



SABER, arte y técnica

Minerva. Saber, arte y técnica

AÑO 9 • VOL. 2 • DICIEMBRE 2025

Dossier Educación Media a Distancia

<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s25456245/8vrrr8q5g>

ISSN en línea 2545-6245

ISSN impreso 2591-3840

IUPFA

La obligatoriedad de la escuela media en la Argentina: algunos problemas emergentes en torno de la inclusión

ALBERTO IARDELEVSKY*

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina
iardeal@hotmail.com

GABRIEL REBELLO**

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina
grebello@gmail.com

RECIBIDO: 1 DE SEPTIEMBRE DE 2025

ACEPTADO: 3 DE OCTUBRE DE 2025

Resumen

La obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, establecida por la Ley de Educación Nacional de 2006, representó un hito en la democratización del sistema educativo, pero también expuso las limitaciones de un nivel históricamente selectivo. Este artículo analiza los problemas emergentes en torno a la inclusión en dicho contexto, considerando la transición desde un modelo pensado para una élite hacia otro que debe responder a la heterogeneidad social, cultural y pedagógica del siglo XXI. Se examinan las tensiones entre acceso, permanencia y egreso, así como los límites de facto de la obligatoriedad. Asimismo, se revisan los debates en torno a integración e inclusión, la relación entre educación común y especial, y las nuevas demandas vinculadas a los derechos de niños y adolescentes. El análisis abarca también las diferencias estructurales entre primaria y secundaria, la transformación del vínculo con las familias, las prácticas concretas de inclusión y los desafíos en la formación docente. Se concluye que la verdadera inclusión exige una transformación sistemática de las lógicas organizativas, curriculares y pedagógicas, más allá de ajustes individuales o paliativos.

Palabras clave: inclusión educativa; escuela secundaria obligatoria; desigualdad; formación docente; derechos de los adolescentes

Compulsory Secondary Schooling in Argentina: Emerging Issues Regarding Inclusion

Abstract

Compulsory secondary education in Argentina, established by the National Education Law of 2006, represented a milestone in the democratization of the educational system but also revealed the limitations of a historically selective level. This article analyzes the emerging issues regarding inclusion in this context, considering the transition from a model designed for an elite towards one that must respond to the social, cultural, and pedagogical heterogeneity of the twenty-first century. The analysis examines tensions between access, persistence, and completion, as well as the *de facto* limits of compulsory schooling. The paper further reviews debates on integration and inclusion, the relationship between mainstream and special education, and new demands linked to the rights of children and adolescents. Attention is also given to structural differences between primary and secondary education, the transformation of family-school relations, concrete practices of inclusion, and challenges in teacher training. The article concludes that genuine inclusion requires a systemic transformation of organizational, curricular, and pedagogical frameworks, beyond individual adjustments or remedial measures.

Keywords: educational inclusion; mandatory secondary schooling; inequality; teacher training; adolescents' rights

Introducción

La obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, formalizada con la Ley de Educación Nacional en 2006, ha modificado profundamente el escenario educativo. Constituye una decisión de democratización y ampliación de derechos. Se plantea así la necesidad de repensar las prácticas y estructuras de un nivel medio que históricamente ha sido selectivo y excluyente. En este contexto, el presente trabajo analiza la inclusión de estudiantes que tradicionalmente eran excluidos de la escuela media común, desplazados hacia otras modalidades y ofertas o dejados fuera del sistema educativo.

Este análisis se centra en la transición de un modelo tradicional de educación media, que operaba bajo una lógica de alta cultura, organizado en torno a una rigidez evaluativa, hacia un sistema que busca ser más inclusivo, buscando transformar el formato escolar diseñado para las demandas del siglo XIX, hacia un modelo que responda a las demandas, necesidades y expectativas del siglo XXI (Carlachiani, 2017; Nobile, 2016). Históricamente, las escuelas secundarias no estaban diseñadas para todos, se imponían barreras tanto formales (régimen académico punitivo y exámenes de ingreso) como “blandas” (como costos de materiales y transporte) que separaban a los estudiantes perpetuando la

exclusión. Este cambio no se restringe a la sanción de la Ley de Educación Nacional, se estructura en una historia sinuosa de búsqueda de ampliación de derechos y continúa necesariamente en los impactos de las políticas educativas sobre la administración del sistema educativo, su financiamiento, la infraestructura y el equipamiento, entre otros.

A lo largo de las últimas cuatro décadas, se ha producido una secuencia de cambios insuficientes marcada por intentos parciales de ampliación, unificación de ciclos y la redefinición de objetivos pedagógicos (Southwell *et al.*, 2020). Cabe señalar como antecedente, La Ley Federal de Educación con la ampliación de la obligatoriedad a diez años que dio lugar a la “reforma” de los años 90, plagada de críticas sobre su concreción real (Nosiglia y Tripano, 2002).

A lo largo de las últimas cuatro décadas, se ha producido una larga secuencia de cambios insuficientes, marcada por intentos parciales de ampliación, unificación de ciclos y la redefinición de objetivos pedagógicos. Este proceso tiene un punto de inflexión en la sanción de la ley de 2006, que, si bien contó con un alto consenso, se implementó sin una planificación adecuada para la transición, dejando a las instituciones con el desafío de reconfigurar sus prácticas. Cabe señalar como antecedente la Ley Federal de Educación con la ampliación de la obligatoriedad a diez años. Esta decisión legislativa y política no estuvo exenta de dificultades en su implementación.

Un largo camino hacia la ampliación de la escuela media

La transformación de la escuela secundaria en la Argentina no ha sido un proceso repentino, sino el resultado de una larga transición marcada por cambios sociales y educativos (Álvarez, 2025). El modelo original, de carácter selectivo y restrictivo, estaba diseñado para una élite, imponiendo lo que hemos mencionado como barreras formales y blandas. A lo largo del tiempo, la escuela secundaria experimentó intentos parciales de ampliación. Estos esfuerzos incluyeron la unificación de ciclos, la redefinición de objetivos pedagógicos, alternativas en las formas de evaluación y el abandono progresivo de la lógica puramente enciclopédica. A pesar de estos avances, el paradigma que imperaba era la preocupación por alcanzar un “alto nivel cultural”, lo que dejaba por fuera a la mayoría de los estudiantes.

La reconstrucción del nivel emprendida luego de la reforma de la década de 1990 culminó con la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, que estableció un regreso a una estructura similar a la original de nuestro sistema y la obligatoriedad del nivel secundario. Si bien esta ley contó con un amplio consenso, su implementación no estuvo acompañada de una planificación adecuada para la transición. Esto dejó a las instituciones educativas con el complejo desafío de reconfigurar sus prácticas, culturas y estructuras para recibir a una población estudiantil mucho más diversa, para la cual el modelo tradicional no estaba preparado. En este sentido, la obligatoriedad no fue solamente un punto de llegada, sino un punto de partida para una transformación institucional aún en curso.

Si bien la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario constituye un logro en términos de política educativa, es crucial reconocer que su implementación se enfrenta a límites de facto que comprometen su efectividad. A modo de ejemplo, y para toda la población estudiantil en general, la obligatoriedad se extiende de hecho hasta la mayoría de edad de los estudiantes, porque posteriormente no es puesta en práctica por las jurisdicciones. Se crea una barrera temporal que no todos logran superar. Aquellos jóvenes que no alcanzan la finalización del ciclo en ese período se ven desprovistos de un marco legal de protección que garantice la continuidad de sus trayectorias escolares. Esta situación evidencia que, a pesar del mandato legal, la obligatoriedad puede no ser suficiente para asegurar la finalización de los estudios, revelando la necesidad de políticas educativas que aborden no solo la accesibilidad, sino también la retención y el acompañamiento a largo plazo de los estudiantes con trayectorias no tradicionales.

Las discusiones en torno a incorporación, integración e inclusión

De la misma forma en que la lucha por la ampliación de la escolaridad expresa el conflicto en torno a la factibilidad (y la intención) de brindar más educación para todos, la posibilidad (o imposibilidad) de participar en condiciones iguales en la escuela para todos los niños ha sido un tema constante en la pedagogía. De forma paralela a las desigualdades socio-económicas, existe otro grupo de diferencias en los posibles estudiantes que fueron abordadas primero como patologías, luego como discapacidades y finalmente como necesidades educativas especiales. La relación entre la educación común y la especial ha experimentado una transformación progresiva, impulsada por un cambio en las concepciones sociales sobre lo “normal” y lo “anormal” (Schewe y Barrozo, 2016). Este cambio no se limita al ámbito educativo, sino que se enmarca en una evolución más amplia hacia la valoración de la diversidad.

Durante mucho tiempo, la educación especial funcionó como un sistema paralelo, diseñado para separar y atender a los estudiantes con necesidades diferentes en entornos segregados. Sin embargo, a medida que la sociedad ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, ha quedado claro que este modelo de separación es injustificable y contrario a los principios de equidad e inclusión. Sin embargo, no se puede pensar el cambio como un proceso lineal. Una postura rígida en las políticas educativas corre el riesgo de llevar en la práctica a la supresión de la educación especial, generando un problema de difícil resolución para quienes requieren una atención con una complejidad específica que dificulta su abordaje en la educación “común”.

La segregación fue cediendo lugar a una postura de integración. Este último concepto implicaba la incorporación de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes, aunque a menudo de manera limitada y sin que se modificaran sustancialmente las estructuras escolares. La integración, si bien supuso un avance importante, coexistía en tensión con las lógicas normalizadoras, que exigían al estudiante adaptarse al sistema en lugar de que el sistema se adaptara al estudiante.

La transición al paradigma de la inclusión surge precisamente como intención de respuesta a las nuevas realidades (Domínguez y Bobadilla, 2019). La inclusión no es solo un avance semántico, sino un cambio de enfoque que obliga a las escuelas a reconsiderar sus prácticas y estructuras. Ya no se trata de “agregar” estudiantes a un sistema preexistente, sino de transformar la institución misma para que pueda acoger y responder a la diversidad en toda su extensión. La inclusión no puede limitarse a la mera presencia física de los estudiantes en la escuela común, sino que implica un cambio radical en la cultura, las políticas y las prácticas de la institución (Nicastro, 2018). En este nuevo marco, la diversidad es valorada como un recurso y en el sistema educativo se declara que se responsabilizan de adaptar sus estructuras para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.

Esto implica abordar desafíos más profundos, como el diseño de currículos flexibles, la adaptación de las metodologías de enseñanza y la creación de un entorno escolar que celebre las diferencias. Cuando estas condiciones no se producen, entonces la inclusión se transforma en exclusión. Los estudiantes no aprenden, los docentes no pueden enseñarles y la institución no cuenta con los recursos para alojarlos, garantizando la protección del derecho a la educación. En este sentido, la inclusión es un proceso continuo que exige a la escuela cuestionar sus propios fundamentos para convertirse en un espacio verdaderamente equitativo para todos. Es el sistema quien debe adaptarse a los sujetos y esa adaptación no puede ser incorporar a todos al mismo espacio y con un régimen que termina deformando las condiciones y propuestas para la enseñanza y el aprendizaje.

El problema de la inclusión no se restringe a una discusión escuela común vs. escuela especial. A lo largo de la historia, las concepciones sobre la inclusión han sufrido transformaciones, así como las experiencias concretas que se han ido multiplicando. Lo que antes era una excepción, se ha vuelto una práctica habitual, aunque a menudo coexiste en tensión con paradigmas normalizadores más tradicionales. En el plano de la práctica educativa, a medida que las escuelas han ido incorporando estudiantes con diversas necesidades, han surgido situaciones de mayor complejidad que desbordan el marco original de la inclusión. La diversidad ya no se limita a la presencia de estudiantes con discapacidad, sino que incluye a jóvenes de distintas culturas, identidades y realidades socioeconómicas. Este cambio de paradigma requiere un compromiso institucional y sistémico que excede la atención individualizada, buscando garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, sin excepciones. Para ello, los docentes, directivos y supervisores requieren de recursos de intervención pedagógica para satisfacer ese derecho. Es necesario contar con infraestructura y equipamientos adecuados y, además, aun a riesgo de generar polémicas, mecanismos para cuando existen límites para una real inclusión en términos de aprendizajes, de socialización con pares y de posibilidades de progreso real.

Hacia una perspectiva de derechos de los adolescentes

En este contexto emerge una perspectiva de derechos que va más allá de lo escolar, permitiendo articular los problemas de la educación con otras demandas sociales, como los derechos de los niños y los derechos humanos en general. Sin embargo, esta perspectiva no llega a las escuelas libre de conflictos, ya que muchas veces es impulsada por la interpellación de otras instituciones (como la Justicia), lo que obliga a las escuelas a salir de sus prácticas habituales y enfrentar un mayor nivel de demandas (Pérez *et al.*, 2019).

El desarrollo de la perspectiva de derechos representa un punto de inflexión que trasciende los debates pedagógicos y curriculares tradicionales. A diferencia de paradigmas anteriores, que tendían a enfocar la diversidad como un problema a resolver dentro del ámbito escolar, este nuevo enfoque rearticula los desafíos educativos en el marco más amplio de los derechos humanos y, en particular, de los derechos del niño y del adolescente. Esta visión redefine la inclusión no como un ajuste técnico del sistema educativo, sino como una obligación fundamental del Estado y de la sociedad para garantizar el acceso, la permanencia y trayectorias educativas, aunque sean diferenciadas para todos los estudiantes (Escudero Muñoz, 2012). Al vincular las problemáticas escolares con demandas sociales más amplias, se logra un cambio de foco que obliga a mirar más allá de las paredes del aula y a entender la educación como un derecho inalienable, cuya garantía requiere una acción coordinada entre múltiples actores. Esta afirmación constituye un desafío para comprender la complejidad del fenómeno y un reconocimiento de la concurrencia de múltiples actores interviniendo no solo dentro de la escuela sino también por fuera de ella.

Las nuevas concepciones conviven con el tradicional enfoque normalizador, generando fricciones en la práctica escolar. Los cambios culturales, especialmente en las culturas juveniles y en la sociedad global, han tendido hacia la incorporación de lo nuevo y la ruptura con lo viejo, desafiando los presupuestos de la escuela tradicional. Este cambio fue acelerado y visibilizado por la pandemia, que actuó como un catalizador para repensar las estructuras educativas. Los problemas alrededor de la inclusión pueden ubicarse en el intento de construir sociedades más justas y equitativas. En las políticas concretas de nivel macro y las prácticas y culturas de las escuelas concretas, hay oscilaciones entre extremos, seguimos en la búsqueda de un equilibrio que reconozca la diferencia sin caer en la homogeneización ni en la exclusión disfrazada de inclusión.

Contrastes entre la escuela primaria y la escuela secundaria

Un aspecto de impacto en las trayectorias escolares es el paso de la escuela primaria a la secundaria, particularmente cuando la institución escolar solo cuenta con un nivel de enseñanza como es habitual o más generalizado en el sector público. En este pasaje, se puede apreciar la existencia de modelos contrastantes, que se expresan también en cómo se produce la interacción entre adultos y estudiantes.

La escuela primaria ha desarrollado una experiencia previa en la atención a la diversidad, lo que ha llevado a lo largo del tiempo a institucionalizar ciertas soluciones individualizadas, con diferente grado de éxito. El encuadre de la escuela primaria puede resultar más continental en diversos aspectos. Sin pretender ser exhaustivos se señalan algunos de ellos en los que las diferencias son de importancia para la integración:

El ingreso: la escuela primaria tiene la obligatoriedad de recibir a los estudiantes en la edad correspondiente a este ciclo sin importar los puntos de partida distintos, hayan tenido o no escolaridad en el nivel inicial y pudiendo entrar en un momento del año fuera de los establecido (por ejemplo, por traslados). La ubicación dentro de la escuela de un nuevo alumno sin escolaridad previa o con una muy accidentada puede decirse en base a varios criterios, como edad o conocimientos previos. Se plantea así desde el comienzo la posibilidad de una trayectoria singular.

En las escuelas secundarias, se requiere la certificación del nivel previo. Ingresar a una escuela secundaria implica optar por una modalidad entre varias distintas. Se supone que se debe ingresar por el primer año y continuar en el mismo tipo de escuela. En la práctica, esto hace además que no resulte fácil el cambio de modalidad.

La obligatoriedad de la escuela secundaria ha generado una afluencia de estudiantes con perfiles y trayectorias significativamente más heterogéneas que las de generaciones anteriores. El punto de partida ya no es un grupo homogéneo de estudiantes que han superado los mismos estándares de la escuela primaria, sino una cohorte diversa en términos de saberes adquiridos, ritmos de aprendizaje y, en muchos casos, con alfabetizaciones débiles o incompletas. Este “comienzo heterogéneo” se convierte en un desafío estructural para este nivel educativo, que históricamente ha operado bajo el supuesto de una base de conocimientos uniforme y ha tendido a priorizar la transmisión de contenidos por sobre la atención a las diferencias individuales. Esta brecha entre la diversidad real de los estudiantes y una organización escolar basada en un currículum clasificado puede contribuir o constituirse como causa de abandono y fracaso escolar entre otras razones.

Organización del trabajo y la enseñanza: en la escuela primaria, uno o dos docentes de grado trabajan con los estudiantes en la mayoría del horario escolar. Cuentan con una visión general del desempeño de cada niño y pueden realizar modificaciones de tiempos, horarios y contenidos atendiendo a necesidades grupales y casos individuales. La jornada escolar puede ser más breve o extensa dependiendo del tipo de institución. A su vez, los horarios de permanencia de los estudiantes dentro de la escuela pueden adaptarse según requerimientos de los mismos (por ejemplo, relacionado con asistencia a espacios terapéuticos por fuera de la escuela, o el sostenimiento de los ritmos de trabajo más o menos prolongados).

En la escuela secundaria, la jornada se encuentra distribuida temporalmente entre los distintos profesores de las materias que poseen vínculos distintos con la institución. Desde asignaciones de docentes con cargos que concentran sus horas en una misma escuela, que incluyen además horas destinadas a trabajo institucional, hasta docentes designados por horas, con horario restringido destinado únicamente para el dictado de clases. La presencia de tutores de curso y preceptores con posibilidades de tener una mirada más amplia y favorecer la comunicación entre el equipo docente varía según las escuelas.

Además, se presentan diferencias en términos de la formación de base de los docentes: en una escuela primaria la mayoría del personal comparte una formación común, en la que el desarrollo del niño y el abordaje de problemas generales de enseñanza forma parte del currículum de grado. En el caso de los profesores de nivel medio, se da una situación más diversa, con personas que acceden al trabajo mediante una formación docente disciplinar específica, mientras otros son profesionales de otros ámbitos reconvertidos a la docencia. En ambos casos, entre los que acceden a la docencia en el nivel medio, hay un componente principal del eje disciplinar en la formación y los problemas didácticos ocupan un espacio menor en el currículum en los casos en los que está presente. Esta diferencia disciplinar forma parte de la identidad profesional y algunas agrupaciones formales dentro de las escuelas (como los departamentos) refuerza la lógica de validar las prácticas con los interlocutores de la misma disciplina.

La promoción: en la escuela primaria la promoción se realiza por grado completo, no por materias. En caso de fallas en algunos contenidos, las materias que son tomadas tradicionalmente como troncales (lengua y matemáticas) son las que pesan en la decisión sobre la trayectoria. Existe el mecanismo de *promoción acompañada* que permite hacer pasar de grado a un alumno mientras que formalmente se intensifican los contenidos en proceso al año siguiente. Se toma también en la práctica la existencia de cada “ciclo” de la escuela como una unidad pedagógica lo que permite posponer decisiones sobre la “permanencia” (repitencia) para el final de cada ciclo. Sin embargo, aún el uso de estas estrategias no logra garantizar para todos los alumnos saberes básicos de Lengua y Matemática. La permanencia es vista como el último recurso, prefiriéndose la promoción acompañada con los conocimientos no alcanzados. Este déficit corre el riesgo de volverse acumulativo a lo largo de los diferentes grados y ciclos; así la primaria puede trasladar a la secundaria dificultades significativas persistentes en relación con los saberes curriculares establecidos, como el fracaso en la alfabetización. La aprobación de estudiantes con problemas puede ser vista como una “salida débil” del nivel, pasando el problema al ciclo siguiente. Esta forma de finalizar el nivel, puede estar justificada por argumentos de protección de los estudiantes, presentando el certificado de finalización del nivel como un dispositivo de resguardo.

En la escuela secundaria, cada materia es evaluada individualmente y debe ser aprobada de la misma manera. Si bien se impulsan mecanismos de evaluación

colegiada por los docentes de un mismo curso. Se mantienen modalidades tradicionales como pruebas, actividades y trabajos prácticos que son evaluados y promediados. Se cuentan con varios períodos de recuperación formales además de las alternativas que pueda dar cada profesor de forma individual. De todas maneras, las desaprobaciones todavía se registran bajo la forma de materias “previas” para los estudiantes que representan el límite de la promoción o repetición del año. En las secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, se articularon los dos primeros años como un ciclo, que implica en la práctica una promoción casi automática (se deben justificar las permanencias) sin anular la existencia de materias previas, lo que lleva a tasas mayores de permanencia en segundo año. La aprobación del nivel dentro de la modalidad común implica la aprobación de todas las materias de cada año, lo que hace que muchos estudiantes que han terminado de cursar la escuela secundaria no finalicen el nivel. En el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires, se han implementado Centros de Apoyo a las Trayectorias Escolares (CATE), que, además de brindar clases como los centros en el nivel primario, permiten la aprobación de materias del nivel, lo que ha hecho que estudiantes que todavía se encuentran dentro del sistema o que han finalizado el cursado del nivel tengan una opción paralela o híbrida de su escolaridad, lo cual constituye una nueva complejidad administrativa para la escuela de base.

Esta diferencia en la cultura institucional y en las prácticas pedagógicas entre ambos niveles crea un obstáculo significativo para la continuidad de los trayectos escolares. La escuela primaria, con un enfoque más centrado en el acompañamiento y la permanencia, contrasta con la escuela secundaria, que a menudo está más orientada al desempeño, la selectividad y a la segmentación por materias. Estas disparidades, sumadas a la falta de comunicación fluida y a las diferencias en la formación de base y a los intereses de sus docentes, constituyen una barrera que debe ser superada para que la obligatoriedad del nivel medio se traduzca en una verdadera inclusión (Briscioli y Río, 2020). Es en esta intersección donde se evidencian las tensiones entre la teoría de la inclusión y las prácticas cotidianas, y donde se hace más urgente repensar la articulación entre ambos niveles para garantizar que todos los estudiantes puedan satisfacer su derecho a la educación.

La relación con las familias

La obligatoriedad de la escuela secundaria también ha transformado la relación entre la escuela y las familias. Si en el pasado la asistencia a este nivel era un proyecto familiar explícito, ligado a la aspiración de ascenso social y a la selección meritocrática, hoy la inclusión de una población más heterogénea obliga a la escuela a interactuar con familias que tienen una relación con la institución escolar muy distinta a la tradicional. Muchas familias de estudiantes que llegan al secundario tienen el primer contacto con este nivel, lo que genera una brecha en el conocimiento de las lógicas, las expectativas y los códigos de la escuela secundaria. Esta falta de “cultura escolar” compartida puede

llevar a malentendidos, a una menor participación en la vida escolar y a la percepción, por parte de los docentes, de una falta de compromiso por parte de los padres.

Sin embargo, esta dinámica de la relación con las familias también está enmarcada por la perspectiva de derechos que hemos analizado. Muchas veces son las propias familias las que, en el rol de garantes de los derechos de sus hijos, demandan a la escuela que se haga cargo de las necesidades educativas especiales, que se adapte a las trayectorias singulares o que brinde un acompañamiento que la institución, en su modelo tradicional, no estaba preparada para ofrecer. Esta interpellación, que puede provenir de demandas directas o a través de la intervención de otras instituciones (como la Justicia). Se obliga a la escuela a salir de sus prácticas habituales y a construir una nueva forma de vínculo con las familias, basado en la corresponsabilidad y en el diálogo, pero también en la necesidad de dar una respuesta institucional a una exigencia que ya no es opcional, sino que se enmarca en un derecho fundamental. En este sentido, la relación con las familias deja de ser un simple acompañamiento del proyecto escolar para convertirse en un actor clave que impulsa, y en ocasiones fuerza, la transformación del sistema educativo.

Las formas concretas de inclusión

La inclusión, como concepto, se ha materializado en las escuelas a través de una variedad de prácticas y estrategias que buscan incorporar a estudiantes con necesidades diversas sin necesariamente transformar la estructura institucional. Estas formas concretas de integración a menudo han sido respuestas reactivas a la llegada de estudiantes con trayectorias no tradicionales o con algún tipo de discapacidad, en lugar de ser el resultado de un diseño curricular o pedagógico inclusivo previo. En su versión más básica, la inclusión ha consistido en la incorporación física del estudiante en un aula regular, pero manteniendo una lógica de atención segregada o especializada a su alrededor. El objetivo principal ha sido que el estudiante esté “en la escuela común”, pero la forma de hacerlo ha tendido a reforzar la idea de que requiere un trato especial y separado.

Entre las formas más comunes de integración se encuentran la figura del maestro de apoyo o acompañante pedagógico no docente, que asiste al estudiante dentro del aula, pero sin ser un docente del sistema escolar regular. Otra estrategia frecuente son las adaptaciones curriculares individuales, donde se modifican los objetivos, contenidos o criterios de evaluación para un estudiante específico, dejando intacto el currículo para el resto del grupo. Todavía persiste una tensión por las certificaciones de los estudiantes que habiendo cumplido con lo prescripto en sus adaptaciones curriculares finalizan el nivel secundario.

En el marco del paradigma de la integración, las adaptaciones se han convertido en la estrategia principal y, en muchos casos, la única, para abordar la diversidad

en el aula. Estas adaptaciones se conciben como un conjunto de modificaciones curriculares, metodológicas o evaluativas diseñadas para un estudiante en particular, con el objetivo de permitirle el acceso a los contenidos escolares. Desde la perspectiva de las escuelas, la implementación de adaptaciones es vista como un acto de buena voluntad y de cumplimiento de la norma, que busca “igualar” las condiciones de aprendizaje para un estudiante que se percibe en desventaja. Sin embargo, este enfoque encierra una contradicción fundamental: al concentrarse en la adaptación del estudiante al sistema, la escuela evita cuestionar la rigidez de su propia estructura, currículum y pedagogía, que son las verdaderas barreras para la inclusión.

Esta estrategia de las adaptaciones, aunque bienintencionada, a menudo genera consecuencias problemáticas. En lugar de impulsar un cambio sistémico hacia un diseño curricular más flexible e inclusivo para todos, las adaptaciones refuerzan la idea de que la diversidad es una excepción que requiere un tratamiento especial. Esto puede llevar a la fragmentación del conocimiento y a la disminución de las expectativas académicas para los estudiantes que las reciben, creando un camino educativo paralelo que, en el largo plazo, puede limitar sus oportunidades. El foco en el “ajuste individual” desvía la atención de la necesidad de un cambio de segundo orden en el sistema educativo, es decir, de una transformación profunda de las lógicas que rigen la institución. De este modo, las adaptaciones, que en principio buscan ayudar, pueden convertirse en un mecanismo que perpetúa la segregación y la desigualdad dentro de la misma escuela común.

La formación docente para la inclusión

Además del mencionado problema de los docentes de nivel secundario con formación de base no docente, la formación inicial y continua relacionados con la diversidad y la inclusión educativa. Los planes de estudio suelen enfocarse en contenidos disciplinarios tradicionales, dejando en segundo plano las competencias necesarias para reconocer y valorar las diferencias que coexisten en el aula. De manera reciente empiezan a aparecer estos problemas como contenidos aislados en distintas materias o como un espacio curricular específico (García Perales *et al.*, 2024). La formación didáctica está planteada para una situación tradicional y no se cuenta con herramientas para pensar las adaptaciones. Se trata también de una escasez de información básica sobre las modalidades actuales de trabajo en el nivel y de la normativa específica de inclusión. No se cuenta con formación para trabajo colaborativo con familias y comunidades también redonda en una visión limitadora de la inclusión, entendida a menudo como una meta individual más que como un proceso colectivo.

Los docentes llegan a las aulas con escasos elementos para diseñar ambientes de aprendizaje accesibles y equitativos, lo que contribuye a mantener prácticas excluyentes de reproducción de desigualdades. Frente a este panorama, resulta imprescindible rediseñar los planes de estudio, incorporando la inclusión

como eje estructurante, promoviendo proyectos colaborativos entre formación universitaria y contexto escolar, y garantizando acompañamiento reflexivo durante la práctica docente. Solo así se podrá avanzar hacia una educación secundaria que valore y responda a la diversidad como recurso pedagógico. Este desajuste entre la realidad escolar y los espacios formativos contribuye a una preparación teórica insuficiente frente a contextos diversos que se manifiesta particularmente al momento del inicio de la carrera docente.

Conclusiones

Las cuestiones que trabajamos hasta aquí se condensan en una sobrecarga significativa para la escuela y sus docentes. Al asumir la responsabilidad de “incluir” a estudiantes sin los recursos sistémicos adecuados, la escuela se ve obligada a improvisar soluciones que sobrecargan al personal, generando frustración y desgaste. Los docentes, sin una formación específica en diversidad y sin un marco institucional claro, se enfrentan a demandas que superan sus capacidades, lo que los lleva a resistirse a los procesos de inclusión o, en la medida que las características del “estudiante incluido” lo permita, invisibilizarlo.

La obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, si bien representa un logro histórico en términos de política educativa, ha puesto de manifiesto las profundas limitaciones de un sistema que fue concebido bajo lógicas de selección y homogeneidad. El arribo de una población estudiantil significativamente más heterogénea ha evidenciado la necesidad de trascender el modelo tradicional. El desafío actual no se limita a asegurar el acceso de todos los jóvenes, sino a garantizar que sus trayectorias escolares sean exitosas, justas y equitativas, una tarea que el antiguo paradigma ha demostrado ser incapaz de resolver dentro de su lógica tradicional.

El enfoque de la integración, con prácticas como las adaptaciones curriculares y el apoyo individual, ha emergido como una respuesta transitoria, pero insuficiente. Estas estrategias paliativas han generado problemas como la fragmentación de trayectorias y el riesgo de descalificación académica. Sumado a las tensiones en la articulación entre primaria y secundaria y a las nuevas demandas de las familias, queda claro que el problema no reside en las características del estudiante, sino en la rigidez de la estructura y la cultura escolar.

Por lo tanto, la verdadera inclusión no puede ser entendida como un conjunto de ajustes individuales, sino como un cambio de paradigma sistémico. Esto implica una transformación profunda que requiere a la escuela repensar sus lógicas organizativas, curriculares y pedagógicas para acoger la diversidad como un punto de partida, y no como un problema a resolver. El tránsito hacia un modelo genuinamente inclusivo exige que las instituciones dejen de ser simplemente lugares donde se “integra” a los que son diferentes y se conviertan en espacios que se reconfiguran constantemente para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y cada uno de los estudiantes. Esto demandará no solo

recursos de intervención pedagógica para docentes, directivos y supervisores, sino también infraestructura y equipamientos adecuados, y mecanismos claros para abordar los límites de una inclusión real en términos de aprendizajes y socialización.

Bibliografía

- Álvarez, M. (2025). La educación obligatoria: Inicial, primaria y secundaria. El camino recorrido en 50 años. En N. F. Lamarra, L. A. Jallade y M. Álvarez (Eds.), *Cincuenta años de educación en Argentina*. EDUNTREF.
- Briscioli, B. y Rio, V. (2020). La transición de primaria a secundaria en la provincia de Buenos Aires. Inclusión y diferenciación educativa. *Revista del IICE*, (47), 41-60. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.6182>
- Carlachiani, C. (2017). Políticas públicas para la educación secundaria: entre la obligatoriedad y la inclusión. *Periferia*, 9(1), 383-405. <https://doi.org/10.12957/periferia.2017.29008>
- Domínguez, J. B. y Bobadilla, M. D. R. A. (2019). Educación inclusiva en Latinoamérica: nuevas preguntas viejos problemas. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 18(35), 55-76. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.164124>
- Escudero Muñoz, J.M. (2012). *La educación inclusiva, una cuestión de derecho*. Educatio Siglo XXI, 30(2), 109–128
- García-Perales, R.; Carnevale, M. C. y Ricci, C. R. (2024). Relación entre inclusión, calidad en educación y formación docente: Aproximación desde la perspectiva del contexto escolar de Argentina. *Revista Psicopedagogia*, 41(125), 413-423.
- Nicastro, S. (2018). Escuelas e inclusión: una relación que interpela escenarios y contextos. En N. Filidoro (Comp.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pp. 149–161). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. [https://publicaciones.fil.uba.ar/files/Miradas%20hacia%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva_interactivo_0.pdf](https://publicaciones.fil.uba.ar/sites/publicaciones.fil.uba.ar/files/Miradas%20hacia%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva_interactivo_0.pdf)
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100005>
- Nosiglia, M. C. y Tripano, S. (2002). Estado y educación en la argentina de los '90: balances y desafíos. *Praxis Educativa*, 6(6), 10–23. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/228>
- Pérez, A. V.; Gallardo, H. H. y Schewe, C. L. (2019). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. En Ocampo,A. (Coord.) *Cuadernos de Educación Inclusiva vol. II. Formación de maestros e investigadores para la Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: CELEI. (ISBN: 978-956-386-003-0).
- Schewe, C. L. y Barrozo, N. N. (2016). *Discapacidad y derecho a la educación: aproximaciones acerca de los procesos de escolarización de jóvenes con discapacidad en escuelas secundarias*. <https://rid.unam.edu.ar/handle/20.500.12219/4084>

Southwell, M.; De Souza, Â. R.; Diaz, S. D. y Sallán, J. G. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>

Tumburú, C. (2014). Diez notas sobre las paradojas de la inclusión/exclusión escolar y la cuestión de la diferencia. *Aprendizaje hoy*, (89).

Cita sugerida: Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2025). La obligatoriedad de la escuela media en la Argentina: algunos problemas emergentes en torno de la inclusión. *Minerva. Saber, arte y técnica*, 9(2). Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA), pp. 38-51.

***IARDELEVSKY, ALBERTO**

Licenciado y profesor en Ciencias de la Educación, especialista en temas de administración de la educación, currículum y formación de formadores. Es director de las carreras de educación de la Universidad Atlántida Argentina.

****REBELLO, GABRIEL**

Licenciado en Ciencias de la Educación. Es profesor de las universidades de Buenos Aires, Raúl Scalabrini Ortiz y Atlántida Argentina. Es investigador en temas de gestión educativa y se desempeña en los niveles medio y superior de la CABA.