cuenta de estructuras sociales más profundas y de órdenes políticos subyacentes (Shore 2010).

El análisis comparado se focaliza en fuentes documentales primarias vinculadas a la formación de las políticas educativas para la escuela secundaria en la Caba y Santa Fe, desde 2006 hasta 2025.¹ A pesar de centrarse en una comparación de contextos locales, no se desconoce el movimiento dialéctico y coconstitutivo de las políticas entre los niveles supranacional, estatal y local (Dale y Robertson 2012; Ninnes 2004): las políticas son analizadas en relación con una agenda global y nacional que las estructura. El corpus documental seleccionado refleja esta multiplicidad de niveles y prioriza el Estado nación como actor fundamental en la regulación normativa de la escolarización (Ruiz y Giovine 2023). Se compone de 25 documentos de la política educativa institucionalizada, los cuales se escogieron siguiendo criterios de exhaustividad, pertinencia y actualidad (Ninnes 2004), incluyendo leyes y normativas, decretos y resoluciones nacionales y jurisdiccionales, documentos orientativos, circulares ministeriales, páginas web y portales de noticias gubernamentales correspondientes a las carteras educativas de Santa Fe y de la Caba. Asimismo, cabe agregar que el análisis de estas fuentes documentales se asienta también en el trabajo empírico que cada autora viene realizando en las respectivas jurisdicciones (Alucin 2025; Sorondo 2024).

El estudio de este corpus se focaliza en tres ejes de las modificaciones del régimen académico, que han servido de unidades de comparación para identificar regularidades, modelos y tendencias subyacentes (Ruiz 2024) en Santa Fe y en la Caba: las modificaciones del *currículum*, de los esquemas de evaluación, acreditación y promoción, y el diseño de estrategias de acompañamiento pedagógico singularizado. La descripción e interpretación de estas categorías para cada caso permitió luego la yuxtaposición comparativa de los resultados para su discusión (Ninnes 2004), orientada desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica crítica (Romero 2005). Esto supone una interpretación de los textos de las políticas que pone el acento en los símbolos y en las metáforas subyacentes para visibilizar su vínculo con la naturalización de explicaciones del mundo que legitiman determinadas relaciones de dominación (Pini y Amaré 2025). Este marco teórico-epistemológico del estudio comparado permite el cuestionamiento de

1 Si bien el recorte priorizado aquí es el de las narrativas institucionales, abordamos su recepción y disputa en otros trabajos (Alucin 2025; Sorondo 2024).

los “consensos” discursivos sedimentados en el campo educativo para una revisión crítica de las ideologías que producen los objetos de las políticas y de la acción educativa (Monarca 2024).

3. La construcción del consenso acerca del cambio del régimen académico de la escuela secundaria en Argentina

La escuela secundaria se ha consolidado en el sistema educativo argentino desde el siglo XIX, con un perfil selectivo y propedéutico con formación enciclopédica. Su estructura se asienta en tres pilares: una currícula organizada por disciplinas, la designación del profesorado por especialidad y la organización del trabajo docente por hora (Terigi 2008). Este esquema institucional implica una serie de reglas y prácticas que constituyen una gramática escolar, pues establece qué se entiende por escuela, por alumnado y por docente (Tyack y Cuban 1995). La obligatoriedad del nivel medio, establecida en 2006 por la Ley de Educación Nacional (LEN), aceleró las reflexiones sobre este formato, que no ha permanecido inmutable, pero que, más allá de sus transformaciones, mostró grandes dificultades para incluir los sectores sociales que históricamente no accedían al nivel. Por esta razón se fue construyendo una discursividad que apuntó a cambiar el nivel secundario para hacerlo más inclusivo, pero que también moviliza un imaginario global sobre la “crisis” y “obsolescencia” de la educación pública que viene sosteniendo políticas de privatización exógena y endógena desde los 90 (Kenway 1991; Pini y Amaré 2025).

Tomando como hito la sanción de la LEN, este discurso de cambio puede rastrearse en diversas políticas, sostenidas por diferentes gestiones, centrado siempre en la transformación del régimen académico para modificar la gramática escolar selectiva y excluyente. Los tres ejes de modificaciones han sido los que priorizamos en este análisis: el *currículum*, los esquemas de evaluación, acreditación y promoción y el diseño de estrategias de acompañamiento pedagógico singularizado.

Esta retórica puede ser identificada en documentos desarrollados en el marco de Gobiernos de distinto signo. Durante los mandatos de Cristina Fernández de Kirchner² (2007-2015), del Frente para la Victoria, se observa en el “Plan de mejora institucional” de 2009 y en el “Plan nacional de educación obligatoria y formación docente” (2012-2016). Pero también podemos encontrarla en la propuesta “Marco para la implementación de la escuela secundaria federal 2030” (Ministerio de

2 Fue presidenta durante dos mandatos consecutivos por el Frente para la Victoria, una coalición política de orientación peronista fundada en 2003 e integrada por el tradicional Partido Justicialista, una línea de la Unión Cívica Radical (UCR) y por diferentes organizaciones de centro y centroizquierda.

Educación 2017), del gobierno de Mauricio Macri³ (2015-2019). De igual modo, se hace presente en los “Lineamientos estratégicos educativos para la República Argentina 2022-2027” y en diferentes resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) (Resolución 367/2020; Resolución 368/2020; Resolución 369/2020; Resolución 397/2021), emitidas durante el gobierno de Alberto Fernández⁴ (2019-2023). Cabe aclarar que no incluimos documentación del gobierno de Javier Milei (2023)⁵ ya que aún no se han implementado políticas para el nivel medio, aunque se pretende elaborar un marco federal que propone mayor autonomía escolar, acreditación por materias, asignaturas optativas, docentes por cargo, acompañamiento de trayectorias y un examen final integrador (Dillon 2025).

La consolidación de este discurso de cambio tiene el efecto de mandato de inclusión (Giovine y Martignoni 2011). No obstante, vale preguntarse si esto pone en el centro del debate la desigualdad educativa en términos estructurales o si esta es concebida de forma cada vez más individualizada. El proceso de universalización del nivel secundario ha traído una profundización de la desigualdad (Kessler 2014), ya que desde mediados del siglo XX el incremento de la matrícula se ha realizado a través de la consolidación de itinerarios de escolarización asimétricos y de cuerpos docentes diferenciados (Ziegler 2014).

A continuación, nos centramos en los tres ejes de cambio que marcan las políticas educativas a nivel nacional con el fin de analizar las formas en las que se han plasmado a nivel jurisdiccional en Santa Fe y en la Caba. En torno a las revisiones del *currículum* (primer eje), en el 2004 se establecieron, a través de la Resolución 214/2004, los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP), que constituyen las bases sobre las cuales cada jurisdicción provincial elaboraría su diseño curricular. Durante la gestión de Cambiemos (2015-2019) hubo un intento de reemplazar los NAP por módulos de aprendizaje integrado (MAI), centrados en el desarrollo de competencias.

Esto se realizó en el marco de una propuesta más amplia, llamada “Secundaria 2030”, que establecía una dinámica de trabajo interdisciplinaria por proyectos y esquemas de contratación docente por cargo. El trabajo por proyectos y la dinámica interdisciplinaria volvió a estar en el centro del debate educativo durante la pandemia, durante la gestión del Frente de Todos (2019-2023). La Resolución 367/2020 del CFE estableció la priorización de saberes y la diversificación de estrategias de enseñanza y recomendaba el trabajo por proyectos integrando diversas disciplinas y el taller como opción pedagógica. El gobierno de Javier Milei anunció a través de las redes sociales un plan de renovación curricular centrado en cinco ejes: fortalecimiento de la enseñanza de matemáticas, programa nacional de alfabetización financiera, programa

3 Llegó al poder como candidato de Cambiemos, una coalición nacional conservadora-neoliberal entre Propuesta Republicana (Pro), la UCR y la Coalición Cívica (CC).

4 Fue presidente por la coalición peronista Frente de Todos, conformada en 2019 mayoritariamente por organizaciones peronistas y kirchneristas con la participación, en menor medida, de otras de filiación socialista o comunista.

5 Libertad Avanza, fundada en 2021, es una coalición conservadora de derecha con orientación anarcoliberal.

de habilidades socioemocionales, programa de convivencia escolar y programa argentino de innovación de la educación con inteligencia artificial.

En cuanto al segundo eje, podemos decir que la pandemia cristalizó los debates que se venían dando años atrás sobre el régimen de evaluación, acreditación y promoción. La suspensión de las clases presenciales conllevó la necesidad urgente de flexibilizarlo, lo cual aceleró los cambios. En este marco, la Resolución 397/2021 estableció dinámicas de evaluación cualitativa para el periodo 2020-2021 y tres opciones de trayectorias escolares: sostenida, intermitente y de baja intensidad. Además, la organización del ciclo lectivo fue excepcionalmente bianual, ya que transformó el esquema tradicional de acreditación y promoción.

Finalmente, respecto a las estrategias de acompañamiento, cabe aclarar que las mismas pueden remontarse al “Plan de mejora institucional” (CFE 2009), en el que ya aparecía el reconocimiento de “diferentes trayectorias, más allá de la teórica o la esperada” (Ministerio de Educación 2011, 17). A partir de este plan, se implementaron tutorías académicas en contraturno para brindar un acompañamiento pedagógico personalizado al estudiantado. Durante la pandemia, con el Programa Acompañar (2020) y el plan Volvé a la Escuela (2021), se dio continuidad al acompañamiento singularizado para quienes tuvieran trayectorias intermitentes o de baja intensidad a través de tutorías o de talleres recreativos.

El cambio del régimen académico ha sido una constante en las políticas nacionales para la enseñanza secundaria desde 2006. Un análisis detallado de la forma en que estas políticas fueron adoptadas a nivel local permitirá indagar sobre los efectos de este discurso en la comprensión de las desigualdades educativas.

4. Descripción e interpretación de los cambios en el régimen académico en dos jurisdicciones: Santa Fe y la Caba

Atendiendo a los contextos político-partidarios y discursivos específicos de Santa Fe y de la Caba, en esta sección se analizan las diferentes políticas que produjeron modificaciones en el régimen académico de la escuela secundaria en ambas jurisdicciones entre los años 2005 y 2025.

El caso de Santa Fe

A partir de 2007 gobernó en la provincia el Frente Progresista Cívico y Social,⁶ Hermes Binner fue gobernador entre 2007 y 2011, Antonio Bonfatti entre 2011 y 2015 y Miguel Lifschitz entre 2015 y 2019. Durante este periodo hubo tres políticas que

⁶ Fue una Alianza política de centro fundada en 2006 en la cual confluyeron el Partido Socialista, el movimiento Libres de Sur, un sector de la UCR, un sector de Generación para un Encuentro Nacional (GEN), la Coalición Cívica-Afirmación para una República Igualitaria (CC-ARI) y el Partido Demócrata Progresista.

se complementaron en la tarea de transformar la escuela secundaria para hacerla más inclusiva. Nos referimos al plan “Vuelvo a Estudiar”,⁷ y a los programas “Secundario completo”,⁸ “Escuela Abierta”,⁹ “Tramas digitales”,¹⁰ y a los núcleos interdisciplinarios de contenidos.¹¹ En 2008 se creó un gabinete social, un espacio interministerial para la promoción del acceso a derechos fundamentales donde coordinaban acciones los Ministerios de Desarrollo Social, de Salud, de Educación, de Trabajo, de Seguridad Social, de Innovación y de Cultura. En esta línea, se sumó el plan Vuelvo a Estudiar (2013). Cabe mencionar también la implementación de equipos socioeducativos (2018)¹² que desarrollaron diferentes intervenciones para los y las jóvenes, incluyendo acompañamiento en los centros de salud, asesoramiento en temas judiciales, espacios recreativos, acciones con las escuelas y orientación pedagógica.

De distintas formas, y en la línea retórico-semántica institucionalizada por la LEN, estas propuestas apelaban a la justicia educativa y a la transformación de la escuela secundaria, elementos clave para asegurar el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso del nivel medio. Seguían los tres ejes del Ministerio de Educación de Santa Fe: la escuela como institución social, la inclusión socioeducativa y la calidad educativa (Gobierno de Santa Fe 2024). Así, desde estas políticas se propusieron transformaciones pedagógicas e institucionales que posibilitaron la flexibilización institucional y el acompañamiento de recorridos educativos heterogéneos mediante la elaboración de trayectorias académicas alternativas (presenciales y semipresenciales), tutorías, proyectos sociocomunitarios, incorporación de las TIC, etc. Desde el Ministerio de Educación provincial se apelaba a un trabajo de acompañamiento “artesanal” y personalizado, atendiendo la singularización del proceso educativo. En 2019, con el cambio de gestión, el plan Vuelvo a Estudiar y los demás programas fueron suspendidos. Si bien los equipos socioeducativos continuaron su labor, su capacidad de intervención es cada vez más reducida, pues la demanda es muy alta y hay pocos cargos (Gomitolo 2021).

Durante la gobernación de Omar Perotti (2019-2023), figura proveniente del peronismo federal,¹³ se respondió a las resoluciones del CFE para gestionar la pandemia.

7 Fue un plan (2013-2019) de inclusión socioeducativa dirigido a jóvenes que habían interrumpido su escolarización. Su abordaje era integral, trabajaban de manera conjunta escuelas y otras áreas e instituciones presentes en el territorio (centros de salud, asociaciones civiles, etc.) para brindar un acompañamiento continuo (Alucin 2025).

8 Este programa (2016-2019) tenía entre sus objetivos acompañar trayectorias escolares singulares con tutorías académicas (Alucin 2025).

9 Escuela Abierta (2013-2019) fue un programa de formación docente permanente en el cual se trataban las problemáticas que atravesaban las escuelas para proponer formas de abordaje (Alucin 2025).

10 Programa de formación docente (2013-2019) orientado a la integración de las nuevas tecnologías, en tanto herramientas para la innovación, inclusión e igualdad de oportunidades (Alucin 2025).

11 Programa de formación (2016-2019) que proponía un desarrollo curricular interdisciplinario a partir de problemáticas sociales propias entendidas como acontecimiento (Alucin 2025).

12 Equipos profesionales interdisciplinarios de psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales que fomentaban la inclusión socioeducativa desde el Ministerio de Educación, adhiriéndose a Ley Nacional 26.061 de protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia (Alucin 2025).

13 El peronismo federal es una denominación con la cual se describe a sectores peronistas que no se alinearon con el kirchnerismo. Sin embargo, Perotti llegó a la gobernación como candidato del Frente Juntos, alineado en aquel momento con el Frente de Todos, coalición mayoritariamente kirchnerista.

Se implementaron planes para reforzar el vínculo pedagógico con talleres recreativos durante el año 2020. También se implementaron, a partir de 2022, horas de tutorías académicas para acompañar las trayectorias educativas afectadas por la suspensión de la presencialidad. La gran apuesta de este Gobierno fue el Sistema de Avance Continuo, en 2023, donde confluyeron los cambios al régimen académico que ya se venían ensayando: organización curricular por trayectos que reúnen diferentes materias, nota colegiada, trabajo por proyectos, redefinición del esquema de promoción, ya que este sistema permitía que el alumno pase de año adeudando dos trayectos (equivalente a 4 u 8 materias). Implicaba, además, tutorías obligatorias para acompañar las trayectorias y aprobar las materias adeudadas. Tales cambios enfrentaron oposición por parte del personal docente, y particularmente por el sindicato (Alucin 2025).

En diciembre de 2023 asumió la gobernación Maximiliano Pullaro, perteneciente a la Unión Cívica Radical (UCR), quien llegó al poder como candidato de Unidos para Cambiar Santa Fe.¹⁴ Una de sus primeras medidas fue el Decreto 17/2023, con el cual se volvió al esquema de asistencia, evaluación, promoción y acreditación previo. Este régimen se caracterizaba por una mayor rigidez: solo permite pasar de año con dos materias previas, la evaluación se lleva a cabo mediante la tradicional mesa de exámenes.

En la sucesión de Gobiernos de distinto tinte político podemos rastrear continuidades y discontinuidades. Las distintas políticas implementadas en Santa Fe muestran reciprocidad con los lineamientos establecidos a nivel internacional y nacional en torno a la necesidad de transformar el nivel secundario para hacerlo más inclusivo. Si bien en un primer momento esto supuso el diseño de algunas políticas de inclusión socioeducativa, finalmente la prioridad se estableció en las intervenciones educativas sobre el régimen académico, concebido como núcleo del problema de la inclusión educativa.

El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En el caso de la Caba, las modificaciones del régimen académico parecerían avanzar con una mayor consistencia hacia su flexibilización e individualización. Anticipando la sanción de la LEN a nivel nacional, la obligatoriedad de la educación secundaria en la Caba fue establecida en 2002 (Ley 898/2002). Desde entonces, se han llevado adelante diferentes modificaciones del formato de este nivel, vinculadas a la concreción de esta normativa.

Durante las jefaturas de gobierno de Aníbal Ibarra, del Frente Grande (2000-2003 y 2003-2006) y de Jorge Telerman, del Partido Justicialista (2005-2006 y 2006-2007), las medidas se concentraron, sobre todo, en la modificación del régimen de evaluación, acreditación y promoción, en general con programas focalizados de gran intensidad, pero de baja escala (Terigi et al. 2013), que luego derivaron en transformaciones universales del régimen académico. Programas entre los que se encuentran

¹⁴ Es una alianza política en la que a nivel provincial se alinearon Cambiemos y un sector del Frente Progresista Cívico y Social.

el de las escuelas de reingreso incluyeron la flexibilización de la asistencia atendiendo a casos excepcionales y la institucionalización de un periodo de apoyo y acompañamiento para la evaluación y promoción de materias pendientes, lo que posibilitó, además, que pudieran continuar el curso a pesar de adeudar materias al momento del cierre administrativo (Pinkasz 2019). También se llevaron adelante programas de acompañamiento de las trayectorias escolares, entre ellos el proyecto Vuelta a la Escuela y el proyecto Pedagógico Complementario. En 2005 se instituyó la figura del docente tutor (Pinkasz 2019).

Desde el 2007 la Caba es gobernada por el partido de centroderecha “Pro”, primero con la jefatura de Mauricio Macri (2007-2011 y 2011-2015), luego de Horacio Rodríguez Larreta (2015-2019 y 2019-2023) y desde 2023 de Jorge Macri. Este cambio de signo en el Gobierno de la Caba no implicó necesariamente una ruptura del discurso sobre la urgencia de un cambio de régimen académico para la escuela secundaria. Se advierte, no obstante, la institucionalización de modificaciones que parecen interpretar el sentido de la inclusión, en línea con una personalización e individualización de lo educativo.

Las modificaciones del diseño curricular de la escuela secundaria ocuparon, en un primer momento, el centro de la escena. Respondían a los cambios en el régimen académico dispuestos a partir de la LEN y de diferentes resoluciones (Resolución 79/2009; Resolución 88/2009; Resolución 93/2009). La reforma curricular, denominada la nueva escuela secundaria (NES), vigente desde 2015, estructura el curso en un ciclo básico común de dos años y un ciclo orientado de tres años, en un diseño vertebrado desde el discurso de las competencias “para el siglo XXI” (Resolución 321/2015). Estas determinaciones léxico-semánticas construyen una representación de estas reformas asociada a la renovación, a la innovación y al futuro (Pini y Amaré 2025).

Esta matriz discursiva sirvió de base para una segunda reforma. En el 2017, durante la presidencia de Mauricio Macri y en el marco del proyecto “Secundaria 2030”, se anunció la puesta en marcha de la “Secundaria del Futuro”, posteriormente denominada “Profundización de la NES”. Si bien la introducción de actividades de aproximación al mundo del trabajo (ACAP) para quinto año fue el punto más conflictivo de la iniciativa (López y González 2023), la mayor parte de las modificaciones involucraron el régimen de evaluación, acreditación y promoción. Se introdujo el uso de calificaciones conceptuales e informes bimestrales de logros de aprendizaje, y, desde una metodología del aprendizaje basado en proyectos, la realización y evaluación colegiada por áreas afines. En este sentido, planteaba una reorganización del trabajo docente, siguiendo los principios del trabajo “colaborativo” e “interdisciplinario” (Montes, Pinkasz y Ziegler 2019; Pinkasz 2019). Cabe resaltar que si bien existe en la Caba desde el 2008 una reglamentación para la designación de profesores por cargo –y no por horas– (Ley 2905/2008), su implementación sigue siendo parcial y limitada (Arroyo 2019).

El recorte de contenidos curriculares considerados prioritarios y la flexibilización de los criterios de evaluación, acreditación y promoción durante la pandemia de la covid-19 generó las condiciones para profundizar estas modificaciones. Finalmente, en 2022 estos cambios se institucionalizan en un nuevo régimen académico de la escuela secundaria (Resolución 970/2022). Desde un vocabulario que remite a los ideales de democracia, justicia e inclusión, en el documento se utiliza una estrategia retórico-argumentativa impulsada desde los 90 en la agenda global por el discurso privatista: el mito movilizador de la crisis y obsolescencia de la escuela “tradicional” (Kenway 1991). Argumenta que el modelo organizacional “tradicional” –‘basado en un curriculum clasificado, con docentes formados por disciplina y designación por horas cátedra’–, promueve experiencias fragmentadas de los estudiantes en relación con el conocimiento” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2022, 3). Así, apelando a la necesidad de modernización y al mandato de la educación inclusiva, la nueva normativa propone una serie de cambios –o sistematiza cambios introducidos en distintos programas y reformas– que tienden a flexibilizar el diseño curricular y poner el foco en la personalización e individualización de los criterios y estrategias para la evaluación, la promoción y el acompañamiento de las trayectorias escolares.

En relación con el diseño curricular, el nuevo régimen permite a cada escuela crear su propio proyecto curricular institucional, además, sugiere una flexibilización de los tiempos y espacios de cursada con “formatos pedagógicos” que den “protagonismo” a los y las estudiantes, que sean “flexibles”, “variados”, “dinámicos” y que posibiliten la “alternancia” y la “electividad” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2022, 13). La elección de este campo léxico construye una imagen de la reforma como algo móvil, en contraste con la representación de la escuela “tradicional” como una institución rígida, principal obstáculo para la inclusión educativa.

Con respecto a la evaluación, acreditación y promoción, se estableció la organización cuatrimestral del ciclo lectivo, con una división de cada cuatrimestre en bimestres. Al término de cada bimestre el profesorado debe elaborar informes cualitativos y orientativos de aprendizaje, con una calificación conceptual (“en proceso”, “suficiente” y “avanzado”) al finalizar el primer y el tercer bimestre, y una calificación numérica al término de cada cuatrimestre. Para la acreditación de los espacios curriculares se mantiene el periodo de apoyo y acompañamiento, aunque introduciendo la toma de decisiones colegiada por parte del equipo de profesores del curso. En cuanto a la promoción –también definida de forma colegiada–, si bien no se elimina la repitencia –rebautizada “permanencia”–, sí se dispone que, para el caso de estudiantes que deban recurrir espacios curriculares ya aprobados, estos no podrán ser reprobados y deberán planificarse actividades y proyectos alternativos “que recuperen sus intereses o el desempeño de otros roles en el grupo, con el fin de dotar de significación la experiencia” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2022, 35).

El nuevo régimen también pone el foco en el seguimiento individualizado de trayectorias con la creación de entornos específicos de acompañamiento, recuperación y profundización de aprendizajes, los cuales deben ser definidos por personal directivo y docente en línea con el proyecto institucional de cada escuela. Sin embargo, se insta, de forma general, a la planificación de tutorías, espacios de orientación, instancias de comunicación con familias, encuentros entre estudiantes, etc. Las alternativas propuestas recuperan y sistematizan programas puestos en marcha en el marco de la “Secundaria del Futuro”, como el plan personal de aprendizaje (Resolución 653/2018) y el plan de fortalecimiento de la orientación (Resolución 900/2021).

Tal como sugieren estudios previos que incluyen entrevistas a docentes y a representantes sindicales, esta modificación del régimen académico de la escuela secundaria no suscitó grandes conflictos en la comunidad educativa, más allá de ciertas sospechas sobre su aplicabilidad en lo que respecta a las condiciones del trabajo docente (Sorondo 2024; Asociación Docente Ademys 2024). Este consenso relativo sobre los problemas de la escuela y las modalidades de intervención puede ser el resultado de la naturalización de ciertas metáforas y estrategias retórico-argumentativas que se vienen institucionalizando desde los 90 en la agenda educativa global (Pini y Amaré 2025).

5. Resultados del análisis comparado: tendencias y consensos sobre los objetos de las políticas para la escuela secundaria

En los apartados anteriores rastreamos políticas que desde 2006, con similitudes y diferencias en ambas jurisdicciones, han apuntado a una flexibilización del nivel medio, en una línea que parece sustentarse en una metáfora neoliberal con alcance global donde la flexibilidad constituye un valor clave para interpretar las reestructuraciones sociales y las desigualdades resultantes (Pini y Amaré 2025). Las políticas desplegadas en ambas jurisdicciones dan cuenta de ensayos de cambios del régimen académico en distintas escalas e intensidades. En la Caba se ha priorizado, en un primer momento, la implementación de políticas focalizadas de gran intensidad, aunque de baja escala, con la creación de instituciones diferenciadas en las cuales se ha modificado el régimen académico. Estas modificaciones avanzaron solo en un segundo momento hacia la introducción de modificaciones universales. En Santa Fe, por el contrario, se apuntó primero a políticas de gran escala, aunque de baja intensidad (Terigi et al. 2013), las cuales tuvieron incidencia muy variada en las escuelas.

El estudio comparado permite advertir que, si bien en temporalidades diferenciadas, ambas jurisdicciones tienden a centrar las intervenciones en lo educativo –reducido a lo estrictamente escolar–. En el caso de la Caba este enfoque de las políticas se

produce tempranamente, mientras que, en Santa Fe, durante los gobiernos del Frente Progresista Cívico y Social, se diseñaron políticas de corte más integral. Sin embargo, en los últimos años el Ministerio de Educación santafecino centró también su agenda política para el nivel secundario en lo académico. El énfasis en lo escolar sobre lo socioeducativo se hizo evidente a partir de la pandemia.

La comparación pone en evidencia el proyecto compartido de cambiar el régimen académico, profundizado a partir de la pandemia. Se enfatizan, en ambos territorios, los tres ejes de cambio, centrados en el *currículum*, en los esquemas de evaluación, acreditación y promoción y en las estrategias de acompañamiento pedagógico. Las modificaciones curriculares realizadas supusieron, en los dos casos, la reorganización del trabajo docente por áreas de materias afines, incorporando dinámicas interdisciplinarias y colaborativas y la organización del contenido por proyectos. Por otra parte, en ambas jurisdicciones se introdujeron evaluaciones cualitativas (definidas durante la pandemia con los criterios de trayectoria sostenida, intermitente o nula). También asistimos a una flexibilización de las condiciones de promoción. Estas redefiniciones se fundamentan en una estrategia político-discursiva que moviliza un consenso acerca de la necesidad de erradicar prácticas de evaluación y promoción consideradas “tradicionales” u “obsoletas” (Kenway 1991).

Asimismo, en las dos jurisdicciones se ha trabajado desde hace tiempo en el diseño de estrategias de acompañamiento pedagógico singularizado: armado de trayectorias, trabajos prácticos, dinámica en la que el eje pasa de enseñar a corregir tareas que el estudiante hace individualmente, sin acompañamiento escolar. Podríamos decir que esta es la política más extendida en el tiempo, que se ha implementado en diversas gestiones, incluso de matrices políticas diferentes, tanto en la Caba como en Santa Fe. El problema es que estas estrategias de atención a la diversidad terminan individualizando la experiencia educativa, ya que los y las estudiantes acreditan materias con base en trabajos que realizan en sus casas (Alucin 2025). Esto termina redundando en la fragmentación de las trayectorias y en la profundización de la desigualdad educativa, criticada por los sindicatos.

Finalmente, estas líneas de transformación apuntan a modificar las dinámicas de trabajo docente. En este sentido, podríamos decir que el discurso político educativo ubica ideológicamente a cada docente como agente de cambio. Son quienes deben diagramar la currícula de modo interdisciplinario o integral; apropiarse e implementar criterios de evaluación más flexibles, colegiados y cualitativos; realizar el acompañamiento singularizado para los y las estudiantes, construyendo trayectorias o brindando clases de consulta particularizadas. Sin atender a las condiciones de trabajo del profesorado ni a las de educabilidad del estudiantado, estas transformaciones se reducen a aspectos técnico-administrativos, centradas en el régimen académico. Esta falta de políticas integrales que articulen lo educativo con otros ámbitos de lo social constituye una evidencia de la penetración del discurso neoliberal-tecnocrático,

que impone una interpretación técnica de las problemáticas escolares y reduce su complejidad a la aplicación de tecnologías organizativas consideradas “innovadoras” (Pini y Amaré 2025). Además, señala un desplazamiento de sentido propio del discurso de la época, de la “desigualdad” a la “diversidad”, o un reconocimiento de la desigualdad en términos cada vez menos estructurales (Sinisi 2010). Este fenómeno se repite en ambas jurisdicciones.

6. Conclusiones

El análisis realizado permite poner en evidencia cómo el atravesamiento del discurso neoliberal y sus metáforas opera, en el seno del mandato educativo global de la inclusión (Gorostiaga y Pastore 2024), una doble desatención a lo estructural. Por un lado, observamos una naturalización del discurso tecnocrático en el mandato de la inclusión (Popkewitz 2009), con la tendencia a centrar las políticas en aspectos estrictamente escolares, técnico-administrativos, reducidos al cambio del régimen académico, representado discursivamente como epicentro de la crisis de la escuela pública (Kenway 1991), principal obstáculo para la inclusión educativa. Esto, en detrimento de políticas socioeducativas integrales que puedan tener alguna repercusión en la estructura social. Debido a lo anterior, se genera la representación (ideológica) de que las intervenciones educativas son “aideológicas”: neutrales y apolíticas (Pini y Amaré 2025).

Por otro, la desatención a lo estructural se advierte en la responsabilización individual del profesorado como clave para hacer viables las reformas, sin considerar las condiciones materiales de su trabajo. Más allá de la construcción de una discursividad de cambio, las políticas no apuntan a una transformación profunda de la estructura educativa. Al comparar las políticas para el nivel medio en Santa Fe y la Caba se hace evidente que las propuestas de cambio del régimen académico no refieren a modificaciones sobre su estructura. En el formato de funcionamiento del nivel medio sigue imperando el trípode de hierro (Terigi 2008): la formación docente continúa siendo por disciplinas y los contratos por materia y por hora. Esto condiciona materialmente la concreción del mandato de personalización educativa, principalmente por la falta de tiempo para el acompañamiento extraclases de estudiantes, para reuniones con colegas con el fin de establecer dinámicas más colaborativas e interdisciplinarias (Alucin 2025; Sorondo 2024). Las políticas operan a nivel simbólico y discursivo, pero también necesitan un sostén material (cargos, salarios, edificios, recursos). Sin estas condiciones estructurales, las exigencias y mandatos simbólicos sobre la figura docente redundan en una responsabilización individualizada: cada docente es personalmente interpelada o interpelado en su rol de agente de cambio, pero a la vez, como su posible enemigo.

Finalmente, el análisis puso en evidencia las estrategias retórico-argumentativas que refuerzan mandatos dominantes (Monarca 2024). La naturalización del discurso tecnocrático y la apelación al mito de la crisis de la escuela “tradicional” (Kenway 1991) produce un consenso en torno a la urgencia de un cambio en el régimen académico que dirige la atención hacia ciertos actores y focos de intervención, a la vez que obtura otros. El análisis hermenéutico-discursivo visibiliza la pregnancia de representaciones neoliberales de lo educativo y lo social (Pini y Amaré 2025) que –más allá de las afiliaciones político-partidarias de los actores– legitiman una interpretación cada vez más individualizada, fragmentada y despolitizada de la inclusión educativa y del derecho a la educación.

Con esto, buscamos promover una reflexión teórico-epistemológica sobre cómo deben de ser enfocadas y analizadas las políticas. Como investigadoras, esperamos contribuir no solo al análisis de las políticas educativas sino también a la consolidación de una perspectiva crítica sobre lo que estas significan y las huellas que imprimen en la praxis docente y en el derecho a la educación del estudiantado. Si bien este análisis se centró en las políticas educativas, el enfoque propuesto permite desarmar consensos naturalizados en el campo de las ciencias sociales en general para avanzar hacia una revisión crítica de la forma en que las políticas públicas contribuyen a producir sus propios objetos de intervención.

El actual Gobierno, a nivel nacional y en las dos jurisdicciones abordadas, activa repertorios simbólicos y políticos que apelan al individualismo y a transformaciones basadas en la agencia docente sin sostén estructural, mientras su trabajo se desvaloriza. Estas líneas retórico-argumentativas no son novedosas: movilizan consensos ya sedimentados dentro del campo educativo. Estudiar las formas en que estas políticas cobran vida en los territorios permitirá, en el futuro, complementar y profundizar el presente análisis de la narrativa político-educativa.

Apoyos

Esta investigación se desarrolló en el marco de la carrera de investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Argentina) y del proyecto “Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas” (referencia PID2020-112946GB-I00), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, como parte del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del “Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020” de la Agencia Estatal de Investigación.

Contribuciones de las autoras

- Juana Sorondo: conceptualización, metodología, investigación y análisis de los datos de la Caba, redacción-borrador original, revisión y edición, visualización.
- Silvia Alucin: conceptualización, metodología, investigación y análisis de los datos de Santa Fe, redacción-borrador original, revisión y edición.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses, financiero o de otro tipo, que pueda influir en el trabajo presentado en este artículo.

Referencias

- Acosta, Felicitas, Soledad Fernández y Marta Álvarez. 2020. “Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio”. En *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*, compilado por Nancy Montes y Daniel Pinkasz, 21-72. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento / FLACSO Argentina.
- Almada, María, y Carla Villagrán. 2023. “Régimen Académico en educación secundaria: materializaciones en la vida escolar”. *Revista de Educación* 14 (28): 125-147.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6795
- Alucin, Silvia. 2025. “Política educativa vivenciada: régimen académico y praxis docente en el nivel secundario”. *Revista Enfoques Educativos* 22 (1): 48-73.
<https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.74745>
- Arroyo, Mariela. 2019. *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Asociación Docente Ademys. 2024. “El gobierno avanza con modificaciones al estatuto y concursos irregulares en terciarios”, 2 de agosto. <https://n9.cl/ly80a>
- Baquero, Ricardo, Flavia Terigi, Ana Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sburlatti. 2009. “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable: un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7 (4): 293-319. <https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.015>
- CFE (Consejo Federal de Educación). 2009. “Plan de mejora institucional”. Acceso en enero de 2025. <https://bit.ly/4g4ja1K>
- Dale, Roger, y Susan Robertson. 2012. “Toward a critical grammar of education policy movements”. En *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending*, editado por Gita Steiner-Khamisi y Florian Waldow, 21-40. Londres: Routledge.
- Dillon, Alfredo. 2025. “Cómo es la reforma de la escuela secundaria que debaten la Nación y las provincias”. *Infobae*, 29 de junio. <https://n9.cl/3i09k>

- Giovine, Renata, y Liliana Martignon. 2011. "La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad". *Cadernos Cedes* 31 (84): 175-194. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200002>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2022. Régimen Académico de la Educación Secundaria. Buenos Aires, 16 de febrero. <https://sinigep.bue.edu.ar/docs/adjuntos/2022/RES-970-22-ANEX-UNO.pdf>
- Gobierno de Santa Fe. 2024. "Ejes e implementación". Acceso en enero de 2025. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=195282
- Gomitolo, Ana. 2021. "Las prácticas técnico-profesionales en el campo socioeducativo en el marco de la política pública de la provincia de Santa Fe (2015-2020)". Tesis de maestría, Universidad Nacional de Lanús. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6609>
- Gorostiaga, Jorge. 2019. "Intersecciones entre la agenda global y el discurso regional de política educativa". En *Políticas educacionais no Brasil e na América Latina*, editado por Romilda Ens, Cassiano Oligari y Roberto Renner, 21-40. Curitiba: CVR.
- Gorostiaga, Jorge, y Pablo Pastore. 2024. "Educación para el desarrollo". En *Léxico crítico del futuro*, editado por Andrés Kozel, Silvia Grinberg y Marina Farinetti, 172-175. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Kenway, Jane. 1991. "La educación y el discurso político de la nueva derecha". En *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, compilado por Stephen Ball, 169-207. Madrid: Morata.
- Kessler, Gabriel. 2014. *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 2905/2008. Régimen de Profesores por Cargo para Nivel Secundario. Buenos Aires, 6 de noviembre. <https://bit.ly/4huHTxr>
- Ley 898/2002. Establece la Obligatoriedad en el Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires desde los Cinco Años Hasta Completar Trece Años de Escolaridad. Buenos Aires, 2 de octubre. https://lc.cx/FCu_LY
- López, Guadalupe, y Agustín González. 2023. "Sentidos y contrasentidos de la política educativa de Caba: el caso ACAP". *Revista Debate Público* 13 (26): 87-100. <https://lc.cx/zSU5s4>
- Ministerio de Educación. 2017. "Marco para la implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030". Acceso en enero de 2025. <https://lc.cx/EO-T64>
- Ministerio de Educación. 2011. "Diseño e implementación del plan de mejora institucional". Acceso en enero de 2025. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004165.pdf>
- Monarca, Héctor, ed. 2024. *Regímenes de verdad en educación*. Madrid: Dykinson.
- Montes, Nancy, Daniel Pinkasz y Sandra Ziegler. 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* 7 (13): 103-127. <http://hdl.handle.net/10469/15849>
- Ninnes, Peter. 2004. "Critical Discourse Analysis and Comparative Education". En *Re-Imagining Comparative Education*, editado por Peter Ninnes y Sonia Mehta, 43-62. Nueva York: Routledge.
- Pini, Mónica, y Amaré, Mónica. 2025. *Neoliberalismo y educación en la era digital*. Buenos Aires: La Nave de los Locos.
- Pinkasz, Daniel, coord. 2019. *El régimen académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: análisis de las normativas y aportes de la investigación*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

- Popkewitz, Thomas. 2009. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Resolución 970/2022. Apruébese el Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, 17 de febrero. <https://lc.cx/D1VzRl>
- Resolución 900/2021. Convocar a la inscripción del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (Progresar) para sus líneas “Finalización de la educación obligatoria” y “Fomento de la educación superior” correspondientes al año 2021. Buenos Aires, 11 de marzo. <https://lc.cx/fQ-Sdr>
- Resolución 397/2021. Trayectorias Educativas. Buenos Aires, 20 de julio. <https://lc.cx/KB7p-r>
- Resolución 368/2020. Evaluación, Acreditación y Promoción. Buenos Aires, 25 de agosto. <https://lc.cx/hJ1fnl>
- Resolución 367/2020. Priorización de Contenidos. Buenos Aires, 25 de agosto. <https://lc.cx/g7eFIV>
- Resolución 369/2020. Aprobación del Programa ACOMPAÑAR: Puentes de Igualdad. Buenos Aires, 1 de septiembre. <https://n9.cl/jhsan>
- Resolución 653/2018. Plan Personal de Aprendizaje. Buenos Aires, 28 de febrero. <https://lc.cx/sd34kF>
- Resolución 321/2015. Nueva Escuela Secundaria. Buenos Aires, 26 de enero. <https://lc.cx/ByxtDS>
- Resolución 93/2009. Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. Buenos Aires, 17 de diciembre. <https://lc.cx/a0JgLX>
- Resolución 88/2009. Aprobación del documento “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria”. Buenos Aires, 27 de noviembre. <https://lc.cx/uLP2Xo>
- Resolución 79/2009. Aprobación del Plan Nacional de Educación Obligatoria. Buenos Aires, 28 de mayo. <https://lc.cx/aHlxTN>
- Resolución 214/2004. Aprobación del documento “Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes”. Buenos Aires, 27 de abril. <https://short.do/0SN6IY>
- Rizvi, Fazal, y Bob Lingard. 2013. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Romero, José. 2005. *Hacia una hermenéutica dialéctica*. W. Benjamin, Th. Adorno y F. Jameson. Madrid: Síntesis.
- Ruiz, Guillermo. 2024. “La perspectiva subnacional de la comparación en Estados federales: su pertinencia metodológica para estudiar reformas escolares. El caso argentino”. *Revista Española de Educación Comparada* 46: 81-108. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41902>
- Ruiz, Guillermo, y Manuel Giovine. 2023. “Política educativa y educación comparada: reflexiones teóricas, metodológicas y análisis empíricos”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* 10 (18): 14-23. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1732>
- Shore, Chris. 2010. “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas”. *Antípoda* 1 (10): 21-49. <https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>
- Sinisi, Liliana. 2010. “Políticas socioeducativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma?”. *Boletín de Antropología y Educación* 1: 11-14. <https://lc.cx/I8vODx>
- Sorondo, Juana. 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 doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/entities/publication/b6684a7c-6f0a-4b03-ad81-adf8e9dde0c8>

Cambios en la escuela secundaria argentina:
la individualización de la inclusión educativa en Santa Fe y Buenos Aires

- Terigi, Flavia. 2008. "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Propuesta Educativa* 17 (29): 63-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, Flavia, Bárbara Briscioli, Carolina Scavino, Aldana Morrone y Ana Toscano. 2013. "La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala". *IICE* 33: 27-46. <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1099>
- Turner, Victor. 1980. *La selva de los símbolos*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Tyack, David, y Larry Cuban. 1995. *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ziegler, Sandra. 2014. "Regulación del trabajo de los profesores de la élite". *Cuadernos de Pesquisa* 44 (155): 84-103. https://doi.org/10.1590/198053142842_

Cómo citar este artículo:

Sorondo, Juana, y Silvia Alucin. 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>