

> Bárbara Briscioli

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional del Oeste

La democratización de la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires. Avances y desafíos pendientes

RESUMEN

Los 40 años de Democracia en Argentina obligan a celebrar y a considerar los avances y desafíos pendientes en las diferentes esferas de la vida política, económica y social. En este artículo se presenta un balance sobre los procesos de democratización de la Educación Secundaria y se focaliza en las formas que han ido tomando, particularmente en las dos últimas décadas en la provincia de Buenos Aires.

Desde la reapertura democrática, el Nivel ha ocupado un lugar preponderante en la agenda de las políticas educativas y vivenció, en las últimas décadas, una nueva oleada de masificación bajo la premisa de universalizarlo.

En la reconstrucción de cada período se intentarán plantear las tensiones que se presentan entre la ampliación en el acceso a la escuela secundaria y su democratización, atravesada por los diferentes y contradictorios procesos políticos y las confrontaciones propias de la educación, en un contexto de mercantilización creciente de lo social y de las vidas, con tendencia a la profundización de las brechas de desigualdad.

Palabras clave: Democratización, Educación secundaria, Modelo institucional, Políticas educativas, Desigualdades.

1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ENTRE LA DEMOCRATIZACIÓN Y LA (RE)PRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES

Tomando como punto de partida la hipótesis que presenta Felicitas Acosta (2011), la escuela secundaria argentina actual es producto de la combinación de dos tendencias simultáneas frente a la masificación: la continuidad del modelo institucional del bachillerato humanista tradicional con el sostenimiento de una estructura unitaria, apoyada sobre ese modelo, que permitió la masificación (incorporación de matrícula) y, al mismo tiempo, la segmentación (expulsión de matrícula y formación de circuitos de calidad diferenciada).

La expansión de la matrícula de la Educación Secundaria en Argentina fue constante a lo largo del siglo XX (Acosta, 2012), debido a una confluencia de demandas sociales, primero de los sectores medios y luego, progresivamente, de los sectores populares, en un contexto de complejización creciente de las sociedades, la división y especialización del trabajo y del conocimiento. En este sentido, la autora identifica, al menos, tres grandes etapas en la expansión de la escuela secundaria argentina: 1. el origen, con la creación de los colegios nacionales e instalación de un patrón de desarrollo curricular-institucional; 2. la primera gran expansión durante los gobiernos peronistas con procesos de continuidad y ruptura respecto del patrón fundacional, en la cual la matrícula del Nivel creció tres veces entre 1945 y 1960; 3. las reformas de los años 80 y 90 y la persistencia del modelo institucional de origen frente a procesos de gran expansión matricular.

En esta misma línea, Pinkasz (2013) complementa el análisis y propone que en el siglo XXI –ante una nueva etapa de extensión de los años de obligatoriedad escolar y de profunda modificación de la estructura de los sistemas educativos– devino un verdadero proceso de *re-sistematización*.

Si nos concentramos en la etapa de retorno de la Democracia, particularmente desde el año 1983, se implementaron diversas medidas tendientes a flexibilizar regulaciones tradicionales del Nivel para ampliar el acceso, acorde al clima de época. Así, la tasa neta de escolarización pasó del 38,8% en 1980 al 53,7% en 1991 (INDEC).

La reforma estructural de los años 90 (Ley Federal de Educación n° 24.195), que definió la extensión de la obligatoriedad hasta el segundo año de la anterior escuela media, produjo un salto importante en la evolución de la matrícula en el Nivel: la tasa neta de escolarización pasó al 68,5% en 2001 (INDEC).

Iniciado el siglo XXI, la legislación produjo extensiones de la obligatoriedad hacia la sala de cinco años del Nivel Inicial y hasta la finalización del Nivel Secundario (Ley de Educación Nacional n° 26.206), y a pesar de los esfuerzos realizados desde el Estado, no hubo un aumento significativo de tasa de asistencia al Nivel Secundario, que era de 69,95% en 2010 (MEN, 2013); aunque los datos más recientes muestran mayores avances en el acceso, en tanto la tasa neta de escolarización secundaria alcanzó el 91,7% en 2020 (SEIE, 2023).

Desde el origen de la Educación Secundaria los procesos de incorporación de matrícula fueron simultáneamente acompañados de un importante índice de desgranamiento (abandono de los estudios en una misma cohorte de edad).

La posibilidad de contar con información estadística permite señalar que la tasa de graduación del Nivel era del 50% en 1950, y alcanza un pico de evolución positiva a mediados de los años 60 cuando se gradúa casi el 70% de los ingresantes. Esta tasa decae de manera abrupta hacia los años 80 (55%) y se ubica en los años 90 en torno al 40%.¹

Importa destacar en este proceso de institucionalización de la obligatoriedad de la Educación Secundaria que, más recientemente, hubo avances también en la tasa de egreso del Nivel, que en 2010 era del 42,4%; en 2015 del 48,8% (DIEE, 2018) y que alcanzó el 54% en 2018 (SEIE, 2020).

De todas maneras, estos datos siguen poniendo en evidencia los desafíos pendientes para la universalización: centralmente, en el primer ciclo se concentran las problemáticas de alta repitencia y sobreedad –producto de dificultades previas en la escuela primaria y, en algunos casos reiteradas, en el ingreso a la Educación Secundaria– que se acumulan y redundan en abandono en el ciclo orientado.

2. DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN UN CONTEXTO DE CRISIS Y REFORMAS

Para comenzar, si ponemos el foco en la etapa de retorno de la Democracia, el aumento de la matrícula se apoyó sobre diversas medidas desde el Estado, tales como la supresión de los exámenes de admisión, la renovación de los planes de estudios en algunas provincias (tendencia a mantener un ciclo común de formación general de tres años y un ciclo superior especializado), la

¹ Véase Giuliadori, 2004, citado en Acosta, 2011.

creación de nuevos establecimientos educativos en las provincias y el cambio en las prácticas de evaluación (Acosta, 2012). Aunque ya se analizaban los fenómenos de *segmentación* del sistema educativo, en tanto se constataban circuitos de escolaridad de “calidades” diferenciadas considerando que a cada estudiante –en función del tipo de escuela primaria a la cual hubiera asistido– se le ofrecía diferentes probabilidades de matricularse en la escuela media y en un tipo de escuela media particular (Braslavsky, 1985; Bottinelli, 2017).

Paradójicamente, a pesar de las críticas o diagnósticos de “crisis” de los sistemas educativos nacionales, agravados en un contexto de “declive institucional” (Dubet, 2010), la respuesta de los Estados en toda la región latinoamericana ha sido extender los años de obligatoriedad de escolarización.

Asimismo, las políticas que definen la ampliación de la obligatoriedad llegan en un contexto en el cual la Educación Secundaria ha dejado de ser una marca de *distinción* y su título una promesa de acceso al mercado laboral (Filmus, Kaplan, Miranda & Moragues, 2001; Dubet, 2006; Jacinto, 2010), para pasar a ser considerada actualmente como un tramo de la educación básica. Se insiste entonces con el lugar que el Nivel adquiere en la configuración de los sistemas educativos y de la distribución de posiciones sociales.

3. PRIMER CICLO DE REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DE EXTENSIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR

Como se mencionó, un nuevo hito de expansión de la Educación Secundaria en Argentina se dio como producto de la primera extensión de la obligatoriedad y cambio de la estructura del sistema educativo argentino (mediante la Ley Federal sancionada en 1993).

El efecto del proceso de descentralización, paradójicamente, fue el progresivo desplazamiento de la responsabilidad del Estado hacia las instituciones y los sujetos, en el marco de “una profunda reconfiguración social caracterizada por el empobrecimiento y exclusión de los grupos sociales que fueron beneficiarios de dicha expansión” (Acosta, 2011, p. 18).

Este primer ciclo de reformas de la Educación Secundaria, que tuvo lugar entre los años 1994 y 2003, implicó una transformación radical en la organización institucional y académica del sistema escolar, así como transformaciones en los diseños curriculares y en la formación de cada docente. Se rompió la estructura tradicional de la escuela secundaria de cinco años de duración y se

habilitó la opción de una Escuela General Básica (EGB) de 9 años de extensión con un último ciclo (tercer ciclo) que unificaba el último año de la primaria con los dos primeros de la secundaria. El resultado fue la opción entre el modelo de la “primarización” o el de la “secundarización” del tercer ciclo de la EGB:

Una de las consecuencias fue adelantar o atrasar, según el modelo adoptado, el momento de quiebre que generaba la transición entre niveles en la trayectoria escolar de los alumnos, pero ninguno de los dos modelos constituyó una alternativa para disolver los mecanismos por los cuales estos quiebres se producían (Acosta, 2011, p. 17).

En el caso de la provincia de Buenos Aires, en el marco del nuevo encuadramiento legal nacional, extendió en dos años la educación básica obligatoria, ubicando el ciclo inferior de la escuela secundaria como prolongación de la escuela primaria y estableció un Nivel Polimodal de tres años que absorbería el conjunto de las modalidades existentes hasta el momento. Dado que la red escolar primaria era de mayor extensión que la red escolar secundaria, en regiones del Conurbano densamente pobladas pero sin cobertura de red escolar secundaria –así como en las zonas rurales y semirurales– la decisión fue localizar el ciclo obligatorio (también denominado EGB 3) como prolongación de la red de Educación Primaria. Esta decisión también se orientó a crear la oferta educativa del ciclo inferior, donde se concentraba la demanda de aquellos sectores sociales que tradicionalmente no habían sido favorecidos por la dinámica de expansión de la Educación Secundaria.

Según el análisis de Pinkasz (2013), existieron otras formas de localizar el ciclo obligatorio bajo el lema de mantener la “unidad de la EGB”. Estas formas fueron las llamadas EGB 3 “articuladas”, que consistieron en vincular los 1º y 2 años –a partir de ese momento 8º y 9º– a escuelas primarias existentes y vecinas y la de renombrar a los terceros ciclos (EGB 3) que ya formaban parte de un mismo establecimiento. Este último tipo institucional se verificó, por lo general, en las antiguas escuelas normales nacionales o en escuelas privadas con oferta de Nivel Primario y Secundario, en una misma unidad educativa.

Consecuentemente, esta estructura diferenciada resultó de la confluencia del reordenamiento de la oferta con el sistema existente, pero también del comportamiento de la demanda, es decir de la sociedad, y “surgió en la práctica un sistema dual segmentado” (Pinkasz, 2013, p. 120).

En suma, la apertura democrática y la primera extensión de la obligatoriedad escolar implicó mayor acceso a la Educación Secundaria, que podría

analizarse como un avance en los procesos de democratización, pero la continuidad del modelo tradicional junto con el sostenimiento de una estructura única en la escuela secundaria argentina no fueron capaces de mantener, dentro de esa escuela, a las jóvenes y los jóvenes que se incorporaban a ese Nivel educativo (Acosta, 2011) y como agravante se acentuaron los mecanismos de segmentación por la forma que tomó la política.

4. AMPLIACIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. POLÍTICAS Y DESAFÍOS PARA LA UNIVERSALIZACIÓN

Después de la crisis económica y política y del estallido social de fines de 2001 y principios de 2002, y de un período de transición caracterizado por la inestabilidad institucional, a partir del año 2003 se revierte la tendencia del aumento de la desigualdad.²

En materia educativa, en un primer momento se buscó paliar algunas de las consecuencias más nefastas de la implementación de la Ley Federal,³ y en un segundo momento, la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional n° 26.206 (LEN) en 2006, constituyó un punto de quiebre significativo.

El primer aspecto para destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la recuperación de la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. En tanto ley marco, las cuestiones vinculadas a la Educación Secundaria fueron definidas posteriormente mediante Resoluciones del Consejo Federal de Educación⁴ y de las propias normativas jurisdiccionales. Estos mandatos tuvieron su correlato en la Ley Provincial de Educación n° 13.688/07 y en las sucesivas Resoluciones imple-

² Sin embargo la reducción de la brecha entre los sectores más ricos y más pobres de la población apenas se ubica en los niveles que tenía a mediados de los 90, lejos de la distribución de la riqueza que en los 70 colocaban al país entre los más igualitarios de América Latina (Feldfeber & Gluz, 2011).

³ Mediante la sanción de leyes relevantes para el sistema educativo nacional: la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (Ley n° 25.864/03); la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley n° 25.919/04); Ley de Educación Técnico Profesional (Ley n° 26.058/05); la Ley de Financiamiento Educativo (Ley n° 26.075/05), y la Ley de Educación Sexual Integral (Ley n° 26.150/06).

⁴ Posteriores a la LEN y hasta 2010 el CFE elaboró 21 Resoluciones que afectan directamente a la escuela secundaria. Podríamos agrupar las definiciones en tres grandes líneas de acción: aspectos administrativos y de gestión de la Educación Secundaria en sus diferentes modalidades, aspectos curriculares y objetivos de la Educación Secundaria a mediano y largo plazo.

mentadas, que apuntan a dotar de sentido y avanzar hacia la “nueva escuela secundaria” de la provincia de Buenos Aires.

Siguiendo a Feldfeber & Gluz (2011), las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación apuntaron a la inclusión de los sectores hasta entonces excluidos del sistema, para cumplir con la obligatoriedad escolar establecida en la LEN y se dirigieron centralmente a revertir la tradición selectiva que caracterizó al Nivel. En 2009 se lanzó Conectar Igualdad, un programa de inclusión digital y al año siguiente, el Plan de Mejora Institucional (PMI) para la Educación Secundaria (CFE n° 88/09), proponiendo intervenciones orientadas a mejorar la inclusión y la permanencia de alumnas y alumnos en la escuela.

Con un sentido integral, se estableció la Asignación Universal por Hijo (Decreto n° 1602/09), que garantiza una prestación mensual a quienes tienen a su cargo hijas o hijos menores de 18 años o con discapacidad (en este caso, sin límite de edad), y están sin empleo o trabajan en condiciones precarias.

Con la sanción de la obligatoriedad en 2006 se abrió la oportunidad histórica de modificar la matriz organizacional de la escuela secundaria en procura de su universalización, sin embargo, se ha optado por dejarla relativamente intacta. En este escenario, los propósitos transformadores de las políticas de carácter extensivo implementadas a gran escala –como el PMI– parecen diluirse en el marco de las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar. Así como las iniciativas jurisdiccionales –en el caso de la provincia de Buenos Aires, los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)⁵ han optado por atender el problema a baja escala, lo cual les permitió introducir mayores innovaciones y se presentan al análisis como un “laboratorio de ideas” para una transformación deseable del Nivel. Esta tensión en las políticas para la Educación Secundaria sigue aún vigente.

En suma, si bien la definición de obligatoriedad del Nivel estuvo acompañada por altos niveles de inversión y muy potentes encuadres normativos, al

⁵ Fueron creados en el 2008 por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires. Se trata de un programa de reingreso y aceleración de trayectorias educativas destinado a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que no han completado el ciclo básico de la Educación Secundaria y se encuentran fuera del sistema educativo (Resolución n° 5099/08). Ofrecen un ciclo de formación de dos años de duración para la realización y acreditación del primer tramo de la escuela secundaria. Propone como complemento una oferta de trayectos de formación profesional (Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone, & Toscano, 2013).

no haber generado las condiciones institucionales, no han tenido lugar aún transformaciones sustantivas en la Educación Secundaria.

Más aún, el hecho de que en la LEN y en las citadas Resoluciones se haya definido nombrar como Bachillerato a la Educación Secundaria común, resulta *sintomático* de estos grandes esfuerzos y transformaciones a mitad de camino. Debe admitirse también cómo opera el ideal de la escuela “tal cual es”, ideal sostenido por “la parte más formada de la población de nuestro país, que ha llegado a serlo debido a su paso triunfante por este nivel hoy cuestionado” (Terigi, 2018, p. 177).

4.1. POLÍTICAS Y PROGRAMAS IMPLEMENTADOS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

A partir de 2005, se inicia una transformación del ciclo inferior de la escuela secundaria –que había sido emplazado física y administrativamente en escuelas primarias– en una Escuela Secundaria Básica (ESB) y los ciclos superiores denominados escuelas polimodales son convertidos en Escuelas Secundarias Superiores (ESS), modificándose asimismo su estructura académica organizada en modalidades.

La Escuela Secundaria Básica (ESB)⁶ fue creada con vistas a superar algunas de las dificultades generadas por la implementación del tercer ciclo de EGB y remite a un nuevo esquema de enseñanza que apuntaría a “secundarizarlo”. La propuesta transforma al 7°, 8° y 9° año en una unidad académica con gestión institucional autónoma y una propuesta curricular diferenciada, constituyendo un tránsito educativo específico para las adolescentes y los adolescentes. Finalmente, a partir de 2011 establece que las Escuelas Secundarias Básicas se deberían unir con Escuelas Secundarias Superiores para conformar nuevos establecimientos educativos llamados “Escuelas de Educación Secundaria” (EES) de seis años de duración.

Estas transformaciones deben situarse en el proceso más amplio de *re-sistematización* (Pinkasz, 2013), caracterizado por la modificación de gran parte del sistema normativo, la conformación de nuevos tipos institucionales y tipos de escuelas, la alteración de los sistemas de autoridad y dependencia burocrática, cambios en los perfiles profesionales con alta rotación de directivos y docentes y en la estructura curricular, el ingreso de nuevos públicos.

⁶ Para ampliar véase Resolución Provincial n° 1045/05.

De este modo, en el marco de procesos de expansión matricular, los establecimientos educativos pugnaron por mantener sus características básicas o por adaptarse a los nuevos públicos que las cambiantes circunstancias les imponían, realizando esfuerzos por mantener, incrementar o “mejorar” el perfil de la matrícula, mientras que en un contexto de creciente *segregación* (Bottinelli, 2017), las familias incrementaron y sofisticaron sus estrategias de elección de escuelas para sus hijos, eligiendo los momentos de sus trayectorias en que los cambiarían de establecimiento (Gorostiaga y otros, 2004; en Pinkasz 2015).

4.2. NUEVAS REGULACIONES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El Régimen Académico para la Educación Secundaria (Resolución n° 587/11 y su rectificatoria 1480/11) ha sido una regulación de alcance universal para la provincia de Buenos Aires. Resulta un buen analizador de las políticas educativas para el Nivel, en tanto inicialmente fue considerada como una normativa conservadora que no introdujo cambios sustantivos en lo que prescribe para alguien que conoce las reglas tradicionales del Nivel, aunque hay sutilezas en el lenguaje que permiten reconocer –en palabras de los protagonistas de estas transformaciones a nivel central– que el Régimen Académico fue elaborado “en clave de derecho” (Circular de cierre, 2015), y puede interpretarse en perspectiva en el marco de un proceso socio-histórico más amplio de democratización del acceso y permanencia en los sistemas escolares.

En esta línea, las principales modificaciones que tuvieron lugar en la letra del Régimen Académico han sido en torno al *ingreso* al Nivel, en particular a la asignación de vacantes; al *cómputo de las inasistencias*; al requerimiento de un mínimo de tres calificaciones para la *conformación del promedio trimestral* y el modo de ponderación para definir la acreditación de cada materia; a la *comunicación a las alumnas y alumnos y a las familias* sobre los avances o dificultades de los estudiantes a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación; y las modificaciones previstas en las *comisiones evaluadoras*, especialmente la justificación por escrito en casos de desaprobación y la adición de un turno en el período febrero-marzo.⁷

⁷ Para más detalles, véase Caldo & Mariani, 2016 y Briscioli & Morrone, 2017.

Como se mencionó, estas transformaciones se dieron sin haber generado las condiciones institucionales (cambios en el puesto de trabajo docente o de la cursada “en bloque”), que permitieran modificaciones más sustantivas. En esta línea, Caldo & Mariani (2016) consideran que, al mismo tiempo que aumentan las posibilidades de cada estudiante para avanzar por el Nivel, se multiplican también las tareas docentes y del equipo directivo.

Importa además destacar que, lentamente, estas transformaciones han tenido efectos en las prácticas escolares, en tanto se han ido instalando dispositivos como la “semana de bienvenida” a ingresantes de primer año, así como la construcción de abanicos variados y singulares de estrategias y criterios para definir la aprobación o desaprobación de las materias (Briscioli, Scavino & Cimolai, 2019), entre otras.

Simultáneamente, tanto el análisis estadístico (Relevamiento Anual 2019) como la información relevada en un grupo de escuelas de la Región Educativa 9,⁸ muestra que la tasa de repitencia en el primer año de la secundaria descendió durante los últimos años y la matrícula, entre ese año y el segundo, se mantuvo relativamente estable desde 2011, aproximadamente (Briscioli & Rio, 2020).

Así, un primer hallazgo que surge es que las discontinuidades en las trayectorias se producen, en menor medida, en el pasaje entre estos niveles, mostrando lentamente avances en la inclusión del ingreso a la escuela secundaria, que se agravan una vez iniciado el tránsito por el Nivel (Briscioli & Rio, 2020). Debe sumarse a esta consideración que en primer año se sostiene la organización, por áreas, de las ciencias (que es por disciplinas desde segundo, el ex primer año de la secundaria), y en investigaciones previas⁹ hemos advertido un tratamiento más amable por ser “más chiquitos”.

⁸ Trabajo de campo realizado en el marco del PICT 2014-0898: Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes. Investigadora Responsable: Flavia Terigi, con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde abril de 2016 a septiembre de 2019.

⁹ PICT 2005-33531: “Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar”. Investigador Responsable: Ricardo Baquero, con sede en el Centro de Estudios e Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes. De octubre de 2007 a septiembre de 2010.

4.3. PROGRAMAS PARA TRAMITAR LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR

Como se ha analizado en los últimos 40 años, en nuestro país y en la región se desarrollaron procesos políticos diversos y contradictorios. Particularmente, luego de un período de hegemonía neoliberal en el último tramo del siglo pasado, el nuevo siglo marcó un cambio de rumbo en varios países latinoamericanos, configurando un ciclo que diversos autores han nominado como posneoliberalismo o ciclo de impugnación al neoliberalismo (Thwaites Rey, 2005; Sader, 2008).

Cabe destacar, de todas maneras, que en todos estos períodos la Educación Secundaria tuvo un lugar destacado en las agendas nacionales y regionales, configurando uno de los ámbitos en los que se desplegaron políticas públicas de envergadura, aunque en algunos casos sus orientaciones tuvieron sentidos y racionalidades muy distintas.

En esta línea, en 2016, con la llegada de un gobierno con orientación de derecha, se sanciona la Resolución CFE n° 330/17, denominada “Secundaria 2030. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina”. Dicha Resolución estipula que cada Plan Jurisdiccional 2018-2025 debe plantear acciones tendientes a promover cambios en cuatro dimensiones: la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes, la organización del trabajo docente, el régimen académico, y la formación y acompañamiento profesional docente (Schoo, 2013).

En este marco, en la provincia de Buenos Aires se implementó el programa Escuelas Promotoras (Resolución n° 748/18) en el primer ciclo del Nivel, de manera progresiva entre 2017 y 2020, y alcanzó 900 escuelas públicas y privadas, con el propósito de implementar modificaciones en el formato de la escuela secundaria que favorezcan la trayectoria escolar de cada estudiante, promoviendo distintas formas de organización para enseñar y aprender, recuperando y profundizando experiencias pedagógicas exitosas ya implementadas en la provincia de Buenos Aires.

Sus variaciones consistieron en dos aspectos centrales: la creación de una figura específica para el acompañamiento de las trayectorias de las estudiantes y los estudiantes ingresantes a un nuevo Nivel,¹⁰ el seguimiento y sostenimiento de una mirada integral de cada una y cada uno, a diferencia de las

¹⁰ El PEP se centró en el primer ciclo del Nivel y en una implementación progresiva, empezando por el primer año.

posibilidades de las docentes y los docentes del Nivel; y la organización de la propuesta de enseñanza, bajo la concepción de “aprendizaje basado en proyectos” mediante la asignación de horas extras semanales a docentes, para poder realizar reuniones para la planificación conjunta y la evaluación colegiada.

La primera advertencia debe hacerse en relación con los modelos pedagógicos requeridos en este programa como en otras políticas educativas (Terigi, 2008b). Es suponer que cualquier docente puede hacerse cargo de la renovación que demandan las prácticas de enseñanza y, bajo este supuesto, se invisibiliza la necesidad de generar conocimiento didáctico y de desplegar formación específica para el trabajo en las nuevas condiciones (Terigi, 2018).

Por otro lado, se percibe que el derrotero de este tipo de programas no hacen mella en las condiciones de escolarización, dado que siguen prácticamente inalterados, tanto el régimen académico estándar como las condiciones de trabajo docente y que, por tanto, el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad de la Educación Secundaria pretende sostenerse con algunos pocos módulos y apelando a cierto voluntarismo de personas que ponen el cuerpo diariamente en las instituciones escolares (Briscioli & Schoo, 2023).

Es importante destacar también que el programa se fue diluyendo por cuestiones internas de gestión de las políticas (en paralelo, en 2018, surgió otra iniciativa, “la Red de Escuelas de Aprendizaje”,¹¹ que si bien estaba destinada a todos los niveles obligatorios, se superponía en sus propósitos), y muy especialmente, debido a dificultades para sostener su financiamiento en el segundo año de su implementación, en un contexto más amplio de restricción presupuestaria provincial y nacional, y ante un cambio en la gestión de la Dirección General de Cultura y Educación. Todo lo cual también pone en evidencia la fragilidad de este tipo de iniciativas, por estar atadas a los ciclos

¹¹ La Red de Escuelas de Aprendizaje es una iniciativa de mejora escolar de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento de la DGCyE a la cual las instituciones escolares se suman de manera voluntaria. Entre 2018 y 2019 participaron un total de 2.099 escuelas de nivel inicial, primario y secundario (490), ubicadas en 71 distritos distribuidas en las 25 regiones educativas de la provincia. El propósito de la Red de Escuelas de Aprendizaje es que los miembros de las comunidades educativas que la componen aprendan entre pares, reflexionen colaborativamente, intercambien buenas prácticas y se motiven entre sí para lograr una mejora escolar continua generada por actitudes positivas en los directivos, docentes y estudiantes. Para alcanzar los objetivos de la Red, se aplicó un plan de acción específico para cada nivel educativo en donde se realizaron capacitaciones a directores y docentes referentes, y para algunas escuelas en particular, se implementaron programas de innovación (Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, 2019).

de las políticas (Briscioli & Schoo, 2023). Es notoria además la superposición de programas que llegan a las escuelas.

4.4. LAS POLÍTICAS DESPLEGADAS Y LOS NUEVOS DESAFÍOS EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA Y POSPANDEMIA

En este escenario injusto y con desafíos aún pendientes para la democratización del Nivel Secundario, llegó intempestivamente la pandemia por COVID-19. La decisión en el marco del aislamiento social y preventivo fue la suspensión de clases presenciales. Las reacciones y posibilidades iniciales de llevar adelante una propuesta educativa, en un contexto tan novedoso como desconcertante, estuvieron condicionadas por la conectividad y la disponibilidad de dispositivos así como por el acumulado de prácticas institucionales y saberes pedagógicos necesarios para reorganizar la enseñanza en tiempo real.

En este sentido, ha sido fundamental el acompañamiento brindando desde los niveles centrales, tanto desde la Nación como de la Provincia, mediante la promulgación sistemática de Resoluciones¹² sobre la base de los cambios en la situación epidemiológica durante 2020 y 2021, con orientaciones para la reorganización pedagógica, institucional y curricular; la distribución de bienes, recursos y cuadernos impresos con secuencias de actividades; el desarrollo de materiales: portales, plataformas y repositorios, programas de TV y radio, y de instancias de capacitación docente.

A continuación planteamos dos señalamientos sobre las propuestas de enseñanza en pandemia (Briscioli, 2023). Por un lado, si bien fueron enormes los esfuerzos del Estado para distribuir recursos y orientar el proceso de continuidad pedagógica y de vuelta a la presencialidad cuidada, en el cual se requerían importantes reorganizaciones de la evaluación y la enseñanza, muchas de las veces los acompañamientos no fueron suficientes en los saberes profesionales, pedagógicos y didácticos requeridos para llevarlos adelante (Terigi, 2008b). Al mismo tiempo, como suele suceder, muchas regulaciones lamentablemente fueron tergiversadas entre su concepción y su puesta en acto. En el caso de la promoción acompañada, en algunas escuelas se tradujo en una relajación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; cuan-

¹² Entre las más destacadas, cabe mencionar las Resoluciones CFE 363; 364; 366; 367 y 368 del 2020, las cuales fueron apropiadas y recreadas a nivel jurisdiccional.

do en verdad se proponía buscar los modos posibles de enseñar a quienes no habían podido asistir por un determinado período de tiempo, extendiendo la duración del Calendario Escolar para volver viable –mediante procesos de intensificación de la enseñanza– que todas y todos pudieran acceder a aprendizajes equivalentes. Por tanto, la idea de flexibilizar la promoción en un contexto excepcional redundó en muchos contextos de alta vulnerabilidad, en procesos de mayor exclusión.

Rescatamos, de todas maneras, que la noción de promoción acompañada abre la posibilidad de replantearse la repitencia; aunque se trata de una medida que sigue generando resistencias cada vez que se ha intentado avanzar en propuestas que exploran modos organizacionales y pedagógicos alternativos tendientes a garantizar el derecho a la educación.

Por el otro, y como una de las pocas cuestiones a rescatar de la pandemia, el contexto forzó a reflexionar sobre la enseñanza usual, a transformar las prácticas y a producir materiales para andamiar el acceso a algunos objetos de conocimiento, temas o textos, así como secuencias y actividades para ser trabajadas siguiendo diferentes ritmos e itinerarios de aprendizaje y formas diversas de evaluar.

Seguidamente, en un contexto de dificultades internas en el Gobierno, hubo un cambio de gestión en la DGCyE, y también nuevas autoridades en la Dirección Provincial de Educación Secundaria, que plantearon líneas prioritarias 2022-2023 en el nuevo escenario de pospandemia.¹³ En ese marco fue desarrollándose un trabajo en territorio para poder modificar sustantivamente el Régimen Académico del Nivel, pero toda pretensión de cambio provoca grandes resistencias y cualquier “alejamiento del modelo escolar tradicional” se interpreta como “facilismo” (Terigi, 2018, p. 177).

De esa propuesta sobrevivieron algunas dimensiones relativas a la organización e intensificación de la enseñanza y a los Registros Institucionales de Trayectorias Educativas (RITE).¹⁴

En lo que sí se han logrado avances más sustantivos y que hacen a los procesos de democratización de la vida estudiantil es en la promoción de la creación de Centros de Estudiantes en cada una de las instituciones educativas (Ley n° 14.581/13) y más recientemente, en la conformación del Consejo

¹³ Líneas Prioritarias de la Dirección Provincial de Educación Secundaria 2022-2023.
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%2022-23.pdf>

¹⁴ Para más detalles, véase Anexo 1 de la Resolución n° 1.236/23.

Consultivo de Estudiantes Secundarios de la Provincia,¹⁵ así como en el proceso de revisión y actualización de los acuerdos de convivencia institucional.¹⁶

5. BALANCES Y DESAFÍOS ACTUALES

Pasados más de quince años de la institucionalización del derecho a la Educación Secundaria, los avances de la normativa, las políticas que la acompañaron y los diversos programas implementados en las escuelas, las líneas de formación continua, así como las prácticas institucionales desplegadas, fueron construyendo progresivamente una “conciencia de obligatoriedad”. Así como la caída de matrícula a lo largo de un ciclo lectivo se concebía históricamente como algo usual y no se cuestionaba, actualmente, en cambio, en el Nivel Secundario se instaló la pregunta y la responsabilidad por saber a dónde están o qué sucede con quienes dejan de asistir, de manera reiterada, tienen bajas calificaciones, etcétera. Con esta pregunta, se han ido instalando también las prácticas de contacto y rastreo de estudiantes, y el contexto de pandemia aportó en este sentido. Lo que queda claro es cómo el objetivo de efectivizar el derecho a la obligatoriedad escolar fue traccionando el avance de la conciencia de inclusión y que las dinámicas institucionales y del aula –no sin tensiones– fueron progresivamente transformándose.

En este sentido, se evidencian algunas tendencias positivas en la escolaridad secundaria (Subsecretaría de Planeamiento, 2021), tanto en la promoción en el Nivel a partir de 2005-2006 como en el abandono escolar interanual que se reduce sustantivamente (pasando de 10,7% en el 2005 al 3,2% en el 2018) y la repitencia registra una leve caída (baja 2 puntos porcentuales: de 11,8%). Es decir, que el sistema retiene *más y mejor*, aunque los resultados de las pruebas estandarizadas siguen mostrando grandes desafíos pendientes: en Matemática el porcentaje de estudiantes en los niveles de desempeño *Básico* y *Por debajo del nivel básico* se incrementaron a lo largo de la serie histórica, alcanzando el 82,9% en 2022. En el caso de Lengua, si bien se observa que el porcentaje de estudiantes que se desempeña *Por debajo del nivel básico* se mantiene aproximadamente en los mismos niveles en 2013 y 2016, con una reducción a partir de 2017, los datos pospandemia empeoraron, en tanto el 42,9% de los estudiantes se ubicaron en los niveles de bajo desempeño (Aprender 2022).

¹⁵ En el marco del “Tamar escuela: jóvenes, participación y cultura”, en abril de 2022.

¹⁶ Para más detalles, véase Anexo 1 de la Resolución n° 1236/23.

Tras demostrar que la escuela secundaria es más democrática que décadas atrás, Gutiérrez (2022) plantea:

Las apuestas por la inclusión conviven, sin embargo, con antiguas y nuevas desigualdades escolares y sociales. Superarlas requiere, junto a la mejora en las condiciones materiales de vida de las y los estudiantes junto a sus familias, es decir, menos pobreza y más empleo, otorgar centralidad a las políticas de enseñanza y las formas de relación con el saber propuestas. En este sentido, es tal vez, invirtiendo la lógica de razonamiento, que pueden superarse los núcleos duros de la desigualdad en la escuela secundaria, haciendo que las transformaciones en la organización del trabajo escolar, dialoguen de modo explícito, con los modelos de enseñanza promovidos [...]. Tal vez allí radique uno de los modos pedagógicos necesarios de sostener para disminuir las desigualdades educativas (p. 8).

En esta línea, sumamos que para garantizar que todas y todos avancen por el Nivel y aprendan, se requiere de acompañamientos institucionales de las trayectorias escolares y de propuestas de enseñanza orientadas a la inclusión (Briscioli, 2023). Por supuesto estas acciones podrían desplegarse de un modo más satisfactorio, si se transformara el régimen académico y el modo de contratación de cada docente, pero aún así y mientras tanto, siguiendo a Terigi (2008), insistimos en la necesidad de producir y poner a disposición saberes pedagógicos y didácticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, (42), 3-13.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/127921/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

_ (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-144.

<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534/9633>

Acosta, F. (comp.) (2020). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

<https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304801-completo.pdf>

Acosta, F. & Graizer, O. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta educativa*, (57), 31-57.

<https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/REVISTA-57-Dossier-ACOSTA-GRAIZER-pag31-57.pdf>

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B. & Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, 22, 77-112.

<http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804004.pdf>

Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en Argentina. *Revista Sociedad*, (37), 95-112.

<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/2974>

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila Editores.

Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, 38(154), 134-153.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400008

Briscioli, B. & Morrone, A. (2017, 17-19 de octubre). Desafíos que plantean las prácticas de evaluación en el nivel secundario para la educación inclusiva [ponencia]. *4º Coloquio Internacional sobre inclusión educativa*, Universidad Nacional de San Martín/Universidad Pedagógica Nacional.

Briscioli, B. & Rio, V. (2020). La transición de primaria a secundaria en la provincia de Buenos Aires. Inclusión y diferenciación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (47), 41-60.

<https://doi.org/10.34096/iice.n47.6182>

Briscioli, B.; Scavino, C. & Cimolai, S. (2019). La evaluación de los aprendizajes: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos de primer año de la secundaria en el área de Prácticas del Lenguaje. *Cuadernos de Educación*, 18, 119-130.

Briscioli, B. & Schoo, S. (2023, 31 de mayo-1 y 2 de junio). Las políticas para la educación secundaria obligatoria: entre la lógica refundacional y los límites para su implementación. [ponencia]. *II Jornadas de Investigación en política educativa*. Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación/Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa/Sociedad Argentina de Investigación Educativa.

Cadahia, L. & Coronel, V. (2023). La teoría decolonial, ¿una astucia de la razón occidental? *Revista Jacobin*.
<https://jacobinlat.com/2023/04/16/the-department-of-decolonialism/>

Caldo, M. & Mariani, M. (2016). La conformación de la nueva secundaria obligatoria bonaerense. En G. Ruiz (comp.), *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales*. Eudeba.

Dirección de Información y Estadística Educativa (2018). La escolarización de los adolescentes de 13 a 17 años. *Boletines de Estadística*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/02-serie-boletines-escolariz-23-04-2019.pdf>

Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento (2019). *Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe 2019*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

_ (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.

_ (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI Editores.

Filmus, D.; Kaplan, C.; Miranda, A. & Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana.

Feldfeber, M. & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educação e Sociedade*, 32(115) p. 339-356.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores/Clacso.

Giuliodori, R.; Giuliodori, M. & González, M. (2004). La deserción en el nivel medio de la Educación de la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian. En F. Acosta (2011), *Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina*. *HISTEDBR*, (42), 3-13.

Gorostiaga, J. (2004). Investigación sobre políticas del nivel secundario: una discusión de los enfoques y estrategias empleadas en dos estudios. En D. Pinkasz (comp.) (2015), *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década*. FLACSO.

Gutiérrez, G. (2022). La crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria y sus implicancias en los modos de organización del trabajo escolar (segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI). *Itinerarios educativos*, (16), e0022.

<https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0022>

Jacinto, C. & Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Editorial Teseo.

Jacinto, C. & Terigi F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana.

Ministerio de Educación de la Nación (2013, 5-6 de febrero). Década ganada. Cifras de Educación 2001/2010. Acceso y egreso en el sistema educativo [presentación]. *Presentación del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*.

Pinkasz, D. (2013). Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación comparada*, (4), 117-130.

Ruiz, G.; Caldo, M.; Mariani, M. & Mauceri, M. (2014). Cambios académicos e institucionales en la escuela bonaerense durante el primer ciclo de reformas. *Anuario de Investigaciones*, 21(2), 233-244.

Sader, E. (2008). *Refundar el Estado: posneoliberalismo en América Latina*. CLACSO/Ediciones CTA.

Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina en 2019*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/evaluacion-de-la-educacion-secundaria-en-argentina-2019>

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2022). *Informes jurisdiccionales Aprender 2022 Secundaria*. Ministerio de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/06/aprender_nivel_secundario_2022_-_buenos_aires.pptx1_.pdf

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2023). *Tasas de escolarización: consideraciones sobre las fuentes y métodos de cálculo: documento metodológico*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tasa_de_escolarizacion_-_consideraciones_sobre_las_fuentes_y_metodos_de_calculo.pdf

Subsecretaría de Planeamiento (2021). *Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires 2004-2019*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17 (29), 63-71.

_ (2008b). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Biblioteca Digital de Vanguardia. <http://hdl.handle.net/10469/1266>

_ (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En S. Martínez (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*, (107), 15-22. Publifadecs.

Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. & Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (33), 27-46.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>

Thwaites Rey, M. (2005). Estado: ¿qué Estado? En R. Thwaites Rey & A. López (eds.), *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelares. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Prometeo.

Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

NORMATIVA

Consejo Federal de Educación (2009, 27 de noviembre). Resolución 88. *Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria -Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional*. Ministerio de Educación.

<https://www.educ.ar/recursos/158161/planes-jurisdiccionales-y-planes-de-mejora-institucional-res>

Consejo Federal de Educación (2017, 6 de diciembre). Resolución 330. *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria argentina (MOA)*. Ministerio de Educación de la Nación.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprensa.pdf

Consejo Federal de Educación (2020, 19 de mayo). Resolución 363. *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*. Ministerio de Educación.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_363_anexo_ii_eval_proceso_eval_pedagogica_firmado_if-2020-32925508-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación (2020, 27 de julio). Resolución 364. *Protocolo Marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los Institutos Superiores*. Ministerio de Educación.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_-_20_-_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación (2020, 1 de septiembre). Resolución 366. *Marco*

Federal para la reorganización institucional de las actividades de retorno a la escuela. Ministerio de Educación.

<https://www.educ.ar/recursos/158170/planes-jurisdiccionales-y-planes-de-mejora-institucional>

Consejo Federal de Educación (2020, 1 de septiembre). Resolución 367. *Proceso de priorización curricular.* Ministerio de Educación.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación (2020, 1 de septiembre). Resolución 368. *Proceso de evaluación, acreditación, promoción y articulación entre niveles.*

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2005, 1 de abril). Resolución 1045. *Nivel de Educación General Básica definido como Unidad Pedagógica.*

<https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2005/1045/200632>

Dirección General de Cultura y Educación (2008, 12 de noviembre). Resolución 5099. *Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes.*

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/50_-_resolucion_provincial_ndeg_5099-08.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2011, 22 de marzo). Resolución 587. *Régimen General Académico para la Educación Secundaria.*

<https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2011/587/202413>

Dirección General de Cultura y Educación (2011, 16 de junio). Resolución 1480. *Modificación Anexo 4 Resolución 587.*

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/normativa/resoluciones/res_nro_1480_11_rectificacion_anexo_4.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2018, 27 de marzo). Resolución de Firma Conjunta 748. *Implementación de una experiencia pedagógica para la Escuela Secundaria.*

<https://normas.gba.gob.ar/documentos/x60GoLHg.html>

Dirección General de Cultura y Educación (2023, 11 de abril). Resolución de Firma Conjunta 1236. *Organización del Ciclo Lectivo, Planificación de la Enseñanza, el Registro Institucional de Trayectorias Educativas y el Acompañamiento de las Trayectorias Educativas.*

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/RSC-2023-13170128-GDEBA-DGCYE%20--%20RESOC-2023-1236-GDEBA-DGCYE.pdf>

Dirección Provincial de Educación Secundaria (2015, 9 de diciembre). Comunicación de cierre 4/2015. Dirección General de Cultura y Educación.

Honorable Congreso de la Nación (1993, 14 de abril). Ley 24.195. *Ley Federal de Educación.*

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

Honorable Congreso de la Nación (2003, 4 de diciembre). Ley 25.864. *Ciclo Lectivo Anual.*

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25864-91819>

Honorable Congreso de la Nación (2004, 11 de agosto). Ley 25.919. *Fondo Nacional de Incentivo Docente.*

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25919-98147>

Honorable Congreso de la Nación (2005, 7 de septiembre). Ley 26.058. *Ley de Educación Técnico Profesional.*

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-109525>

Honorable Congreso de la Nación (2005, 21 de diciembre). Ley 26.075. *Ley de Financiamiento Educativo.*

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26075-112976>

Honorable Congreso de la Nación (2006, 4 de octubre). Ley 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral.*

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Honorable Congreso de la Nación (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206. *Ley Nacional de Educación.*

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2007, 27 de junio). Ley 13.688. *Ley Provincial de Educación*.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-13688-123456789-0abc-defg-886-3100bvorpyel/actualizacion>

Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2013, 26 de noviembre). Ley 14.581. *Ley de Centros de Estudiantes*.

<https://normas.gba.gob.ar/documentos/Bj7IXfyV.html>

Poder Ejecutivo Nacional (2009, 30 de octubre). Decreto DNU 1602. *Asignaciones Familiares*.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1602-2009-159466/texto>