

Las reformas en la escuela secundaria argentina y los desafíos para la administración de la educación. Formato escolar, indicadores y fuentes de financiamiento

Mariana Alonso Brá | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires

Ariadna Abritta | Escuela de Política y Gobierno, Universidad Nacional de San Martín; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Noemí Korín | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de Tres de Febrero

Pedro Núñez | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires)

Victoria Orce | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de las Artes

› Introducción

La escuela secundaria es uno de los niveles que condensa mayor cantidad de debates en el campo educativo de la Argentina. La ampliación de la cobertura, junto con el incremento de las posibilidades de continuar estudios superiores, sumadas a la existencia de programas sobre Educación Sexual Integral, la convivencia y la participación estudiantil, así como los cambios en los sentidos de la escuela secundaria, conllevan diferentes formas de transitar la escolaridad (Núñez y Fuentes, 2022). A su vez, las políticas educativas afrontan dificultades para combinar tanto la masificación y el incremento de las tasas de egreso, como la relación con los aprendizajes y el logro de experiencias escolares gratificantes.

Uno de los principales debates que surgió en los últimos tiempos se vincula con los cambios necesarios para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel, de qué manera *lidiar* con la masificación, y con trayectorias escolares que difieren de aquellas teóricas o esperadas (Terigi, 2007). En ese marco, varias jurisdicciones ensayaron cambios en el régimen académico y/o propiciaron modificaciones en el formato escolar.

En este artículo nos preguntamos por los desafíos que enfrenta la administración de la educación ante las propuestas de políticas educativas para el nivel secundario que modifican aspectos centrales de su organización. Para ello planteamos un itinerario de exploración y problematización que recupera los temas centrales y los principales conceptos que utilizamos en la materia Administración de la Educación (cátedra A) de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

› 1. Cambios y continuidades en la actualidad de la escuela secundaria argentina

En una tendencia similar a la que tiene lugar en varios países de América Latina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 el nivel secundario es obligatorio en nuestro país. Desde ese momento, tanto en las modificaciones de las normativas como en el diseño de políticas públicas específicas, se ha hecho mucho para ampliar el acceso y la permanencia de los y las jóvenes en la escuela. Las políticas de transferencias condicionadas de ingresos, que generalmente incluían como contraprestación la asistencia escolar de niños, niñas y adolescentes colaboraron, junto con el despliegue de distintas políticas educativas, a la disminución de las brechas de desigualdad y el incremento del nivel educativo de la población.¹ Sin embargo, a pesar de este incremento en las tasas de asistencia, persisten disparidades en la experiencia educativa juvenil. Ya a mediados de la década pasada, los datos disponibles en la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa mostraron que aproximadamente la mitad de los jóvenes que entraban en el nivel medio no lograban completar sus estudios, mientras que evaluaciones nacionales como los ONE (Operativo Nacional de Evaluación, luego denominados Aprender) y exámenes internacionales como Evaluación PISA revelaron altos porcentajes de estudiantes con desempeños por debajo de lo esperado en áreas fundamentales como Lengua y Matemática.

Antes de la pandemia por COVID-19 —que, entre otras cuestiones, develó crecientes desigualdades en el vínculo de los y las estudiantes con los saberes, con sus docentes y una notoria brecha en el acceso a tecnologías y conectividad— el nivel mostraba un incremento de la cobertura a la par de la persistencia de dificultades en la finalización. Como consecuencia, predominaban “trayectorias intermitentes”, entendidas como un “fenómeno que se interrumpe o cesa y vuelve a continuar sucesivamente” (Briscioli, 2017:12). De esta forma, si bien los sistemas educativos cumplen una función central en la conformación de los grupos etarios, agrupando a las personas de acuerdo a sus edades, los datos, por el contrario, muestran las diversas temporalidades de las trayectorias estudiantiles, aspecto no siempre considerado por las administraciones educativas donde persisten imaginarios sobre dichas edades —y las situaciones que se suponen asociadas a esa instancia de la vida— sin reconocer la diversidad de situaciones.

› 2. La matriz organizativa de la escuela secundaria y los intentos de reforma

La yuxtaposición de las modificaciones normativas y la persistencia en las desigualdades en las experiencias educativas de los y las jóvenes de nuestro país se dan en momentos en que existe cierto consenso, tanto desde el planteo de los organismos internacionales como en la literatura académica —aunque no necesariamente entre los actores que cotidianamente transitan el sistema educativo—, sobre la necesidad de implementar reformas que modifiquen aspectos centrales de la matriz organizativa del nivel secundario.

Se trata de un nivel que, a diferencia de la escuela primaria, tiene en sus orígenes una impronta excluyente. Algunos trabajos hicieron énfasis en su carácter selectivo, con alto desgranamiento (Tedesco, 1986), así como en la valoración cultural del currículo humanista de base enciclopédica como el saber legítimo y valioso a impartir (Dussel, 1997). En un ya clásico trabajo Flavia Terigi (2008) recurrió a la metáfora del “trípode de hierro” para

¹ En Argentina, el nivel educativo de la población de 18 años a 24 se incrementó en 5 puntos entre el año 2011 y el 2019, pasando de 57.9% a 62.5% respectivamente. Sin embargo, persisten brechas de desigualdad: para 2019: el 91% de los jóvenes de los hogares de mayores ingresos (quintil 5) había finalizado el nivel; mientras que solo lo había hecho el 43% en el grupo de menores ingresos (quintil 1) (Informe Evaluación de la Educación Secundaria, 2020).

caracterizar la matriz organizativa de la escuela secundaria: la clasificación del currículo disciplinar, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase al frente de alumnos, que es uno de los núcleos centrales que las reformas intentan modificar. La autora sostenía que la reforma del nivel implicaba desarticular el formato organizacional de origen, que impone una estructura rígida y limita los efectos de cambios sobre algunos de los elementos que inciden en la enseñanza, entre los que se destacan el diseño curricular y la misma formación docente.

En los últimos tiempos, distintas jurisdicciones argentinas ensayaron propuestas que buscaron tensionar los núcleos centrales de dicha matriz organizacional. Los intentos de reforma apuntan a desarmar lo que Terigi (2007) definió como trayectorias escolares esperadas de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias; en un sistema organizado por niveles, graduado y con grados de instrucción anuales. Entre otros podemos señalar las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires, la experiencia de los PIT 14-17 en Córdoba o los cambios en la Provincia de Río Negro.

En el país, así como en otras latitudes, las reformas se diferenciaron entre aquellos impulsos cifrados en políticas extensivas que no inciden directamente en la alteración del dispositivo escolar, pero pretenden sostener dispositivos de apoyo a las trayectorias de los y las estudiantes (por ello más sencillas de generalizar) y las de carácter intensivo que buscan alterar los regímenes de cursada, los horarios, la propuesta de actividades alternativas, la diversificación del currículum, y por ello más limitadas en su alcance y costosas (Acosta, 2019). En este mismo sentido, pero direccionado hacia personas jóvenes y adultas, programas como el FinEs tuvieron un enorme alcance en una población que había perdido contacto con las instituciones educativas. Este Plan reconfiguró drásticamente tiempos y espacios: abrió la posibilidad de cursar en organizaciones, en diferentes días y horarios y, en particular, la posibilidad para muchos/as de recuperar un tiempo suyo como oportunidad de salir de la casa o como puesta en suspenso de otros tiempos (cuidado, trabajo, por mencionar algunos) (González y Crego, 2018). Se trató de una propuesta educativa que recuperó viejas tradiciones de la educación de jóvenes y adultos, como son la articulación con actores comunitarios, la organización modular del currículum, y el reconocimiento de las trayectorias previas, y las articuló con un nuevo desafío; el de garantizar el derecho a la educación secundaria de todos aquellos y aquellas que no pudieron realizarla en los tiempos esperados por el sistema (Abritta, 2017).

› 3. Los intentos de reforma educativa y el impacto sobre la administración de la educación

La discusión de agenda educativa se reactivó recientemente cuando, en junio del año 2024, el Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires aprobó por unanimidad la actualización del Régimen Académico (RA); la primera de las acciones que la provincia llevará adelante para el cambio integral y gradual de la escuela secundaria. Los cambios propuestos en la organización de la escuela secundaria en esta provincia, así como en otras jurisdicciones, suponen nuevos desafíos para la administración de la educación. En este apartado abordaremos tres de ellos, aunque seguramente existan otros. Nos referimos a los cambios organizacionales y el planeamiento educativo; a la pregunta sobre qué indicadores considerar y a las cuestiones del financiamiento.

Cabe destacar que estas transformaciones se dan en un contexto particular y que exceden la propia definición (política) de la administración educativa. En términos de Feldfeber y Gluz (2019),² están situadas en la confrontación entre aquellas políticas que buscan materializar el derecho a la educación y las que promueven su privatización o mercantilización.

A partir del cambio de signo político en el gobierno nacional a fines de 2023 tuvieron lugar importantes transformaciones políticas, sociales y económicas con una velocidad y un alcance inédito, comprensible (aunque no solo) desde el ideario y las tendencias de las nuevas derechas globales. En términos educativos esas políticas hacia la privatización o, incluso, hacia la desescolarización están muy presentes, aunque latentes. Por ahora, se desarrollan a partir de una activa política de desgaste y subversión de las reglas de juego y la normalidad previas, a través del desfinanciamiento de facto, lo que podría preceder a una reforma estructural más abierta y explícita. Así, esta lógica de ajuste fiscal conlleva la aparente inexistencia de políticas educativas (con cierta ficción de una relativa continuidad en la gestión), la mayor opacidad del aparato educativo nacional que sostiene el funcionamiento cotidiano³ y el desdibujamiento o eliminación de áreas nacionales determinantes para la gestión y la comunicación política, como las de planificación educativa (que suponen un horizonte de estabilidad, crecimiento o mejora como su razón de ser).

Contra este escenario nacional, la propuesta provincial emerge como su contracara directa: una intervención expresa, fundada en un proyecto político-pedagógico de mayor escolarización y democratización, que se continúa en el tiempo y apuesta fuerte a profundizarse. Es decir, el RA puede interpretarse también como un esfuerzo —tal vez pragmáticamente “desmedido”— de sentar precedente respecto de la posibilidad de *otro* Estado, *otra* política pública y fundamentalmente *otra* política y gestión educativa (aquella del “derecho” a la educación). Aunque, por ello mismo, también afronta graves desafíos, —los históricos de transformación del nivel más la confrontación radical que se presenta desde el gobierno nacional— llevando al límite sus condiciones y capacidades de gestión.

En este punto cabe detenerse, en primer lugar, en los cambios organizacionales que desde el nivel nacional impactan en las jurisdicciones provinciales. Entre otras cuestiones, el área responsable del gobierno de la educación se subsume en otro ámbito —el Ministerio de Capital Humano— bajando de rango por primera vez desde la transición democrática en diciembre de 1983. La Secretaría de Educación se enmarca en dicho Ministerio (junto con otros cinco ex ministerios), con un organigrama en permanente reconfiguración, nunca del todo público ni formalizado. Asimismo, ese escenario de inestabilidad con efectos disciplinantes para aquellas y aquellos que gestionan lo educativo, se construye con recurrentes despidos de personal contratado —muy acentuado en los primeros meses de gestión— y con la permanente dilación del nombramiento de responsables de diferentes áreas. Una transformación organizacional que transcurre silenciosa, pero sin pausa y que, probablemente, para las gestiones educativas provinciales, sus principales enlaces, no solo no pase desapercibida, sino que opere trasladando ese escenario de incertidumbre sistémica, a la propia política y gestión local, más cotidiana.

2 Si bien las autoras lo plantean respecto del gobierno macrista (2015-2019), podemos decir que los sentidos y direccionamiento del gobierno de Javier Milei pueden interpretarse como continuidad (y profundización) de ese ciclo político.

3 Algunos indicadores de este tipo de política (considerados más adelante) son: la suspensión de páginas públicas de áreas centrales ministeriales, la ausencia de designación de funcionarios en todo el aparato en general (la mitad aproximadamente), la indefinición de las nuevas estructuras (producto del ajuste de seis ministerios en uno), la sanción de una nueva ley de transparencia de la información, que reduce el margen de información demandable socialmente, entre otras.

Esa ausencia aparente de política educativa que conlleva la centralidad del ajuste fiscal, el “déficit cero”, también arrastra una transformación drástica en la arquitectura organizacional nación-provincias, como una de las condiciones críticas de la educación pública y su gestión. Una cuestión habitualmente condensada en el tratamiento del financiamiento (Morduchowicz, 2019) pero que sin duda involucra todos los aspectos de cualquier proyecto político-pedagógico: ¿qué lugar le cabe al ámbito nacional? ¿Qué lugar a las provincias?⁴ La respuesta desde el gobierno actual es definitiva y, como en las otras tendencias mencionadas, apunta a desestructurar las relaciones y formas de gestión previas. El Estado nacional desaparece de la intervención educativa que se produce en el territorio nacional en cualquiera de sus jurisdicciones y formas directas. No sólo se trata de los proyectos y programas nacionales (las transferencias discrecionales) sino de intervenciones caras a la educación pública y sus protagonistas: las condiciones básicas salariales. Se discontinúa de facto el aporte del Fondo Nacional de Incentivo Docente⁵ y la existencia de una paritaria nacional “real”. Dos conquistas históricas de los gremios docentes. Así, el gobierno nacional parece reservarse las áreas de control, tales como la producción de prescripciones —como su participación activa en la ya anunciada reforma de la Ley de Educación Nacional— y en la producción de medios de control.⁶ La única política expresa que se anuncia es la de “alfabetización”, con una presentación poco consistente en términos pedagógicos y técnicos (de gestión y didácticos) y con muy poca información pública acerca de sus modalidades concretas y avances de gestión. Pero que, considerada en conjunto con las previas, parecen reeditar las tendencias fundantes del período reformista de los años noventa: la centralidad excluyente de la educación más básica y la institución de un área nacional totalmente desprendida de la gestión educativa regional y territorial, posicionada en un lugar excluyente de prescripción y control. Tendencias que conllevan una sujeción mucho más intensa de las jurisdicciones provinciales, en relación con todos los recursos necesarios para su gestión pero, especialmente, los financieros. Un tipo de sujeción (propia de los procesos de ajuste) que normalmente tiende a multiplicarse y derivarse en todas las estructuras y niveles de gestión, facilitando luego los procesos de reforma, en tanto ajuste estructural (Alonso Brá, 2010). Es decir, la implementación del nuevo RA en provincia de Buenos Aires, no solo debe enfrentar esa asimetría propia de la relación nación-provincias, sino esta nueva arquitectura que cierra aún más los márgenes de autonomía y participación relativos y tiende “naturalmente” a reproducir esa tendencia nacional al desgaste de la educación pública en la escala regional y local, en un clima organizacional más cerrado o más defensivo.

Una última dimensión de la cuestión organizacional refiere entonces a la propia organización y gestión provincial. La pertinencia de un proyecto se considera también con relación a los diversos objetivos, intereses y motivaciones de los distintos agentes implicados para llevar a cabo su desarrollo. Esto incluye un análisis integral, propio del planeamiento, para generar institucionalidad (las condiciones básicas normativas, de recursos humanos y de tecnología). Es decir, concretar esas buenas intenciones en políticas públicas sostenibles es regularmente arduo, conlleva una voluntad política que la acompañe en diversos niveles y áreas, capacidad técnica, alianzas internas y externas, recursos, un marco normativo favorable, el acompañamiento más global

4 Por muchos años, desde el proceso descentralizador en adelante y, una vez estabilizada la situación post crisis, a partir del 2002, esta relación se consideró en términos de una “negociación” que a las jurisdicciones les permitía acceder a financiamiento y asistencia técnica nacional para avanzar en su propia “obra de gobierno” mientras que al ministerio nacional le permitía intervenir para generar cierto equilibrio nacional relativo, compensar diferencias interjurisdiccionales y llevar adelante políticas relativamente comunes, coordinando el conjunto. Luego con el macrismo a partir de 2015, esta intervención nacional se debilitó profundizando el paradigma descentralizador pero esa negociación con las jurisdicciones excedió el plano educativo y se jugó en la transferencia de recursos por diferentes vías y hacia diferentes sectores de una forma más estratégica e informal, de “cálculo político”.

5 El Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID) es uno de los programas centrales que sostenían el apoyo regular del Estado Nacional a las provincias para el pago de salarios docentes (en el año 2022 implicó el 13,2% del presupuesto del Ministerio).

6 Según aparecía en los borradores de la Ley Ómnibus, el incremento de las pruebas para evaluación de estudiantes y docentes como requisitos para acceder y permanecer en el sistema en el caso de docentes y para egresar en el caso de estudiantes secundarios.

de la ciudadanía, la permanente comunicación interna y social (especialmente, en las primeras etapas) y la evaluación progresiva de las intervenciones en marcha.

Es crítico interpelar la voluntad de los actores, en este caso en particular las y los docentes y sus equipos directivos para que estén realmente comprometidos con las dinámicas alternativas planteadas. En cualquier caso, todo esto implica para ese gran conjunto de protagonistas, recursos, tiempo, formación específica, una implementación paulatina, y su participación en las decisiones, entre otras cuestiones.

En segundo lugar, esta transformación provincial (así como cualquier otra pensada por cualquier jurisdicción), plantea un desafío para ese seguimiento y evaluación, aspecto central no solo de su desarrollo operativo sino de su valoración pedagógica y social más amplia. Aparecen nuevas preguntas respecto de cómo medir las trayectorias y cuáles son los indicadores más fiables para brindar información acorde a las necesidades de la política educativa implementada. En tanto los indicadores “permiten aumentar nuestro conocimiento de los problemas educativos, aportan interpretaciones de los mismos y proporcionan información para discutir posibles soluciones a los problemas detectados” (Tiana Ferrer, 1997: 53) y el conjunto que utilizamos tiene la pretensión de facilitar nuestra comprensión sobre una realidad compleja, cabe preguntarse cómo la implementación de políticas que buscan incidir en la estructura del nivel secundario y propiciar otro tipo de trayectorias repercute en las formas de medir y evaluar.

A modo de ejemplo, si se alteran o modifican la cantidad de materias que pueden sostenerse para pasar de año, muy posiblemente haya una disminución drástica del indicador “repitencia”. Dicha disminución presenta un rasgo alentador, pero habría que precisarlo con otros indicadores que contribuyan a comprender de manera más acabada lo que ocurre en las instituciones. Es decir, se necesitaría, por ejemplo, poder saber cuántos estudiantes adeudan materias —a pesar de pasar de año—, conocer qué materias son, en qué momento de la trayectoria se presentan a rendir y en cuál la aprueban.

Finalmente, estas políticas requieren discutir el financiamiento educativo. Se trata de una cuestión clave en el contexto de ajuste y déficit cero, como política expresa y totalizante. Esa discusión debería ser integral y no dejar afuera cuestiones de partida, cada vez más graves en términos nacionales como globales, tales como la justicia fiscal y la problematización de los sistemas fiscales nacionales, con una impronta cada vez más regresiva, muy especialmente en nuestros países periféricos (Falco, 2021).

Asimismo, esta misma cuestión puede reinterpretarse, en países de organización federal como el argentino, considerando las desigualdades entre las jurisdicciones: sus desiguales capacidades fiscales⁷ y su diverso esfuerzo educativo;⁸ asimismo la distribución de la inversión en términos del salario docente o el costo por alumno. Todas estas referencias dan cuenta de una distancia importante entre los estados subnacionales y de una valoración variable de esa situación de acuerdo a las prioridades político-pedagógicas que se fijen.

Tal como reconstruyen Claus y Bucciarelli (2020) desde el año 2016 el financiamiento nacional —mientras mantuvo su participación en el financiamiento complementario de los salarios docentes por las dos vías de

⁷ Se trata de cuestiones tales como qué capacidades cuentan para generar sus recursos fiscales, qué esfuerzos están destinados a ello y cuánto se corresponde con el desarrollo productivo provincial.

⁸ Se trata de distintos indicadores que miden la proporción del gasto provincial destinado a la educación.

transferencia regular ya consideradas—⁹ se retiraba del apoyo e implementación de políticas educativas hacia el sistema educativo en su conjunto: los programas y proyectos educativos nacionales (considerados como transferencias discrecionales).¹⁰

El caso de la provincia de Buenos Aires es paradigmático por el tamaño de su sistema educativo y por su complejidad. Si bien el gasto por alumno no resulta elevado en términos relativos con otras jurisdicciones (por su altísima matrícula y densidad poblacional) el esfuerzo (la proporción invertida en educación, respecto del total del gasto provincial) es uno de los más significativos del país (Morduchowicz, 2019). Este constituye un desafío más en materia de financiamiento a la reforma del nivel secundario. Aunque ciertamente, a la par, se trata de una jurisdicción activa, con avances significativos en materia de justicia fiscal.

Mirado desde la política y gestión nacional, los intentos jurisdiccionales de realizar reformas pueden implicar mejoras sustantivas en su territorio, pero incrementar las desigualdades entre las provincias. Sin la participación cierta del nivel nacional, a través de acuerdos nación-provincias para establecer políticas, parámetros y orientaciones comunes, el sistema tiende a su diversificación, particularmente en términos de segmentación. La insularización y la carrera entre las provincias por llevar adelante reformas no augura un futuro venturoso para la reconstrucción de horizontes comunes en la reconfiguración de un nivel como el secundario, atravesado por múltiples cambios,

Así, toda gestión educativa provincial, librada hoy a sus propias posibilidades e iniciativas, se ve enfrentada al desafío de fortalecer instancias de articulación interjurisdiccional y demandar el compromiso de la esfera nacional e internacional.

“Cuando pase el temblor” como señala Bielli (2024) nos depara una tarea de reconstrucción de la educación pública, que no solo involucra recuperar el valor del espacio escolar y sus protagonistas sino también la necesidad de planear estratégicamente los esfuerzos que las distintas jurisdicciones destinan a la educación. Con responsabilidad y con la mirada puesta en los requerimientos del mediano y largo plazo, analizando cómo transitar el camino desde el contexto actual, y en escalas, hacia el futuro.

Desde nuestro punto de vista, la gestión en todos estos planos es tan significativa como la docencia misma, muchas veces aún, en mejores condiciones relativas y con mayores posibilidades de incidir. Administrar y democratizar lo educativo es una relación posible en tanto consideramos la gestión “como creadora de educación y pedagogía, particularmente, respecto de la construcción de proyectos alternativos, en los cuales la cuestión de la democratización y sus diferentes significados y modalidades posibles no pueden estar ausentes” (Alonso Brá et al., 2008, 15). ■

⁹ El FONID y “la paritaria nacional docente”.

¹⁰ También casi totalmente paralizados en la actualidad.

› Referencias

- › Abritta, A. (2017). Creación de alternativas pedagógicas para el ejercicio del derecho a la educación en jóvenes y adultos: El caso del Plan Fines en la provincia de Buenos Aires (Argentina). *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 11(2), 21-33.
- › Acosta, F. (2019). Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina. *Análisis Comparativos de Políticas de Educación*. IIPPE-UNESCO.
- › Alonso Brá, M.; Judengloben, M.; Alvarez, M. y Coppola, N. (2008). "Administrar y democratizar lo educativo: una relación posible" en *Revista Espacios*
- › Alonso Brá, M. (2010). "La política y administración educativa en nuevos tiempos". *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAAE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).
- › Bielli, M (2024). "Educación e infancias desde la mirada anarcocapitalista". Filmus. D (comp) *Afuera. El lugar de la educación y la ciencia en el anarcocapitalismo*. Ed FEDUN
- › Briscioli, B. (2017): "Aportes para la construcción conceptual de las 'trayectorias escolares'", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 17. 3: 1-30.
- › Claus, A. y Bucciarelli, M. E. (2020). El financiamiento educativo en Argentina. Informe CIPPEC. Documento de Trabajo 194.
- › Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. CBC-UBA.
- › Falco, A. (2021). *Justicia fiscal y financiamiento educativo*. Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. - CLADE. Disponible en: <https://redclade.org/noticias/justicia-fiscal-y-financiamiento-educativo/>
- › Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). "Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina". *Revista Estado y Políticas Públicas* 13: 19-38.
- › González, F. y Crego, L. (2018). "La temporalidad escolar en cuestión. Negociaciones en una escuela secundaria y en un Plan FinEs". *Propuesta Educativa*. Vol. 1. 49: 84-93.
- › Morduchowicz, A. (2019). "El financiamiento educativo argentino", *Propuesta educativa*. Vol. 2. 52: 11-23.
- › Núñez, P. y Fuentes, S. (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Homo Sapiens.
- › Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina*. Solar.
- › Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

- › Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles" *Propuesta Educativa*. Vol. 1. 29: 63-71.
- › Tiana Ferrer, A. (1997). Qué son y qué pretenden. Indicadores educativos. *Cuadernos de Pedagogía*. 256: 50-52.