



Trayectorias de política educativa, puesta en acto y estrategias de re-escalamiento: el caso de la Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires

Educational Policy Trajectories, Policy Enactment and Rescaling Strategies: The Case of *Secundaria del Futuro* in the City of Buenos Aires

SAFORCADA, Fernanda¹, HEURTLEY, Julieta² e IRIGOYEN, Valentina³

Saforcada, F., Heurtley, J. e Irigoyen, V. (2025). Trayectorias de política educativa, puesta en acto y estrategias de re-escalamiento: el caso de la Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires. *RELAPAE*, (23), pp. 63-78.

Resumen

En las últimas dos décadas, la escuela secundaria se volvió un foco de atención tanto de investigaciones académicas como de política pública a nivel global y local. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se llevó adelante una reforma educativa que inició en el año 2014 con el lanzamiento de la Nueva Escuela Secundaria (NES) y la aprobación en 2015 del Nuevo Diseño Curricular para el nivel, y continuó luego con la Secundaria del Futuro, en el año 2017. Esta reforma tuvo como propósito la reorganización de la escuela secundaria, la transformación de las dinámicas y la organización institucional, la modificación del trabajo docente y de la regulación de la enseñanza, entre otras cuestiones.

En el presente artículo nos proponemos presentar algunos de los resultados de una investigación llevada a cabo sobre la Secundaria del Futuro, en relación con la formulación de la política y su puesta en acto. Asimismo, en este trabajo compartimos algunas primeras aproximaciones en torno a una perspectiva de análisis de la política, aún en construcción, desarrollada a partir de los aportes de los estudios de trayectorias de política y de los estudios políticos multiescalares.

Palabras Clave: trayectorias de políticas, escalas de política, escuela secundaria, políticas educativas, re-escalamiento.

Abstract

Over the past two decades, secondary school has become a central focus of attention for both academic research and public policy at global and local levels. In the City of Buenos Aires, an educational reform was undertaken beginning in 2014 with the launch of the New Secondary School (NES) and the approval in 2015 of the New Curricular Design for the level, followed later by Secundaria del Futuro in 2017. This reform sought to reorganize secondary schooling, transform institutional dynamics and structures, modify teachers' work, and reshape the regulation of teaching, among other aims.

In this article, we aim to present some of the findings from a research project conducted on Secundaria del Futuro regarding both the formulation of the policy and its enactment. Likewise, this paper shares some initial reflections on

¹ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas – Instituto de Educación, Justicia y Trabajo, Universidad Nacional del Oeste, Argentina / fsaforcada@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-4783-6617>

² Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina / juliheurtley@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0002-6984-647X>

³ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina / valentinairigoyen@hotmail.com / <https://orcid.org/0009-0009-6904-8241>

an emerging policy analysis perspective, still under development, informed by contributions from policy trajectory studies and multiscale political studies.

Keywords: Policy trajectories, policy scales, secondary school, educational policies, rescaling.

Introducción⁴

En las últimas dos décadas, la escuela secundaria se volvió un foco de atención prioritaria de estudios e investigaciones académicas, así como de diversas políticas públicas que, entre otras cuestiones, se orientaron a garantizar su obligatoriedad y modificar las características históricas de dicho nivel (Acosta, 2019; Saforcada y Baichman, 2022).

En este contexto, el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires lanzó, en el año 2013, una propuesta de reforma para el nivel, nominada al inicio como “Nueva Escuela Secundaria de Calidad” (NESC) y luego como “Nueva Escuela Secundaria” (NES), que implicó la aprobación de un nuevo diseño curricular para el nivel.

Cuatro años más tarde, cuando aún estaba vigente la NES y en el contexto de asunción de Cambiemos al gobierno nacional (lo que implicó la alineación entre el gobierno local y el nacional), se presentó la Secundaria del Futuro (SF). Esta política pública tenía como propósito la reorganización de la escuela secundaria, introduciendo cambios en las dinámicas institucionales, en el trabajo docente y en la regulación de la enseñanza, así como en la organización curricular, entre otros aspectos.

El alcance y la transformación de la matriz del nivel que se proponía, nos llevan a pensarla como un intento de reforma estructural y de sentido profundo de la escuela secundaria. Comenzó a implementarse en el año 2018 en 19 escuelas piloto, identificadas como pioneras; en 2019 se amplió a otras 25 y, a partir de 2020, se expandió a todo el nivel, abarcando sector público y privado, y todas las modalidades, logrando su universalización para el año 2023.

Este artículo tiene un doble propósito. Por un lado, compartir algunos primeros desarrollos en torno a una perspectiva en construcción de análisis de la política, a partir de los aportes de los estudios de las trayectorias de la política y de los estudios políticos de escalas⁵. Por otro lado, presentar algunos resultados de una investigación empírica sobre la Secundaria del Futuro, tanto en relación con la formulación de la política como con su puesta en acto.

Antecedentes y perspectivas teóricas

La última década del siglo XX y los inicios del XXI han mostrado, tal como señala Southwell (2020), un gran crecimiento de la escuela secundaria en Argentina:

...mientras que en 1980 solo el 42,2 por ciento de la población en edad escolar (entre 13 y 17 años) asistía a la escuela media, en 2006 ese porcentaje trepaba a más del doble (86 por ciento) y en 2011 alcanzaba al 92,9 (p. 12).

Un fenómeno semejante se observa en el conjunto de América Latina, con variaciones según los países, pero presente en todos (Acosta, 2025; Itzcovich, 2014).

Esta expansión del nivel, así como de la producción de políticas públicas para responder a sus principales problemáticas y garantizar la obligatoriedad, se vio reflejada en las agendas de investigación. La producción en el campo es vasta, tiene un alto grado de consolidación y recorre dimensiones y temas variados (Pinkasz, y Montes, 2020): el formato escolar (Krichesky, 2014; Terigi, 2008); las desigualdades, la inclusión y la diferenciación (Acosta, 2025; Giovine y Martignoni, 2011; Gluz y Rodríguez Moyano, 2014; Grinberg, 2009); las trayectorias escolares, el acceso, la permanencia y la terminalidad (Bottinelli y Sleiman, 2014; Briscioli, 2023; Terigi y Briscioli, 2020); las políticas para la escuela secundaria y sus lógicas u orientaciones, así como las tendencias regionales y globales en la materia (Acosta,

⁴ Este trabajo recupera y amplía la ponencia “Contextos y escalas de una política educativa: el caso de la Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires” presentada por las autoras en el *V Coloquio de Investigación Educativa en Argentina “La investigación educativa y la educación pública frente a la encrucijada de la democracia en Argentina”*, organizado por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) y la Universidad Nacional de Rosario, 2024.

⁵ Este abordaje de las políticas, que incorpora aportes de las trayectorias de política y de los estudios multiescalares, viene siendo desarrollado en el marco de dos proyectos de investigación. Por un lado, el Proyecto UBACyT “Derecho a la educación, escuela secundaria y trabajo docente: un estudio sobre las políticas públicas para el nivel y sus formas de regulación”, Programación Científica 2023, Universidad de Buenos Aires, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Por otro, el Proyecto “Derecho a la educación y escuela secundaria. Un estudio sobre las políticas públicas para el nivel y sus formas de implementación en provincia de Buenos Aires”, Programación Científica 2022, Universidad Nacional del Oeste, con sede en el Instituto de Educación, Justicia y Trabajo. Ambos proyectos son dirigidos por Fernanda Saforcada y codirigidos por Bárbara Briscioli.

2025; Acosta, Fernández y Álvarez, 2020; Gorostiaga, 2012 a y b; Miranda, 2011; Schoo, 2013; Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019; Terigi, 2022); entre otros. Nos interesa destacar, dentro de este último grupo, algunos estudios significativos sobre las políticas para la escuela secundaria desde la perspectiva de las trayectorias de S. Ball y su puesta en acto (Bocchio, Grinberg y Villagran, 2016; Bocchio y Miranda, 2018; Meléndez y Yuni, 2017; Miranda, 2011; Miranda y Lanfri, 2017).

Como fue señalado, uno de los propósitos de este trabajo es compartir algunos avances en torno a una propuesta metodológica y analítica que conjuga los aportes de la perspectiva de trayectorias de la política y los de las perspectivas multiescales o estudios políticos de escalas.

Asumimos la perspectiva de Ball (2002), quien emplea el término *trayectorias de la política* para dar cuenta de los distintos intereses y procesos que intervienen en la definición, el diseño y el desarrollo de las políticas educativas, y propone cuatro planos de análisis: *la política como discurso*, *la política como texto*, *la puesta en acto de la política* y, finalmente, *los efectos de la política*. El primer plano se refiere a analizar cómo funcionan los relatos políticos y las formas de ejercicio del poder a través de la producción de verdades. Siguiendo a Ball “los discursos tratan sobre lo que puede ser dicho y pensado, pero también sobre quien, cuando, donde y con qué autoridad puede hablar” (Ball, 2002, p.26). Entender a la política como discurso implica intentar interpretar el texto de una política pública específica en función de los sentidos que adquiere en los relatos políticos más amplios sobre lo educativo y lo social, y sobre las formas de ejercicio del poder a través de la producción de verdades relativas a lo educativo y lo social.

Con el segundo plano, la política como texto, Ball nos propone abordar las propuestas e iniciativas de políticas concretas como “representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo” (Ball, 2002, p.21). Es decir, comprender cada política como una forma textual de representaciones codificadas en el ámbito de definición pública a partir de las acciones, relaciones e influencias de diversos actores (considerando al Estado como un actor destacado, pero no el único) y agendas, que, a su vez, son decodificadas en función de las interpretaciones que les diversos actores hacen y los sentidos que construyen asociados a los contenidos de esa política de acuerdo con sus historias, experiencias, convicciones, contextos, etc.

El tercer plano, el de la puesta en acto, viene a reemplazar la idea de implementación, propia del diseño de la política pública, para dar cuenta de que, desde la investigación sobre política, precisamos analizar el proceso activo que tiene lugar en aquello que habitualmente se nomina como “implementación”. Como señala el propio Ball, la noción de “puesta en acto” responde al “intento de escapar de los confines agradables, pulcros y ordenados de la teorización moderna, enfocada particularmente alrededor de la noción de la implementación” (Avelar, 2016, p. 6). En la escuela surge algo diferente de lo que la política prescribe, a partir de la interpretación, apropiación y traducción en acciones concretas para llevarla adelante en sus contextos (Bocchio, Grinberg y Villagran, 2016).

El cuarto y último plano se vincula con los efectos que produce la política, es decir los cambios que se observan en las prácticas, en la organización o en la estructura de las escuelas o de los sistemas, así como también los efectos generales o de “segundo orden”, es decir los cambios vinculados con procesos y relaciones sociales (Miranda, 2011).

La perspectiva de las trayectorias de la política contribuyó a visibilizar diferentes arenas en las cuales se definen y ponen en acto las diversas iniciativas públicas, denominadas como *contextos de influencia*, *de producción de los textos de las políticas*, *de la práctica*, *de los efectos* y *de las estrategias políticas* (Ball, 2002; Beech y Meo, 2016). Es fundamental destacar, tal como define Miranda (2011) al analizar el trabajo de Ball, que se trata de una metodología de investigación y no una descripción lineal y secuencial del proceso de elaboración de las políticas, por lo que los contextos y sus interrelaciones expuestos por el autor pueden ser pensados como “anidados” unos dentro de otros (Mainardes y Marcondes, 2009). En el presente artículo retomamos los tres primeros contextos para analizar las últimas reformas del nivel secundario en CABA.

El *contexto de influencia* refiere al ámbito en el que distintos grupos y actores buscan influir en la definición de los sentidos de la educación y disputan la construcción del discurso político. Se visibilizan aquí múltiples actores locales, nacionales e internacionales: gestión pública, pedagogos, revistas especializadas, docentes, sindicatos, organismos internacionales, ONGs, empresas y fundaciones. Es importante insistir en el lugar activo que Ball otorga a los actores reconociendo que “los actores construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones, procuran representaciones políticas” (Miranda, 2011, p.8).

Ball abre el análisis al considerar los efectos del proceso de globalización en las reformas educativas nacionales y locales, en un contexto de predominancia neoliberal. Lejos de comprender a la globalización de manera abstracta y neutral, hace foco, por un lado, en las “redes globales de política educativa”, con el objetivo de comprender “quiénes son los que participan de estos nuevos espacios de producción de políticas educativas, cómo participan, con qué objetivos, cuáles son los intereses en juego, quiénes ganan y quiénes pierden” (Beech y Meo, 2016, p. 5). En particular, analiza cómo los discursos de las agendas internacionales (Banco Mundial, FMI, OCDE, Organización Mundial de Comercio/Gatts, the European Roundtable of Industrialists, UNESCO) circulan y se diseminan a través de un conjunto de redes sociales y políticas. Por otro lado, argumenta que las fronteras entre el bien público y el sector privado se encuentran distorsionadas, por lo que el análisis lineal y focalizado meramente en el interés del Estado, no termina de comprender los sentidos que conforman la política educativa actual y los espacios en donde se disputa (Beech, J. y Meo, A. I., 2016).

El *contexto de producción del texto político* es aquel en el que las políticas son escritas y toman forma de documentos, informes, prescripciones; y, a su vez, el texto es decodificado, sujeto a múltiples traducciones e interpretaciones por parte de una pluralidad de actores con diferentes lecturas. Así, la política es producida por el Estado, pero también por otros agentes, como las instancias de gobierno local y las escuelas, investidos con diferentes cuotas y formas de poder dentro del proceso político (Ball, 2002; Miranda, 2011).

El *contexto de la práctica* es propuesto como alternativa analítica a la noción de implementación, que supone una comprensión de la política como un proceso lineal que direcciona las prácticas. En contraposición, Ball refiere al “contexto de la práctica” y a la “puesta en acto” de las políticas para resaltar cómo en las escuelas hay producción en el paso del texto a las acciones concretas por parte de los docentes, cuyas interpretaciones están vinculadas a la subjetividad, experiencia, valores y contexto de quien recibe la política (Miranda, 2011): “la traducción de la cruda y abstracta simplificación de los textos políticos en prácticas interactivas y sustentables implica pensamiento productivo, invención y adaptación” (Ball, 2002, p. 24). Como sostienen Beech y Meo, “los estudios de corte tradicional no se interrogan sobre cómo determinadas políticas se inscriben en la compleja trama de sentidos que organiza la cotidianidad escolar ni en los ritmos del trabajo de los docentes” (2016, p. 11).

En muchas ocasiones, como afirma Miranda (2011), el problema o motivo del fracaso de algunas políticas recae en no tener en cuenta, al momento de su diseño, el contexto de la práctica, dado que aquí es donde se presentan distintas condiciones sociales e institucionales posiblemente no contempladas en la elaboración del texto. La política se encuentra, además, con otro conjunto de políticas que se solapan o conviven, y que pueden no dialogar entre sí o encuentran conflictos.

Es en relación con los dos primeros contextos, es decir con el contexto de influencia y con el contexto de la producción del texto político, que proponemos una intersección conceptual con la perspectiva política de escalas, corriente teórica proveniente de los campos de la geografía política y de los estudios sobre migraciones⁶. Esta comprende a las escalas, ya sean locales, nacionales o globales, como constructos sociales, cambiantes a través del tiempo, que permiten analizar aspectos de la vida social que escapan a los límites del Estado-nación como categoría neutral de organización (González, 2005). Analizan cómo la manifestación de ciertos hechos ocurridos en determinada escala remiten a dinámicas producidas en una escala diferente, pero tienen efectos en el recorte territorial definido, aun cuando no sean observables en él (Mera y Matossian, 2021). Algunos de los aportes desde esta perspectiva hacen foco en el análisis de las redes en el campo transnacional, los flujos de capital cultural, económico y político en instituciones mundiales y su articulación con lo local, enfatizando en la reestructuración de las instituciones del Estado y su penetración por otras formas de poder (Feldman Bianco y Glick Schiller, 2011).

Un tercer aporte teórico lo constituye el concepto acuñado por Roger Dale, quien refiere a la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación (AGEE), expresión en educación del proceso de globalización, que es comprendido como un conjunto de dispositivos político-económicos para la organización de la economía mundial, conducidos por la

⁶ Frente a la imagen del “migrante” como sujeto de una ruptura permanente (abandono de viejos patrones de vida y adaptación a una nueva cultura y lenguaje), estos estudios comienzan a hablar de “transnacionalismo” y “campo social transnacional” para caracterizar sus experiencias de vida más fielmente. Afirman que, lejos de vivir experiencias sociales y políticas fragmentadas, los migrantes desarrollan redes, actividades, patrones de vida e ideologías interconectadas que abarcan tanto su “hogar” como la sociedad que los aloja, más allá de las fronteras estatales (Basch, Glick Schiller y Szanton Blanc, 1994)

necesidad de mantener el sistema capitalista y contruidos a través de actividades económicas, políticas y culturales. Dale afirma que los marcos regulatorios nacionales son, en este contexto, moldeados y limitados, en mayor o menor medida, tanto por fuerzas supranacionales como por fuerzas político-económicas nacionales, impulsando importantes efectos concretos sobre el sistema educativo (Dale, 2004).

Los aportes de Ball sobre el estudio de los contextos de influencia y de producción del texto de las políticas educativas, los aportes de los estudios políticos de escalas y los de Dale en torno al concepto de AGEE permiten construir una mirada amplia y compleja para el estudio de la construcción de políticas públicas para la educación, que pone en cuestión la idea de “aldea global” como espacio libre de intercambio. Abren la posibilidad de observar las acciones y estrategias de actores diversos, las influencias y sus consecuencias en las políticas de reformas educativas, no en términos mecánicos o deterministas como consecuencias automáticas de decisiones tomadas en la escala internacional “aplicadas” en el terreno de lo local, “de arriba hacia abajo”, y analizar los flujos e interacciones multidireccionales que se establecen entre los diferentes contextos y escalas de definición, la desigualdad de poder existente entre los diferentes actores y las fuerzas económicas que estructuran estos flujos (Glick Schiller, Basch y Blanc-Szanton, 1992).

Diseño y metodología

Como señalamos en la introducción, este artículo presenta algunos resultados de un proyecto de investigación en curso. Se trata de una investigación de corte cualitativo, orientada a describir e interpretar los sentidos contruidos y las definiciones establecidas en las políticas educativas vinculadas a las reformas del nivel Secundario, en sus diversas trayectorias y escalas, tomando como caso la política pública “Secundaria del Futuro” desarrollada en la Ciudad de Buenos Aires. Buscamos describir de manera densa y compleja las formas en que estas políticas se definen y desarrollan en los diferentes niveles de estatalidad y en el sistema educativo, y se materializan en las escuelas, así como reconstruir y analizar, desde una perspectiva interpretativa, los sentidos que asumen estas iniciativas, las regulaciones que buscan instaurar sobre las escuelas y el trabajo docente, y los sentidos que los distintos actores les otorgan (Hernández Sampieri, 2014; Achilli, 2010; Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

A los fines de lo que se comparte en este trabajo, dos componentes del proyecto resultan especialmente significativos. Por un lado, la descripción y el análisis de la puesta en acto de la Secundaria del Futuro en las escuelas, tanto en lo relativo a las acciones desarrolladas como a las diferentes interpretaciones y percepciones de los actores escolares sobre la política. Por otro lado, la reconstrucción de la complejidad de los procesos de construcción de las políticas públicas para educación, teniendo en cuenta los flujos de información y de influencias entre las distintas escalas, en especial, entre la escala local y la internacional.

El diseño previó diversas etapas de levantamiento de información empírica, a través de un relevamiento documental exhaustivo de la política objeto y un relevamiento de sitios web y documentos de diversos actores considerados en las distintas escalas, así como la realización de grupos focales con docentes de escuelas y entrevistas en profundidad a informantes claves (integrantes de equipo directivo, asesores pedagógicos, integrantes de equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires). La elección de las escuelas se definió tomando en cuenta que formaran parte de cohortes de implementación distintas. De ese modo, se trabajó con dos escuelas piloto (que comenzaron a implementar la reforma en el año 2018), una escuela que inició la implementación en 2019 y otra más que comenzó en el año 2020. En todos los casos, se trató de escuelas de gestión estatal. Esta selección de la muestra permitió indagar en las instituciones teniendo en cuenta los distintos momentos de desarrollo de la política y, por lo tanto, el nivel de avance en cada institución.

La Secundaria del Futuro y su “puesta en acto”: hiatos y contradicciones entre el futuro planificado y el presente escolar

La Secundaria del Futuro (SF) fue presentada en 2017 como una nueva reforma para este nivel educativo. El lanzamiento recibió numerosas críticas, entre otros motivos debido a que se superponía con la NES, lanzada cuatro años antes y que aún se encontraba en curso. Por esa razón, fue redefinida como una continuidad y renombrada como “Profundización de la NES”. Ambas formas de nominar a esta política convivieron hasta su fin en 2024, en el contexto del cambio de gobierno en la Ciudad.

De acuerdo con distintos documentos oficiales (Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017 a, b y c) y con la información disponible en la página web del Ministerio, la SF tuvo como ejes principales:

- Una reorganización de los contenidos y aprendizajes, proponiendo el trabajo articulado entre distintas materias y áreas, creando espacios interdisciplinarios e interareales para superar la tradicional fragmentación disciplinaria y del trabajo docente.
- Un nuevo régimen de evaluación y promoción, la organización del Ciclo Básico como unidad académica y la evaluación colegiada por áreas.
- Un modelo de escuela inclusivo que pusiera al estudiante en un rol protagónico y desarrollara un trabajo de acompañamiento a las trayectorias de los/as estudiantes, involucrando a todo el plantel docente (docentes, equipo directivo, preceptores, tutores y Departamento de orientación).
- La transformación de la enseñanza para que “los estudiantes desarrollen un aprendizaje auténtico que incluya los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que el Siglo XXI plantea” (Ministerio de Educación e Innovación de la CABA, 2017a), basado en el desarrollo de las capacidades adaptables a diferentes contextos.
- Un docente “facilitador” de aprendizajes, que prepara a los/as estudiantes para ser “emprendedores de su proyecto de vida”, con cualidades como actitud emprendedora, ser abierto a la diversidad, usar las tecnologías, trabajar en equipo, ser flexible y adaptarse al cambio.
- La innovación tecnológica, la dotación a las escuelas de equipamientos y el impulso a instancias de trabajo mediado por TIC.
- La articulación con otros niveles educativos y con el mundo del trabajo, a través de prácticas profesionalizantes.

El trabajo articulado entre distintas materias y áreas, de acuerdo con el documento respaldatorio de la Secundaria del Futuro se proponía en dos niveles. Por un lado, en el desarrollo de “talleres, proyectos, articulación entre materias, debates, organización de actividades en las que participen estudiantes de diferentes años, acreditación de saberes adquiridos en ámbitos externos a la escuela” (Ministerio de Educación e Innovación de la CABA, 2017a, p.2). Por otro lado, en el trabajo articulado entre disciplinas y áreas de conocimiento en función de problemas complejos y proyectos colaborativos, con el fin de superar la fragmentación de la enseñanza tradicional. Para ello, una de las líneas de acción de mayor fuerza requería que docentes de diferentes disciplinas (de una misma área o no) trabajaran en proyectos de articulación, lo que implicaba que pudieran coincidir en tiempos y espacios tanto para el desarrollo del proyecto, que requería que esos docentes estuvieran juntos en el aula, en horas destinadas específicamente para ello, así como para la planificación conjunta en horas fuera de clase (Ministerio de Educación e Innovación de la CABA, 2017a). La SF preveía la asignación de dos horas por docente para ello, lo que a su vez era planteado como posibilidad de avanzar a la concentración de horas en una escuela.

En las entrevistas, algunos docentes e integrantes de equipos directivos, señalaban que esta propuesta, que apuntaba a modificar la estructura que Terigi (2008) ha denominado *trípode de hierro*—formato del currículum en mosaico, trabajo por hora cátedra y formación disciplinar— había permitido llevar adelante algunas experiencias interesantes. No obstante, lo que apareció con mayor fuerza fueron las dificultades para llevarla a la práctica. La mayoría de les entrevistados indican que resultó muy complejo o que no logró hacerse efectivo, debido a que implicaba renunciar a horas en una institución para tomar nuevas en otra, que debían coincidir con otros docentes:

...teníamos que coincidir, por ejemplo, en el turno mañana ocho docentes de sociales en dos horas de reunión de planificación y a la tarde 7 docentes. En mi caso, tuve que hacer un cambio de horario en otra escuela y cambiar un curso de la mañana a la tarde. Uno incrementa horas en una escuela, pero al mismo tiempo quiere mantener las horas de la otra escuela. Yo tenía 3 escuelas y una la tuve que renunciar porque al haber incrementado en esta escuela se me complicaba el tema del trayecto (Docente).

A estas dificultades, se sumaba que las horas destinadas a la planificación del proyecto areal, previstas en la política como horas que incrementaban las que les docentes ya tenían, eran horas institucionales y no propias, de manera que no comportaban estabilidad:

Afectaba mucho porque había que agregar horas, las horas de taller que te agregan y no podés negarte. ... Después tenés que ponerte de acuerdo para planificar ese horario con diferentes docentes. Era muy difícil por la cantidad de docentes que trabajan en otras escuelas ... ¿Cómo haces para combinar con 5 docentes más para que esas dos horas concuerden todos? Eso sigue siendo un caos al día de hoy (Docente).

Me incorporaron horas que no son horas más, son horas del colegio. Es decir, cuando me vaya del colegio no me voy con esas horas. Esto gremialmente está mal (Docente).

Vamos a suponer que ustedes fueran profesoras de biología y entonces, en primero y segundo año tenían 3 horas de biología. Entonces les suman 4, dos para estar en una reunión y otras dos para estar frente al aula en un taller con los alumnos. Pero esas 4 no son de los profesores, es decir, se las van a pagar pero no son de los profesores, son de la escuela (Vicerrectora).

Sobre la transformación de la enseñanza, la política propone una escuela que posibilite que todos los estudiantes desarrollen un aprendizaje “auténtico” de los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que requiere el siglo XXI (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017b), que aborda los contenidos prioritarios y también las capacidades para que los estudiantes puedan “desenvolverse en la sociedad del mañana” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [GCBA], s.f.):

Una escuela secundaria que se adapta a las innovaciones tecnológicas y a las futuras demandas de la sociedad, actualizando la metodología de enseñanza con el propósito de acercar el conocimiento a la realidad del adolescente de hoy, enfatizando en la dinámica grupal y en la incorporación de las nuevas tecnologías.

Una escuela que forme personas responsables y preparadas para la toma de decisiones, que promueve el aprendizaje autónomo y enseñe a los/as estudiantes a estudiar. Una escuela que tenga como meta la formación de los/as ciudadanos/as del siglo XXI: ciudadanos/as alfabetizados/as digitalmente, críticos/as, cooperativos/as, creativos/as y con capacidad de adaptación (GCBA, s.f.).

Entre las aptitudes y capacidades que el estudiante debe desarrollar, la política pone un fuerte énfasis en la actitud emprendedora (Vassiliades, 2022; Di Napoli, 2018), que refiere a la idea de comenzar actividades empresariales por cuenta propia o tener iniciativa para generar sus actividades y fuentes de ingresos. En ese sentido, se incentiva desde la educación que los estudiantes aspiren a ser emprendedores que “crean sus propios trabajos”, alimentando una perspectiva que invisibiliza las relaciones sociales y económicas, que abona a la noción de que garantizar(se) condiciones de vida depende del esfuerzo, el mérito o la responsabilidad de cada individuo, y que, por lo tanto, se inscribe en un proceso de individualización de la educación y de lo social. Como señalan Feldfeber, Caride y Duhalde (2020):

Si bien el término “emprendedurismo” suele aplicarse a distintos ámbitos de la actividad de los individuos en la sociedad, se trata de una traducción del término anglosajón “entrepreneurship”, que se refiere al espíritu emprendedor o a la actitud emprendedora, en el sentido de iniciar una actividad empresarial. Se trata, en definitiva, de un modelo de sociedad en el que el destino de cada persona depende de la iniciativa individual (p. 29).

De este modo, observamos cómo una cuestión histórica vinculada con la escuela secundaria, como lo es la relación entre este nivel educativo y el mundo del trabajo, es redefinida en términos individuales bajo el objetivo de formar jóvenes emprendedores:

En estos discursos, la formación en emprendedorismo es una pieza clave que se introduce en las políticas educativas para la escuela secundaria. Constituye una actualización neoliberal del modo de abordar el vínculo educación y trabajo, al poner el foco y la responsabilidad en el individuo, quien en tanto emprendedor, debe crear sus propias condiciones y sus propios trabajos en contextos caracterizados por la incertidumbre, y hacerse cargo de los éxitos y los fracasos, como si estos sólo resultaran del esfuerzo y la capacidad individual. Con ese objetivo, el rol de las escuelas es formar sujetos flexibles, adaptables y emprendedores (Saforcada y Baichman, 2022, p. 45-46).

Por otro lado, en relación con la articulación con el mundo del trabajo, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires anunció las “Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores –más conocidas como ACAP– que fueron aprobadas en el año 2021 (Resolución N° 3958/21) para comenzar a ser implementadas en 2022, en las escuelas piloto que llegaran con una cohorte completa de SF. No obstante, ya venían trabajando en su lanzamiento previamente, como menciona uno de los entrevistados:

En el segundo año de implementación, ya lo veníamos escuchando en 1ro, pero en 2do año vinieron fuertemente con implementar en simultáneo las prácticas por las que hubo tanto revuelo. Creo que le fueron cambiando el nombre, primero pasantía, después llamaron prácticas pedagógicas para quitarle el mote de que era trabajo en negro de los chicos (Asesor pedagógico).

Las ACAP consistían en dedicar una cantidad de tiempo escolar al “acercamiento al mundo del trabajo mediante prácticas educativas que cada escuela desarrollará, de acuerdo con su Proyecto Escuela, en organizaciones académicas, científicas, tecnológicas, humanitarias, artísticas, etc.” (MECABA, 2017a, p.14). Se planteaba que las habilidades y competencias que desarrollarían los estudiantes en estas prácticas, conducirían a una futura mejor inserción laboral, una vez finalizada la escuela secundaria. Esta línea de acción generó polémica y, en no pocos casos, rechazo en parte de la comunidad educativa, especialmente algunas agrupaciones de familias y centros de estudiantes, por considerarlo como un modo de trabajo precarizado⁷.

En los documentos de la política puede verse un desplazamiento de la construcción de conocimientos y el aprendizaje de los contenidos hacia un enfoque de desarrollo de capacidades, habilidades y aptitudes, mayormente vinculadas con las tecnologías digitales, el mundo laboral y/o empresarial y la globalización. Por su parte, algunos docentes plantean que la política buscaba alejar los conocimientos de los estudiantes de una mirada crítica de la realidad:

todo tiene que ver con una visión del hoy, de que los estudiantes no tengan una mirada crítica, una mirada histórica, una mirada del proceso, sino que sea un hoy constante y es la mercantilización también de los espacios y todo el negocio que vino con la SF (Docente).

Por otro lado, el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes viene de la mano del propósito de esta política sobre el rol protagónico del estudiante, a quien se le entiende como autónomo y responsable por su propio proceso de aprendizaje: “una escuela que forme personas responsables y preparadas para la toma de decisiones, que promueve el aprendizaje autónomo y enseñe a los/as estudiantes a estudiar” (GCBA, s.f.).

Esta noción encuentra su complemento en la concepción de docente que presenta la Secundaria del Futuro: es la de un *facilitador* que debe guiar al estudiante en su tarea individual y autónoma de aprender. Así, el docente deja de ser portador y constructor de conocimiento, para ser una pieza al servicio del aprendizaje del individuo (Vassiliades, 2022). Esta concepción del docente implica, por una lado, despojarlo de sus saberes o, al menos, darles una entidad menor en la medida en que sólo “facilita”; por otro, refuerza una perspectiva tecnocrática del docente como individuo que ejecuta tareas diseñadas por otros (perspectiva histórica en relación con la docencia pero que cobra renovado impulso bajo la idea de “facilitador”); y, en tercer lugar, como consecuencia de las dos primeras, desconoce la figura docente como sujeto político de la educación.

Estas concepciones generan incomodidades:

Es la desideologización de la educación, de nuestro rol ... y de sacarnos como sujetos políticos. Es no querer a los estudiantes como sujetos políticos. Es claro eso, porque también hay una campaña sistemática de

⁷ Ver, entre otras notas: “Colaborar con la policía o doblar toallas: ¿cómo son las prácticas laborales en CABA?”, en <https://elgritodelsur.com.ar/2022/10/colaborar-policia-doblar-toallas-como-son-practicas-laborales-en-caba/>; “Prácticas laborales en la mira”, <https://www.pagina12.com.ar/549316-practicas-laborales-en-la-mira>; “¿Qué pasa con las ACAP? Encuentro de la Multisectorial por la Escuela Pública”, <https://ute.org.ar/que-pasa-con-las-acap-encuentro-de-la-multisectorial-por-la-escuela-publica/>; “El lado oscuro de las prácticas laborales obligatorias en escuelas de CABA”, <https://www.radiogremial.com.ar/el-lado-oscuro-de-las-practicas-laborales-obligatorias-en-escuelas-de-caba/>; “Alumnos porteños denuncian que están obligados a hacer las prácticas laborales pese a ser optativas”, en <https://grupolaprovincia.com/contenido/159312/alumnos-portenos-denuncian-que-estan-obligados-a-hacer-las-practicas-laborales-p>; “Pasantías obligatorias en CABA: colegios de gestión social buscan alternativas cooperativas”, <https://ansol.com.ar/pasantias-obligatorias-en-caba-colegios-de-gestion-social-buscan-alternativas-cooperativas/cooperativas/>;

desacreditación de la adolescencia, de los centros de estudiantes, de las luchas de los estudiantes, ... quieren despolitizar las escuelas (Docente).

Asimismo, la innovación tecnológica que propone la Secundaria del Futuro, aparece de modo predominante. Por una parte, a partir de la dotación de tecnología en las aulas y la escuela, que busca que los docentes incluyan tecnologías digitales en sus clases y proyectos. Para ello, se modificaron las salas de clase con nuevos mobiliarios, pantallas digitales y pizarrones táctiles, entre otras mejoras. Asimismo, se instaló en numerosas escuelas un Espacio Digital para ser utilizado por docentes en proyectos con estudiantes, que cuenta con pizarra interactiva, impresora 3D y herramientas para trabajar robótica.

Dado que la política inició con los primeros años y luego fue cubriendo los siguientes años, este reacondicionamiento se iba realizando a medida que se iba implementando en cada curso, lo que generó una diferencia al interior de cada escuela, entre los grupos que eran parte de la SF y aquellos que no y que, por lo tanto, continuaban sus clases en las aulas tradicionales. Según algunos docentes, esto generaba incomodidad por la desigualdad que trazaba dentro de la institución:

Le agregaron pantallas a segundo y las sillas y mesas nuevas. Las de tercero a quinto no tienen pantalla, tienen sillas viejas, es como otra escuela (Docente).

En mi escuela decían que uno era el country y otro era la villa. Por ejemplo, había un aula que era informática, tenía todos los adelantos informáticos. Tercero, cuarto y quinto año no la podían usar (Docente).

Veían aulas pintadas, arregladas, con sillas de colores, con pantalla... De repente, volvés y solo tenés el pizarrón verde con la tiza de colores y las sillas todas rotas. Entonces decís, hasta la parte educativa y pedagógica se transforma. Y te preguntás “¿está bueno hacer semejante diferencia?” Yo no la quiero hacer. (Docente).

La inclusión de nuevas tecnologías también implicó la digitalización de procesos pedagógicos y de procesos propios de la burocracia y la administración escolar, tales como la planificación, la evaluación o el seguimiento de estudiantes. Para ello, se desarrolló la plataforma “Mi Escuela”, una plataforma en la que los actores escolares gestionaban las tareas académico-administrativas de la institución (asistencia, planificación, evaluación, etc.). En ella, las/os docentes debían planificar utilizando plantillas prediseñadas y evaluar los aprendizajes con rúbricas ya configuradas, lo que entra en sintonía con la concepción y las estrategias que reducen el rol docente al de un facilitador/a y obturan los saberes y las decisiones pedagógicas y didácticas:

Las rúbricas son la ponderación del aprendizaje del pibe... Ya vienen diseñadas, sólo tenés que tildar los botoncitos. Ese es otro problema, no había espacio para poner otra alternativa (Docente).

Nos pedían que textualmente copiáramos y pegáramos eso como está en ese documento. Se fijan que se cumpla sí o sí como está la SF. ...Yo por ejemplo, había hecho una planificación con mis palabras pero había que utilizar las mismas palabras que tira ese documento. ...En la planificación, vos vas tildando y se te va armando la planificación (Docente).

La implementación de tecnologías digitales no es recibida por algunos docentes como una estrategia que busca mejorar el trabajo pedagógico ni los aprendizajes de los estudiantes, sino que se interpreta que se vinculó con otras finalidades:

Fue una perspectiva de implementar tecnologías, pero relegando absolutamente lo pedagógico. Y fue un buen maquillaje en definitiva porque era una pantalla, un aula pintada y después el espacio digital que además iba en contradicción con que faltaba wifi en la escuela entonces teníamos un espacio digital y no teníamos wifi. (Docente).

La plataforma de Secundaria del Futuro no es una plataforma pedagógica, es una plataforma de control. Tiene rasgos administrativos porque usa lenguaje administrativo, no un lenguaje pedagógico. ...lo de las plataformas pagas, había cuestiones que tuvieron, al mes, que sacarlo porque era tétrico (Docente).

Desconocer la realidad de las escuelas, generar desigualdades al interior de las instituciones entre grupos de distintos años, alinear las iniciativas educativas con estrategias de marketing político, introducir tecnologías que instrumentalizan el trabajo docente, desarrollar estrategias de control sobre el trabajo pedagógico, son algunas de las interpretaciones que hacen diferentes integrantes de la comunidad educativa en relación con la introducción y el uso de nuevas tecnologías de la SF, y con el destino de los recursos invertidos en esta política.

Por último, cabe señalar que quienes diseñan las políticas suelen pensar la implementación sin tomar en consideración que en las escuelas —el contexto de las prácticas— hay pluralidad de perspectivas e ideas sobre la educación y lo social, y existen tradiciones, historias, disputas, tensiones, culturas y prácticas instaladas. La SF no fue la excepción. Así relataron un grupo de docentes cómo se inició esta política:

Nos sentaron en una ronda en el patio del colegio y en realidad fue una bajada. Nos invitaron para participar, pero en realidad después sólo nos informaron lo que iba a pasar. ... las diferentes problemáticas que nosotros veníamos observando las presentamos e hicieron como si nada (Docentes).

un año antes de la implementación, tuvimos reuniones con supervisores que vinieron a la escuela, planteando la SF, que se iba a implementar independientemente de la opinión de los docentes. Es decir, cumplieron con la formalidad de comunicar pero no de convocarnos para cualquier tipo de debate al respecto ... Esto fue en el 2016, efectivamente arrancamos al año siguiente con la SF (Docentes).

Las voces de docentes y directivos no eran críticas respecto del conjunto de la política. Estas tensiones convivían, en sus relatos, con el interés y las expectativas por la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias. No obstante, lo analizado da cuenta de hasta qué punto las políticas educativas son pensadas desde la lógica de una voz única y de la implementación como aplicación de lo planificado, interpretando a los múltiples y diversos actores que hacen parte del sistema educativo y de toda institución como meros destinatarios, y desconociendo la variedad de realidades y perspectivas sobre la educación, sus estudiantes y sus docentes que habitan las escuelas.

La Secundaria del Futuro de lo local a lo global

La Secundaria del Futuro y sus propuestas se presentaron encuadradas en la Ley de Educación Nacional y en las Resoluciones 84/09 y 93/09 del Consejo Federal de Educación, recuperando de estas normativas cuestiones como la articulación entre materias y la formación para la ciudadanía, el trabajo y la continuación de los estudios. Sin embargo, por lo que hemos podido analizar en los documentos así como en la información proporcionada por les entrevistados, la SF selecciona ciertos contenidos de estas normativas nacionales, y los reinterpreta y reconstruye en consonancia con la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación (Dale, 2004). Elementos tales como educar para la “ciudadanía global”, formar al “ciudadano del Siglo XXI” definido como “talentoso, creativo, crítico, emprendedor, alfabetizado digitalmente, cooperativo, adaptable” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2017, p.2), incentivar la capacidad emprendedora o desarrollar habilidades del siglo XXI para un mercado laboral en constante cambio (Ministerio de Educación, 2013, 2015), son ilustrativos de esta correspondencia. Estos y otros ejemplos dan cuenta de un contexto de influencia (Ball, 2002) en el que discursos y propuestas de actores globales tienen especial gravitación, aun cuando la política refiera a la normativa nacional.

Podemos identificar, en consecuencia, un proceso de re-escalamiento⁸ (González, 2005) operado a través de la SF, al buscar integrarse en procesos globales para la educación secundaria, interactuando en determinados puntos con la escala nacional, pero trascendiéndola. El concepto de “re-escalamiento” refiere a procesos urbanos o sociales que trascienden a una escala. Se observa, por ejemplo, en casos de la gestión de algunas ciudades o grupos de poder que operan como actores dinámicos dentro del campo global, construyendo sus propias políticas y alianzas exteriores más allá de la jerarquía nacional, al mismo tiempo que se constituyen en una fuente de regulación local acorde al poder global (González, 2005, 2007). Como señala González (2005):

⁸ Con “re-escalamiento”, González refiere a procesos urbanos o sociales que trascienden a una escala. Se observa que algunas ciudades y/o grupos pasan a constituirse como actores dinámicos dentro del campo global de poder, construyendo sus propias políticas y alianzas exteriores más allá de la jerarquía nacional, y, al mismo tiempo, se constituyen en ámbito de regulación acorde al poder global (2005, 2007). Como señala González, “¿qué es lo que se necesita para que una escala se convierta en un sitio de regulación? ... La respuesta es Poder, y un grupo de personas que movilizan su poder alrededor de un espacio. Así entiendo que el re-escalamiento del capitalismo es un proceso de lucha por la fijación de las escalas, que necesariamente implica la lucha entre distintos grupos de poder por imponer sus visiones sobre cómo debe organizarse la infraestructura geográfica del capitalismo” (2005, p.12).

¿Qué es lo que se necesita para que una escala se convierta en un sitio de regulación? ... La respuesta es poder y un grupo de personas que movilizan su poder alrededor de un espacio. Así entiendo que el re-escalamiento del capitalismo es un proceso de lucha por la fijación de las escalas, que necesariamente implica la lucha entre distintos grupos de poder por imponer sus visiones sobre cómo debe organizarse la infraestructura geográfica del capitalismo (p.12).

González lo analiza para el estudio de las políticas urbanas en algunas ciudades, pero resulta un interesante analizador para la política educativa que estamos abordando.

El gobierno local, así como diferentes ONGs, think tanks y empresas, construyen una narrativa para la escuela secundaria en este sentido al promover una educación para la competencia en el mercado laboral global. De acuerdo con la Ministra de Educación que impulsó la SF, el mundo del trabajo se encuentra en constante cambio, generando demandas de profesionales “blandos” o “plastilina” con alta capacidad de adaptación a diferentes escenarios, lugares y personas (Acuña, 2021a).

el desafío es (...) cómo incorporar a los chicos y chicas a ser ciudadanos globales (...) porque estos estudiantes cuando egresen de la educación obligatoria van a trabajar en empleos que probablemente hoy no existen, pero donde van a competir con ciudadanos y otros jóvenes de Colombia, de México, de la India (Acuña, 2021b).

Lejos de identificarles como sujetos políticos con capacidad de construir las condiciones de su presente y futuro, se espera que sean espectadores/as de las transformaciones que las empresas demanden, adaptándose flexiblemente dentro del mercado laboral.

Se observa en la SF una estrategia de construcción de legitimidad y al mismo tiempo de búsqueda de impacto político vía la apelación a la innovación y al futuro, resignificando las orientaciones del marco normativo nacional –que camina en un sentido distinto al que el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires buscaba imprimir para la escuela secundaria– para inscribirlo en la agenda, las orientaciones y algunos de los discursos propios del ámbito global.

Conclusiones

En el análisis de la trayectoria de la política, pudimos reconstruir el hiato existente entre lo que se propone lograr el gobierno a través la SF y lo que es posible en las escuelas. El texto de la política se produce a distancia y sin participación de los/as destinatarios –docentes y estudiantes–, lo que produce una primera tensión entre, en palabras de Ball (2002), la codificación del texto y las múltiples y contradictorias decodificaciones, que incluyen diferencias sustantivas en términos políticos. Asimismo, la formulación de la política interpreta a las escuelas y sus comunidades como ámbito de implementación, y con ello desconoce las condiciones materiales, temporales, laborales, políticas, históricas e institucionales que hacen difícil que aquello planificado ocurra tal como fue pensado. Al mismo tiempo, la responsabilidad por esas dificultades y contradicciones queda en la escuela.

Mientras en la política como texto aparece la voluntad de modificar cuestiones que hacen a la matriz histórica del nivel secundario, en el contexto de la práctica encontramos inconvenientes y resistencias. El formato escolar no se modifica de base ni se garantizan condiciones para ello. La distancia entre los distintos contextos de definición de esta política resulta particularmente extensa y la letra entra en fuerte tensión con la realidad escolar diaria. El rol de docentes y directivos como “implementadores” de saberes y acciones prescriptos por otros/as niega el sentido político y social de la escuela y de la tarea de enseñar.

En este mismo sentido, la dinámica de introducción abrupta de esta iniciativa en la escuela generó la necesidad de destinar gran cantidad de recursos (tiempo y trabajo) por parte de directivos y docentes a la reorganización y coordinación de tareas, horarios y espacios. Esto llevó a posponer discusiones pedagógico-políticas estructurales que traía consigo la reforma, para centrarse en cuestiones administrativas relacionadas, por ejemplo, con la planificación de horarios para el trabajo por proyectos o la carga de información en la plataforma.

Por último, teniendo en cuenta la información brindada por docentes, así como las estrategias comunicacionales del gobierno al lanzar la SF, es posible pensar que el propósito fue difundir una idea de innovación de la educación a partir de propuestas con alto impacto, sin modificaciones estructurales sobre el nivel. Ideas como el docente facilitador y el

estudiante como emprendedor de su proyecto de vida, que pretendían reflejar una escuela secundaria innovadora como símbolo de modernización y calidad, encuentran mayor interacción con los lineamientos de actores de la agenda global que con los procesos locales y se inscribe en una disputa por los sentidos de la educación secundaria que resulta ajena a la realidad de las escuelas.

En el contexto de la expansión de las derechas y las extremas derechas, las disputas existentes en torno al sentido y el reconocimiento del derecho a la educación se han potenciado (Saforcada y Ximenes, 2024) y la escuela secundaria constituye uno de los ejes de esas disputas. La adopción de contenidos propios de la agenda global, y en especial de algunos actores como la OCDE, en una política de la Ciudad de Buenos Aires es una estrategia efectiva para “acomodar” un marco normativo nacional –que fue fraguado en el contexto del posneoliberalismo y con una orientación definida en torno al derecho humano a la educación– a una perspectiva política conservadora y, con ello, redefinir el sentido del derecho a la educación como derecho individual de oportunidad.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social: Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde.

Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: Análisis comparado en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEP-UNESCO).

Acosta, F. (2025). Escenarios y desafíos contemporáneos de la educación secundaria en América Latina. En E. da Silva Silveira, F. Acosta, M. Ribeiro da Silva y S. Martinic (Orgs.), *Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina* (Vol. 2). Editora CRV.

Acosta, F., Fernández, S., & Álvarez, M. (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 D. Pinkasz & N. Montes (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 21–72). Ediciones UNGS.

Acuña, S. [EducaciónBA]. (26 de mayo de 2021a). *Evento Conversatorio “Habilidades para la Empleabilidad”* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=hFGmT9A_Fe4

Acuña, S. [EducaciónBA]. (21 de octubre de 2021b). *Soledad Acuña participó de la apertura del II Congreso de Educación Digital* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/live/-k_bT9NleUM?si=rgCm3szwU48H4iXH

Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/2368/1747/9297>

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2–3), 19–33.

Basch, L., Glick Schiller, N., & Szanton Blanc, C. (1994). *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nation-states*. Gordon and Breach.

Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24.

Bocchio, M. C., & Miranda, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139037>

Bocchio, M. C., Grinberg, S., & Villagrán, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria: Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24.

Bottinelli, L., & Sleiman, C. (2014). ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. *Revista El Observador*, 2. <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/6/Dossier-del-Observatorio-Educativo-de-UNPE-Educacion-Secundaria.pdf>

Briscioli, B. (2023). Acompañamiento de las trayectorias escolares, revinculación y estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión. En A. Fontana (Comp.), *Pedagogía de las experiencias socioeducativas* (pp. 129–178). Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación. (2009). *Resolución 84/09*.

Consejo Federal de Educación. (2009). *Resolución 93/09*.

Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423–460. <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>

Di Napoli, P. N. (2018). *La secundaria del futuro que hace escuela del pasado*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <https://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/DiNapoli.pdf>

Feldfeber, M., Caride, L., & Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina: Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015–2019)*. Ediciones CTERA.

Feldman Bianco, B., & Glick Schiller, N. (2011). Una conversación sobre transformaciones de la sociedad, migración transnacional y trayectorias de vida. *Revista Crítica y Emancipación*, 5, 9–42.

Giovine, R., & Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cadernos CEDES*, 31(84), 175–194.

Glick Schiller, N., Basch, L., & Blanc-Szanton, C. (1992). Towards a transnational perspective on migration: Race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1–24.

Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH no presta: Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*, 41, 63–73.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2017). *Secundaria del Futuro*. Vamos Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (s.f.). *Secundaria del Futuro: Preguntas frecuentes*. <https://buenosaires.gob.ar/educacion/preguntas-frecuentes-5>

González, S. (2005). La geografía escalar del capitalismo actual. *Scripta Nova*, 9(189). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/900>

González, S. (2007). Trepano por la jerarquía urbana: Nuevas formas de gobernanza neoliberal en Europa. *UOC Papers*, 5. http://www.uoc.edu/uocpapers/5/dt/esp/gonzalez_sara.pdf

Gorostiaga, J. (2012a). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguay de Ciencia Política*, 21(1).

Gorostiaga, J. (2012b). La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En S. M. Mas Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello & M. Pini (Eds.), *La educación secundaria como derecho*. Stella / La Crujía.

Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 81–98.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Itzcovich, G. (2014). *La expansión educativa en el nivel medio: América Latina (2000–2010)* (Cuaderno 19). SITEAL–UNESCO–IIPE.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales: Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y Discursos*, 3(3).
- Mainardes, J., & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista con Stephen J. Ball. *Educação & Sociedade*, 30.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Meléndez, C. E., & Yuni, J. A. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la provincia de Catamarca, Argentina. *Praxis*, 27(1), a55–63.
- Mera, G., & Matossian, B. (2021). Fronteras urbanas y migración. En C. Jiménez Zunino & V. Trpin (Coords.), *Pensar las migraciones contemporáneas: Categorías críticas para su abordaje* (pp. 125–134). Teseo.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2015). *Diseño curricular: Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento Educativo. (2013). *Documento N.º 3: Estudiantes del siglo XXI. Nueva Escuela Secundaria de Calidad*.
- Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017a). *La escuela que queremos: Profundización de la NES*.
- Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017b). *Plan Estratégico Jurisdiccional del Nivel Secundario para CABA* (Resolución CFE 330/17).
- Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017c). *¿Qué es la Secundaria del Futuro?* https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/secundaria_del_futuro.pdf
- Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa: La perspectiva del *policy cycle approach*. En E. Miranda & N. Paciulli Bryan (Eds.), *(Re)pensar la educación pública: Aportes desde Argentina y Brasil* (pp. 105–126). Editorial FFyH-UNC.
- Miranda, E. M., & Lanfri, N. Z. (2017). La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad: Discursos y textos en las políticas educativas. En E. M. Miranda & N. Z. Lanfri (Orgs.), *La educación secundaria: Cuando la política educativa llega a la escuela*. Miño y Dávila.
- Pinkasz, D., & Montes, N. (Comps.). (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. FLACSO; Ediciones UNGS.
- Saforcada, F., & Baichman, A. (2022). Derecho a la educación, políticas públicas y escuela secundaria en América Latina: Deudas y desafíos. En E. da S. Silveira, M. R. da Silva, S. Martinic & J. Moll (Orgs.), *Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina* (pp. 29–54). Editora CRV.
- Saforcada, F., & Ximenes, S. (2024). El derecho a la educación en América Latina y el Caribe: Disputas políticas y reconfiguraciones regionales. *Tramas y Redes*, 6, 17–28. <https://doi.org/10.54871/cl4c600a>
- Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina: Acuerdos federales en un sistema descentralizado* (Serie La Educación en Debate, 10). DINIECE, Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educa10.pdf>
- Southwell, M. (Dir.). (2020). *Hacer posible la escuela: Vínculos generacionales en la secundaria*. UNIPE.
- Steinberg, C., Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina: Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF–FLACSO.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(15).

Terigi, F. (2022). La educación secundaria argentina 1983–2015. En A. Puiggrós (Dir.), *Avatares de la educación en el período democrático (1983–2015)*. Galerna.

Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria. En D. Pinkasz & N. Montes (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria* (pp. ...). FLACSO; Ediciones UNGS.

Vassiliades, A. (2022). Políticas educativas y restauraciones conservadoras: La “Secundaria del Futuro” y el presente de lo común en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2).

Fecha de recepción: 23-6-2025

Fecha de aceptación: 10-11-2025