

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
República Argentina

NUEVAS PROPUESTAS

ISBN 2683-8044

XXXIX VOL. NRO. 55 - EDICIONES UCSE 2020

Revista incluida en Catálogo Latindex v1.0

Pensando las Trayectorias Escolares en el (del) nivel secundario común obligatorio en tiempos de pandemia

Thinking about the School Paths at the compulsory common secondary level in times of pandemic

Mg. María Rosa del V. Saad

Docente Instituto Superior "Santiago El Mayor". Licenciada en Ciencias de la Educación, Mg. en Psicología Educacional

En proceso tesis Doctoral del Doctorado en Educación

Mail: saadmrosa@gmail.com

Resumen

El abordaje de las Trayectorias Escolares en el (del) nivel secundario común obligatorio requiere de miradas situadas, de políticas educativas que operen en el sostenimiento de tales trayectorias. Pensar las Trayectorias Escolares en tiempos de pandemia interpela, no solo las políticas del Estado en materia educativa, sino también las gestiones institucionales y las prácticas pedagógicas, en tanto estas pudieran ofrecer espacios posibilitadores del hecho educativo y de construcción de subjetividad.

Palabras clave: Trayectorias Escolares, Políticas Educativas, Gramáticas Escolares, Nivel Secundario, Pandemia

Abstract

The approach to the Educational Pathways at the mandatory common high school level requires keen-eyes, of educational policies that operate to sustain such pathways. Thinking about Educational Pathways in pandemic times challenges, not only the State's policies in educational matters but also institutional management and pedagogical practices, as long as these could offer spaces that enable the pedagogic situation and the construction of subjectivity.

Keywords: Educational Pathway, Educational Policies, School Grammars, High school level, Pandemic

“Si estamos interesados en recuperar la formación como trayectoria, es necesario interrogarse por los hilos que permiten hilvanar las numerosas y diversas experiencias por las que el estudiante transita”.
(Cols, 2008)

Algunas notas de situación

Abordar un hecho mientras acontece resulta todo un desafío por varias razones, entre ellas por la implicancia que todos asumimos en un escenario como el actual, en el que nuestros saberes y prácticas requieren ser resignificadas y cuando ciertos aspectos de nuestra vida, tal como la concebíamos, se pusieron en pausa. Mientras, se activaron otras formas de seguir transitando nuestra cotidianidad, modos de sostener lo vincular, en la certeza de que así se fortalece lo más genuino de la dimensión humana: su condición de ser social.

La situación emergente de Pandemia (declarada por la OMS, año 2020) causada por el COVID-19, que afectó y afecta a toda la humanidad y por ende, a las instituciones educativas desde fines de 2019 y durante el año 2020, demandó y demanda en nuestro país la revisión e implementación de nuevas políticas y acciones que posibiliten el hecho educativo, aún en escenarios diferentes.

En este sentido, se evidencian algunas ausencias del sistema, además de los déficits en las respuestas orgánicas de las instituciones educativas. Cada jurisdicción (provincia) tuvo que plantear e implementar, a través de ensayo y error, alternativas de enseñanza que pudieran sostener a distancia el hecho educativo. En este proceso se desnudaron desigualdades (entre poblaciones con y sin acceso a la tecnología, entre docentes con y sin dominio de las herramientas tecnológicas...) que, si bien eran de conocimiento público, fueron confirmadas en esta instancia. Muchos estudiantes no tuvieron (ni tienen) posibilidad de acceso digital a las diversas modalidades de trabajo virtual (online /offline) propuestas; sobre todo en el interior de la provincia de Santiago del Estero. La educación se polariza entre quienes la continúan recibiendo sistemáticamente (virtualmente, de modo no presencial) y quienes quedan en el intento.

La revisión de las modalidades de gestión institucional, la implementación de nuevas prácticas pedagógicas, la adecuación a tiempos y escenarios diversos y no siempre previsible, la puesta en juego de diversas estrategias de comunicación y encuentro que requieren de la tecnología como sostén (casi) excluyente, el desafío de conjugar lo que de social tiene el encuentro educativo con las condiciones cotidianas de aislamiento, emergen como algunos de los desafíos que este nuevo escenario plantea. En este contexto: ¿Cómo sería posible contribuir, desde la educación sistemática, al sostenimiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes en el nivel secundario común obligatorio?

Encadres de políticas educativas

La relevancia y pertinencia del tratamiento teórico de las Trayectorias Escolares

puede ser comprendida desde el abordaje de documentos tales como la Declaración de Purmamarca (2016), cuyo propósito es atender tales trayectorias en los diferentes niveles del sistema educativo, derecho a la educación que debe ser garantizado desde el Estado, quien a través de sus instituciones, debe proveer y promover oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, atendiendo al desarrollo de las capacidades y a la articulación de la educación con el mundo social y económico-laboral que habitan.

El Programa Federal de Secundaria 2030, como política para el campo educativo, enfatiza la importancia de erradicar el fracaso escolar, trabajar en pos de sostener a los estudiantes en la escuela y vincular el nivel de educación secundaria con los estudios superiores y el mundo laboral.

Estas políticas educativas, enunciadas en otro contexto sustancialmente diferente al que hoy asistimos, interpelan a los organismos de Estado y a las demás organizaciones vinculadas a la cuestión educativa a revisar modos, marcos normativos y andamiajes pedagógico-curriculares para instalar dinámicas y revisar gramáticas escolares que posibiliten la continuidad pedagógica en este contexto de no presencialidad.

En este sentido, resoluciones del Consejo Federal de Educación (Res. CFE N° 363/20, 364/20, 367/20, 368/20, 369/20, entre otras) comunican la imperiosa e impostergable necesidad de que las instituciones educativas elaboren propuestas curriculares situadas, superadoras de las situaciones de desigualdad educativa y que operen como anclajes de los estudiantes en el sistema, desde acciones tales como la selección de los contenidos, sin que ello implique posibles lagunas en la comprensión de esos saberes ni descuido de “los puntos de apoyo que los aprendizajes requieren (...)” (Res. CFE N° 367/20).

El marco normativo de la República Argentina enuncia y reglamenta las modalidades de funcionamiento de los niveles obligatorios del sistema educativo nacional¹; pero lo que la realidad evidencia es que tal marco normativo, si bien es necesario, no opera como sostén suficiente para que los niños, adolescentes y jóvenes en edades de asistir, permanecer y finalizar cada uno de estos niveles lo hagan en su totalidad².

¹Según la LEN (Ley de Educación Nacional) N° 26206/06, son obligatorios: la sala de cinco años del Nivel Inicial, los siete años del Nivel Primario y los cinco cursos del Nivel Secundario. Se establecen así 13 (trece) años de obligatoriedad escolar.

²La tasa de analfabetismo (6,6% en 2001), ubica a la jurisdicción como una de las de mayor porcentaje de población analfabeta del país. Al mismo tiempo, la tasa neta de escolarización, según datos de 2001, la sitúa por debajo de la media del país, en todos los niveles educativos. Si bien la tasa de asistencia de alumnos al nivel secundario se ha incrementado (sobre todo en áreas urbanas), persisten situaciones de inequidad en el acceso y permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo, con menores oportunidades para quienes se encuentran en los sectores más excluidos y alejados de zonas urbanas (Scasso, 2010). En relación al problema de las trayectorias escolares no

Se podría decir que diversos factores subyacen a esta problemática; situaciones de índole económica, social, cultural, contextual, pedagógica, institucional, entre otras, confluyen y se imbrican de modo que logran impactar en las trayectorias escolares de los estudiantes, las que devienen en incompletas, interrumpidas u obturadas, en muchos casos. Las políticas para la inclusión educativa son formuladas en el intento permanente de hacer efectivo el derecho a la educación, y ante un sistema que genera trayectorias con desigual valor formativo, se apela a la distribución de recursos en el marco de acciones compensatorias que mejoren y/o garanticen las condiciones para que los estudiantes permanezcan en el sistema, desde el supuesto que determinados grupos o poblaciones de estudiantes en condiciones de desigualdad (económica, geográfica, pedagógica, tecnológica, entre otras) reciben ciertos apoyos, pedagógicos o de otro tipo, que buscan garantizar el hecho educativo.

¿De qué hablamos cuando hablamos de Trayectorias Escolares?

El término Trayectoria Escolar no se usa en nuestro país sin referencia a los aportes que en otros países se produjeron y se producen en relación a este tema.

Bourdieu (1979) refiere a la trayectoria social de un individuo en la sociedad, como el desplazamiento que éste realiza en el espacio social; movilidad que no se da al azar, sino posibilitada por un determinado capital heredado y permitida también por un conjunto de sucesos sociales, que no dependen del propio sujeto.

La trama de relaciones sociales permite al individuo mantener o aumentar ese capital social; por eso se puede decir que las trayectorias individuales de los sujetos y las posiciones sociales no son independientes. Ambas se imbrican en el recorrido de la o las trayectorias que el sujeto transita en sus espacios vitales, procesos dinámicos que dan lugar a trayectorias desviadas, divergentes, en los que la homogeneidad no emerge como rasgo sobresaliente.

Bourdieu conceptualiza trayectoria como “(...) serie de las posiciones ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1977, p. 82; citado en Hernán, 2013, p. 7).

Para este autor (quien inaugura una línea francesa de tratamiento e investigación de las trayectorias sociales, y que constituye un antecedente para el abordaje de las trayectorias escolares) no es posible pensar la trayectoria social con una mirada puesta en lo individual, es decir, sin vincularla con la historicidad familiar y social. Bourdieu también entiende a la trayectoria como “un volumen determinado de capital heredado que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes (. . .) es el

encauzadas, en términos generales se observa en Argentina un aumento de la repitencia en todos los años de estudio (con picos de concentración en los dos primeros años de la escuela secundaria; un incremento del abandono de la escolaridad sobre todo en los primeros grados de la escuela secundaria y una acentuación en la cantidad de alumnos con sobreedad. Hay además una baja en la promoción en todos los grados (Duro y Perazza, 2012; citados en Andretich, 2017, p.3).

campo de los posibles, objetivamente ofrecido a un agente determinado” (Bourdieu, 1998, p. 108; citado en Martínez et al., 2008, p.2).

Desde esta conceptualización, se podría plantear cuál es ese capital que se hereda, y cuál el que es ofrecido a los estudiantes desde la escuela secundaria, que propicie la ocupación de posiciones equivalentes en la trama social. Según esta perspectiva, una trayectoria se construye en un campo de relaciones complejas que el estudiante transita, campo en el que interviene no solo la escuela, sino también la familia, ya que el capital cultural de los grupos familiares incide de algún modo en las trayectorias escolares de sus miembros.

El concepto de Trayectoria desde Bourdieu remite, entonces, a lo dinámico, en una perspectiva diacrónica, en escenarios concretos. Su aporte, propicia, de algún modo, la conceptualización y comprensión de las Trayectorias Escolares, en tanto éstas asumen la historicidad, la temporalidad y la espacialidad como rasgos excluyentes.

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2008; citado en Terigi 2009, p.19). Se puede afirmar que las Trayectorias Escolares son “los recorridos reales que realizan los sujetos por el sistema educativo en relación a los recorridos ideales o previstos” (Terigi, 2010; citado en Monarca, 2015, p.16). Son, a la vez, subjetivas e institucionales (Nicastro y Greco, 2016), de lo que deviene su complejidad y pregnancia en la vida de quienes transitan el sistema educativo.

Pensar las Trayectorias Escolares en relación a los ámbitos en los que ellas ocurren presenta el enorme desafío de no construir miradas deterministas, sino amplias, en las que lo contextual opere como un elemento que contribuya al conocimiento, análisis y explicación y no como condicionante del devenir de tales trayectorias.

Se podría decir que, en condiciones pedagógicas adecuadas, todos los estudiantes pueden aprender, (salvo situaciones extremas, tales como déficits en la salud) y es tarea del sistema educativo, a través de sus instituciones, posibilitar los espacios, estrategias y acciones para que tales aprendizajes tengan su oportunidad. En este sentido, la noción de fracaso se desplaza del análisis individual hacia un abordaje socio-institucional, en el que escuela y familia cumplen su rol.

Las Trayectorias Escolares se inscriben en determinadas gramáticas escolares³, en las que pueden reconocerse ciertas particularidades institucionales. Las gramáticas

³Entendemos por gramática de la escolarización “las reglas y las estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción. Pensamos, por ejemplo, en las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, de clasificación de los estudiantes y localización en salas de clases, y en la separación del conocimiento en temas” (Tyack; Tobin, 1994, p.454; citados en Terigi, 2011, p. 16).

aportan cierto formato, cierta modelización a los sucesos, los que muchas veces se sostienen, se podría decir, automáticamente, por defecto, a lo largo del tiempo, aun cuando tales formatos ya no resultan eficaces ni pertinentes.

Las gramáticas estructuran el funcionamiento institucional y al no requerir un mayor grado de análisis cotidiano de los actores, no se pone en juego la necesidad de modificarla. Así, las gramáticas escolares en las que se inscribe el funcionamiento de las instituciones educativas, específicamente, las del nivel secundario común obligatorio, evidencian tensiones y desfases en relación a los nuevos escenarios educativos.

Se identifican así rasgos de gramáticas homogeneizantes vigentes desde inicios del siglo XX que intentan perpetuarse en las dinámicas institucionales actuales (organización de cursos por edades, matrices curriculares, tiempos de trabajo escolar, régimen de evaluación, entre otros aspectos), aún cuando la sociedad evidencia cambios complejos que impactan en todos sus ámbitos y grupos (pensemos en los cambios en el mercado, en el mundo del trabajo, en el impacto de la tecnología, en las crisis ambientales, en cierta desintegración del tejido social, en las nuevas organizaciones familiares, en los nuevos dilemas éticos, entre otras problemáticas).

Ante esta realidad, ciertos mandatos fundacionales de la escuela secundaria siguen vigentes. Ante la falta de certezas, muchas veces se tiende a reforzar lo conocido, y se reafirman gramáticas escolares tradicionales.

Las Trayectorias Escolares en tiempos de pandemia

El sistema educativo estructura las Trayectorias a partir de tres condiciones: la organización del sistema por niveles, la gradualidad curricular y la anualización de los cursos (Terigi, 2009). La situación de pandemia que atravesamos interpela estos rasgos del sistema, ya que demanda imaginar y delinear a través de políticas y estrategias específicas la re-organización del ciclo lectivo 2020 (que se propone como unidad curricular-programática con el ciclo lectivo 2021).

Las estrategias que se gestionen deberán girar en torno a la indagación y el fortalecimiento de los procesos formativos de los estudiantes del nivel secundario común obligatorio, los saberes que han adquirido y que pueden acreditar, las capacidades sobre las que se ha trabajado y los posibles niveles de afectación que sufren las Trayectorias Escolares en este contexto de trabajo no presencial, en tanto éstas se asumen como recorridos de singular relevancia en la vida de los ciudadanos, como procesos habilitadores y posibilitadores de construcción de subjetividades y proyectos de vida personales.

La complejidad de los contextos actuales (que se agudiza en los sectores social y económicamente desfavorecidos, donde las condiciones de vida cotidiana no operan favorablemente) demanda a la educación propuestas diferenciadoras, adecuadas, contextualizadas, pero con un sentido de justicia curricular (Connell, 1997) que

garantice el derecho a la educación a todos los sectores sociales.

En este escenario socioeducativo atravesado por la pandemia, se observa que las gestiones institucionales intentaron, en un primer momento, trasladar algunos rasgos de las gramáticas escolares a los ámbitos domiciliarios-familiares; en este sentido, se indicó que los estudiantes debían estar conectados desde sus casas en el horario del funcionamiento institucional y así trabajar virtualmente durante una organización horaria idéntica a la que se sostiene en la modalidad presencial.

Luego, a la luz de los resultados que se obtenían, se advirtió que una adecuación no significa en modo alguno la mera transposición temporal, sino que requiere de otras estrategias que movilicen la distribución de tiempo, espacio y tarea, dinamizando así rasgos estructurantes de la gramática escolar tradicional, proponiendo una nueva gramática que resulte eficiente en este contexto y resignificando lo educativo como proceso formativo.

Por otra parte, no todos los actores institucionales asumieron con apertura las demandas que la nueva modalidad de trabajo escolar requería. Dussel (2020) refiere a quienes se identificaron como “tecnofílicos” y a quienes se asumieron como “tecnofóbicos” (p.4), impregnando su práctica desde el ejercicio de sus dominios (algunos adheridos a lo tradicional, otros más abiertos a lo innovador). Esto evidencia cómo las concepciones de los docentes⁴ se ponen en juego en sus prácticas, las que deben ser revisadas con el propósito de gestarse y sostenerse en la innovación y la adecuación a los nuevos escenarios, cada vez más impredecibles; de otro modo, se correría el riesgo de sostener procesos de cierta hibridación, en el sentido de solapar y/o yuxtaponer, cuando no contradecir líneas políticas nacionales, jurisdiccionales (comunes) e institucionales (desde prácticas ancladas y rigidizadas en formatos tradicionales).

En este contexto, la comunicación pedagógica requiere no solo de la comunicación del saber disciplinar, del contenido curricular; sino también de la palabra que contenga y anime, que ayude a habitar lo escolar en otro escenario (el familiar), que sostenga al estudiante en el devenir de su trayectoria, en un tiempo y espacio irrupidos por una situación que impacta al mundo.

A modo de conclusión

Frente a las demandas que las familias, los tutores, los alumnos, si se quiere, la

⁴De Vincenzi (2009) describe las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza desde las teorías implícitas: éstas se definen como simplificaciones de la estructura correlacional del mundo, dando lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera. Las teorías implícitas sobre la enseñanza también son descritas como teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero,1993; citados por De Vincenzi, 2009, p. 90). Esta definición vincula los conocimientos profesionales con la experiencia y las representaciones construidas por los docentes.

sociedad toda realiza a la escuela, ésta aún no logra instalar respuestas orgánicas, sino más bien intentos de respuestas individuales, parciales, que son concretadas, en el sentido más específico, por el docente, de cuyas producciones discursivas emergen relatos que hablan de la dificultad (cuando no imposibilidad) de dar respuestas a situaciones complejas y heterogéneas.

Habría que pensar cuáles aspectos de la gramática escolar tradicional persisten en las propuestas, en las acciones que los docentes ensayan y/o concretan en sus prácticas pedagógicas, y cómo lo instituido podría articularse con lo nuevo, con lo instituyente (Fernández, 1994) en pos de seguir sosteniendo las trayectorias de los estudiantes en un contexto que, más allá de lo particular, complejo y dinámico, hoy se nos presenta con un rasgo común, en tanto la situación de pandemia impacta (de manera diversa) a gran parte de la humanidad.

Por algunas o muchas y diversas razones la escuela es, al fin y al cabo, una institución que, aún cuestionada, criticada y por momentos abatida, se erige como referente para la formación de los miembros integrantes de una sociedad y adquiere un nivel de masificación no alcanzado aun por ninguna otra institución social a lo largo de la historia de la humanidad.

Asistimos a una reconfiguración de las relaciones entre Estado, familia y escuela, que requiere de la revisión de los acuerdos que, históricamente sostenidos, ahora están en pausa, atravesados por un escenario de alta contingencia y complejidad.

Desde esta perspectiva se puede comprender la Trayectoria Escolar como un recorrido que no es exclusivo del estudiante, sino que se construye con la intervención de la institución escolar en un momento dado, con sus condiciones facilitadoras y obstaculizadoras de esas trayectorias; con la intervención de los docentes, desde sus recorridos laborales y formativos y con el rol que los grupos familiares puedan (y quieran) desempeñar en este devenir, avizorando además, que en un futuro no lejano, ambas modalidades (la presencial y la no presencial) serán los nuevos andamiajes por los que transitarían las Trayectorias Escolares.

Así, la comprensión de la complejidad de las Trayectorias Escolares requiere de la ponderación y abordaje en su dinámica, su complejidad, su espacialidad y su temporalidad; modo posible de ofrecer apoyos oportunos para su análisis y sostenimiento, aún en tiempos de pandemia.

Retomando entonces la cuestión inicial, se puede decir que un modo posible de sostener y fortalecer las Trayectorias Escolares de los estudiantes del nivel secundario común obligatorio sería el de proponer diversas experiencias que hilvanen vivencias y saberes, que acompañen el desarrollo de las capacidades necesarias, no solo para el acceso a los estudios superiores y el ingreso al mundo laboral, sino (y sobre todo) para posibilitar construcciones de subjetividad que permitan habitar un “mundo de flujos” (Appadurai, 2000; citado en Beech y Meo, 2016, p. 6), en donde el desafío constante sea el de sostener la humanidad desde otras miradas, aún en la distancia.

Bibliografía

- Andretich, G. V. (2017):** Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: el caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 2, 1-16.
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016):** Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.
- Bourdieu, P. (1979):** La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, Cap. “El espacio social y sus transformaciones”. Madrid: Taurus. 2000.
- Connell, R. (1997):** Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- De Vincenzi, A. (2009):** Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2).
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020):** Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: Unipe.
- Fernández, L. (1994):** Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- Hernán, A. E. (2013):** Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria. *Políticas Educativas–Pol. Ed*, 7(1).
- Martínez, M. et al. (2008):** Condiciones objetivas y trayectorias escolares. V Jornadas de Sociología de la UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6227/ev.6227.pdf
- Monarca, H. (2015):** Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles educativos*, 37(147), 14-27.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2016):** Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario, Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens.
- Scasso, M. G. (2010):** La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo. Provincia de Santiago del Estero. http://www.unicef.org/argentina/spanish/santiago_del_estero.pdf
- 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. (2009):** Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío

de política educativa. OEA. Proyecto Hemisférico de OEA Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Bs. As.

Terigi, F. (2011): Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. Bs. As.: Quehacer Educativo, (100).

Marcos Normativos:

- Ley de Educación Nacional N° 26206/06
- “Declaración de Purmamarca”, CFE, 2016
- Plan Federal Secundaria 2030, CFE
- Resoluciones CFE N° 363/20, 364/20, 367/20, 368/20