

El cambio del Régimen Académico para la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires: aproximaciones a la primera experiencia de intensificación en una escuela de gestión privada en Mar del Plata

The Change in the Academic Regime for Secondary Education in the Province of Buenos Aires: Approaches to the First Experience of Intensification in a Private School in Mar del Plata

Matías Miguel Baigorria¹
Braian Marchetti²

Resumen

El presente artículo analiza las transformaciones organizacionales y pedagógicas que introduce la Resolución conjunta N° 1650/2024 de la Dirección General de Cultura y Educación, conocida como el nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires, vigente desde junio de 2024. Este cambio normativo se inscribe en el proceso de consolidación de la educación secundaria como derecho y obligación, establecido por la Ley Nacional de Educación N.º 26.206, que amplió el acceso y la obligatoriedad del nivel. La universalización del ingreso evidenció nuevas tensiones en torno a la permanencia, la discontinuidad de trayectorias y la terminalidad, problemáticas que se agudizaron y visibilizaron durante la pandemia. En ese marco, el nuevo régimen incorpora los espacios de intensificación de la enseñanza como estrategia pedagógica para garantizar aprendizajes, diferenciándose de las tradicionales instancias de mesa de examen. Desde un enfoque cualitativo, se trabajó con la experiencia de la escuela San Antonio, institución de gestión privada con subvención estatal ubicada en la ciudad de Mar del Plata. A través de entrevistas en profundidad a docentes, directivos y miembros del equipo de orientación escolar, se indaga en las percepciones y experiencias vinculadas con la implementación del nuevo régimen y, en particular, en las primeras repercusiones de las instancias de intensificación desarrolladas durante el ciclo lectivo 2025. El análisis busca contribuir a la comprensión de las dinámicas que el nuevo marco normativo introduce en la vida institucional, en el trabajo docente y en las estrategias de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.

Palabras clave: escuela de educación secundaria; régimen académico; trabajo docente; intensificación de la enseñanza

Abstract

This article analyzes the organizational and pedagogical transformations introduced by Joint Resolution 1650/2024 of the General Directorate of Culture and Education, known as the new Academic Regulations for secondary education in the Province of Buenos Aires, in June 2024. This regulatory change is part of the process of consolidating secondary education as a right and an obligation, established by National Education Law No. 26,206, which broadened access to and compulsory attendance at this level. The universalization of access has revealed new tensions regarding student retention, discontinuous educational trajectories, and graduation, issues that were exacerbated and made more visible during the pandemic. In this context, the new regulations incorporate “teaching intensification” spaces as a pedagogical strategy to guarantee learning, distinguishing them from traditional examination boards. From a qualitative approach, the study focused on the experience of San Antonio School, a privately managed institution with state subsidy located in the city of Mar del Plata. Through in-depth interviews with teachers, school leaders, and members of the school guidance team, the study explores perceptions and experiences related to the implementation of the new regulations and, in particular, the first experiences with intensification instances carried out during the 2025 school year. The analysis seeks to contribute to understanding the dynamics that the new regulatory framework imprints on institutional life, teachers’ work, and strategies for supporting students’ educational performances.

Keywords: Secondary School; Academic Regime; Teaching Work; Intensification of Teaching

Fecha de recepción: 24-10-2025
Fecha de evaluación: 06-11-2025
Fecha de evaluación: 26-11-2025
Fecha de aceptación: 03-12-2025

Introducción

En nuestro país, la escuela secundaria se consolidó como un derecho y una obligación a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 en 2006. No obstante, garantizar el acceso universal a este nivel ha implicado, a lo largo de casi dos décadas, la emergencia de diversas problemáticas. La discontinuidad de las trayectorias educativas y la no terminalidad se configuran como desafíos centrales frente al nuevo escenario inaugurado por la obligatoriedad.

En los últimos años, la educación secundaria obligatoria ha atravesado transformaciones significativas. La pandemia, en particular, visibilizó y aceleró muchos de estos procesos, impulsando a repensar colectivamente las formas de habitar la escuela; las reconfiguraciones del tiempo y el espacio escolar; las trayectorias estudiantiles; la participación; los vínculos socio-comunitarios; y la relación con el mundo del trabajo, entre otros aspectos.

En este contexto, el nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, que entró en vigencia el 6 de junio de 2024, introduce modificaciones institucionales y pedagógicas significativas. Entre sus principales disposiciones se encuentran la estructuración del ciclo lectivo en dos cuatrimestres y la incorporación de espacios de intensificación y profundización del aprendizaje. La instancia de intensificación del estudio, que surge originalmente durante la pandemia como una estrategia para acompañar a los estudiantes que no habían alcanzado los contenidos mínimos esperados, se convierte en una parte constitutiva del proceso de enseñanza. En el nuevo Régimen Académico (RA), la intensificación busca destinar más tiempo, espacio y recursos al trabajo y estudio sobre ciertos contenidos, saberes y producciones escolares, para aquellos estudiantes que no hayan alcanzado de forma suficiente los aprendizajes correspondientes. De esta manera, a diferencia del anterior sistema de mesas de examen, la intensificación no se concibe como una instancia de evaluación, sino como una oportunidad de enseñanza y acompañamiento.

En el presente artículo analizamos los cambios organizacionales pedagógicos que propone el nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria. Buscamos comprender qué nuevas dinámicas y situaciones tienen lugar en la vida escolar/institucional, en los aspectos pedagógicos y en aquellos vinculados al trabajo docente, a través del estudio de la experiencia de una escuela de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata: la escuela San Antonio.

Para llevar adelante esta propuesta, realizamos una serie de entrevistas en profundidad a integrantes de la comunidad de la escuela San Antonio: docentes, miembros del equipo de orientación escolar y directivos. En las entrevistas, nuestro interés se centró en el desarrollo de las primeras experiencias de intensificación, en el marco de la vigencia del nuevo RA, que se desarrollaron por primera vez durante el mes de julio y agosto de 2025.

En los siguientes apartados desarrollamos, en primer lugar, un recorrido por las transformaciones históricas del nivel secundario en nuestro país, desde su conformación inicial hasta las decisiones gubernamentales que establecieron la obligatoriedad del nivel, junto con las principales problemáticas que atraviesa en la actualidad. En segundo lugar, describimos los cambios introducidos por el nuevo Régimen Académico en la provincia de Buenos Aires y los procesos de intensificación de la enseñanza. En tercer lugar, explicitamos el marco metodológico que orientó nuestra investigación. Luego, presentamos el apartado analítico referido al primer desarrollo de las instancias de intensificación en el marco del nuevo Régimen Académico, a partir de las voces de sus protagonistas. Finalmente, ofrecemos las reflexiones que emergen tras este recorrido.

Apuntes sobre el nivel secundario

Hacia fines del siglo XIX en Argentina, la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881 y la sanción de la Ley de Educación N° 1420 en 1884 abrieron el camino hacia la institucionalización de un sistema público de educación centralizado, ratificando la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria. La Ley N° 1420 tuvo una doble connotación: por su denominación y poderes fue una ley nacional, pero jurisdiccionalmente sólo rigió para la escuela primaria de la Capital Federal, colonias y territorios nacionales (Montenegro, 2012). Sin embargo, su mayor importancia radica en haber establecido la principalidad del Estado frente al derecho y el deber de garantizar una enseñanza gratuita, obligatoria y laica.

En aquellos años, el nivel secundario se limitaba a brindar estudios preparatorios para la universidad a través de los Colegios Nacionales, sin un encuadre orgánico ni legislación propia que diera un marco integral al conjunto de las ofertas que lo componían, a diferencia de los niveles primario y universitario. La creación del Colegio Nacional en 1863 abrió un camino en el cual los estudios secundarios quedaron en manos del accionar de la Nación, que replicó este formato mediante la creación de colegios secundarios nacionales en distintas provincias. Hacia la década de 1870 existía un Colegio Nacional en cada una de las 14 provincias argentinas, lo que demostraba que el Estado nacional había encontrado un terreno fértil para la expansión de esta forma de “segunda enseñanza” (Schoo, 2019).

La expansión de este formato educativo en el interior se produjo por el interés del gobierno central en formar élites integradas en la ideología del grupo bonaerense. En este proceso, la enseñanza media “contribuyó a formar un sector de clase media con preparación y aspiraciones hacia el ejercicio de funciones políticas que, en el contexto de un sistema oligárquico de poder, estaban reservadas exclusivamente a una minoría” (Tedesco, 2020, p. 75). Vista como posibilidad de ascenso social, la educación secundaria también representaba un “riesgo” para los sectores que bus-

caban limitar el ingreso de nuevos grupos a las esferas de poder. La respuesta de la clase dirigente fue aumentar la oferta de manera lenta y concentrarla en la provincia de Buenos Aires y la Capital Federal (Schoo, 2019).

Este conflicto entre sectores medios y oligarquía por democratizar las vías de acceso al poder dominó los debates de la primera mitad del siglo XX, mientras que las presiones para masificar el nivel medio se intensificaron en las décadas posteriores (Tedesco, 2020). Así como la generalización de la educación básica fue la gran transformación del siglo XIX y principios del XX, la expansión del acceso al nivel secundario marcó la segunda mitad del siglo XX (Viñao Frago, 2002). No obstante, el nivel secundario nunca alcanzó el grado de universalización logrado por la escuela primaria, tratándose más bien de una expansión limitada. Durante este proceso aparecieron tensiones persistentes entre el elitismo con que se concibió el nivel y su paulatina masificación (Di Piero, 2018).

Hacia fines del siglo XX, con las reformas neoliberales de la década de 1990, distintos aspectos del rol del Estado y sus responsabilidades en los niveles de gobierno fueron reconfigurados con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195. La LFE condensó los lineamientos de política educacional del período, expresados en la subsidiariedad del Estado, modificaciones en la gratuidad de la enseñanza, ambigüedades sobre el rol estatal y la aplicación de la ley, mecanismos de concentración de decisiones en el poder ejecutivo, avance en la provincialización del sistema, desregulación pedagógica, cambios en la estructura del sistema educativo y definiciones sobre las universidades nacionales y el financiamiento (Paviglianitti, 1993).

El texto sancionado se constituyó como una nueva ley marco que introdujo profundas transformaciones en la organización del sistema. Estableció una nueva estructura académica con niveles y ciclos renovados y extendió la obligatoriedad escolar. Este cambio supuso la creación del nivel de Educación General Básica (EGB) de nueve años y del nivel Polimodal de tres años. La obligatoriedad se extendió al nivel preescolar (cinco años) y a toda la EGB, alcanzando un mínimo de diez años. Como contrapartida, esta estructura implicó la casi desaparición de la educación secundaria, ya que sus dos primeros años pasaron a integrar la EGB y el tercero se sumó a los dos últimos de la modalidad polimodal (Riquelme, 2004).

En los primeros años del siglo XXI, con el cambio de signo político de los gobiernos entrantes, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) derogó y reemplazó a la Ley Federal de Educación, incorporando definiciones que orientarían la política educativa posterior. Existía entonces un fuerte consenso en la necesidad de una norma superadora, ya que la LFE simbolizaba la propuesta educativa del modelo neoliberal e incluía aspectos negativos, como la eliminación de las escuelas técnicas. En este contexto, se promovió un proceso participativo de

diseño y aprobación de la nueva ley (Filmus y Kaplan, 2012).

Basada en la convicción de que la educación es un derecho social clave para una sociedad más justa, la LEN introdujo modificaciones en la concepción, organización y funcionamiento del sistema. Concibe a la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado. Entre sus principales fines se destacan asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades, fortalecer la ciudadanía democrática, promover la unidad nacional y garantizar la inclusión educativa.

Desde este marco, que recupera la centralidad del Estado nacional en materia educativa y encuadra la acción pública en torno a los valores de igualdad, inclusión y ciudadanía, la LEN reorganizó la estructura del sistema definiendo nuevos niveles y modalidades. Estableció los niveles inicial, primario, secundario y superior, y ocho modalidades: educación técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad y domiciliaria y hospitalaria. El nivel inicial abarca desde los 45 días hasta los cinco años; el nivel primario, obligatorio, constituye una unidad pedagógica y organizativa; el nivel secundario, también obligatorio, se destina a quienes completaron la educación primaria. Las jurisdicciones pudieron optar por una estructura de seis años de primaria y seis de secundaria, o bien siete de primaria y cinco de secundaria. La educación superior comprende universidades e institutos de educación superior de todas las jurisdicciones.

Para el nivel secundario, el establecimiento de la obligatoriedad se configuró como el símbolo más caracterizado de la ley, al impactar en la re-articulación de las escuelas secundarias que habían sido fragmentadas en EGB3 y Polimodal por la Ley Federal de Educación de 1993 y en la generación posterior de las políticas necesarias para su cumplimiento (Botinelli, 2016). De esta manera, las políticas educativas de los años que siguieron a la sanción de la LEN enfatizaron sobre la inclusión de los sectores excluidos del sistema para cumplir con la obligatoriedad establecida en la ley (Feldfeber y Gluz, 2011).

De todas maneras, las medidas adoptadas para la escuela secundaria y sus estudiantes no lograron revertir los históricos problemas que afectan al nivel como el abandono, la repitencia, la sobreedad, la “calidad” y la diversidad de instituciones para los diferentes sectores sociales (Más Rocha y Vior, 2016). Terigi (2016) señala que las políticas que siguieron a la sanción de la LEN no abordaron el problema de la matriz organizacional y el régimen académico de la educación secundaria. Gluz y Feldfeber (2019) advierten también que las transformaciones institucionales propuestas por las políticas de reforma dirigidas al nivel no alcanzaron una modificación sustancial de las características selectivas del modelo escolar asentadas en la gramática institucional, como la organización del tiempo escolar y de los espacios, las

definiciones de los puestos de trabajo de los docentes, y otros aspectos del régimen académico como la clasificación de los planes de estudio con la mayor parte de los contenidos en unidades curriculares cerradas.

En ese sentido, el formato escolar del nivel secundario, caracterizado por Terigi (2008) como un “trípode de hierro” conformado por la organización curricular por disciplinas, la formación docente especializada y disciplinar y la designación de profesores por hora cátedra, presenta una fuerte resistencia a transformaciones significativas en su organización y se constituye en uno de los principales obstáculos para la universalización del nivel (Ruiz, 2016).

En un análisis sobre la situación de la educación secundaria en América Latina y Argentina, Acosta y Vinacur (2025) destacan una serie de transformaciones y desafíos que definen las particularidades del nivel. A partir de las transformaciones posteriores a la obligatoriedad sancionada en 2006, las autoras observan tendencias positivas en el acceso y finalización, con mejoras en la promoción efectiva, disminución de la repitencia y descenso del abandono interanual. Sin embargo, identifican también puntos críticos que requieren atención.

En primer lugar, mencionan la discontinuidad e interrupción de las trayectorias educativas como una de las principales dificultades, dado que la repitencia y la sobreedad afectan negativamente la acumulación de aprendizajes. Este punto se articula con la segunda problemática, vinculada a la calidad de los aprendizajes, ya que las evaluaciones nacionales e internacionales muestran resultados desfavorables. El tercer aspecto crítico refiere a la persistencia de desigualdades sociales: las políticas de expansión del nivel lograron aumentar la cobertura, pero las dificultades de trayectoria afectan especialmente a los sectores más vulnerables.

La complejidad de este fenómeno, reside en la multidimensionalidad de la desigualdad y en la interdependencia de los elementos que la configuran. Jacinto *et al.* (2022), realizan una síntesis en torno a distintos atributos y formas en las que se ven reflejadas las desigualdades sociales en las trayectorias educativas. Destacan, en primer lugar, a las desigualdades sociales referidas a los recorridos y recursos materiales y simbólicos con que cuentan los hogares y los grupos familiares; en segundo lugar, a las desigualdades en la estructuración de la oferta y los procesos de diferenciación intra-sistema, que se reflejan en las diferentes oportunidades (acceso, trayectoria y aprendizajes) de los sujetos en el sistema educativo; en tercer lugar, a las desigualdades que son producto de la organización institucional y su capacidad de respuesta a los contextos y a la heterogeneidad de poblaciones estudiantiles que atiende; y, en cuarto lugar, a la construcción pedagógica de las desigualdades, dada por los mecanismos institucionales, el currículo explícito y el oculto, las propuestas de enseñanza y la relación que se entabla con el saber.

Ante este escenario, entran en juego las posibilidades que tienen las escuelas

para incidir sobre esas condiciones de desigualdad. Es decir, aquello que la escuela hace o deja de hacer frente a las condiciones de partida de sus estudiantes configura distintas perspectivas para su escolaridad y traduce la desigualdad social en formas de intervención que producen jerarquías, clasificaciones y culturas escolares que se sedimentan a lo largo del tiempo (Southwell, 2021). En ese sentido, Graizer y Acosta (2025) advierten sobre las tensiones presentes en el gobierno escolar, las cuales estructuran y condicionan el campo de acción de las instituciones educativas y pueden dar lugar a la producción de nuevas desigualdades que se expresan en formas emergentes de escolarización diferenciada.

Por último, retomamos nuevamente la propuesta de Acosta y Vinacur (2025), para señalar el cuarto punto crítico que atraviesa la educación secundaria y que está referido a su financiamiento conforme a la estructura federal Argentina. Para las autoras, la combinación entre el carácter descentralizado del sistema y la fuerte dependencia de los presupuestos provinciales genera tensiones que limitan la expansión efectiva de la obligatoriedad. Señalan que las provincias asumen cerca de tres cuartas partes del gasto educativo y que la mayor parte de esos recursos se destina al pago de salarios, lo que reduce la capacidad de inversión en otros aspectos necesarios para garantizar condiciones adecuadas de escolarización. Asimismo, advierten que las diferencias en la inversión por alumno entre jurisdicciones se traducen en desigualdades en los resultados de aprendizaje, lo que exige una intervención más activa del Estado nacional para equilibrar estas brechas y asegurar un financiamiento más justo y sostenible del sistema educativo.

En definitiva, el derrotero del nivel secundario se vio atravesado por un proceso de tensiones entre su génesis selectiva, reservada para algunos sectores de la sociedad, y los sucesivos intentos de incluir a otros grupos históricamente excluidos. Dentro de ese recorrido histórico, marcado por la masificación del nivel y, pese a los efectos regresivos de las reformas de los años noventa, los inicios del siglo XXI recuperan la idea de la educación como derecho social. En ese marco, la LEN reincorpora institucionalmente al nivel secundario dentro de la estructura académica y sanciona su obligatoriedad. Este avance legislativo, que contribuyó a mejorar las condiciones de acceso y terminalidad, no alcanza por sí solo para garantizar que todas y todos los jóvenes del país puedan acceder, permanecer y egresar del nivel secundario. Las problemáticas vinculadas a las trayectorias educativas discontinuas se entrelazan con las desigualdades sociales y los límites que aún impone el formato escolar tradicional, lo que revela la necesidad de revisar las condiciones institucionales y los modos de gobierno escolar. Abordar estos desafíos resulta indispensable si aspiramos a hacer efectiva la obligatoriedad, promover mayores niveles de justicia educativa y consolidar una escuela secundaria capaz de garantizar el derecho a la educación en toda su dimensión.

La escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires y el nuevo Régimen Académico

A partir de la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 en 2007, el Estado bonaerense asume la responsabilidad principal e indelegable de garantizar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes. La provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), debe “proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa” (Ley N.º 13.688, Art. N°5).

Esta formulación expresa una concepción de la educación como derecho social, que compromete al Estado provincial en el diseño e implementación de políticas orientadas a la inclusión y a la justicia educativa. En ese marco, la DGCyE no sólo cumple funciones de administración y control del sistema escolar, sino que se configura como el organismo rector de las políticas pedagógicas que orientan la vida institucional de las escuelas bonaerenses. De su accionar emergen las normativas, programas y lineamientos que buscan garantizar la vigencia efectiva del derecho a la educación, especialmente en un nivel históricamente tensionado entre las demandas de universalización y las desigualdades persistentes en el acceso, la permanencia y los aprendizajes.

La educación secundaria, por su parte, constituye un campo central de las políticas públicas educativas en la provincia de Buenos Aires. En ese sentido, se ha desplegado en los últimos años un proceso de revisión de su marco normativo con el propósito de adecuarlo a los nuevos desafíos pedagógicos y sociales. Luego de analizar la configuración y cambios que supuso el contexto de la pandemia (Dussel, 2022) y la manera en que las autoridades educativas bonaerenses tomaron decisiones sobre la acreditación y la organización escolar, fue necesario pensar en un marco legal que pudiera dar cuenta de las múltiples experiencias educativas que se estaban desarrollando en el nivel secundario. Como resultado, en junio de 2024 fue aprobado por unanimidad en el Consejo General de Cultura y Educación el nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria.

Este Régimen Académico (RA) se compone de ocho anexos que abordan de manera integral los distintos aspectos del funcionamiento escolar: Principios y Definiciones Generales (Anexo 1), Organización Pedagógica Institucional (Anexo 2), Ingreso y Matriculación (Anexo 3), Asistencia (Anexo 4), Evaluación y Acreditación (Anexo 5), Convivencia Escolar (Anexo 6), Marco Específico para la Educación Secundaria Especializada en Arte (Anexo 7) y Marco Específico para la Educación Secundaria Técnica y Agraria (Anexo 8). En conjunto, estos documentos prescriben algunos aspectos fundamentales con la intención de dar un orden a las actividades

escolares, pero también desde un sentido político-pedagógico, ofrecen fundamentos, orientaciones y posibilidades para una mayor participación y toma de decisiones en la organización pedagógica institucional. En ese sentido, se proponen distintos formatos y estrategias para que cada escuela, en función de su historia y dinámica particular, pueda ensayar alternativas que fortalezcan la enseñanza y las trayectorias escolares.

El Anexo 1, “Principios y Definiciones Generales”, establece el andamiaje conceptual del RA, explicitando los valores, finalidades y categorías centrales que lo orientan. Entre sus principios se destacan la inclusión con aprendizajes, la justicia curricular, la democratización institucional y la participación estudiantil, la continuidad pedagógica, la convivencia democrática y el acompañamiento de las trayectorias educativas, junto con la contextualización territorial, la movilidad estudiantil y la transversalidad de la Educación Sexual Integral y de la cultura digital. Asimismo, introduce definiciones fundamentales como trayectoria educativa, ciclo escolar y planificación institucional, que buscan reconocer la heterogeneidad de los recorridos formativos y promover una organización escolar flexible, situada y orientada al derecho a la educación.

Dentro de estos principios y definiciones, consideramos relevante destacar la referencia al concepto de trayectorias educativas, entendidas como recorridos formativos singulares que pueden desarrollarse tanto dentro como fuera del sistema escolar. Esta perspectiva implica superar la noción de una trayectoria lineal, homogénea y cronológicamente definida por la periodización del sistema educativo, para poner el foco en las trayectorias reales, caracterizadas por su diversidad y contingencia.

Si bien el concepto de trayectoria escolar está presente en los marcos generales de la política curricular y en los lineamientos para el ciclo superior del nivel secundario vigentes desde 2007, el reconocimiento de la heterogeneidad de las trayectorias educativas que propone el nuevo RA supone revisar las formas tradicionales de organización escolar. El propósito es garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes y ofrecer respuestas pedagógicas frente a problemáticas estructurales como la sobreedad o la discontinuidad en los recorridos escolares. Asumir la pluralidad de trayectorias implica también redefinir el vínculo entre la escuela y su contexto, comprendiendo a este último como un ámbito educativo en sí mismo. De esta manera, se concibe a la escuela secundaria contemporánea como una institución de fronteras más permeables, capaz de integrar saberes y experiencias provenientes de las culturas juveniles, populares y digitales que atraviesan la vida cotidiana de los estudiantes.

La organización pedagógica institucional

El Anexo 2, “Organización Pedagógica Institucional”, presenta los lineamientos para la organización de la enseñanza en la escuela secundaria, concebida como un proyecto pedagógico colectivo. Se redefine la estructura del ciclo lectivo en dos

cuatrimestres y se establecen distintos momentos de intensificación, profundización y acompañamiento de las trayectorias educativas. El documento incorpora, además, formatos institucionales alternativos orientados a generar mayor flexibilidad y diversidad pedagógica. Dentro de estos formatos podemos encontrar la construcción de aulas temáticas, la organización de materias cuatrimestrales, la disposición de cursadas a contraturno y la elaboración de articulaciones formativas para el último año. En conjunto, estas disposiciones procuran fortalecer el carácter inclusivo del nivel, favorecer la continuidad pedagógica y garantizar el aprovechamiento pleno de la jornada escolar.

En relación con la estructura del ciclo lectivo, oficialmente se abandona el sistema de división trimestral para pensar en uno cuatrimestral, estructurado a partir de un conjunto de períodos pedagógicos definidos que articulan momentos de inicio, enseñanza, intensificación³ y evaluación, en coherencia con los principios del nuevo Régimen Académico. El primer cuatrimestre comprende el desarrollo de clases desde marzo hasta julio y, a lo largo de este período, se distinguen diferentes instancias.

Durante abril, se inicia el proceso de integración e intensificación de la enseñanza y el estudio. En este período se implementan estrategias de recibimiento y orientación para las y los estudiantes ingresantes al nivel, en articulación con el último año del nivel primario, y se desarrollan propuestas pedagógicas específicas para quienes cursan el último año de la secundaria y la concreción del “último primer día”⁴ de los estudiantes que egresan en ese ciclo lectivo. Además, se llevan a cabo actividades de diagnóstico, presentación de materias y acuerdos pedagógicos, junto con la Primera Jornada Escolar de Convivencia⁵, para que estudiantes y docentes puedan abordar los acuerdos institucionales de convivencia, designar a los miembros del Consejo Institucional de Convivencia⁶ y las fechas en las que se reunirán. Paralelamente, se realiza la intensificación de saberes para estudiantes que adeudan materias.

Entre abril y junio, continúa el desarrollo de las propuestas de enseñanza planificadas conforme a los diseños curriculares vigentes. En la primera quincena de mayo, se elabora y comunica la Primera Valoración Preliminar. Esta instancia prevista en el nuevo RA, representa la oportunidad de los docentes de informar a las familias el desenvolvimiento de los estudiantes en cada una de las asignaturas. No se define con una nota numérica, sino que se especifica a partir de las siguientes valoraciones: Trayectoria educativa avanzada (TEA), trayectoria educativa en proceso (TEP), trayectoria educativa discontinua (TED). Sobre la primera, en el documento Anexo 5 “Evaluación y Acreditación”, describen que se entienden con TEA a aquellos/as estudiantes que han alcanzado los aprendizajes correspondientes y sostuvieron el vínculo pedagógico. Por su parte, la ponderación TEP se emplea en los casos en los que el recorrido estudiantil no permite dar cuenta de los aprendizajes suficientes y esperados, aunque se mantenga un vínculo pedagógico con el docente. Por último,

la ponderación TED, aparece en los casos en donde no exista vinculación pedagógica entre docente y estudiante. Esto es provocado justamente por los niveles de ausentismo en las horas de enseñanza de la asignatura.

Al llegar al mes de julio se destina al período de profundización e intensificación de la enseñanza, con distintos momentos simultáneos. Por un lado, aquellos estudiantes que al finalizar el primer cuatrimestre hayan logrado alcanzar el TEA comenzarán un proceso de profundización de los saberes ya logrados. Esto supone acompañar a esas trayectorias que han logrado cumplir con las expectativas. Por otro lado, aquellos que al finalizar el primer cuatrimestre obtengan TEP y TED comenzarán el proceso de intensificación que se desarrollará durante las dos primeras semanas de julio. Asimismo, se dará lugar a la intensificación de aquellos estudiantes que tengan pendientes asignaturas del ciclo lectivo anterior. Se prevé además que durante el mes de julio se realice antes del receso invernal la Segunda Jornada de Convivencia Escolar.

Es importante especificar que, al cierre del primer cuatrimestre, el docente deberá colocar una nota numérica al desempeño de los estudiantes entendiendo que se aprueba la asignatura con 7. Estas calificaciones quedarán registradas en el Registro Institucional de las Trayectorias Educativas (RITE) que los preceptores deberán elaborar y enviar a las familias al regreso del receso escolar.

El segundo cuatrimestre comienza en agosto, con la entrega del RITE actualizado y nuevas instancias de la enseñanza para aquellos estudiantes que han comenzado este camino en el mes de julio. Mientras tanto, los estudiantes que están en proceso de profundización de los saberes ya aprendidos continuarán en la misma instancia.

Asimismo, en agosto de 2025 se pondrá en funcionamiento un nuevo espacio institucional previsto por el RA: el Equipo de Definición de Trayectorias Educativas (EDTE). Este grupo estará integrado por las autoridades del equipo de conducción, el equipo de orientación escolar, un preceptor cada seis cursos y un docente cada seis secciones. Su función será analizar la situación de aquellas y aquellos estudiantes que, habiendo participado de todas las instancias de intensificación, no hayan logrado aprobar hasta cuatro materias y requieran un plan de acompañamiento de trayectoria educativa.

Desde la segunda quincena de agosto hasta noviembre, se da continuidad al desarrollo de las propuestas de enseñanza. Durante el mes de octubre, se elabora la Segunda Valoración Preliminar donde nuevamente los docentes deberán informar a las familias sobre el desempeño de los estudiantes hasta ese momento. En el mes de noviembre, que es justamente el final del segundo cuatrimestre, se realiza la Tercera Jornada Escolar de Convivencia, consolidando los acuerdos institucionales y fortaleciendo la participación estudiantil. Luego del cierre de cuatrimestre el docente deberá colocar una segunda nota cuatrimestral al estudiante en su asignatura y

ponderar para colocar una nota final.

En diciembre, se lleva a cabo un nuevo período de profundización e intensificación de la enseñanza y el estudio, destinado tanto a los saberes del segundo cuatrimestre como a los pendientes del primero. Asimismo, se intensifican las materias adeudadas de años anteriores.

Aquellos estudiantes que, al cierre del ciclo lectivo, no hayan aprobado ninguna materia y tampoco hayan logrado acreditar asignaturas durante el período de intensificación deberán recursar el año en curso. La figura de las mesas de examen queda reservada exclusivamente para los y las estudiantes egresadas que adeuden materias de años anteriores. Para el resto de los estudiantes, la acreditación de los espacios curriculares se realiza únicamente a través de las instancias de intensificación establecidas por el calendario escolar.

El equipo de definición de trayectorias educativas durante diciembre y febrero deberá trabajar en conjunto con los logros de los estudiantes durante esos periodos de recuperación de los contenidos. Además, deberán observar los casos de los estudiantes que tengan pendientes más de cuatro materias al finalizar el mes de febrero para elaborar para cada uno de ellos un Plan de acompañamiento para el ciclo lectivo que comienza en marzo.

La intensificación de la enseñanza y el estudio

Previo a la sanción del nuevo Régimen Académico en la provincia de Buenos Aires, la aprobación de cada asignatura en la escuela secundaria requería un promedio final de siete puntos. En caso contrario, el estudiante debía rendir en mesa de examen en diciembre o en febrero/marzo. Quienes adeudaban más de cuatro materias repetían el año; con tres, podían presentarse a una tercera mesa en marzo; y con una o dos desaprobadas, podían pasar de año, quedando esas asignaturas como pendientes de acreditación.

El nuevo RA, particularmente en su Anexo 5 “Evaluación y Acreditación”, revisa críticamente ese modelo centrado en la mesa de examen como única oportunidad de acreditación, al considerar que no siempre promovía aprendizajes significativos. En su lugar, introduce la “Intensificación de la enseñanza y el estudio”, desde una concepción pedagógica que busca ampliar los tiempos, espacios y recursos destinados al aprendizaje, promoviendo diversas propuestas de enseñanza para quienes no hayan alcanzado los saberes esperados.

De acuerdo a esta propuesta, la intensificación constituye un proceso continuo e integrado a la planificación anual de cada materia. Se desarrolla en períodos definidos en el calendario escolar y tiene por objetivo profundizar o recuperar aprendizajes según los resultados de cada cuatrimestre. Las estrategias de enseñanza y evaluación

deben adecuarse a las trayectorias de cada estudiante, garantizando la continuidad del proceso formativo y valorizando el esfuerzo y la perseverancia.

Desde una perspectiva político-pedagógica, el RA parte de la convicción de que todas y todos pueden aprender, aunque no de la misma manera ni en los mismos tiempos. En este marco, la intensificación no se limita a una responsabilidad docente, sino que involucra a toda la comunidad educativa en la construcción de estrategias y espacios que promuevan el deseo y el interés por aprender. El documento oficial enfatiza la importancia de favorecer la autonomía de los estudiantes en la construcción de saberes, entendiendo el aprendizaje como un proceso gradual y acompañado, donde el error se reconoce como parte fundamental del desarrollo cognitivo.

El punto III del Anexo 5 define las formas institucionales de organización para la intensificación de materias pendientes de aprobación y acreditación. Estas formas institucionales consisten en cuatro modelos que pueden combinarse entre sí, según las particularidades y posibilidades de cada establecimiento educativo. Las instituciones deberán adoptar al menos una combinación mínima y sostenerla durante tres ciclos lectivos consecutivos, comunicando formalmente la elección a la Jefatura Distrital y a las familias a fin de garantizar la transparencia y coherencia institucional. Se parte del principio de que las materias ya aprobadas no deben recursarse y se establecen cuatro modelos posibles, combinables entre sí:

Modelo 1 (obligatorio y combinable con otros): Los saberes pendientes se abordan durante los períodos de intensificación definidos en el calendario escolar (diciembre y febrero/marzo), en la materia correspondiente a la misma disciplina del año siguiente. Este modelo sustituye la figura de las asignaturas previas, estableciendo que, a partir del ciclo lectivo 2025, los y las estudiantes con una o dos materias pendientes deberán intensificar los contenidos en los períodos determinados por el Régimen Académico.

Modelo 2: La intensificación se desarrolla en la misma materia y en el mismo año en que se cursó originalmente, con el mismo/a u otro/a docente. Se procura que el o la docente que acompañó la trayectoria del estudiante durante el año lidere el proceso de intensificación, pudiendo, en acuerdo con otro/a colega, otorgar la acreditación de la asignatura una vez alcanzados los aprendizajes previstos.

Modelo 3: Los saberes se trabajan en contraturno, durante los períodos de intensificación, en la misma materia. Esta modalidad resulta especialmente pertinente en instituciones con doble turno de funcionamiento, dado que posibilita una organización más flexible del tiempo y los espacios institucionales.

Modelo 4: Se implementan espacios específicos de intensificación fuera del horario habitual de clases, ya sea al finalizar la jornada escolar o los días sábados. Estos espacios están a cargo de docentes designados para acompañar el proceso pedagógico, promover la continuidad de los aprendizajes y garantizar la acreditación de los saberes pendientes.

La adopción de estos modelos y las modificaciones cotidianas en la organización de las prácticas escolares, a partir de las distintas instancias que el nuevo RA propone, significaron la modificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también de las condiciones laborales e institucionales. Para indagar sobre esta primera experiencia de cambio de perspectiva y de incorporación de las instancias de intensificación en reemplazo de las mesas de examen, es que nos propusimos llevar adelante una investigación con las características que especificaremos a continuación.

Aproximaciones metodológicas

Las perspectivas adoptadas desde el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación⁷ de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se caracterizan por la potencia expansiva en la recuperación de los sentidos que los sujetos le otorgan a sus cotidianos vitales y educativos (Porta et al., 2018; Porta, 2020). Bajo la intención de recuperar las voces de estos sujetos involucrados en la puesta en acto de las políticas educativas (Ball et. al., 2012), buscamos acercarnos a descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de quienes las llevan a cabo.

Este posicionamiento posibilita indagar sobre las relaciones de los sujetos entre sí y de estos sujetos con el Estado, en el marco específico de una política educativa y de un contexto socioeducativo determinado. Los trabajos realizados desde el Grupo de Investigaciones en Políticas Educativas (GIEPE) al cual pertenecemos, se enmarcan en el estudio de las políticas públicas educativas desde sus rostros humanos (Porta y Aguirre, 2020; Aguirre, 2022) y se alejan de estudios clásicos abocados exclusivamente sobre el Estado y sus correlatos legislativos de manera lineal y meramente normativa. De esta manera, la tarea interpretativa de representar el contexto y los sentidos otorgados por los sujetos a través de sus relatos, se convierte en un desafío en sí mismo (Marchetti y De Laurentis, 2024).

Desde un abordaje cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011), para la realización de esta investigación utilizamos fundamentalmente las técnicas de análisis documental (Rapley, 2014) y de entrevistas en profundidad (Navarro, 2009). El análisis documental de las legislaciones y fundamentaciones normativas en torno al nuevo Régimen Académico fue complementado con la revisión bibliográfica de literatura académica en torno al nivel secundario y las características del sistema escolar bonaerense. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas (Taylor y Bogdan, 2000) a integrantes de la comunidad educativa de la escuela San Antonio. La elección de esta institución radica en que uno de los autores se desempeña como docente de distintas asignaturas del área de Ciencias Sociales de 1ro a 6to año y además es integrante del Equipo de Definición de Trayectorias Educativas del establecimiento⁸.

La escuela San Antonio es una institución de gestión privada que cuenta con el 100% de subvención estatal y tiene en su haber 51 años de trayectoria para el nivel secundario. Se encuentra ubicada en el barrio Las Avenidas, próximo al puerto de la ciudad de Mar del Plata. Para el ciclo lectivo 2025, cuenta con una matrícula aproximada de 330 estudiantes que se encuentran distribuidos en las dos divisiones que existen por curso. Es importante señalar que en el nivel superior (4to, 5to y 6to) la escuela brinda dos orientaciones: Humanidades, la división A, y Economía, la división B.

En concreto, entrevistamos a un integrante del equipo directivo (M. U., 28 de agosto de 2025), un integrante del Equipo de Definición de Trayectoria Educativa (F. M., 8 de septiembre de 2025) y dos docentes del área de Ciencias Sociales (F. P. R., 12 de septiembre de 2025 y L. L., 2 de septiembre de 2025). Esta área temática fue elegida a partir de nuestro recorrido como profesores del nivel secundario en el dictado de asignaturas afines.

Para otorgar validez al proceso de investigación, en primer lugar, se grabaron las entrevistas realizadas en el ámbito escolar. Luego se desgrabaron y enviaron vía correo electrónico a cada participante para su lectura y validación de la información. En segundo lugar, se les brindó un consentimiento informado, el cual firmaron para permitir el uso de sus relatos e historias para fines científicos. Las cuatro entrevistas fueron realizadas durante los meses de agosto y septiembre, posterior a los momentos de intensificación. La denominación de los entrevistados a lo largo del trabajo se realizará a través de sus iniciales.

Por último, vale señalar que al proceso interpretativo que desarrollaremos en los próximos apartados, le incorporaremos en primera persona del plural la narración de los acontecimientos en la escuela San Antonio, dado que como mencionamos uno de los autores se desempeña allí como docente y ha formado parte de la experiencia de implementación del nuevo RA durante 2025. De esta manera, en las líneas siguientes articulamos en primera persona del plural las narraciones de lo acontecido en la escuela San Antonio a partir de la puesta en marcha del nuevo RA con los relatos de los integrantes de la comunidad educativa entrevistados.

La adopción de los nuevos formatos institucionales y de la puesta en práctica de la intensificación en la escuela San Antonio

El 10 de julio de 2024, todos los docentes que cumplimos funciones en el Nivel Secundario fuimos convocados a una reunión de capacitación docente. Para dicha instancia, los equipos directivos nos enviaron previamente una serie de documentos que integran el nuevo Régimen Académico (RA). Este encuentro representó el primer acercamiento al nuevo RA, cuyo diseño, debate y redacción partieron de una premisa fundamental: la existencia de diversas configuraciones institucionales en el territorio

bonaerense. Lo mencionado en apartados anteriores sobre los distintos modelos de intensificación que debían adoptar las escuelas fue uno de los principales aspectos de debate en los encuentros de capacitación.

En el caso de la escuela San Antonio, se decidió optar por la combinación de los modelos 1 y 2. Estos implican, como ya hemos mencionado, que los saberes pendientes de otros años se aborden durante los períodos de intensificación definidos en el calendario escolar (julio/agosto, diciembre y febrero/marzo) en la materia correspondiente a la misma disciplina del año siguiente y que la intensificación de las materias del presente ciclo lectivo se desarrollen en la misma materia y en el mismo año en que se cursó originalmente, con el mismo u otro docente.

Los motivos de esta elección se deben principalmente a que el nivel primario en esta escuela se dicta en el turno tarde, lo que imposibilita disponer de espacios físicos para la intensificación de las asignaturas pendientes. Además, al tratarse de una escuela de gestión privada con subvención estatal, no cuenta con la designación de docentes que puedan asumir los roles previstos en los modelos 3 y 4, una vez finalizada la jornada del nivel secundario o durante los días sábados.

La puesta en práctica de la organización institucional del nuevo RA y la adopción de los modelos de intensificación, tuvieron lugar en el marco de profundas discusiones, no sólo hacia el interior del establecimiento educativo, sino también en el conjunto de la opinión pública. Con la difusión de la sanción de la nueva normativa, los medios de comunicación instalaron la idea de que en el nivel secundario ya no habría repitencia. En este contexto, las primeras jornadas institucionales estuvieron atravesadas por expectativas, debates y distintas formas de sentirse y pensarse en el rol docente. La oportunidad de reunir a la mayoría del cuerpo docente por parte de las autoridades permitió explicar algunos de los cambios que se avecinaban y que luego iban a profundizarse durante los meses de diciembre de 2024 y febrero de 2025.

Uno de estos cambios que fueron objeto de debate tuvo que ver con la desmitificación del mensaje instalado mediáticamente sobre la repitencia. A partir de esta nueva disposición las materias se acreditan por separado, por lo que, si un estudiante no aprueba algunas de las unidades temáticas, puede recuperarlas en instancias de intensificación sin la necesidad de recurrir a todas las asignaturas de ese año nuevamente. Solo si un estudiante acumula cinco o más materias desaprobadas deberá volver a cursar esas asignaturas al año siguiente. Así es como la repetición total del año se elimina, pero se mantiene la obligación de volver a cursar las materias no acreditadas en caso de que sean un número elevado.

Para abordar este tipo de aspectos del nuevo RA, los docentes fuimos convocados a distintas capacitaciones a lo largo del ciclo lectivo 2024/2025⁹ y se planificaron jornadas estudiantiles con el propósito de comunicar los cambios del RA y favorecer la apropiación de este nuevo modo de transitar la secundaria. Una parte fundamental

de la comunidad educativa es la familia, a la cual se le brindó información a través de reuniones y del envío de comunicados por los medios oficiales. Asimismo, se planificaron encuentros con las familias para la entrega del RITE, especialmente en los casos en que los estudiantes presentaban en varias asignaturas una trayectoria educativa en proceso (TEP).

En lo referido a la planificación institucional, el equipo directivo convocó a los miembros del Equipo de Definición de Trayectorias Educativas (EDTE) para pensar conjuntamente las formas de iniciar el ciclo lectivo 2025, procurando incorporar la mayoría de los cambios que traía aparejada la nueva norma. La conformación de este espacio, que posee una composición heterogénea, buscó fortalecer la toma de decisiones basadas en la caracterización particular de cada escuela. De acuerdo a un integrante del equipo de orientación escolar:

El EDTE se reunió desde primera hora, cumpliendo con las reuniones previstas en el plan y sosteniendo también un contacto informal pero regular para dar seguimiento a las distintas situaciones. [...] Tuvo un rol central y democrático en la toma de decisiones, sosteniendo desde el inicio una modalidad de trabajo compartida y con miradas diversas que resultaron fundamentales. (F. M., comunicación personal, 8 de septiembre de 2025)

Para los docentes del nivel secundario la función del EDTE es crucial ya que permite, ante diversas situaciones, organizar y estructurar el funcionamiento de esta nueva regulación educativa. A su vez, la posibilidad de proponer mecanismos para poder abordar la situación de cada estudiante en el aula facilitó la configuración de los procedimientos que la normativa implicaba. Si bien durante las capacitaciones algunos miembros de la planta docente expresaron malestares y resistencias frente al nuevo RA, la institución decidió otorgarle un valor específico al EDTE, acompañando tanto la trayectoria de los estudiantes como la de los docentes, con el fin de adecuar las propuestas de intensificación a las necesidades de los educandos.

Una vez conformado el equipo de trabajo, la planificación de la puesta en práctica del nuevo RA, estuvo marcada por el aumento inmediato de tareas administrativas, tal como señala la directora del establecimiento en ese entonces:

En primer lugar, podemos decir que el nuevo Régimen Académico implicó más y nuevas planillas. Por un lado, nuevas planillas de asistencia, nuevas formas de confeccionar los boletines, nuevos modos de pensar el rol de los preceptores, ya que se debió otorgar un mayor seguimiento individual a los estudiantes con trayectorias diferentes. (M. U., comunicación personal, 28 de agosto de 2025)

Este nuevo modo de pensar las trayectorias educativas implicó para todos los docentes una nueva forma de comprender el paso por la escuela secundaria. En ese sentido, el RA implicó para los docentes comenzar a tomar asistencia por materias y

no por jornada escolar como se hacía anteriormente. Eso exigió reorganizar los partes diarios y asignar a los preceptores la tarea de registrar la asistencia en determinados horarios, muchas veces con la colaboración de los docentes a cargo. Estos últimos también, deben llevar su propio control, ya que se establece un requisito del 70% de asistencia a las clases dictadas.

Este nuevo esquema significó para los docentes un cambio en tanto a las tareas pedagógicas de enseñanza se le incorporaron una serie de requerimientos de planillas y formularios. El tiempo escolar tuvo que ser para nosotros, uno de los factores tenidos en cuenta no sólo por el despliegue de las clases durante los periodos de enseñanza del currículum, sino también por las tareas que debemos realizar clase a clase para poder facilitarle al EDTE la información necesaria, para que en sus reuniones se puedan tomar decisiones en pos de pensar cómo afrontar los periodos de julio y agosto.

Estos cambios en el trabajo administrativo tanto del preceptor como del docente se vieron complementados por una decisión tomada por el EDTE: la creación de las planillas de contenidos y estudiantes.

Desde el EDTE se pensó en implementar planillas de seguimiento personalizadas por materia con discriminación de alumnos y especificación de contenidos adeudados y aprobados. (M. U., comunicación personal, 28 de agosto de 2025)

Se preveía que cada docente registre allí los contenidos enseñados y, a su vez, identifique a aquellos estudiantes que aún no los habían acreditado. Vale destacar que la creación de este registro, no formaba parte de las sugerencias realizadas en los documentos de apoyo que acompañaron a la puesta en práctica del nuevo RA, sino que fue incorporado por decisión institucional como herramienta de seguimiento.

El incremento de las tareas administrativas que atravesaron la labor docente durante este ciclo lectivo se complementó con el compromiso asumido de comunicar a las familias toda la información vinculada al desempeño y la acreditación de saberes, tanto durante el cuatrimestre como en el período de intensificación. En este sentido, el rol del EDTE resultó fundamental para respaldar el trabajo docente desarrollado en esta primera experiencia.

Transformaciones, resistencias y resultados de la intensificación

En función de los modelos de intensificación adoptados por la escuela San Antonio, se definió institucionalmente realizar en julio la intensificación de las asignaturas correspondientes al ciclo lectivo 2025, aprovechando que los docentes habían trabajado durante el primer cuatrimestre los contenidos planificados para ese año. Luego del receso, en el mes de agosto, se inició la intensificación destinada a los estudiantes

con asignaturas pendientes de acreditación de años anteriores.

Para llevar adelante estos dos momentos de intensificación, los docentes debimos modificar nuestras planificaciones didácticas y estrategias de enseñanza, ya que en cada curso se presentaban diversas situaciones. Por un lado, había estudiantes con una trayectoria educativa avanzada (TEA), que requerían profundizar en habilidades y contenidos ya acreditados. A su vez, en el mismo grupo se encontraban estudiantes con una trayectoria educativa en proceso (TEP), quienes no habían logrado demostrar el aprendizaje de uno o varios contenidos trabajados entre marzo y fines de julio. Finalmente, también participaban jóvenes que adeudaban contenidos de la misma asignatura pendientes de acreditación desde el ciclo lectivo anterior.

Este nuevo escenario escolar exigió una planificación cuidadosa y anticipada de cada clase, con el fin de reconocer las distintas trayectorias, saberes pendientes y necesidades de los estudiantes. En este contexto, los docentes debimos desplegar estrategias diversificadas para poder atender la heterogeneidad de las aulas múltiples que caracterizó los períodos de intensificación de julio y agosto.

En primera instancia, uno de los caminos que encontramos para abordar los dos meses de intensificación y profundización de la enseñanza fue la jerarquización de contenidos. Los diseños curriculares, desde su aprobación y reglamentación, establecen una serie de saberes que deben ser enseñados en cada una de las asignaturas de las escuelas bonaerenses. Sin embargo, en esta ocasión, el currículum debió ser repensado para permitir la intensificación de aquellos contenidos que los docentes consideramos más necesarios.

Cabe señalar que estos contenidos ya habían sido definidos por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) como contenidos prioritarios, jerarquizados en el año 2020 en el marco de las respuestas del sistema educativo al contexto de pandemia. El documento *Currículum Prioritario 2020-2021*, continúa siendo una referencia valiosa para identificar los saberes que deben considerarse primordiales en el proceso de enseñanza. En ese sentido se expresó uno de los entrevistados:

Se priorizaron principalmente aquellos aprendizajes y competencias considerados indispensables para la continuidad de la trayectoria escolar de cada estudiante. Se buscó garantizar los saberes básicos y fundamentales de cada espacio curricular, prestando especial atención a los contenidos que funcionan como prerrequisitos para avanzar en el año siguiente. (F. M., comunicación personal, 8 de septiembre de 2025)

Luego de considerar y validar los contenidos prioritarios, es importante señalar que los profesores debimos tomar decisiones pedagógicas concretas, ya que, en el marco del proceso de intensificación de julio, desarrollado en dos clases de dos horas cada una, no resultaba posible condensar todos los contenidos y pretender que los estudiantes pudieran apropiarse de ellos en un tiempo tan acotado.

En este punto se evidencia la segunda estrategia implementada: la selección de contenidos. En el mes de marzo, los docentes presentamos ante el equipo directivo una planificación general anual en la que definimos los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, los contenidos disciplinares y la organización temporal de nuestra propuesta pedagógica. Por ello, fue necesario seleccionar aquellos contenidos que mantuvieran una unidad pedagógica con los que se desarrollarían en el segundo cuatrimestre. De este modo, la intensificación no solo implicó retomar saberes pendientes, sino también preparar a los estudiantes para afrontar nuevas propuestas educativas con temas aún no abordados. Esta idea puede verse reflejada en las palabras de una de las docentes:

En segundo año dejé afuera completamente sociedades americanas, que lo había visto en la primera parte del cuatrimestre, y prioricé toda la parte de la baja Edad Media en función de que después había que dar en el segundo cuatrimestre la expansión ultramarina europea y que ahí están muchas de las causas. (L. L., comunicación personal, 2 de septiembre de 2025)

Una tercera estrategia que fue implementada en este primer periodo de intensificación tiene que ver con la enseñanza de habilidades consideradas necesarias para la disciplina que se está enseñando. Nuevamente, la decisión de algunos de los docentes fue dejar de lado el contenido en sí para dar lugar al desarrollo de habilidades que se espera que puedan empezar a ser trabajadas por los jóvenes del nivel secundario y que se aprenden, para luego, poder ser puestas en marcha con otros contenidos que se dicten en la asignatura. Una de las docentes dice al respecto:

Durante la intensificación de agosto priorice los contenidos que son fundamentales para un buen desempeño en la segunda parte del año. Por ejemplo, en el caso de 2°, es crucial que manejan las nociones básicas de cartografía: saber reconocer los tipos de mapa, interpretar un mapa temático, conocer sus elementos y entender que ningún mapa es una representación fiel de la realidad. (F. P. R., comunicación personal, 12 de septiembre de 2025)

Por último, otra de las estrategias implementadas en los procesos de intensificación de la enseñanza estuvo vinculada con la articulación de la propuesta pedagógica para todo el curso. Desde una perspectiva didáctica, se buscó superar la lógica del examen tradicional escrito para dar lugar a otros modos de evaluación, a través de diferentes tipos de producciones que permitieran evidenciar los aprendizajes alcanzados.

Estas actividades didácticas, quizás más creativas, fueron las mismas para ambas situaciones: tanto para los estudiantes que ya habían acreditado la asignatura como para aquellos que aún se encontraban en proceso. Junto con la propuesta práctica, resultó importante delimitar las tareas de cada integrante en los trabajos grupales. Se implementaron sistemas de tutorías entre pares, defensas orales en las que los

estudiantes en proceso de intensificación asumieron un rol más protagónico, y producciones escritas destinadas a reflejar la relación entre los contenidos y los productos elaborados. Esto se ilustra en el trabajo que hizo una de las docentes entrevistadas:

En la mayoría de los cursos, por ejemplo, en primer año hicieron maquetas, en segundo año lapbooks, en tercero no coincide, pero en primero y segundo la actividad de intensificación y la actividad de profundización coincidió. (L. L., comunicación personal, 2 de septiembre de 2025)

Los docentes que participaron en los procesos de intensificación y profundización coinciden en que la necesidad de repensar modos alternativos para abordar los contenidos pendientes de acreditación generó un movimiento pedagógico significativo. Este nuevo escenario despertó en muchos estudiantes un interés genuino y una participación más activa en las actividades propuestas.

Ahora bien, así como la intensificación promovió procesos pedagógicos virtuosos, también se presentaron obstáculos vinculados con la permanencia de ciertas prácticas asociadas al régimen académico anterior, especialmente en lo referido a la repitencia y a las mesas de examen. Algunos docentes manifestaron dificultades para transformar los antiguos espacios de orientación y evaluación, en los cuales se reforzaban contenidos específicos para luego ser examinados, hacia estas nuevas instancias de intensificación que proponen otras formas de enseñanza y acompañamiento.

Por su parte, en el caso de los estudiantes, una de las dificultades observadas se relaciona con la comprensión de su nuevo rol en la escuela secundaria, que implica asumirse como sujetos autónomos en el proceso de aprendizaje. Esta idea, planteada desde la fundamentación del nuevo Régimen Académico, supone que los jóvenes puedan organizar su propia trayectoria escolar con el acompañamiento del EDTE, identificando por sí mismos los contenidos que necesitan intensificar o profundizar. Sin embargo, en esta primera implementación, se advierte que dicha autonomía aún se encuentra en proceso de construcción. Esta última cuestión aparece reflejada en la entrevista realizada a la directora del establecimiento:

La principal dificultad logística tuvo que ver con que los estudiantes comprendieran la nueva dinámica en la cual se ven cursando sus asignaturas. También, que comprendan nuevos instrumentos de seguimientos. En cuanto a profesores podemos decir que fue una de las dificultades que comprendan que estas nuevas instancias e instrumentos de intensificación no son mesas de examen, otra dificultad tuvo que ver con que se puedan adoptar varias y distintas formas de evaluación. (M. U., comunicación personal, 28 de agosto de 2025)

Por último, a partir de todo el trabajo realizado, nos preguntamos acerca de la posibilidad de hacer una evaluación sobre la efectividad del proceso de intensificación en términos de logros de los estudiantes. En ese sentido, uno de los entrevistados,

integrante del EDTE, nos explicó:

Los datos preliminares de las trayectorias del nivel secundario muestran un panorama similar al de años anteriores en términos cuantitativos. Si bien desde esa perspectiva resulta difícil sostener que haya habido un impacto significativo, el nuevo Régimen Académico introduce matices importantes a considerar. La decisión de evaluar aprendizajes pendientes y no la totalidad de las asignaturas constituye un criterio de justicia pedagógica que favorece el avance de los estudiantes, ya que permite focalizar en los contenidos centrales sin repetir innecesariamente trayectos ya acreditados.

Esto genera que, aunque el número de materias con calificaciones inferiores a siete se mantenga estable, el progreso en la acreditación de saberes específicos sea mayor. En este sentido, la efectividad del proceso no puede medirse únicamente en cantidad de asignaturas aprobadas, sino en la posibilidad real de los estudiantes de sostener sus trayectorias y avanzar en su recorrido educativo con mayores oportunidades de éxito. (Entrevista a F.M, comunicación personal, 8 de septiembre de 2025)

Pese a que cuantitativamente la cantidad de estudiantes entre un ciclo lectivo y otro sea similar, debemos realizar algunas aclaraciones. En el antiguo régimen académico, un estudiante del nivel secundario que obtenía una calificación final -luego de los tres trimestres o pospandemia de dos cuatrimestres- igual o menor a 6 (seis), debía ser evaluado nuevamente en la totalidad de los contenidos de la asignatura. En cambio, en el nuevo sistema un estudiante que obtenga una calificación igual o menor a 6 (seis) no necesariamente debe volver a ser evaluado en todos los contenidos de la materia, sino únicamente aquellos que no ha podido aprobar.

Aunque cuantitativamente se observen escenarios semejantes, este nuevo ciclo lectivo puede presentar situaciones en donde haya estudiantes que sólo deben intensificar uno o dos temas trabajados durante alguno de los dos cuatrimestres. Todo lo expuesto hasta aquí demuestra que no es posible evaluar la efectividad de este nuevo sistema únicamente a partir de datos cuantitativos, ya que, como hemos visto, detrás de cada calificación se encuentra una trayectoria educativa individual y distinta a las demás.

Y mientras tanto la docencia...

En líneas anteriores, mencionamos como las disposiciones que incorporaba el nuevo RA y las definiciones que tomó el EDTE en la escuela San Antonio generaron una mayor cantidad de tareas administrativas en la elaboración de registros y seguimientos. Si bien estas disposiciones pueden resultar positivas en el acompañamiento de las distintas trayectorias educativas, han tenido un claro impacto en términos de sobrecarga laboral para los docentes:

Los docentes se manifiestan agobiados por la superposición de tareas en el mismo precio y por la multiplicación del trabajo burocrático. (M. U., comunicación personal, 28 de agosto de 2025)

El docente debe planificar la intensificación de manera ordenada, estructurada y contemplando la diversidad de realidades presentes en el aula: la de quienes ya se encuentran aprobados y deben profundizar; las de aquellos que adeudan algunos o todos los contenidos del cuatrimestre; y la de otros estudiantes externos al grupo, que aún tienen pendiente de acreditación de la asignatura. El aumento de registros y seguimientos de trayectorias múltiples a cargo del docente ha provocado un escenario de creciente intensidad laboral. Este aspecto se convirtió en motivo de interpelaciones a los equipos directivos durante las capacitaciones.

De todas maneras, por parte de la DGCyE se han desplegado algunas medidas para ayudar a que se implemente el nuevo RA y evitar sobreexigir a los docentes. Entre ellas, aparece la creación del cargo del Docente Coordinador de Trayectorias Educativas, la creación de cargos de módulos FORTE (Fortalecimiento de las trayectorias educativas), la concentración horaria de profesores en pocas escuelas para favorecer la presencia del docente y mejorar su trabajo cotidiano. Ahora bien, estas iniciativas al menos no han llegado al momento a la escuela San Antonio debido a su característica de ser una institución educativa de gestión privada.

Ante este escenario, aparece una preocupación que se vuelve un dilema para la labor docente: el tiempo. Los espacios destinados a la intensificación y profundización reducen los periodos disponibles para enseñar los contenidos propuestos por los diseños curriculares. La cual deja expuesto a muchos de los docentes a una sensación de atraso en la propuesta de enseñanza de contenidos:

En la planificación yo siento con respecto a años anteriores que he dado muchos menos contenidos y que ya estoy recién ahora empezando el segundo cuatrimestre en contenidos que yo tenía previsto dar a fin de julio. (L. L., comunicación personal, 2 de septiembre de 2025)

Es importante que se pueda avanzar en la actualización de los diseños curriculares para poder afrontar estas problemáticas que obligan a muchos de nosotros a pensar cómo enseñar el currículum prescripto en menos tiempo cronológico.

Por último, también se plantea como una premisa relevante la cuestión salarial. Una de las docentes del área de sociales afirma:

La carga laboral es sin duda mayor, tanto dentro como fuera del aula, y los aumentos salariales que hubo fueron insignificantes. Se trabaja más, ganando casi lo mismo. (F. P. R., comunicación personal, 12 de septiembre de 2025)

El salario docente se vuelve un elemento importante para pensar en cómo sobrelevamos nuestra tarea. Se suman más desafíos, más situaciones que considerar,

se demanda más tiempo para pensar en las propuestas pedagógicas, pero eso no se condice con la realidad de los sueldos docentes.

Principales cambios institucionales, pedagógicos y de trabajo docente

Luego de presentar la descripción documental de la propuesta del nuevo Régimen Académico y de relatar distintas cuestiones referidas a la puesta en práctica de las instancias de intensificación en la escuela San Antonio, identificamos tres grandes ejes que nos permiten analizar el desarrollo de los procesos de intensificación: el eje organizacional e institucional, el eje pedagógico y el eje del trabajo docente.

En cuanto al primer eje, la escuela San Antonio, tuvo que hacer una reconfiguración profunda de la organización escolar. En primer lugar, se decidió desde el equipo directivo la adopción de intensificación del modelo 1 y 2. Se debió conformar el equipo de definición de trayectorias educativas, el EDTE, el cual desde una composición heterogénea intentó tomar decisiones de forma democrática para acompañar la implementación de este nuevo régimen académico.

Con respecto al eje pedagógico, la intensificación supuso la eliminación de la figura tradicional de la mesa de examen para pensar en diferentes alternativas e instancias de recuperación y acompañamiento a los estudiantes. En la escuela se pudo ver a través de la voz de los entrevistados diferentes estrategias que tuvieron que implementar los docentes en sus clases: selección y jerarquización de contenidos, priorización de habilidades disciplinares y nuevos modos de evaluar: tutorías, elaboración de producciones audiovisuales, defensas orales y/o escritas.

Por último, el eje vinculado al trabajo docente muestra que son los propios docentes quienes sostienen esta política pública, en un contexto en el que se intensifican las tareas administrativas con nuevos instrumentos de recolección de datos, tanto los correspondientes al RA como otros, como ocurre en la escuela San Antonio con las planillas de intensificación, destinados al relevamiento y a la futura toma de decisiones.

El malestar en ese sentido de los trabajadores de la educación se ve reforzado por una situación salarial considerada insuficiente debido a la multiplicidad de tareas que supone implementar esta nueva normativa. Consideramos evitar pensar a los docentes como relatores apáticos (Nosei, 2010) que circunscriben su tarea a la hora de clase y no desarrollan una participación institucional activa. Todo lo contrario, este nuevo RA presupone un rol profesional activo en la toma de decisiones no sólo en el aula, sino también en otros espacios pensados a desarrollarse en las aulas bonaerenses: EDTE, jornadas de convivencia, consejos institucionales de convivencia, entre otros. Por eso, la cuestión salarial debe ser una variable importante a considerar.

Del proceso llevado adelante desde la sanción del nuevo RA hasta el desarrollo de la primera mitad del ciclo lectivo 2025, destacamos la importancia de la comu-

nicación entre todos los actores de la comunidad educativa. A la hora de explicar los cambios y modificaciones, se realizaron jornadas de capacitación, convivencia y reuniones con las familias, en las cuales se habilitaron espacios de diálogos e intercambio entre los diferentes actores educativos. El diálogo también fue promovido dentro de los espacios institucionales, particularmente en el equipo de definición de trayectoria educativas (EDTE), cuya composición heterogénea y su carácter democrático implican un ejercicio de reflexión y toma de decisiones orientadas a sostener esta política pública.

Asimismo, se destaca la necesidad de sostener espacios de intercambio colectivo que habiliten la toma de decisiones desde una perspectiva más democrática. La intensificación constituye una herramienta poderosa: permite reflexionar sobre la justicia curricular¹⁰ y tornar más visibles las diversas trayectorias que atraviesan nuestros estudiantes secundarios. Al mismo tiempo, plantea el desafío de gestionar y planificar en aulas atravesadas por múltiples trayectorias.

Reflexiones finales

Durante los últimos años, distintas provincias en Argentina han construido marcos regulatorios que apuestan a mejorar el acceso, la permanencia y el egreso en el nivel secundario, democratizando la gestión institucional y el aula. Sin embargo, estas políticas no han logrado cambiar la estructura profunda del modelo de enseñanza y evaluación o la forma de organizar el trabajo docente y garantizar mejores condiciones (Steinberg, 2022). A lo largo de la historia, el nivel secundario mantuvo un formato común asociado a su saber escolar organizado en áreas, su enseñanza simultánea, el currículo graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el agrupamiento en base a edad, el aula como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, etc. Este formato tan instalado, ha debilitado o frenado las distintas propuestas que avanzaron en modificar alguno de sus rasgos y absorbidas por las gramáticas institucionales y las construcciones sociales sobre lo legítimo, lo prestigioso o aquello considerado de calidad (Southwell, 2013).

La implementación del nuevo Régimen Académico en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires constituye un proceso complejo que abarca cambios institucionales, organizacionales, pedagógicos y laborales que suponen poner en marcha esta nueva normativa. Específicamente en este trabajo, hemos podido hacer hincapié en la primera experiencia de su puesta en funcionamiento en la escuela San Antonio de la ciudad de Mar del Plata. A partir del trabajo documental y las entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad de la escuela San Antonio, fue posible indagar sobre las características del nuevo RA, de los fundamentos de su propuesta y de las principales modificaciones que introdujo. Además, pudimos adentrarnos en las tensiones originadas durante la puesta en práctica, por primera

vez en el ciclo lectivo 2025, de un nuevo calendario escolar y del desarrollo de los procesos de intensificación.

Celebramos la apuesta realizada por la provincia de Buenos Aires y todos sus equipos de conducción educativa en pos de llevar adelante esta reforma organizacional y pedagógica para el nivel secundario, así como esperamos que efectivamente pueda instalarse dentro de las comunidades y actores educativos como parte de un proceso de mejora continua. Ahora bien, el desafío que encuentra por delante es muy grande y refiere a una historia del nivel y a formatos escolares fuertemente sedimentados, que sólo podrán ser abordados de manera reflexiva y colectiva.

Este primer acercamiento a la puesta en acto del nuevo Régimen Académico en la escuela San Antonio dejó en evidencia un conjunto significativo de tensiones y desafíos que atraviesan el trabajo docente. La intensificación, si bien procura acompañar trayectorias diversas, complejiza de manera notable la dinámica áulica. En un mismo grupo coinciden estudiantes con trayectorias avanzadas, trayectorias en proceso y saberes pendientes de años anteriores, lo cual obliga a los docentes a diseñar propuestas diferenciadas, reorganizar contenidos y sostener simultáneamente múltiples ritmos de aprendizaje. Esta heterogeneidad complejiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje y exige tomar decisiones constantes sobre priorización de contenidos, selección de habilidades y articulación de actividades que resulten pertinentes para todos. A esto se suma un aumento considerable de tareas administrativas con distintos tipos de registros, planillas y seguimientos individualizados que, aunque necesarias para sostener el nuevo sistema, recargan la labor docente y reducen el tiempo disponible para la enseñanza.

En este contexto, el RA también genera dificultades asociadas a la permanencia de prácticas del régimen anterior, la confusión inicial de estudiantes y docentes frente a las nuevas dinámicas, y la falta de recursos institucionales para sostener un acompañamiento más integral. La sensación de “correr detrás del tiempo” aparece como un problema estructural: los períodos dedicados a intensificación reducen los momentos de avance curricular, generando la percepción de atraso en la propuesta de enseñanza. Además, la mayor carga de trabajo no encuentra correlato en mejoras salariales ni en la disponibilidad de estructuras de apoyo, lo que profundiza la sensación de desgaste profesional.

La experiencia muestra que, aunque el RA introduce criterios de justicia pedagógica y habilita nuevas posibilidades para acompañar la diversidad, también deja al descubierto limitaciones organizativas y tensiones laborales que ponen en duda la sostenibilidad del modelo si no se fortalecen las condiciones institucionales y de trabajo necesarias para su puesta en marcha. Es fundamental atender la sobrecarga que señalan los docentes, lo que obliga a revisar sus condiciones laborales y los niveles salariales actuales. Tal como advierte Bolívar (2016), para el éxito de una

reforma no basta con las bondades de una política educativa, sino que es necesario preguntarse por las identidades profesionales, las emociones, experiencias y perspectivas futuras de los docentes. Consideramos que el éxito de las transformaciones que abarcan al nuevo RA, se encuentra estrechamente vinculado a las condiciones de los trabajadores de la educación que las llevarán adelante.

Si bien este trabajo representa una primera aproximación a la experiencia del nuevo Régimen Académico en una escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, aspiramos a que funcione como un pequeño aporte dentro de un proceso colectivo de reflexión y mejora, que contribuya a superar los obstáculos iniciales y reafirmar la educación secundaria como un derecho que debe garantizarse.

Notas

¹ Licenciado y Profesor en Historia (UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIEPE). Jefe de trabajos prácticos del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Profesor de Historia, Política y Ciudadanía, y Sociología en el nivel secundario. E-mail: profetutebaigoria@gmail.com

² Doctor en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación (UNR); Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP); Profesor y Licenciado en Historia (UNMDP). Codirector del Grupo de Investigación en Política Educativa (GIEPE). Integrante del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS). Secretario del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Profesor Adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). E-mail: bmarchetti89@gmail.com

³ Si bien más adelante abordamos el concepto, nos parece necesario adelantar su definición: se refiere a procesos que implican destinar más tiempo, espacio y recursos al trabajo y estudio sobre ciertos contenidos, saberes y producciones escolares. Con ello, se busca promover el desarrollo de propuestas de enseñanza diversas, para aquellas/os estudiantes que no hayan alcanzado de forma suficiente los aprendizajes correspondientes. Esta instancia conlleva ampliar el tiempo de trabajo durante el año escolar, con diversos formatos y estrategias de enseñanza, que garanticen a las/os estudiantes las oportunidades de aprendizaje necesarias, sin resignar de forma alguna el esfuerzo y la responsabilidad que ello exige (Anexo 1, Res. 1650/24).

⁴ El último primer día, más bien conocido como UPD, es un ritual que se ha instalado en las escuelas secundarias en las que se promueve el festejo por parte de los estudiantes que empiezan el último año de su tránsito por la obligatoriedad escolar. Se reúnen en la noche anterior al inicio de clases y llegan todos juntos a la escuela al otro día (generalmente sin dormir), con remeras, banderas, disfraces, bombos, espuma, etc. El UPD ha generado preocupación en las autoridades educativas ya que, aunque se presenta como una celebración estudiantil, suele conllevar prácticas que ponen en riesgo la seguridad de las y los jóvenes.

⁵ El Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC) es la norma pedagógica que regula la convivencia escolar en los espacios educativos dentro de los cuales interactúan todas las personas

que los constituyen. Es producto del consenso alcanzado por la comunidad educativa, basado en el respeto irrestricto del derecho social a la educación de las/os jóvenes. El AIC forma parte del Proyecto Institucional (Decreto Provincial N° 2299/11) y tiene como finalidad principal facilitar las condiciones adecuadas para el ejercicio de los derechos de enseñar y aprender y el cuidado integral de las personas involucradas (Anexo 6, Res. 1650/24). En el marco del nuevo RA, estos acuerdos son trabajados en diferentes jornadas escolares de convivencia en las que se plantea la necesidad de repensarlos y adecuarlos a cada grupo educativo.

⁶ El Consejo Institucional de Convivencia (CIC) es un órgano que funciona desde hace tiempo en las escuelas secundarias y que planea la experimentación del funcionamiento democrático de la escuela. Desde su composición, estudiantes y docentes elegidos por sus compañeros, se puede apreciar su carácter democrático. La función del CIC es poder resolver situaciones en las que los acuerdos institucionales de convivencia no se cumplan o desarrollen de manera esperada.

⁷ Más información en <https://cimedweb.org/>

⁸ El profesor Matías Baigorria es egresado de la escuela San Antonio en el año 2011 con el título Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales. Desde el 2014 comenzó a trabajar como profesor provisional en asignaturas de Historia de esta misma institución y en el 2017 titularizó sus horas. Actualmente tiene su concentración de 20 módulos en esta escuela y es miembro del Equipo de Definición de Trayectorias Educativas (EDTE). Ha sido recientemente elegido por sus compañeros docentes como miembro del CIC.

⁹ A lo largo del ciclo lectivo 2024 y durante 2025, hasta el momento de producción de este artículo, se convocaron tres jornadas pedagógicas institucionales. La primera jornada se llevó a cabo el 10 de julio de 2024. El objetivo de este encuentro fue la presentación a los docentes del nuevo Régimen Académico. La misma buscó analizar los mecanismos institucionales para que, entre los actores docentes y del equipo de conducción, se pudieran tomar decisiones pedagógicas para implementar el nuevo RA. Asimismo, se pretendió establecer dispositivos de comunicación para los estudiantes y para las familias.

El segundo encuentro se desarrolló el 9 de diciembre de 2024. En esta jornada, cada institución debía presentar a los docentes el modelo que adoptaría la escuela a partir del ciclo 2025. Asimismo, el equipo de conducción debía explicar la conformación del Equipo de Definición de Trayectorias Educativas (EDTE). Por último, se invitó a los docentes a reflexionar sobre los tiempos de intensificación que se avecinaban.

Las jornadas de inicio se desarrollaron los días 13 y 14 de febrero de 2025, para dar comienzo al ciclo lectivo. En ellas se intentó, en articulación entre docentes y EDTE, un trabajo colaborativo para pensar en las trayectorias de aquellos estudiantes en situación de riesgo antes de emprender el nuevo período de intensificación. También, se compartieron experiencias positivas de intensificación desarrolladas en el periodo de diciembre 2024, con el propósito de socializarlas e idear nuevas propuestas para el periodo que se iniciaba la semana siguiente. Por último, se trabajó en el recibimiento de los estudiantes de primer año que ingresan al nivel secundario en el ciclo lectivo 2025.

¹⁰ Se refiere al reconocimiento de la necesidad de desarrollar propuestas de enseñanza que contemplen las diferencias, la búsqueda de la igualdad, la inclusión de todas/os para propiciar una formación que les permita participar como ciudadanas/os activas/os, críticas/

os, informadas/os y reflexivas/os en las sociedades de las que forman parte. Igualdad no en el sentido de “lo mismo” sino como la búsqueda de que cada estudiante aprenda lo máximo posible (Anexo 1, Res. 1650/24).

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. y Vinacur, T. (2025). *El futuro de la educación secundaria en Argentina: una lectura a nivel nacional, regional e internacional*. Banco Interamericano de Desarrollo, División Educación.
- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. Eudem.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional De Educação Superior*, 2 (2), 341-365.
- Botinelli, L. (2016). El nuevo mapa de las aulas. En D`Meza, M. T. (Dir.), *10 años de la Ley de Educación Nacional*. La Plata: Unipe.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Di Piero, E. (2018). Pasado y presente del nivel secundario: masificación y admisión. En Suasnábar, C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (Coords.), *Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp.
- Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y Pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, 51, 31-48.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los `90, contradicciones y Tendencias de “nuevo signo”. *Educ. Soc.*, 32 (115), 339-356.
- Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.
- Graizer, O. y Acosta, F. (2025). Desigualdades educativas en pandemia. Un modelo de análisis sobre el gobierno escolar y el contexto de transmisión. En Pikasz, D. (comp.), *Sociedad, políticas y actores en las escuelas secundarias durante la pandemia. Un estudio sobre desigualdad y escolarización en Argentina*. Ediciones Tornasol, FLACSO.
- Jacinto, C., Fuentes, S. y Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica. *Propuesta Educativa*, 1 (57), 12-30.
- Marchetti, B., y De Laurentis, C. (2024). Investigación narrativa en políticas educativas. Una aproximación a su estudio desde las voces de los sujetos protagonistas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(7), 110-123.
- Más Rocha, S. M. y Vior, S. (2016). Diez años de política educacional en la Argentina (2003-

2013): algunas consecuencias para la educación secundaria. *Polifonías Revista de Educación*, 5 (9), 52-78.

Montenegro, A. M. (2012). *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja. (Buenos Aires, 1580-1911)*. Miño y Dávila.

Navarro, A (2009). La entrevista: el antes, el durante y el después. En Meo, A. y Navarro, A, *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicron System.

Nosei, C. (2010). La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. En *Primeras Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones*. Facultad de Humanidades de la UNMdP, Instituto Superior de Formación Docente No 81.

Paviglianiti, N. (1993). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina. *II Encuentro Internacional "La educación y el Mercosur"*. Cefyl.

Porta, L. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(16), 1747-1764

Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. *Revista del IIICE*, 47, 253-269.

Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritorios*, 4 (7), 164-183.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.

Riquelme, G. C. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: Efectos distributivos del gasto público*. Miño y Dávila.

Ruiz, G. (2016). La educación secundaria a la luz de la reforma y los debates sobre la obligatoriedad. En Ruiz, G. (Comp.), *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Eudeba.

Schoo, S. (2019). La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina. En Ruiz, G. (Coord.), *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Eudeba.

Southwell, M. (2013). El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro. En Pini, M. (comp.) *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?*. Aique.

Southwell, M. (2021). Ellos/nosotros: tensiones en torno a lo común en la expansión de escolaridad secundaria argentina. En Buenfil Burgos, R. N. (Coord.), *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Steinberg, C. (2022). Introducción. En Steinberg, C. (Comp.), *Viaje a la transformación de la escuela secundaria*. Siglo XXI.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tedesco, J. C. (2020). *Educación y sociedad en la Argentina. 1880-1955*. UNIPE.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son

necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Serie Análisis*, 16.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Morata.

Documentos oficiales

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2021). Currículum prioritario 2020–2021. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Curriculum%20Prioritario%202020-2021.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Régimen Académico para la Educación Secundaria* (Resolución 1650/24). <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/RSC-2024-20025654-GDEBA-DGCYE.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Anexo 1: Trayectorias escolares y promoción*. (Resolución 1650/24). <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/Anexo%201%20-%20Principios%20y%20Definiciones%20Generales%20-%20IF-2024-19879499-GDEBA-DPESECDGCYE.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Anexo 2: Organización Pedagógica Institucional* (Resolución 1650/24). <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/Anexo%202%20-%20Organizaci%C3%B3n%20Pedag%C3%B3gica%20Institucional%20-%20IF-2024-19669661-GDEBA-DPESECDGCYE.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Anexo 5: Evaluación y acreditación*. (Resolución 1650/24). <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/Anexo%205%20-%20Evaluaci%C3%B3n%20y%20Acreditaci%C3%B3n%20-%20IF-2024-19739952-GDEBA-DPESECDGCYE.pdf>

Provincia de Buenos Aires. (2007). Ley de Educación Provincial N° 13.688. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>