

Aprendizajes del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires en contexto de pandemia 2020-2021

Diciembre de 2023
Versión preliminar

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Directora Ejecutiva
Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE)
Carolina Ruggero

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinación General de Investigación Educativa

Jhonn Espinoza e Inés Mendizabal

Compilación y Coordinación de Investigaciones

Inés Mendizabal

Se agradece la asistencia de Ximena Huerta Arena, María Amalia Raimondi y Roxana Skornik en las tareas de desgrabación y sistematización de la información, a Agostina Giovanardi en la colaboración en el diseño de la propuesta de investigación y el apoyo técnico de los equipos de Información y Estadística, Evaluación Educativa y Evaluación de Impacto de la UEICEE, a Gaspar Heurtley quien colaboró en la edición del documento y a Daniela Dini quien diseñó esta versión.

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

UEICEE

Av. Paseo Colón 255, pisos 10, 11 y 12

(C1063ACC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

+54 11 4339 7875 | buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa

Índice

Acrónimos/Siglas	9
Introducción <i>Inés Mendizabal</i>	12
1. Consideraciones metodológicas <i>Inés Mendizabal</i>	15
2. Delimitación general del objeto de investigación <i>Inés Mendizabal</i>	18
2.1. Contexto: breve descripción del caso de la Ciudad de Buenos Aires	18
2.2. Aspectos fundamentales de la educación en contexto de pandemia en la Ciudad de Buenos Aires	21
3. La gestión pedagógico institucional del Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires en contexto de pandemia. Desafíos, acciones y aprendizajes. <i>Iliana Rodríguez Villoldo (Coord.), Griselda Cabado</i>	26
3.1. Caracterización de la Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires	29
3.1.1. El Nivel Inicial Común dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva cuantitativa.....	30
3.2. Principales desafíos de gestión de la excepcionalidad durante el tiempo de pandemias	33
3.2.1. Desafíos en la comunicación y organización	34
3.2.2. La propuesta pedagógica: el desafío de enseñar, acompañar, sostener e incluir ..	35
3.2.3. Volver a encontrarse dentro de la escuela: los desafíos de la presencialidad	37
3.3. Políticas y estrategias de continuidad: la respuesta del sistema frente a la pandemia	38
3.3.1. Comunicación y articulación.....	38
3.3.2. El rol de la supervisión en el acompañamiento institucional y pedagógico	41
3.3.3. La planificación de las propuestas de enseñanza	42
3.3.4. El regreso gradual a la presencialidad	46
3.4. Los aprendizajes que deja la pandemia	50

3.5. Consideraciones finales.....	52
Bibliografía.....	55
4. Políticas, estrategias y aprendizajes del Nivel Primario en la Ciudad en contexto de pandemia. <i>Melisa Lombardo, Paula Medela, Marcelo Zanelli</i>	58
4.1. Caracterización general del Nivel Primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	60
4.2. Caracterización del Nivel Primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2019/2021 desde una perspectiva cuantitativa	62
4.2.1. Trayectorias escolares	62
4.2.2. Logros académicos: resultados de evaluaciones de los aprendizajes	64
4.3. Principales desafíos y aprendizajes del sistema de educación primaria en contexto de pandemia	66
4.3.1. Desafíos del Nivel Primario en contexto de aislamiento social en 2020	66
4.3.2. Desafíos del Nivel Primario en la educación en contexto de distanciamiento social	70
4.4. Políticas y estrategias de continuidad pedagógica para el Nivel Primario en contexto de pandemia	73
4.4.1. Apoyo a las prácticas de enseñanza: producción de materiales, capacitación docente y espacios de reflexión para sostener la continuidad pedagógica	73
4.4.2. Contenidos, evaluación y acreditación de saberes.....	77
4.4.3. Los entornos y recursos digitales.....	80
4.4.4. Apoyo a las trayectorias educativas: la participación de Escuela Abierta.....	82
4.5. Consideraciones finales.....	84
Bibliografía.....	89
5. El Nivel Secundario durante la pandemia. Lineamientos, reconfiguración y despliegue de acciones y políticas. <i>Luciana Aguilar, Valeria Dabenigno, Yamila Goldenstein Jalif, Silvina Larripa</i>	91
5.1. El Nivel Secundario durante la pandemia desde una perspectiva cuantitativa	94
5.1.1. Mapeo del Nivel Secundario antes y en el primer año de pandemia	94
5.1.2. Concreciones de la educación remota y bimodal durante la pandemia	96
5.1.2.1. La puesta en marcha de la educación remota de emergencia	96
5.1.2.2. El tránsito hacia una presencialidad paulatina y bimodal	102

5.2. Algunas características de la política educativa durante la pandemia.....	107
5.2.1. Nuevos modos de coordinación y gestión del sistema educativo en pandemia	107
5.2.2. Reconfiguración de políticas, programas e iniciativas preexistentes para el sostenimiento de la continuidad pedagógica	111
5.2.2.1. La reconfiguración de programas preexistentes a la pandemia....	112
5.2.2.2. Surgimiento de nuevas redes, espacios y dispositivos para el apoyo y seguimiento de las trayectorias escolares de los/as jóvenes: el caso de los Centros de Atención a la Trayectoria Escolar	114
5.3. La profundización de la NES en contexto de pandemia	115
5.3.1. De la Secundaria del Futuro a la profundización de la NES	116
5.3.2. Cinco aspectos clave de la profundización de la NES en contexto de pandemia	117
5.3.2.1. La organización de espacios de trabajo interareales	117
5.3.2.2. Los/as facilitadores/as de INTEC	118
5.3.2.3. La plataforma digital Mi Escuela.....	119
5.3.2.4. La función tutorial.....	119
5.3.2.5. Cambios en el régimen de evaluación, promoción y acreditación	121
5.4. Consideraciones finales	122
Bibliografía.....	127
6. Desafíos y transformaciones de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior en la Ciudad de Buenos Aires en situación de pandemia. <i>Ismael Rodrigo (Coord.), Gaspar Heurtley</i>.....	131
6.1. Caracterización de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....	134
6.2. Desafíos, estrategias y aprendizajes de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario en situación de pandemia	136
6.2.1. La gestión de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario frente a los desafíos de la pandemia.....	136
6.2.2. Continuidad pedagógica y sostenimiento de las trayectorias formativas en la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario: estrategias en contexto de aislamiento y distanciamiento social	144

6.2.3. Aprendizajes del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: innovaciones, transformaciones y desafíos pendientes	149
6.3. Consideraciones finales	154
Bibliografía	159
7. Pandemia y formación docente: un desafío singular ante una emergencia global. <i>Silvina Prado, Gabriela Varela</i>.....	161
7.1. Características de la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires	164
7.1.1. Caracterización de la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires antes y durante el período de pandemia desde una perspectiva cuantitativa	166
7.2. Desafíos y estrategias para sostener la Formación Docente en contexto de pandemia.....	169
7.2.1. Desafíos, reorganización y nuevas formas de comunicación y de trabajo articulado	170
7.2.2. Transformaciones de la gestión curricular y redefiniciones didácticas.....	175
7.3. Aprendizajes del sistema para garantizar la formación de futuros docentes	182
7.4. Consideraciones finales	186
Bibliografía	190
8. Estrategias pedagógicas e institucionales y trayectorias escolares en Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en CENS y Adultos 2000 en contexto de pandemia (2020/2021). <i>Marcelo Krichesky (Coord.), Marcela Greco, Valeria Saguier, Silvana Tissera Di Cola</i>	192
8.1. Caracterización de la modalidad de Jóvenes y Adultos con foco en CENS y el programa Adultos 2000	194
8.2. Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).....	196
8.2.1. Caracterización de los CENS desde una perspectiva cuantitativa	197
8.2.2. Políticas y estrategias para el sostenimiento de la continuidad pedagógica en CENS	200
8.2.3. Gestión institucional y pedagógica	204
8.3. El programa Adultos 2000	210
8.3.1. Caracterización del programa Adultos 2000 desde una perspectiva cuantitativa	210
8.3.2. Políticas y estrategias para el sostenimiento de la continuidad pedagógica en Adultos 2000.....	211

8.4. Consideraciones finales	217
Bibliografía	223
9. La modalidad de Educación Especial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en contexto de pandemia. <i>Fabiana Demarco</i>	225
9.1. Caracterización de la Educación Especial del Ministerio de Educación de la Ciudad.....	228
9.1.1. Dirección General de Educación de Gestión Estatal. Dirección de Educación Especial	228
9.1.2. Dirección General de Educación de Gestión Privada. Institutos de Educación Especial de Gestión Privada	231
9.1.3. Inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles educativos	231
9.2. Breve caracterización de la modalidad de Educación Especial, desde una perspectiva cuantitativa, durante el período 2019/2021	232
9.3. Desafíos y estrategias para gestionar educación en contexto de pandemia en la modalidad de Educación Especial	236
9.4. Principales aprendizajes a partir del período de excepción y debates que se reanudan en la vuelta a la presencialidad	246
9.5. Conclusiones	250
Bibliografía	252
10. Conclusiones generales <i>Inés Mendizabal</i>	254
Bibliografía	257

Acrónimos/Siglas

ACDM Asistentes celadores para alumnos/as con discapacidad motora

AMBA Área Metropolitana de Buenos Aires

API Apoyo Económico a la Primera Infancia

APND Acompañantes Personales No Docentes

ASPO Aislamiento social, preventivo y obligatorio

ATP Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción

ATP Asistentes técnico pedagógicos

CABA Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CAI Centro de Actividades Infantiles

CAJ Club de Actividades Juveniles

CATE Centros de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares

CC Cuestionarios Complementarios

CEI Centros Educativos Interdisciplinarios

CENS Centros Educativos de Nivel Secundario

CENTES (la res. 2896/15 cambió el nombre de Centros Educativos para Niños con Trastornos Emocionales Severos a Centros Educativos para la Atención de Niños con Tiempos y Espacios Singulares, pero conservó la sigla)

CEPAPI Centros Educativos para la Prevención y Atención de la Primera Infancia

CERI Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios

CESAC Centros de Salud y Acción Comunitaria

CFE Consejo Federal de Educación

CFP Centros de Formación Profesional

CGPC Centros de Gestión y Participación Ciudadana

COPIDIS Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad

CUD Certificado Único de Discapacidad

DEA Dirección de Educación Artística

DEAyA Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente
DEE Dirección de Educación Especial
DEI Dirección de Educación Inicial
DENS Dirección de Escuelas Normales Superiores
DEP Dirección de Educación Primaria
DGED Dirección General de Educación Digital
DGEGE Dirección General de Educación de Gestión Estatal
DGEGP Dirección General de Educación de Gestión Privada
DGESCA Dirección General de Escuela Abierta
DGPLEDU Dirección General de Planeamiento Educativo
DINEA Dirección Nacional de Educación del Adulto
DiNIECE Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
DISPO Distanciamiento social, preventivo y obligatorio
EDJA Educación de Jóvenes y Adultos
EII Escuelas Integrales Interdisciplinarias
EMI Espacio para la Mejora Institucional
ENPCP Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica
EOE Equipos de Orientación Escolar
EPSE Equipos Psicosocioeducativos
ESI Educación Sexual Integral
ETP Educación Técnico Profesional
ETPSNU Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario
FEPBA Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires
GCBA Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
GOC Gerencia Operativa de Currículum
ILSA Intérpretes de Lengua de Señas Argentinas
INFoD Instituto Nacional de Formación Docente
InTec Gerencia Operativa Incorporación de Tecnologías
ISSAS Índice de Situación Socioeconómica de los Alumnos de Secundaria
LEN Ley de Educación Nacional
MAI Maestro/a de apoyo a la inclusión
MAP Maestro/a de apoyo psicológico
ME Ministerio de Educación
MEGCBA Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
MPO Maestro/a psicólogo/a orientador/a
NES Nueva Escuela Secundaria
NIC Nivel Inicial Común
NSE Nivel socioeconómico
OMS Organización Mundial de la Salud
PA Promoción Acompañada
PAI Proyectos de Aprendizaje Interdisciplinario
PE Proyecto Escuela
PIED Plan Integral de Educación Digital

POF Planta Orgánico Funcional
PPFA Plan Personal de Fortalecimiento del Aprendizaje
PPI Proyectos Pedagógicos Individuales
RA Relevamiento Anual
RAI Reglamentos Académicos Institucionales
RED FAAP Red para el Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes
REMA Recuperando Materias
ROI Reglamentos Orgánicos Institucionales
SSAALV Subsecretaría Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida
SSCPyEE Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa
TESBA Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires
TIC Tecnologías de la información y la comunicación
UCSFD Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente
UEICEE Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa
UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF United Nations International Children's Emergency Fund

Introducción

Inés Mendizabal

La pandemia de Covid-19 irrumpió en 2020 afectando todas las esferas de la vida. La disposición de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (Presidencia de la Nación, Decreto 297/2020) durante 2020, debido a razones de emergencia sanitaria, limitó la circulación de toda la población, excepto de aquellas personas vinculadas con actividades y servicios declarados esenciales.

En el plano educativo la interrupción de la presencialidad tuvo enormes implicancias prácticas, lo que demandó la adaptación de un sistema fundamentalmente presencial a un formato eminentemente virtual y, posteriormente, híbrido. Ello exigió al sistema en su conjunto el diseño de nuevas formas de escolarización, principalmente mediadas por la tecnología, y el desarrollo de estrategias dirigidas al sostén de la continuidad pedagógica en un incierto contexto de excepcionalidad. En este sentido, la situación de emergencia exigió la implementación de políticas con carácter reactivo ante un escenario inédito, que demandaba respuestas inmediatas (Di Piero y Miño Chiappino, 2020).

En este contexto en los ministerios de Educación primó la necesidad de mantener la continuidad pedagógica de los/as estudiantes que fue posible, en muchos casos, debido a los avances en materia digital y de comunicaciones. De todas formas, estas iniciativas digitales basadas en la conectividad y en las tecnologías presentaron diferencias cuantitativas y cualitativas en coincidencia con las condiciones socioeconómicas de los/as estudiantes y se vieron limitadas por la posibilidad de proporcionar alternativas a aquellos/as estudiantes sin estos recursos en sus hogares. Así, la pandemia evidenció las implicancias y limitaciones impuestas por la ya existente brecha digital entre quienes tienen o no acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y permitió distinguir una brecha de segundo orden, referida al uso que se hace de dichas tecnologías y una “brecha escolar o de tercer orden” entre las instituciones educativas y el mundo digital de la sociedad y entre instituciones capaces de integrar las tecnologías con un enfoque pedagógico eficaz y aquellas que lo hacen con cierta resistencia y poca flexibilidad (Fernández Enguita, 2020; Narodowski y Campetella, 2020).

En este marco, desde el Ministerio de Educación de la Ciudad se delinearón diversas políticas educativas, estrategias, dispositivos y materiales especialmente diseñadas para sostener la continuidad pedagógica y dar respuesta a la situación de emergencia. A su vez, considerando las tensiones y limitaciones planteadas en el ámbito educativo frente al desafío del aislamiento forzado de docentes y estudiantes al contexto del hogar, desde sus diversos ministerios y dependencias se buscaron modos de volver en forma segura a la presencialidad en el ámbito educativo en cuanto la situación epidemiológica lo permitió.

En la etapa actual de la educación pospandemia se presenta el desafío de rediseñar los servicios educativos para superar las desigualdades plasmadas e, incluso, profundizadas en contexto de aislamiento y distanciamiento social. En este punto se destaca

la importancia y la responsabilidad de las políticas públicas de proveer las mejores condiciones posibles para el trabajo escolar y para paliar, en lo que se pueda en un contexto económico muy crítico a nivel mundial y nacional, las desigualdades existentes (Dussel, 2020, p.346).

La irrupción de la pandemia y el “exilio forzado”¹ de docentes y estudiantes al contexto del hogar obligó a los diversos actores a reinventarse. Es fundamental retomar los aprendizajes de dicha experiencia para construir sistemas educativos resilientes donde los actores incorporen las habilidades y conocimientos necesarios para actuar en la contingencia y planificar propuestas que incorporen aquellas respuestas creativas para continuarlas. Ello debe concretarse tanto desde el ámbito de la política educativa como desde el de las instituciones y desde cada uno de los actores del sistema.

En esta línea el presente informe corresponde a una investigación desarrollada en conjunto por los equipos de Investigación de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), con el apoyo técnico de los equipos de Información y Estadística, Evaluación Educativa y Evaluación de Impacto. La investigación tiene como doble propósito analizar el estado de situación de cada nivel y área del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires posteriormente a la pandemia (2020/2021) e identificar aquellos aprendizajes, líneas de acción e innovaciones implementadas en contexto de pandemia que valga la pena sostener.

Estos objetivos se sustentan en la importancia de la investigación para informar a los gobiernos y a los distintos actores educativos, a fin de diseñar e implementar políticas que aborden los nuevos desafíos propuestos por la pandemia, observando tanto la emergencia como sus consecuencias a largo plazo. Es fundamental reconocer que esta crisis tendrá consecuencias para los sistemas educativos en términos de acceso, calidad, equidad y administración que

¹ Término empleado por especialistas que coinciden en describir así la forma en que docentes y estudiantes fueron desplazados del sitio donde desarrollan su tarea, convirtiéndose en “migrantes forzados” en tiempo récord (Chendo, 2020; Terigi, 2020, Carriego, 2020).

posiblemente persistan en la educación pospandemia (UNESCO, 2020). Ello demanda una planificación estratégica que busque reducir su impacto en general, con especial énfasis en los grupos de mayor vulnerabilidad.

Desde la mirada del análisis de las políticas educativas se busca considerar a los diversos actores participantes en la definición de las políticas educativas, en sus redefiniciones y en la forma de gobierno de la educación, tanto como en su puesta en acto en el nivel institucional. La consideración del “ciclo de las políticas” busca explorar cómo las políticas definen posibles marcos para la acción, al tiempo que dejan márgenes para la interpretación y la intervención de los diversos actores en sus contextos particulares. A su vez, contribuye a visibilizar diferentes contextos en que las políticas se definen e implementan. Este abordaje teórico metodológico busca superar las visiones lineales entre el análisis y la planificación de la política educativa, y su “puesta en acto” y desenlace en territorio, y subraya la complejidad e influencia de múltiples intereses en la definición de las políticas educativas (Ball, 1993, Beech y Meo, 2016).

El presente trabajo cuenta con cuatro apartados claramente diferenciados. En el primero se describen brevemente los aspectos generales y los objetivos que guiaron la investigación. Se incluye también una breve descripción de la estrategia metodológica general que enmarca las líneas de investigación abordadas por cada nivel y modalidad.

En el segundo apartado se delimita el objeto de investigación, incluyendo una breve reseña de hechos en relación a la educación en contexto de pandemia en la Ciudad de Buenos Aires durante 2020 y 2021 y de aspectos generales que la caracterizaron.

Desde el tercer al noveno apartado se detalla una síntesis de la investigación por nivel y modalidad, que incluye el análisis de la información recabada, según las particularidades de cada uno. Principalmente, se incorpora una breve síntesis de los resultados así como las conclusiones y desafíos pendientes por nivel y modalidad.

Por último, se incluyen las reflexiones finales que se desprenden del análisis de la información.

1. Consideraciones metodológicas

Inés Mendizabal

El presente estudio busca indagar las acciones, medidas y políticas educativas implementadas durante el período de pandemia en todos los niveles de la Educación Común (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior) y las modalidades de Educación de Jóvenes y Adultos, Especial, Técnica y Artística², dentro del sector de gestión estatal y privado. Así se plantea, de manera generalizada para todos los niveles y modalidades abordados, un doble propósito:

1. *Relevar las principales estrategias y medidas implementadas por los diversos actores del sistema*, a fin de sostener la continuidad pedagógica y el acceso a la educación de calidad, y analizar las políticas implementadas desde el Ministerio de Educación de la Ciudad, en el marco de la pandemia de Covid-19, durante 2020 y 2021. El foco se centra en sistematizar innovaciones y aprendizajes a sostener en la educación pospandemia.

2. *Describir y analizar el proceso de reorganización que atravesó cada uno de los niveles del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires durante 2020 y 2021* a fin de acompañar las trayectorias educativas de los/as estudiantes, con el objetivo final de realizar un estado de situación de cada uno de ellos.

Si bien estos objetivos se plantean como diferenciados, ambos interactúan en el análisis dentro de un abordaje integral y flexible que incluye e integra diversas dimensiones de análisis y busca recuperar la voz de diversos actores.

² Las modalidades de Educación Técnica y Artística se incluyen en el universo del nivel de Educación Común al que corresponden (Secundario y Superior). Ello se detalla en las investigaciones por nivel.

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados, las preguntas generales que guían la investigación giraron en torno a:

1. ¿Cuáles fueron los principales desafíos planteados a nivel educativo a raíz de la pandemia durante 2020 y 2021?
2. ¿Cuáles fueron las principales políticas y estrategias implementadas por el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para sostener la continuidad pedagógica de los/as estudiantes? ¿Cuáles fueron los logros y desafíos de dichas políticas y estrategias?
3. ¿Qué estrategias y medidas llevaron a cabo los diversos actores del sistema (supervisores, directores, docentes, estudiantes y familias) con el fin de sostener la continuidad pedagógica y el acceso a la educación de calidad?
4. ¿Cómo se vieron afectados los resultados de los aprendizajes de los/as estudiantes durante 2020 y 2021? ¿Cuál fue el efecto en la continuidad pedagógica y en los resultados alcanzados por nivel?
5. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que nos deja la pandemia a partir de las medidas impulsadas tanto por el sistema educativo como por el resto de los actores de la sociedad civil? ¿Qué estrategias innovadoras implementadas durante la pandemia sería deseable mantener en la educación pospandemia?

A partir de los objetivos y las preguntas de investigación planteadas, el análisis de las políticas y estrategias implementadas en materia educativa durante la pandemia se integra con el consiguiente análisis de evidencias que permite realizar un estado de situación de aspectos centrales dentro del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires.

El abordaje metodológico general del diseño de esta investigación se enmarca dentro de una estrategia mixta a fin de lograr una comprensión de las implicancias de la pandemia en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Por lo tanto, el estudio emplea diversas técnicas de recolección de datos cuantitativos y cualitativos detallados dentro de cada apartado por modalidad y nivel, a triangular mediante procesos sistemáticos y críticos de investigación, en un análisis comprehensivo donde se los considera en forma conjunta (Hernández Sampieri et al, 2010; Cohen et al, 2011).

Con el objetivo de conocer los lineamientos centrales de la política educativa y la reconfiguración de las políticas preexistentes a partir del contexto de excepcionalidad, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas con informantes clave dentro de las distintas áreas y direcciones de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (Dirección General de Gestión Estatal, Dirección General de Escuela Abierta y Dirección General de Escuelas Normales y Artísticas, Dirección de Educación Inicial, Dirección de Educación

Primaria, Dirección de Educación Media, Dirección de Educación Secundaria Técnica, Dirección de Educación Especial, Dirección de Educación de Adultos y Adolescentes) y de la Subsecretaría Agencia de Aprendizaje a lo largo de la Vida (Dirección General de Estrategias Educativas y Dirección General de Gestión del Aprendizaje a lo largo de la vida), de las direcciones generales de Planeamiento Educativo (DGPLEDU), de Educación de Gestión Privada (DGEGP) y de Educación Digital (DGED) y de la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente (UCSFD). A partir de este relevamiento se buscó indagar acerca de la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas implementadas, conocer cuáles fueron los actores que participaron en esa definición y diseño y cómo fueron las dinámicas y formas de trabajo entre ellos. A su vez, se buscó profundizar en los desafíos que implicó el proceso de toma de decisiones durante la pandemia y los obstáculos en la implementación de las acciones definidas, considerando logros y desafíos pendientes, y destacando las intervenciones que han contribuido en mayor medida al sostenimiento de las trayectorias educativas, así como los aprendizajes para la gestión.

Las entrevistas se desarrollaron en forma conjunta por todos los equipos de investigación. A partir de éstas, y dado que el objetivo del trabajo es realizar un estado de situación de aspectos centrales dentro de cada nivel y modalidad, así como identificar aquellas prácticas y estrategias implementadas que es deseable sostener en la educación pospandemia en cada uno, cada equipo ajusta sus líneas de acción y las profundiza mediante diversas técnicas.

2. Delimitación general del objeto de investigación

Inés Mendizabal

2.1. Contexto: breve reseña del caso de la Ciudad de Buenos Aires

A raíz de la pandemia de COVID-19 los gobiernos se vieron obligados a adoptar diversas medidas con el fin de proteger la salud pública, readaptando sus políticas en función del desafío planteado por dicha emergencia global.

En Argentina, como en casi todos los países, la primera medida ante la crisis sanitaria fue el aislamiento social y el cierre de todas aquellas actividades consideradas no esenciales. Así, mediante el Decreto 297/2020 el gobierno nacional estableció la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en todo el territorio nacional desde el 20 de marzo de 2020.

En el plano educativo se tradujo en la suspensión de clases presenciales mediante la Resolución 108 del Ministerio de Educación de la Nación (2020), en todos los niveles y modalidades, generando enormes consecuencias en los aprendizajes, los espacios de socialización y el bienestar socioemocional de los/as estudiantes. Cabe mencionar que inicialmente esta medida se dispuso por un lapso de 14 días consecutivos a partir del 16 de marzo de 2020, al cual el gobierno de la Ciudad adhirió mediante la resolución 1482 del Ministerio de Educación (2020). La suspensión de clases se fue extendiendo a lo largo del año mediante sucesivas prórrogas de dicha disposición nacional (a través de los Decretos de Necesidad y Urgencia 325/20, 355/20, 408/20 y 459/20, entre otros).

Esta disrupción del formato escolar llevó a desafíos inéditos para la política educativa, signados por la búsqueda de soluciones inmediatas en un contexto constantemente cambiante e incierto. En este marco, la heterogeneidad de respuestas nacionales y jurisdiccionales evidencia la amplitud de desafíos planteados. Las iniciativas del gobierno nacional y de las 24 jurisdicciones para sostener la continuidad pedagógica se focalizan en torno a los principales desafíos presentados en dicho contexto (Cardini et al, 2020): el acceso a contenidos pedagógicos a través de diversos formatos, la ampliación de la infraestructura y recursos digitales, el acompañamiento a docentes y directivos, el apoyo a familias y estudiantes, la continuidad o ampliación de los servicios de alimentación escolar y las adaptaciones de la organización de las escuelas y de las áreas de gestión de los ministerios de Educación.

En esta línea, las áreas del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires implementaron nuevas estrategias de emergencia y adaptaron otras existentes a fin de sostener la continuidad pedagógica de los/as estudiantes en forma remota, de acuerdo a las características y necesidades de cada nivel y modalidad. Las políticas implementadas en 2020 en contexto del ASPO “tendieron a responder con mayor dinamismo y variación al contexto sanitario de emergencia en un sentido incremental y de reacción-adequación a las condiciones y situaciones coyunturales” (Di Piero y Miño Chiappino, 2020, p.48).

Estas respuestas surgieron como soluciones temporales, pero la preocupación por la vuelta a la presencialidad en las instituciones educativas fue prioritaria. Así, durante 2020 distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales comenzaron a generar información que permitiera establecer si las escuelas podrían continuar la educación presencial con relativa seguridad. La revisión de la evidencia permitió establecer que, al implementar medidas preventivas y de control, la educación presencial presentaba tasas de transmisión secundaria de COVID-19 más bajas en comparación con otros entornos (UNICEF, 2020).

En la Ciudad de Buenos Aires, la movilización jurisdiccional hacia la defensa de la presencialidad fue prioritaria. Así, se llevaron a cabo diversas iniciativas encaminadas a la reapertura de las escuelas con la implementación de dichas medidas preventivas y de control, como la elaboración de protocolos sanitarios, la presentación de propuestas de reapertura graduales centradas en aquellas escuelas y/o estudiantes que tuvieran problemas de conectividad o no pudieran sostener su vínculo con la escuela (UEICEE, 2021).

En este sentido, el 12 de octubre de 2020 los ministerios de Educación y Salud de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la resolución 370 del Consejo Federal de Educación (Resolución 370-CFE/20), aprobaron la realización de actividades educativas no escolares (artísticas, deportivas, recreativas, de apoyo escolar y otras) en grupos reducidos de hasta diez niños/as y jóvenes, preferentemente al aire libre, en las condiciones de seguridad sanitaria dispuestas según la normativa de emergencia (Resolución Conjunta 4/MEDGC/20). A su vez, se aprobó la puesta en funcionamiento de las instituciones educativas para llevar a cabo actividades de orientación e intercambio con familias y estudiantes y las actividades de cierre del año lectivo para estudiantes del último año tanto de Nivel Primario como Secundario.

De esta manera, con algunas diferencias entre los diversos niveles y modalidades del sistema, se comenzaron a implementar acciones destinadas a la revinculación de grupos focalizados de estudiantes.

Finalmente, el 17 de febrero de 2021 el Ministerio de Educación de la Ciudad comenzó con el progresivo retorno a la presencialidad implementando formatos híbridos con burbujas que permitieron la rotación de estudiantes y el trabajo en grupos reducidos. Mediante la Resolución 1/MEDGC/21 de aprobación del “Protocolo para el Inicio de las Clases Presenciales en 2021” de los ministerios de Educación y Salud de la Ciudad, se establecieron pautas y lineamientos para la elaboración de medidas de prevención destinadas a minimizar el riesgo de contagio de COVID-19 en la población escolar, e indicar cómo proceder ante los casos sospechosos. Ello se llevó a cabo en conjunto con el Ministerio de Salud, basándose en sus recomendaciones, las cuales se encontraban bajo revisión permanente de acuerdo a los cambios en la situación epidemiológica y jurisdiccional. A su vez, incluyeron la incorporación de la “Declaración Jurada para Inicio de Clases Presenciales 2021” (Anexo I IF-2021-05576608-GCABA-SSCPEE) y la “Planilla de Salud” (Anexo II IF-2021-05576598-GCABA-SSCPEE).

Paralelamente, se implementaron estrategias de seguimiento y monitoreo a cada escuela para activar los protocolos necesarios y seguir fortaleciendo los canales de comunicación con las áreas de Salud, Seguridad y Transporte, buscando un abordaje integral de la vuelta a la presencialidad (UEICEE, 2021).

A nivel nacional, el 27 de febrero de 2021 se dispuso mediante el Decreto 125/2021 de la Presidencia de la Nación el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (en adelante, DISPO). Este marco normativo apuntó a recuperar el mayor grado de normalidad posible en cuanto al funcionamiento económico y social del país, manteniendo las medidas preventivas necesarias para garantizar un control efectivo de la situación epidemiológica. Así, se permitió el desarrollo de aquellas actividades económicas, industriales, comerciales o de servicios que contaran con protocolos de funcionamiento aprobados por las autoridades sanitarias de la jurisdicción correspondiente.

De todas formas, en un nuevo decreto de la Presidencia de la Nación publicado el 16 de abril de 2021 (Decreto 241/2021), se volvió a establecer en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) la suspensión del dictado de clases presenciales y las actividades educativas no escolares presenciales en todos los niveles y en todas sus modalidades, desde el 19 de abril hasta el 30 de abril de 2021 inclusive. En este caso, la jefatura de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires presentó una acción judicial ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación pidiendo que se declarara la inconstitucionalidad de dicho decreto. A su vez, distintas organizaciones de padres y docentes presentaron amparos frente a la Justicia de la Ciudad. Como resultado, la Sala IV de la Cámara en lo Contencioso Administrativo y Tributario porteña resolvió “disponer la suspensión de lo dispuesto en el art. 2º, párrafo tercero del DNU 241/21 y ordenar al GCBA que en el marco de su autonomía y competencias propias

disponga la continuidad de la presencialidad de las clases en el ámbito del territorio de la Ciudad de Buenos Aires, conforme la resolución conjunta del Ministerio de Educación y de Salud 1/21” (Cámara de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo, Tributario y de Relaciones de Consumo de la Ciudad de Buenos Aires- SALA IV, 2021, p.11).

A partir de ello se llevó a cabo un plan gradual para el retorno a la presencialidad, que se priorizó en los niveles de escolaridad Inicial y Primaria, donde sólo se suspendieron las clases presenciales en una oportunidad por 3 días (desde el 26 hasta el 28 de mayo), a recuperarse a fin del año escolar.

Al mismo tiempo, la inquietud por la vuelta a la presencialidad plena continuó siendo un objetivo prioritario de las autoridades. Finalmente, el 2 de agosto de 2021 mediante la Resolución Conjunta de los ministerios de Educación y Salud 6/MEDGC/21, se aprobó definitivamente la modalidad presencial plena para el dictado de clases en los niveles Inicial, Primario y Secundario Común y de Educación Técnica y la modalidad de Educación Especial y de Jóvenes y Adultos, a implementarse en forma escalonada durante el mes de agosto en todos los establecimientos educativos de gestión estatal y privada de la Ciudad. A su vez, se estableció la modalidad combinada para el dictado de clases para el Nivel Superior, tanto de Formación Profesional como de Educación No Formal, en función de las necesidades de cada nivel, carrera, trayecto o curso.

2.2. Aspectos fundamentales de la educación en contexto de pandemia en la Ciudad de Buenos Aires

A nivel general, en la educación en contexto de pandemia se distinguen tres etapas: la educación en contexto de aislamiento social, el regreso gradual a la escuela y la educación pospandemia en la denominada *nueva normalidad*. Estas presentaron demandas diferenciadas para la política educativa y se corresponden con respuestas que fueron dándose en distintas escalas de tiempo, a medida que la situación epidemiológica fue avanzando (Cardini et al, 2020). En la primera instancia de coyuntura en que se buscó enfrentar la crisis sanitaria impuesta por la pandemia, las políticas se focalizaron en permitir y sostener la continuidad de la tarea pedagógica de estudiantes y docentes desde sus hogares. En pos de su logro, se produjo una mayor descentralización de responsabilidades hacia docentes, estudiantes y familias. En la segunda los desafíos para la política educativa giraron fundamentalmente en torno a la revinculación de todos/as los/as estudiantes asegurando el cumplimiento del derecho a la educación y garantizando las condiciones para el regreso a las aulas en forma segura. Asimismo se debieron establecer y garantizar las condiciones necesarias para sostener la continuidad pedagógica en escenarios híbridos que respetaran los protocolos de emergencia sanitaria. La última etapa, la de la educación en la *nueva normalidad* de la pospandemia, es la que presenta la oportunidad de retomar las lecciones aprendidas a partir de las innovaciones implementadas en las etapas anteriores por todos los actores involucrados, para repensar aspectos fundamentales como el currículum y la enseñanza, la evaluación y certificación y la formación inicial y continua de docentes.

Si bien estas etapas representan en general la organización y dirección de las políticas y estrategias desplegadas por el sistema educativo en la Ciudad de Buenos Aires a fin de dar continuidad a los procesos pedagógicos, en las entrevistas diversos referentes y autoridades del Ministerio de Educación de la Ciudad coinciden en diferenciar retrospectivamente distintos momentos dentro de la primera.

Así, en la educación en contexto de aislamiento social, se distinguen al menos dos momentos. Un primer momento es el de la sorpresa y conmoción inicial frente a la irrupción de la pandemia y la suspensión de las clases en marzo de 2020. Esta se caracterizó por la emergencia y la falta de visibilidad de sus límites temporales, lo cual impedía la planificación a mediano plazo. Por otro lado, al disponerse el aislamiento en sucesivos tramos de determinada cantidad de días, al comienzo el foco estuvo puesto simplemente en entablar el vínculo con los/as estudiantes, instancia propia del inicio del ciclo lectivo. En este sentido, referentes ministeriales explican que se priorizó en todos los niveles del Sistema el “no perder contacto con los/as estudiantes, y que las clases, de hecho, comenzaran”. Las decisiones a tomar desde el Ministerio de Educación de la Ciudad y sus respectivas dependencias se caracterizaron por ser “operativas y por dar respuesta a situaciones emergentes”.

El segundo momento fue el de planificación a mediano plazo bajo la comprensión de que el aislamiento no se revertiría en un futuro inmediato. En este sentido, se definieron lineamientos y normativas en forma conjunta entre las direcciones y dependencias implicadas, entre ellas la Dirección de Planeamiento Educativo (DGPLEDU), la Dirección de Educación de Gestión Privada (DGEGP), la Dirección de Educación Digital (DGED), la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente (UCSFD) y las direcciones pertenecientes a las subsecretarías de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (SSCPyEE) y la de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (SSAALV). Éstas incluían adaptaciones y ajustes debido a la situación de excepcionalidad en relación a la evaluación y certificación, los contenidos priorizados y las prácticas profesionales, así como la implementación de estrategias y políticas destinadas al sostén de las trayectorias educativas y prevención del abandono escolar. A su vez, se trabajó en el desarrollo de documentos de recomendaciones pedagógicas, sugerencias para las familias, la elaboración de cuadernillos y materiales, sugerencias para el trabajo de capacitación docente dentro de las escuelas en los Espacios para la Mejora Institucional (EMI), el diseño de cursos en articulación con Escuela de Maestros sobre la enseñanza en escenarios combinados, la mejora o armado de plataformas digitales adecuadas a los nuevos requerimientos, el préstamo de netbooks para estudiantes a través del llamado a una línea gratuita (0800) y los préstamos de netbooks de las escuelas para sus estudiantes, la digitalización de cuestiones administrativas, entre otras. Éstas se articulaban con iniciativas relacionadas con la continuidad y ampliación del servicio de alimentación escolar y de la infraestructura digital. Vale destacar que la entrega de materiales impresos y cuadernillos escolares para estudiantes se articulaba con la entrega quincenal de alimentos en escuelas en situación de mayor vulnerabilidad, lo cual demandó un intenso trabajo de producción de materiales desde la DGPLEDU en articulación con las direcciones y áreas correspondientes.

Dichos cuadernillos se destinaron a diversos niveles y modalidades, aunque su uso y difusión predominó en el Nivel Primario. A su vez, si bien su uso fue prioritario en instituciones en contextos más vulnerables, no se limitó a ellas.

En este sentido, un aspecto clave a considerar dentro de la educación en contexto de aislamiento con la domesticación³ de la escuela, es que el traslado forzado de la escolarización hacia los hogares hizo depender la continuidad pedagógica, en mayor medida, de los recursos disponibles en ellos para desarrollar las actividades escolares. Por este motivo, las desigualdades de los hogares en relación al acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad y los recursos cognitivos de adultos a cargo fueron algunos de los factores que actuaron como condicionantes para sostener la continuidad en el contexto de educación remota (Cardini, 2020). A su vez, diversos autores subrayan que fue también un momento donde se pusieron de manifiesto variadas situaciones que mostraban la heterogeneidad existente en cuanto a situaciones institucionales, socioeconómicas y culturales y las brechas de acceso y de uso en términos de tecnología, que afectaba tanto a familias como a instituciones, docentes y estudiantes (Carriego, 2020; Dussel, 2020; Narodowski y Campetella, 2020; entre otros). En este sentido, las desigualdades socioeconómicas fueron condicionantes debido a la interlocución de las propuestas de los gobiernos educativos con docentes, estudiantes y familias, en tanto mediadoras fundamentales en la situación de emergencia sanitaria (Di Piero y Miño Chiappino, 2020; Cardini et al, 2020). En esta línea, diversos actores entrevistados subrayan que la función “homogeneizadora” de la escuela se vio afectada por la migración a los hogares, y dan cuenta de que se dejó de manifiesto la heterogeneidad existente, “exponiendo realidades complejas” que demandaron una atención especial de parte de supervisores/as y directores/as de escuelas, tanto de gestión estatal como privada.

A partir de agosto de 2020, es importante destacar la aparición de otro elemento clave mencionado por referentes del Ministerio: “se comenzaron a plantear escenarios posibles para la vuelta a una presencialidad parcial” en algunos niveles y modalidades. Ello implicó el trabajo articulado entre todas las direcciones, tanto de gestión estatal como privada, y múltiples planteos de escenarios alternativos en que la presencialidad, bajo estrictos protocolos sanitarios, podría pensarse. A su vez, requirió el trabajo conjunto con las áreas de legales y de Salud para el armado de protocolos sanitarios y las normativas correspondientes para la revinculación de aquellos/as estudiantes que se encontraban en mayor riesgo de abandono. En octubre de 2020 se concretaron las primeras instancias presenciales optativas para algunos/as estudiantes. Si bien en esa instancia algunos actores transmitieron reservas acerca de los beneficios de invertir tanto tiempo en el armado de dichas instancias optativas y reducidas, también expresaron que fueron positivas en cuanto a la vinculación de estudiantes y la pérdida del miedo al contagio en las instituciones educativas bajo estrictos protocolos sanitarios.

³ Neologismo empleado por Dussel (2020) para privilegiar el cambio de la escuela al ámbito doméstico, con otras reglas, pero sin la implicación de «amansamiento» presente en el término *domesticación*.

Un aspecto que se destaca en las entrevistas a diversas fuentes, en relación al trabajo en esta etapa, es el foco puesto en llevar adelante acciones conjuntas articuladas entre las diversas áreas del Ministerio. Ello implicó múltiples reuniones entre equipos, lo cual consideran que se vio facilitado por las condiciones de aislamiento y trabajo remoto. En este sentido, se hace referencia al trabajo transversal y a la alineación y diseño conjunto de políticas y estrategias entre las direcciones de los diversos niveles de gestión estatal y las de gestión privada, así como con la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional (DGCLEI), y entre las direcciones de gestión estatal y la dirección de Escuela Abierta. Si bien se señalan desafíos propios del establecimiento de acuerdos conjuntos, en general hay consenso sobre las ventajas que trajo esta nueva forma de trabajo.

En febrero de 2021 se inició la segunda etapa del regreso gradual a la escuela. Si bien ello se implementó de diversas maneras según el nivel y la modalidad, en líneas generales se comenzó con la implementación de un sistema híbrido con variadas y múltiples situaciones de excepcionalidad. Un punto distintivo mencionado en relación a esta etapa fue la posibilidad de planificar con mayor antelación, contando con la experiencia previa de la educación en contexto de aislamiento. Es decir, la gran diferencia subrayada por distintas fuentes respecto de 2020 es que se pudo planificar y se pudieron prever, dentro de ciertos límites, cambios o interrupciones, implementando reglas y lineamientos acordes a la situación.

A su vez, según el recuento de diversos actores, esta etapa se vio signada por las decisiones en torno a protocolos y recomendaciones prácticas para la organización de burbujas y grupos reducidos en línea con la necesidad de respetar los requerimientos del Ministerio de Salud, que hicieran posible la vuelta a la presencialidad en forma segura. Así, se repensaron espacios, la organización interna de las instituciones y se buscó acompañar a la comunidad educativa y a las familias para que se sintieran seguras en la vuelta organizada y cuidada a la presencialidad.

La implementación de dichas normativas y regulaciones no estuvo libre de obstáculos. Distintos actores dan cuenta de la necesidad de readaptar y repensar constantemente las normativas, conforme los cambios en la situación epidemiológica, y el consumo de tiempo que implicaba. Por otro lado, la realidad encontrada en esta etapa dentro de las aulas fue sumamente heterogénea en términos de aprendizajes y del bienestar socioemocional de los/as estudiantes, dados los efectos de la etapa de aislamiento.

Finalmente, en agosto de 2021, en la Ciudad de Buenos Aires comenzó la tercera etapa de la educación pospandemia, donde se comenzó a normalizar la situación.

Es importante destacar que estas observaciones respecto de las etapas, momentos, y características de los mismos se refieren tanto a la educación de gestión estatal como privada. En este sentido, se destaca que en los recuentos de los informantes hay consenso en que las decisiones respecto de normativas y regulaciones fueron comunes para ambos sectores de gestión y en que la toma de decisiones se llevó a cabo en forma conjunta.

Uno de los mayores desafíos planteados a nivel general en la educación en contexto de pandemia fue el de la comunicación con las instituciones educativas, con los/as estudiantes y sus familias. En dicho escenario la comunicación surgía de diversas fuentes, incluso a través de los medios de comunicación, que en oportunidades se contradecían con las comunicaciones surgidas a nivel ministerial.

Por otro lado, los desafíos actuales, que son los ejes del trabajo en ambos sectores de gestión, giran en torno a dos aspectos clave diagnosticados en la presencialidad. Estos son la recuperación de los aprendizajes y el impacto emocional que tuvo el aislamiento y sus efectos en los diversos actores del sistema.

Se retomarán estos aspectos en los siguientes apartados, profundizando en ellos y en los aprendizajes del sistema educativo en las etapas recientemente desarrolladas, en relación a cada nivel y modalidad, de acuerdo a sus características propias.

3. La gestión pedagógico institucional del Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires en contexto de pandemia. Desafíos, acciones y aprendizajes

Iliana Rodriguez Villoldo (Coord.), Griselda Cabado

Introducción

La situación epidemiológica provocada por la pandemia por Covid-19 impactó de forma integral en la vida de la población mundial. Tal como lo expresó Ramonet (2020), “la pandemia no es sólo una crisis sanitaria, sino un ‘hecho social total’ porque atraviesa el conjunto de las relaciones sociales e impacta en la vida de la totalidad de actores, instituciones y valoraciones sociales” (Ibid, p.2).

La declaración de pandemia emitida el 11 de marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) fue el fundamento para que en Argentina se dispusiera el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (en adelante, ASPO) mediante el Decreto 297/20 (2020), “a fin de proteger la salud pública” de toda la población (art.1). Esta regulación llevó al Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación y los organismos jurisdiccionales correspondientes, a establecer la suspensión del dictado de clases presenciales a partir del 16 de marzo y por un plazo de catorce días -que luego se extendería- en todos los niveles y modalidades (res. APN-ME 108/2020). En este marco permanecieron abiertas las instituciones educativas exclusivamente para llevar a cabo acciones dirigidas a aquellos sectores vulnerables que no podían prescindir de su asistencia alimentaria.

En medio del contexto de incertidumbre y criticidad que se transitaba, desde un primer momento se diseñaron tanto políticas nacionales como jurisdiccionales para sostener la continuidad educativa y así garantizar el derecho a la educación en todos sus niveles (UEICEE, 2021). En el caso de las políticas jurisdiccionales, estas se centraron en desplegar diversas estrategias en conjunto con las escuelas para que estudiantes y docentes pudieran continuar con el proceso pedagógico aún en forma remota, como la aprobación de contenidos priorizados para la enseñanza, la definición de formas alternativas de seguimiento y evaluación de los aprendizajes y la impresión y distribución de cuadernillos.

El cierre de los establecimientos educativos obligaba a generar nuevas formas de escolarización buscando alternativas a la presencialidad obligatoria del alumnado, a través de una diversidad de formatos escolares virtuales tanto planificados como espontáneos; las cuales volvieron a reajustarse frente a la reapertura gradual de las escuelas hacia fines de 2020 y principios de 2021. El resultado fue un escenario diverso de experiencias de gestión pedagógico institucional, así como de situaciones en las que se transitó la escolarización, favorecido por el contexto de diálogo entre los diferentes actores y de flexibilidad para la gestión pedagógico institucional, dispuesto desde la gestión ministerial (ME/CABA, 2021).

En la Ciudad de Buenos Aires, a fin de garantizar la continuidad pedagógica en el Nivel Inicial, desde el Ministerio de Educación junto con otras áreas de gobierno, se diseñaron y propusieron múltiples estrategias, que incluyen formatos escolares adecuados a la situación de emergencia, protocolos y acciones sanitarias diseñadas en articulación con el Ministerio de Salud. En paralelo, se llevó a cabo en las escuelas la entrega de la Canasta Escolar Nutritiva junto con los ‘Recetarios’ y ‘Cuadernillos para las familias’ gestionados y coordinados desde la Dirección General de Servicios a las Escuelas. Con ello se procuró garantizar educación, salud y nutrición para los/as niños/as y sus familias, a través de la escuela.

La Educación Inicial estuvo atravesada por las particularidades que le son propias al Nivel: la heterogeneidad de su oferta, su especificidad (el trabajo con edades tempranas, el doble destinatario -niño/a y familia-, la escolaridad obligatoria y no obligatoria y formatos que tienden a la flexibilidad); sumado al ritmo impuesto por la variable sanitaria en cada contexto.

En síntesis, la situación estaba dispuesta a favorecer el diseño e implementación de múltiples propuestas y acciones específicas con el fin de lograr la continuidad del vínculo escolar según la singularidad del contexto, dando prioridad al acompañamiento de las familias en situación de vulnerabilidad. Distintos informes elaborados por el ME y por la UEICEE durante 2020 y 2021 (UEICEE, 2020a; UEICEE, 2021a; MEGCBA 2021a), dan cuenta de que el Nivel de Educación Inicial continuó gestionando la educación y el cuidado de los/as niños/as de 45 días a 5 años durante la pandemia, adecuándose a cada momento de la emergencia sanitaria con acciones específicas en cada nivel de gestión.

Este tiempo que avanza sobre la vuelta a la presencialidad en las aulas abre una ventana de oportunidad para recuperar y sistematizar las medidas, estrategias y propuestas diseñadas

para sostener la continuidad pedagógica y el acceso a la educación, durante la pandemia por Covid-19, según los momentos ASPO y DISPO (2020-2021), en ambos ciclos del Nivel Inicial Común dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

En este marco, este estudio tiene por objetivo describir las políticas, estrategias y propuestas de gestión pedagógico institucional que alcanzaron a cada ciclo de la educación de Nivel Inicial común, con el fin de dar continuidad a la educación y el cuidado de los/as niños/as, según los momentos ASPO y DISPO del proceso transitado durante 2020- 2021; y analizar las medidas y estrategias de gestión pedagógico institucional desarrolladas, recuperando aprendizajes que colaboren con los distintos niveles de gestión para la toma de decisiones.

El universo de estudio abarca el Nivel Inicial de la Educación Común (NIC) de gestión estatal y privada dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad. El abordaje metodológico propuesto para la investigación se enmarca dentro de una estrategia mixta, que propone integrar métodos cuantitativos y cualitativos, recuperando las voces de distintos actores del sistema educativo a través de entrevistas semiestructuradas a referentes del nivel central y supervisores, considerando el análisis documental de normativas y regulaciones, y el análisis estadístico de datos disponibles en la UEICEE (RA 2015-2021) correspondientes a la oferta y cobertura del Nivel Inicial Común de gestión estatal y privada.

Entre los referentes ministeriales clave de la gestión jurisdiccional entrevistados se encuentran los de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (SSCPEE) y de las direcciones generales de Educación de Gestión Estatal (DGEGE), de Gestión Privada (DGEGP), de Planeamiento Educativo (DGPLEDU), de Escuela Abierta (DGESCA), de Educación Digital, las direcciones de Educación Inicial (DEI), de Escuelas Normales Superiores (DENS) y la Dirección Pedagógica de la DGEGP. Entre las supervisoras escolares del NIC de la Ciudad, se consideran siete: cuatro de ellas se desempeñan en la DEI, dos en la DENS y una en la DGEGP.

La selección de la muestra de supervisoras a entrevistar se realizó por estrategia de muestreo estratificado intencional no probabilístico, considerando como criterios de selección que sean supervisoras en ejercicio entre 2020 y 2021, teniendo en cuenta la representación de las direcciones en que se desarrolla el nivel (DENS, DGEGE y DGEGP) y la representación territorial de la oferta educativa según las cuatro zonas geográficas presentadas en el Anuario de Estadísticas Educativas (UEICEE, 2021b, pp. 111-112) definidas según un patrón de origen socioeconómico históricamente determinado (Abelenda, Canevari y Montes, 2016) con su correlato en la dimensión educativa. En el caso del sector de gestión privada, se seleccionó por conveniencia a quien estuvo durante todo el período de pandemia en la supervisión escolar de ambos ciclos, a cargo de establecimientos ubicados en las diferentes zonas geográficas. En el caso del sector de gestión estatal, con los criterios mencionados se seleccionaron cuatro supervisoras escolares de la DEI, una por cada zona geográfica; y dos supervisoras escolares del Nivel Inicial de la DENS.

Este capítulo presenta un resumen sobre los principales resultados del estudio *Aprendizajes del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires en contexto de pandemia, 2020- 2021 | Nivel Inicial*, recuperando desafíos, acciones y aprendizajes en la gestión pedagógico institucional del Nivel. El contenido se organiza en cinco apartados, el primero presenta definiciones sobre la Educación Inicial en relación con su organización y estructura en la Ciudad y una caracterización cuantitativa que considera la oferta y cobertura del Nivel Inicial Común en contexto de pandemia. En el segundo y tercer apartado, se describen los desafíos que se presentaron en la situación de excepcionalidad; y las respuestas que se implementaron desde diversos niveles del sistema, a través de las principales políticas y estrategias dirigidas al sostenimiento de la continuidad pedagógica. Finalmente, un cuarto apartado recupera los aprendizajes que dejó la pandemia desde las voces entrevistadas; y en el último, se presentan algunas consideraciones finales a partir del análisis realizado.

3.1. Caracterización de la Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires

Para favorecer la comprensión del universo de estudio se consideran algunas aclaraciones respecto de la definición de uso de los conceptos ‘Educación Inicial’ y ‘Nivel Inicial’ y otros relativos a la educación de la Primera Infancia. A su vez, se presentan algunas características de la estructura, organización y registro de la oferta educativa destinada a la población de niños/as de 45 días a 5 años en la Ciudad, desprendidas de la normativa vigente que afecta la jurisdicción (Ley de Educación Nacional 26206/06 y su modificatoria por Ley 27045/14 y Constitución de la Ciudad de Buenos Aires).

El Nivel de Educación Inicial, en tanto primer tramo del sistema educativo dedicado al trabajo con los/as niños/as de 45 días a 5 años de edad, se concibe como una unidad pedagógica (LEN 26.206, artículo 18) en la que son obligatorios sólo los últimos dos años (Ley 27045/14), por lo que se fracciona el segundo ciclo. En relación a la universalidad, aunque en el artículo 20 de la LEN 26.206 expresa que “el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad”, la Constitución de la Ciudad prescribe en su artículo 24 que el Estado “asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida ”.

El planteo de la Educación Inicial como unidad pedagógica supone objetivos que enmarcan la trayectoria formativa de los/as niños/as en el Nivel y en relación con el Nivel Primario (ME, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2020). Esta concepción le otorga entidad, visibilidad y legitimación institucional al reconocerlo de forma completa como parte del sistema educativo.

La Educación Inicial se organiza en dos ciclos: el Jardín Maternal, que abarca desde los 45 días a los 2 años de edad inclusive, y el Jardín de Infantes, desde los 3 a los 5 años de edad

inclusive. A su vez, incluye “Otras formas organizativas” conformadas para dar respuesta a diversas situaciones sociales (LEN N°26206/06, artículo 24). Según su artículo 23, la Educación Inicial comprende a “las instituciones que brinden Educación Inicial de gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como otros organismos gubernamentales, como aquellos de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones barriales, organizaciones no gubernamentales, comunitarias, otros”.

Es importante señalar que, en el marco del sistema educativo, el Nivel Inicial Común y Especial constituye el único tramo de Educación Inicial que acredita y certifica el proceso educativo y “tiene por objeto brindar una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos de manera que se promueva y profundice la calidad de los aprendizajes en etapas posteriores” (DiNIECE/MEN, 2011). Los Otros Servicios Educativos son definidos como “acciones educativas que procuran una educación integral y permanente al apoyar, complementar y profundizar la escolaridad, posibilitar la inserción de jóvenes y adultos al mundo laboral” (DiNIECE/MEN, 2011). A diferencia del Nivel Inicial, los Otros Servicios Educativos tienen un sentido social más amplio y no acreditan ni certifican el tramo del proceso educativo.

Finalmente, un aspecto a destacar es que, en la Ciudad de Buenos Aires, dentro del Nivel Inicial de la Modalidad Común, se incluyen establecimientos dependientes del Ministerio de Educación, así como de otros ministerios (de Salud, de Cultura, de Justicia y Seguridad y dependencias Nacionales). Esta oferta que no depende del Ministerio de Educación es reducida y tiene baja incidencia estadística.

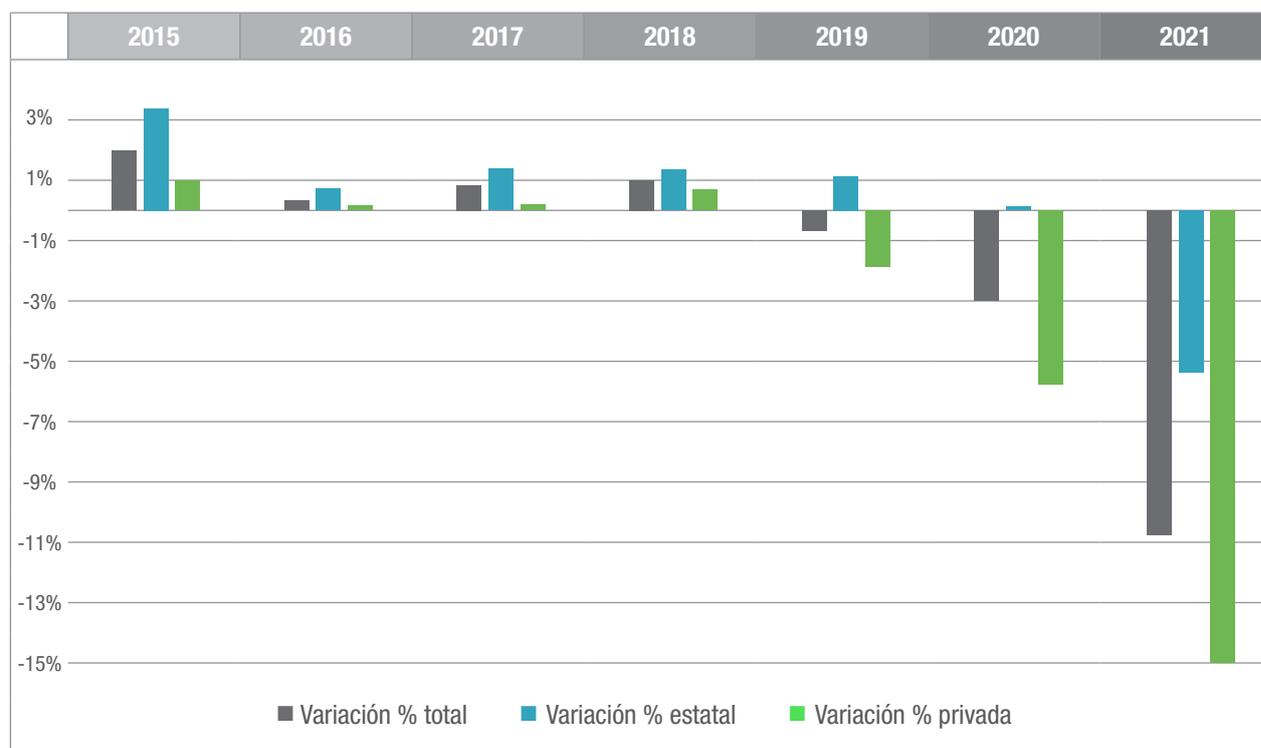
El presente capítulo aborda como universo exclusivamente el Nivel Inicial Común dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el cual representa el 91,8% del total de la matrícula de la Educación Inicial bajo la órbita de este Ministerio (UEICEE, 2021).

3.1.1. El Nivel Inicial Común dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva cuantitativa

Actualmente, el Nivel Inicial de modalidad Común con dependencia funcional en el Ministerio de Educación (NIC-ME) cuenta con una matrícula de 107.567 alumnos/as, de los cuales 53.069 (49,3%) concurren al sector estatal y 54.498 (50,7%), al sector privado (RA 2021). Ello significa un acercamiento a la paridad con respecto a 2019, donde la relación era de 45% para el sector estatal y de 55% para el sector privado. A su vez, según datos del RA 2019-2021, la matrícula total del NIC dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad disminuyó un -13,6% entre 2019 y 2021. Frente al significativo desgranamiento de su matrícula, el sector estatal es el que presenta una mayor retención de alumnos/as, con una variación de -5,2%; mientras que se observa en el sector privado un significativo desgranamiento de la matrícula, con una variación de -20,4%.

Al revisar los datos del RA entre 2015 y 2021, puede observarse que la variación porcentual interanual de matrícula total del NIC en establecimientos dependientes del Ministerio de Educación, comienza a ser negativa en 2019 y se profundiza en el periodo de pandemia con valores que bajan de -0,7% en 2019 a -3,1% en 2020, llegando al -10,8% en 2021. El sector de gestión estatal que mostraba crecimiento hasta 2020, pasó de 0,2% en 2020 a -5,4% en 2021. En el sector de gestión privada, la variación porcentual interanual profundizó la tendencia negativa que mostraba desde 2019 (-2,1%), siendo más del doble la baja en 2020 (-5,7%) y casi el triple en 2021 (-15,6%). Podrá contarse con una mayor comprensión del alcance de estos datos cuando estén disponibles los datos sobre la población de niños/as en edad de concurrir a dicho nivel educativo, provenientes del CENSO 2021. Asimismo, en la Ciudad, según registros de nacimientos de la Dirección General Estadísticas y Censos, en la última década (2011 y 2021), la cantidad de nacimientos descendió alrededor del 42% (UEICEE, 2022).

Gráfico 3.1. Variación porcentual de la matrícula total del Nivel Inicial Común dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Años 2015/2021



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Relevamiento Anual 2015/2021.

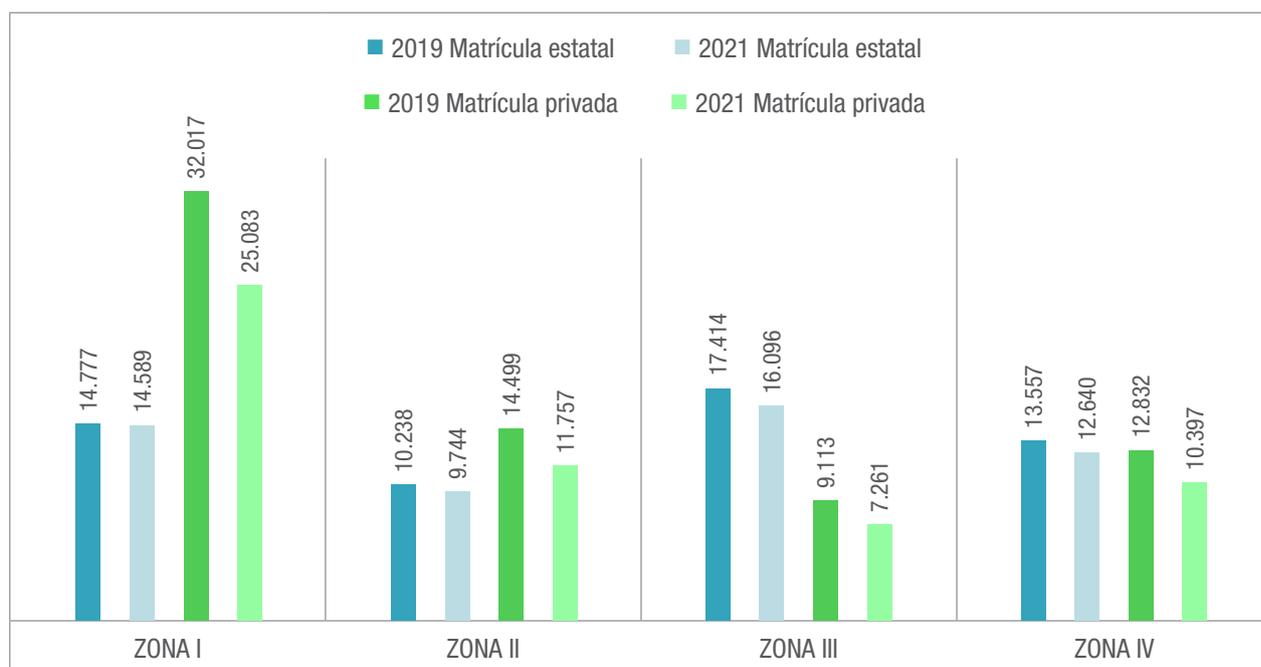
Si se analiza la variación de matrícula de NIC según ambos ciclos del Nivel, puede observarse que la mayor variación interanual negativa se presenta en el Primer Ciclo independientemente del sector de gestión, aunque fundamentalmente esta variación se expresa en el sector privado. En este sentido, si bien se observa una variación negativa de la matrícula total del Primer Ciclo desde 2019, es a partir de 2021 que esta se profundiza y llega a -17,3%. En el caso del sector de gestión privada baja a -26,4% en 2021.

Al analizar el comportamiento de la matrícula de NIC dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad, según las cuatro zonas geográficas definidas por la distribución territorial de origen socioeconómico con correlato en la dimensión educativa, podemos concluir que, si bien, como se expresó anteriormente, la matrícula total en 2019 y 2021 disminuyó, esta disminución observa un comportamiento diferenciado según las zonas, lo que permite agrupar las zonas del sur, por un lado, y las del norte, por otro.

En el caso de las zonas I y II, la matrícula que viene siendo mayor en el sector privado que en el estatal, muestra un acortamiento respecto de la diferencia de matrícula entre ambos sectores de gestión entre los años 2019-2021; lo cual se debe principalmente al decrecimiento de la matrícula en el sector privado que registra una variación porcentual negativa respecto a 2019, del -21,7% en la Zona I y del -18,9% en la Zona II. Si bien la matrícula del sector estatal también disminuye siguiendo la tendencia de la caída de nacimientos en la Ciudad, lo hace en menor número (-1.3% y -4.8% respectivamente).

En las zonas III y IV, que incluyen poblaciones con mayor vulnerabilidad socioeconómica (UEICEE, 2021, pp. 111-112), la matrícula viene siendo mayor en el sector estatal que en el privado. En este caso la tendencia es similar ya que la matrícula disminuye en ambos sectores de gestión. De todas formas, en estas zonas la disminución respecto de 2019 en el sector estatal es más profunda que en las zonas I y II (-7.6% en Zona III y -6.8% en Zona IV respectivamente), en tanto la pérdida en privada es similar (-20.3% y -19.0% respectivamente). Restaría analizar cómo afecta el descenso de los nacimientos en la matrícula en estas zonas cuando se tenga información disponible.

Gráfico 3.2. Matrícula de Nivel Inicial Común dependiente del Ministerio de Educación, por sector de gestión y zona geográfica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2019-2021.

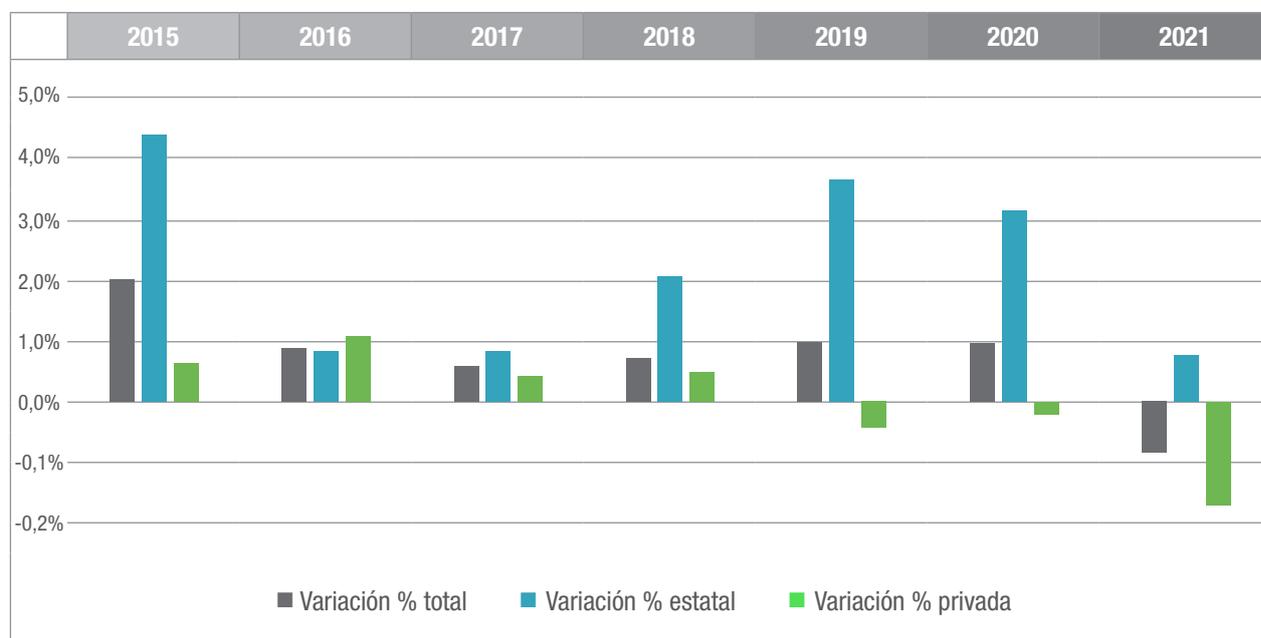


Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Relevamiento Anual 2019/2021.

A diferencia de lo que sucede con el porcentaje de matrícula por sector de gestión en contexto de pandemia, la proporción entre el porcentaje de establecimientos educativos según sector de gestión, se mantiene estable entre 2019 y 2021; de 52,57% a 53,46% para el sector privado y de 47,43% a 46,54% en el caso del estatal (RA 2019-2021).

Ahora, si se analizan los números absolutos de establecimientos de Nivel Inicial Común y la variación porcentual interanual, se observa una disminución en la cantidad de establecimientos en 2021 (-0,8%). Cuando se analiza por sector de gestión puede evidenciarse que en el sector privado esta tendencia negativa se venía observando desde 2019 (-0,4%) y se profundiza en 2021 (-1,7%). En el sector estatal la cantidad de establecimientos fue creciendo hasta 2020 y se mantuvo estable en 2021 (0,7%).

Gráfico 3.3. Variación porcentual relativa de cantidad de establecimientos de Nivel Inicial Común dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires según sector de gestión. Años 2015/2021



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Relevamiento Anual 2015/2021.

3.2. Principales desafíos de gestión de la excepcionalidad durante el tiempo de pandemia

La necesidad del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en marzo de 2020 irrumpió a pocas semanas de iniciadas las clases en el Nivel Inicial. Comienza así un proceso en las instituciones educativas en el que, de acuerdo a distintos referentes del Nivel, pueden distinguirse tres etapas ligadas a la evolución de la situación epidemiológica: la primera, marcada por el contexto de ASPO, una segunda etapa, en donde se desarrollan acciones de regreso gradual a la escuela, y la última, caracterizada por la presencialidad plena.

En las entrevistas realizadas, distintos referentes del Nivel dan cuenta de que el primer momento de esta etapa fue de mucha “sorpresa, descolocación” con respecto a cómo transitaron la continuidad de la tarea, independientemente de los roles. El desafío inicial identificado en las voces de las supervisoras de gestión estatal estuvo relacionado con procesar lo extraordinario de ese tiempo. Las entrevistadas ponen en valor el trabajo realizado en conjunto con los equipos directivos y la permanente búsqueda de soluciones a las situaciones que se iban presentando.

A medida que la no presencialidad se fue prolongando, surgió un ordenamiento de las acciones y una propuesta pedagógica ajustada y pensada colectivamente por distintos actores del sistema. Diferentes entrevistados de Nivel Inicial, de ambos tipos de gestión, consideran que el trabajo de acompañamiento realizado por las supervisoras y los equipos directivos, la definición de lineamientos para la tarea pedagógica dentro del límite de lo posible, la experiencia de trabajo del y en el Nivel y la planificación colaborativa de propuestas virtuales fortalecieron los equipos docentes generando una “red de sostén” como rasgo distintivo del final de esta primera etapa.

La revinculación de finales de 2020 y principios de 2021 volvió a traer incertidumbre, temores y tensiones a la comunidad educativa. Tal como expresan las supervisoras, las escuelas “tímidamente” comenzaron con las burbujas y hubo que afrontar nuevos escenarios hasta alcanzar la presencialidad plena.

Según se expresa en las entrevistas, este largo y excepcional proceso transitado por las instituciones del Nivel estuvo moldeado por diversos desafíos que interpelaron constantemente los sentidos y las formas de hacer escuela. A continuación, se enuncian los principales desafíos identificados por referentes entrevistados del Nivel Inicial de ambos tipos de gestión y de las diversas direcciones y áreas del Ministerio.

3.2.1. Desafíos en la comunicación y organización

Entre los/as referentes ministeriales entrevistados hay consenso en que al inicio del ASPO y de la propuesta de continuidad pedagógica, las principales acciones de las direcciones del Nivel (DEI, DENS) y la Dirección Pedagógica de Gestión Privada, junto a las supervisiones, se orientaron a pensar respecto de los recursos con los que contaban, así como sobre la forma de ser utilizados para “trabajar, acompañar y contener a los equipos de conducción de las escuelas, al personal docente y a las familias” (referente de DENS). En primera instancia, consideraron que se necesitaba producir un espacio que permitiera expresar lo que se estaba atravesando como sociedad debido a la pandemia. Parecía impensable en las primeras semanas la idea de abordar los contenidos de enseñanza. Un primer gran desafío que describen todas/os las/os entrevistadas/os fue organizar la comunicación con los equipos directivos y docentes y con las familias de cada escuela. En este sentido, referentes del área de Nivel Inicial estatal entrevistados subrayan que “contar con las cuentas bue”, correo electrónico

del Gobierno de la Ciudad, facilitó desde el inicio la comunicación con docentes. Al mismo tiempo, señalan que la difusión masiva y simultánea de información a través de estos canales digitales respecto de normativas, paradójicamente dificultó en esos primeros tiempos, la tarea de las supervisiones y directivos respecto de la organización del trabajo con docentes, ya que solía suceder que eran estos quienes accedían primero a las notificaciones.

De todas formas, la mayor preocupación manifestada por distintos referentes radicó en cómo iba a establecerse el contacto con las familias. Si bien sostener el vínculo escuela-familia fue una primera disposición básica para la cual se requería del diseño de acciones específicas desde el sistema, en Inicial cobraba otras características dada la especificidad del Nivel y las particularidades de sus destinatarios. Referentes de supervisión explican que durante la primera parte de 2020, y a medida que la no presencialidad se extendía, se probaron variadas vías de comunicación y se sostuvieron y profundizaron todas aquellas que iban resultando más eficaces, frente a la variedad de situaciones en las que se encontraban las distintas familias en cada comunidad: la conectividad en los hogares, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, la disposición del tiempo de uso familiar de los dispositivos con familiares que asisten a la educación obligatoria, etc.

Según las supervisoras de ambos sectores de gestión, lograr estar comunicados entre los distintos actores del sistema implicaba “cambios en los horarios de la jornada de trabajo; enviar y recibir información a deshora”, estar conectado a algún dispositivo “desde la mañana a la noche”, organizar encuentros virtuales con madres y padres en el momento del día en que se pudiera convocar a más familias. Esto implicó que posteriormente se requiriese elaborar “encuadres distritales” de trabajo como estrategia de gestión institucional con el propósito de preservar a los equipos docentes durante la etapa de virtualidad.

3.2.2. La propuesta pedagógica: el desafío de enseñar, acompañar, sostener e incluir

Al momento de la suspensión de la presencialidad, había escuelas que tenían familiaridad con herramientas digitales orientadas a la tarea docente. Sin embargo, el escenario de la continuidad pedagógica durante la educación remota modificó los objetivos de su uso adecuándolos a la tarea diaria en clave digital.

Durante al menos el primer mes en ASPO, según referentes de Nivel Inicial de ambos sectores de gestión, la propuesta que llegaba a las casas priorizó “sostener el vínculo” y no tanto los contenidos ligados a lo curricular. A medida que se extendía el aislamiento, el gran desafío manifestado por referentes ministeriales y supervisores de ambos tipos de gestión fue reorientar el plan de trabajo que cada escuela tenía antes de la suspensión, revisar lo curricular y propiciar la reflexión para elaborar una propuesta pedagógica propia y situada.

Al mismo tiempo, se impuso la pregunta acerca de cómo llegar virtualmente con una propuesta que contemple lo distintivo de cada ciclo del Nivel. En el Ciclo Maternal, las supervisoras de ambas gestiones observan que el desafío tuvo que ver con una gestión diferenciada en Maternal respecto de la integración de las familias como “mediadoras” y a la vez destinatarias de las propuestas a diseñar.

Desde el comienzo de la circulación de las actividades de continuidad pedagógica en jardines de gestión estatal, se evidenciaron inconvenientes que limitaban las posibilidades de acceso a las propuestas virtuales, en particular referidos por supervisoras de las zonas geográficas con mayor vulnerabilidad. Ellas expresan que la conectividad y la disponibilidad de dispositivos con los que contaban los/as niños/as fue uno de los más importantes. Los relatos dan cuenta de la utilización que hacía gran parte de las familias de una única computadora o un teléfono, priorizando la conexión para los/as hijos/as que se encontraban en Primario o Secundario. También manifiestan que las condiciones de vida que atravesaban las familias de distintos distritos de las zonas III y IV incidieron en la falta de feedback que esperaban las/os docentes. Según las supervisoras de gestión estatal, el desafío allí fue buscar estrategias para animar y estimular a las familias; plantean que “lo pedagógico y lo sociocomunitario iban de la mano”.

En las instituciones de gestión privada, convocar y sostener a través de lo curricular se vio tensionado por las decisiones de las familias con respecto a lo económico. Se expresa que muchas escuelas se enfrentaron a problemas financieros en el Nivel Inicial por una importante pérdida de matrícula, principalmente en maternal y salas de 3 y 4 años. Si bien la baja de matrícula es un fenómeno que también se evidenció en las instituciones de gestión estatal, en el caso de privada referentes de la DGEGP explican que hubo familias que desvincularon a sus hijos/as del Jardín por dificultades para afrontar el pago de la cuota. Frente a esta situación, se implementaron distintos programas en el marco de políticas públicas de ayuda económica para paliar el déficit de las instituciones, como el Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP) de Nación y el Programa de Apoyo Económico a la Primera Infancia (API) de Ciudad de Buenos Aires, cuyo propósito fue asegurar la continuidad pedagógica brindada por las instituciones a niños/as de 45 días hasta 3 años. En el caso de los API -que tuvieron tres ediciones API I, II y III- referentes entrevistados recuerdan la necesidad de articular con los distintos actores afectados una medida política efectiva en medio de la situación institucional “angustiante” que se estaba transitando.

Asimismo, se vieron afectadas las que recibían aportes del Estado, ya que debían contar con cierta cantidad de alumnos/as para recibir los subsidios correspondientes. Este escenario desafió de manera diferente el acompañamiento institucional de la supervisión de gestión privada, ya que en las reuniones con directivos primaba el tema económico. En palabras de referentes de gestión privada: “era difícil animarse a hacer una reunión pedagógica con estas dificultades”.

Realizar un seguimiento de la interacción que se mantenía con cada niño/a y su familia, contar con información acerca de las situaciones que podrían estar atravesando, rastrear de algún modo a aquellas familias con las que se discontinuaba la comunicación, fueron desafíos permanentes para abordar el comportamiento de la matrícula mientras se transitaban las distintas etapas de la continuidad en todas las instituciones de Nivel Inicial.

Otro tema relevante manifestado por referentes de supervisión, tanto de gestión estatal como privada, es el trabajo que realizaron las/os docentes para dar continuidad a la educación de niños/as con algún tipo de discapacidad. Este escenario desafió el trabajo de articulación entre directivos, docentes, personal no docente, de supervisión y profesionales del EOE, para llevar adelante la tarea con niños/as y familias, especialmente en la primera etapa de aislamiento. Las referentes mencionaron dificultades y características distintivas de esa articulación según la institución, el distrito o el tipo de gestión.

3.2.3. Volver a encontrarse dentro de la escuela: los desafíos de la presencialidad

Hacia fines de 2020, en el mes de octubre, se inició el proceso de revinculación a través de la asistencia opcional a la escuela de grupos reducidos de niños/as organizados en burbujas, acotada al último año de cada nivel de escolaridad obligatoria (res. MEDGC-MSGC 6/2020). Para las entrevistadas del área de Nivel Inicial fue un desafío primordial la implementación de protocolos de prevención ante la posibilidad de contagios por Covid-19, en un contexto de alta circulación del virus. Manifiestan que fue un periodo de mucho temor, principalmente por parte de las familias, pero también de los equipos docentes. Según un/a referente de gestión estatal, comenzaron “tímidamente algunas escuelas; fueron contadas”.

En contraste con los temores por lo presencial, algunos testimonios dan cuenta de un conjunto de escuelas de gestión privada que venían atravesando situaciones de mucha tensión debido al reclamo de las familias que demandaban por la reapertura de las escuelas, generando un clima de mucha presión hacia el propio sistema, especialmente en Inicial.

En los barrios más vulnerables había más temor a la vuelta a la presencialidad, pero en el resto de los barrios había mucha presión y la presión venía por “si no dan clases y no abren las escuelas, contrato a profesoras en la plaza y dejamos de pagar la cuota” (referente gestión privada).

Para entonces, el desafío era diseñar una nueva organización escolar y dotar de todo lo que se consideraba indispensable para que las escuelas pudieran ser habitadas como espacios seguros. Para los responsables de gestión estatal, esto implicó una logística importante para repartir en las escuelas los insumos necesarios y un abanico de situaciones respecto a las variables espacio y tiempo en cada institución. Hacia fines de 2020 y durante todo 2021, se pautó una nueva forma organizativa de lo escolar que combinó lo presencial con lo

virtual. Según supervisoras de gestión estatal, el problema principal se presentaba cuando los equipos docentes cumplían su jornada de trabajo de modo presencial y no disponían del tiempo que demandaba diseñar y acompañar propuestas virtuales para los/as niños/as que estaban dispensados de asistir presencialmente. Desde las supervisiones, junto a los equipos directivos, hubo que pensar las estrategias que permitieron la implementación de la bimodalidad en todos los casos en que se requirió.

Otra cuestión que destacan los testimonios de las distintas supervisiones es el panorama de aumento de diagnósticos de distintos tipos de trastornos en la vuelta a la presencialidad. En palabras de una supervisora de gestión privada: “llamativamente hay muchísimas situaciones de sobrediagnóstico y de diagnósticos en la primera infancia. Después de la pandemia creemos que se ha triplicado”.

3.3. Políticas y estrategias de continuidad: la respuesta del sistema frente a la pandemia

Frente a la situación de emergencia por pandemia, tanto en ASPO como en DISPO, se buscó dar respuesta desde el sistema a fin de sostener la continuidad pedagógica. En el presente apartado se busca caracterizar dicha respuesta a partir de las voces de referentes ministeriales y supervisores/as consultados, identificando sus principales ejes y analizando políticas y estrategias implementadas, y las propuestas pedagógicas diseñadas y llevadas a la práctica de acuerdo a cada contexto, considerando las particularidades de cada ciclo del Nivel.

3.3.1. Comunicación y articulación

Las primeras acciones llevadas a cabo desde la gestión central tuvieron que ver con la articulación intraministerial o el armado de redes entre las distintas áreas del Ministerio que en muchos casos contaban con nuevas autoridades; a lo que se sumó la articulación interministerial, principalmente con referentes de Salud.

Referentes del Nivel expresan que las direcciones a cargo de la educación Inicial Común en ambos tipos de gestión generaron como primera medida reuniones virtuales con las supervisiones, en las que se informaba cada resolución que iba tomando la gestión central, y se organizaban colectivamente las distintas acciones sobre cómo avanzar en cada tiempo. Las vías privilegiadas para la comunicación entre los agentes del sistema fueron los encuentros sincrónicos y los grupos de Whatsapp, pues estos recursos favorecían un intercambio inmediato y con ello la posibilidad de organizar los tiempos de información del personal, según los grados de responsabilidad.

Así, por ejemplo, las autoridades del Nivel Inicial de ambos sectores de gestión pudieron articular con las supervisoras las medidas que se iban tomando de forma acordada entre los ministerios de Salud y Educación y organizar su comunicación a los demás actores del sistema. Las referentes y supervisoras, tanto de estatal como de privada, señalan que esta organización dinamizó la comunicación entre los niveles de gestión y aportó claridad sobre la información no oficial que la comunidad educativa recibía constantemente por distintos medios. Una referente de supervisión describe su experiencia con el equipo de trabajo:

dar respuesta a esta situación, acompañar a las escuelas y al mismo tiempo, encontrar como un andamiaje entre lo mediático y lo que uno podía dar respuesta, porque muchas veces las noticias aparecían en la televisión antes de que nos informaran a nosotros como noticia oficial y las escuelas pedían información y los papás preguntaban ‘¿qué hacemos?’. Lo primero que yo hice cuando se decretó el aislamiento fue grupos de Whatsapp con los directores (...) Esta decisión facilitó mucho porque calmó la ansiedad y fue la estrategia más rápida... la difusión.

En las instancias de reunión se trabajaba sobre las normativas y la definición de acciones que desde el Ministerio se implementarían; se recababa información sobre aquello que estaba sucediendo en cada escuela y en la realidad de cada comunidad, cuál era la situación del personal docente y no docente, se planteaban líneas de trabajo posibles a seguir. Referentes de gestión estatal recuerdan que estos encuentros también funcionaron como “espacios de catarsis”, de “procesamiento de preocupaciones y angustias”.

Para dar continuidad a la Educación Inicial se necesitó de canales virtuales de contacto con las familias, tanto para acercar la información de coyuntura como las propuestas educativas. Al respecto, los primeros lineamientos de la gestión central hicieron foco en recuperar y fortalecer lo que las escuelas venían utilizando como soporte de comunicación, entendiendo que ese canal ya existente era el más eficiente en su implementación al ser conocido por las familias y, por lo tanto, facilitaría el sostenimiento del vínculo y la continuidad pedagógica. Entrevistadas de ambos sectores de gestión cuentan que se utilizaron desde el inicio principalmente WhatsApp, mails y padlet. Las escuelas disponían de una base de datos de los mails de las familias, pero en este caso también era principalmente el grupo de WhatsApp lo que permitía mantener el contacto con ellas. Tal como lo expresa una supervisora, “cada escuela fue encontrando qué era lo mejor para su escuela”.

El nivel de generalidad de las líneas que llegaron desde el Ministerio para la Educación Inicial, otorgó *per se* un alto grado de flexibilidad para la gestión institucional de los equipos directivos. Si bien a través del área de Planeamiento se pusieron a disposición de los/as docentes de cada nivel de gestión estatal y gestión privada planes de clases semanales de acuerdo a contenidos mínimos seleccionados de los diseños curriculares de la educación básica y obligatoria (en Inicial, la propuesta estuvo por tanto destinada a los niños de 4 y 5 años), estas directrices no llegaron de manera inmediata. Referentes

consultados de la gestión central consideran que Inicial fue el nivel que más tiempo necesitó para encontrar su dinámica en la virtualidad y consolidar una propuesta que incluyera líneas pedagógicas, pues al inicio del aislamiento era cada establecimiento quien, en diálogo permanente, iría definiendo y ajustando su propuesta en el tiempo. Al respecto, referentes ministeriales reflexionan que:

tal vez no fue el Nivel donde pusimos más énfasis en la definición centralizada de lineamientos, un poco porque veíamos que había más heterogeneidad respecto de las comunidades y de lo que en cada Jardín se decía que era apropiado para su comunidad y en ese sentido también entendiendo que la situación de las familias, sobre todo las que tenían hermanos en otros niveles, ya era lo suficientemente esforzada para acompañar a los que estaban en el Primario y el Secundario, entonces fuimos un poco más amplios en la definición de lineamientos.

Así es que la falta de precisión en los lineamientos iniciales de gestión terminó favoreciendo el trabajo en equipo institucional, para lograr la respuesta adecuada en diálogo con las necesidades de cada contexto. Este trabajo se vio acompañado desde el nivel central de ambos tipos de gestión, por el seguimiento y monitoreo de la situación de los/as niños/as y otras circunstancias del contexto, el cual estuvo orientado especialmente a analizar y atender la problemática del desgranamiento de la matrícula y la inclusión. Así, distritalmente, se elaboraron estrategias de seguimiento de las familias; las supervisoras cuentan: “en cada escuela teníamos la nómina de las familias e hicimos todo ese trabajo y salimos a recorrer las casas de las familias que no atendían y ver qué pasaba”.

En lo que respecta al trabajo de articulación entre las distintas áreas del Ministerio, los testimonios de gestión estatal dan cuenta de que el intercambio se intensificó durante la pandemia en función de las necesidades emergentes. A su vez, es interesante señalar que en el caso de gestión privada, referentes del área observan la inclusión del sector en las instancias de articulación interministerial durante el tiempo de pandemia como una novedad: “esto implicó que todas las decisiones que tomamos las tomáramos en conjunto como Ministerio y, en particular, hay cuestiones que trabajamos muy en concreto estatal y privada”.

En este sentido, los/as entrevistados/as describen el trabajo mancomunado que tuvieron las distintas direcciones de las que dependen las ofertas de Educación Inicial dentro del Ministerio de Educación (DENS, DGEGE, DGE GP), compartiendo los desafíos en las etapas de ASPO y DISPO, y colaborando de manera conjunta en la búsqueda de propuestas con criterios similares. Asimismo, los testimonios de referentes de ambos sectores de gestión dan cuenta del trabajo colaborativo realizado con otras áreas que llevaban a cabo acciones de manera transversal a todos los niveles del sistema, como la GOC y Escuela de Maestros y, en particular en el sector estatal con InTec. En el caso de la DEI se señala también la articulación con la Dirección General de Escuela Abierta.

Es de destacar la especial valoración recogida en todas las entrevistas de gestión estatal en cuanto al trabajo realizado desde InTec, particularmente en relación al acompañamiento brindado por el programa a través de sus facilitadores en el uso pedagógico de tecnologías para el armado de las propuestas curriculares digitales de las/os docentes de gestión estatal. La capacidad técnica, su flexibilidad para adaptarse a las situaciones y su disposición resolutoria para acompañar las necesidades y problemáticas que se presentaban, es un aspecto destacado desde las diferentes voces de los entrevistados de este sector de gestión. Asimismo, se pondera la articulación de la coordinación y de los asesores pedagógicos del programa con referentes del nivel central de Educación Inicial y las supervisoras para el abordaje de las dificultades que se presentaron a lo largo del proceso.

3.3.2. El rol de la supervisión en el acompañamiento institucional y pedagógico

Referentes ministeriales expresan que, en contexto de ASPO, los equipos de supervisoras acompañaron a las instituciones en las decisiones sobre las propuestas pedagógicas a trabajar en cada distrito escolar. La tarea que los responsables de la gestión distrital emprendieron se intensificó en relación a “lo pedagógico, (...) lo legal, lo sanitario y en eso se aprendía día a día” (referente ministerial). Las supervisoras de gestión estatal comentan: “muchas veces nos quedábamos los domingos relejendo y por Zoom, tratando de analizar las propuestas y haciendo aportes” que fueran capaces de retroalimentarlas. Sostienen que, frente a la atención prioritaria que se daba desde las políticas a los niveles obligatorios, buscaron en las distintas acciones sostener su jerarquía, “poner en valor” el Nivel Inicial y la profesionalidad del personal docente, desarrollar propuestas diversas y enriquecedoras. También testimonian haber contado con canales de consulta *ad hoc* y directa con los/as referentes ministeriales, lo que favoreció la toma de decisiones y el acompañamiento de los jardines de su jurisdicción.

En función de la extensión del aislamiento, desde las supervisiones se buscó acompañar a los equipos directivos con ajustes en lo pedagógico, articulando las propuestas didácticas conocidas pero adaptadas al nuevo contexto que se imponía. Es decir, “propuestas con cosas que haya en casa. (...) las actividades no se dejaron de hacer, se modificaron [en función de] la realidad que se estaba viviendo”. A través de la propuesta curricular, se focalizó en fortalecer vínculos entre niños/as y familias con el Jardín. Observan que cuando ese vínculo pudo construirse, se produjo un reconocimiento positivo de la experiencia escolar. En palabras de una supervisora, “hubo una valoración de las familias que se vio en el festejo del día del maestro, en donde las directoras nos compartían los mensajes y los agasajos de las familias”. La familia fue facilitadora de las propuestas destinadas a los/as niños/as.

En gestión privada, el acompañamiento realizado por la supervisión en los comienzos del ASPO, considerando la especial preocupación por no perder matrícula, fue intensa y focalizada según las realidades de la comunidad. Vale aclarar que la DGE GP reúne a

un universo diverso que comprende establecimientos de ‘cuota cero’⁴ hasta aquellos sin subsidio. Se organizaron reuniones por Zoom con grupos pequeños de directivos que tuviesen realidades o problemáticas similares en su comunidad escolar, con el fin de intercambiar experiencias, avanzar en propuestas adecuadas a cada caso y compartir resultados que permitieran superar las dificultades. En palabras de referentes de gestión privada:

Ya conocía a los directivos y sabía quién estaba seguramente con las mismas necesidades y el trabajo en el uno a uno. Permanentemente en el día estábamos con 15 o 20 videollamadas. Empezamos a hacer en algún momento un relevamiento, documentando las necesidades (...) el tema particular, en privada, fue cómo adecuar la propuesta y no perder la matrícula.

La problemática del desgranamiento también fue una preocupación en el sector estatal, por tanto, en ambos tipos de gestión las supervisoras tuvieron un rol central en el desarrollo de propuestas que la abordaran desde una perspectiva inclusiva. Referentes consultadas concluyen que una de las principales líneas de trabajo fue el sostenimiento de la matrícula y la inclusión, con atención particular a las poblaciones caracterizadas por su vulnerabilidad.

Los referentes del Nivel destacan que la propuesta de trabajo con la inclusión durante la pandemia consolidó una forma de abordaje de trabajo en equipo, que integraba activamente a supervisores, tanto para conocer la realidad de cada niño/a y su familia, como para definir las propuestas de acompañamiento (configuraciones de apoyo).

3.3.3. La planificación de las propuestas de enseñanza

De los testimonios de supervisoras surge que a medida que se evidenciaba que el aislamiento se iba a extender, se trabajó en un ajuste de lo pedagógico. Se acompañó a los equipos directivos en la planificación de propuestas que recuperaron los proyectos que las escuelas habían elaborado al comienzo del año, definiendo temas y metodologías didácticas que fueran posibles en el marco de la virtualidad. Según supervisoras de gestión estatal, aproximadamente en el mes de abril, cada institución elaboró su Proyecto Escuela (PE) de acuerdo a las orientaciones que se habían realizado; en ellas se sugería que las propuestas fueran acotadas, referidas a ‘la escuela hoy en pandemia’, que promovieran mayor vínculo con las familias y que continuaran con las trayectorias curriculares. Las supervisoras ingresaban a todas las plataformas de las escuelas de manera de conocer las propuestas de cada una de ellas y supervisar el trabajo virtualmente.

Es decir que, luego de las primeras semanas de desconcierto, cuando el nivel pudo reacomodarse, las maestras comenzaron a crear y subir sus propios materiales a la red,

⁴ Se denomina así a las escuelas que reciben 100% de financiamiento estatal y que no cobran cuotas a los/as estudiantes matriculados/as.

recuperando de las líneas pedagógicas curriculares aquello que era posible implementar de manera inmediata en forma virtual. Por ejemplo, las/os docentes armaban un padlet y se subía una selección de cuentos, canciones, videos. Algunas/os comenzaron a filmarse ellas mismas como parte de la actividad propuesta aunque, según se observa, surgieron muchas inquietudes con respecto al uso de la imagen, hasta llegar a generalizarse entre las docentes el uso del video. De las reflexiones de un/a referente de gestión estatal se desprende que las situaciones a las que sometía la pandemia a los actores eran en ocasiones tan inéditas, que la inmediatez de la práctica necesitaba de nuevos marcos para encuadrar la tarea; “hubo algo que salió... pero ya había sobre el uso de las imágenes, pero digamos, siempre como corriendo de atrás”.

Con el correr del tiempo el recurso de la actividad en video se generalizó y eran las/os docentes quienes aparecían leyendo un cuento, cantando un saludo, o proponiendo un juego. En algunos casos, necesitaron retirar materiales de la escuela como títeres o libros. La planificación de propuestas planteó la necesidad de contar con la presencia del adulto para que un/a niño/a pequeño/a pudiera realizar la actividad y también que las propuestas incluyeran materiales que fuera posible hallar en los hogares.

Entre las estrategias desarrolladas durante esta etapa, las supervisoras de gestión estatal, resaltan también iniciativas colectivas como el *padlet distrital*. Este recurso consistió en el armado de una plataforma en común para los jardines de un mismo distrito, en el cual se compartía con todas las familias un conjunto de actividades diseñadas por docentes de distintas escuelas. Su implementación tuvo el propósito de dar respuesta al planteo de algunas familias que demandaban más cantidad de actividades, sin recargar a las/os maestras con más trabajo. El padlet era coordinado por un/a director/a dispensado/a.

En el caso de gestión privada, los testimonios también hacen hincapié en la multiplicidad de actividades que las/os docentes diseñaron, adaptadas a la realidad que se estaba viviendo. Se propiciaron actividades sincrónicas con el objetivo de mantener lo vincular entre los/as niños/as y entre las familias. Entre las propuestas se menciona la planificación de un día de cine, campamento virtual, búsqueda del tesoro, entre otras. La atención siempre estaba puesta en adaptarse a las condiciones y necesidades de cada comunidad. Según los testimonios, estos momentos de encuentro eran esperados y valorados positivamente por niños/as y familias.

En las instituciones de gestión estatal las instancias sincrónicas llevaron un tiempo en ser implementadas; los/as referentes ubican estas prácticas en algunos jardines aproximadamente antes del receso de invierno de la primera etapa de ASPO. La gestión central planteó la necesidad de sumar a lo asincrónico la realización de reuniones virtuales, sin embargo, las referentes del Nivel consultadas señalan que hubo que trabajar mucho con los equipos docentes para disipar temores respecto a la exposición. Entre las/os docentes estaba presente “en el imaginario que tal vez podían terminar involucrados en alguna denuncia” (referente supervisión). Como se mencionó con anterioridad, con el propósito

de abordar el problema, los equipos de supervisoras y directivos elaboraron un ‘encuadre distrital’. Esto es, ciertas pautas marco a tener en cuenta que fundamentaban y definían el accionar de escuelas y familias durante los encuentros virtuales con los/as niños/as. El encuadre para el trabajo sincrónico era comunicado previamente a todas las familias de los jardines del distrito. Un referente de supervisión rememora el contenido de lo que allí se establecía:

Encuadramos que era un encuentro para los niños y las niñas de esa sala con las maestras y que siempre iba a haber un directivo en ese Meet (...) les pedíamos a las familias que no filmaran porque vulneraban los derechos de los otros niños y la intimidad (...) que en esto teníamos que tener mucha protección con respecto a la imagen y el cuidado de la imagen de los niños y de las niñas, que sí, que acompañara un adulto, o sea que estuviera presente sin estar, tal vez, en la imagen (...) que ese adulto iba a ser un sostén para [manejar el dispositivo], para poner alguna palabra, pero que no era una participación activa, no se esperaba eso, que se esperaba que sea una práctica del niño en una situación de enseñanza.

En cuanto al trabajo en Maternal, las supervisoras de gestión estatal consideran que en un primer momento, costó reestablecer el vínculo, porque es este el ciclo donde más se perdió el contacto. Sin embargo, plantean que se llegó a lograr el trabajo de forma efectiva con las familias a través de diversas propuestas virtuales que, en su diseño requerían considerar al adulto, por un lado, como mediador frente a los/as niños/as y, por el otro, al adulto como destinatario, frente a las angustias e inquietudes de crianza en tiempo de aislamiento. En gestión privada, las supervisoras cuentan que en los jardines maternos se trabajó con los papás ofreciéndoles materiales educativos disponibles en la institución y orientaciones sobre crianza/maternaje. Asimismo, se realizaron reuniones de acompañamiento a las familias frente a dificultades que se evidenciaban respecto de la alteración de hábitos y rutinas en los/as niños/as, producto de los cambios en la cotidianeidad de los hogares.

Como se mencionó anteriormente, a pesar de la diversidad de propuestas pedagógicas que los equipos docentes lograron diseñar adecuando los proyectos de sus instituciones a la modalidad virtual, el desafío de seguir enseñando se enfrentó a la desigualdad que atravesaron distintas familias en el acceso a la conectividad y a los dispositivos. De los testimonios surge que fue en la entrega de canastas cuando las/os docentes se interiorizaron de la situación de muchas familias y diseñaron estrategias pedagógicas en soporte papel, en forma paralela a las propuestas digitales. En este sentido, la entrega de canastas se convirtió en una estrategia más para el encuentro pedagógico; según los/as entrevistados/as, ese momento permitió vincularse con familias con las que existía riesgo de perder el contacto, y avanzado el año también con los/as niños/as, cuando pudieron comenzar a acompañar a retirar la mercadería. En palabras de referentes de supervisión: “a los que perdíamos por la conectividad, les decíamos ‘venite con el celular, ponete acá en la escalera y entrá al Zoom del Jardín’, (...) entonces mientras estaban en la cola [para recibir la canasta] estaban las carteleras con los links a los padlets”.

Los equipos docentes de algunas instituciones de gestión privada implementaron estrategias similares, fundamentalmente en los colegios de ‘cuota cero’ ubicados en barrios vulnerables. Aquí también se pondera el aprovechamiento que realizaron los/as docentes durante la entrega de alimentos para el intercambio con las familias y el seguimiento de cada niño/a.

Sin dudas, un aspecto a destacar en la planificación de las propuestas pedagógicas de continuidad en todo el Nivel durante esta etapa, es la mención del trabajo colaborativo como fortaleza de los equipos docentes. La virtualidad y la flexibilidad de la variable tiempo permitió contar con instancias sincrónicas para planificar colectivamente, lo que otorgó una mayor riqueza a las propuestas y el acompañamiento y sostén entre colegas para afrontar lo complejo de enseñar a la distancia. Según el testimonio de un/a referente del Nivel:

...mucho trabajo colaborativo. Mirá, algo que se destaca y no quiero dejar de decirlo es el trabajo en equipo. Se armaron unos equipos de trabajo impresionantes (...) a lo mejor un JIN de cinco escuelas, quizás un profesor de Educación Física, o de Música, que es muy difícil que se vea con otro de la otra escuela a pesar de que pertenece a la misma POF, de otra escuela del turno tarde, casi imposible, se ven una vez por año más o menos, porque se van a otra escuela... bueno, se veían todo el tiempo por Zoom, se intercambiaban materiales. Eso fue muy importante: el trabajo en equipo, se fortaleció muchísimo.

Con el propósito de orientar la planificación de la enseñanza en las salas de 4 y 5 años, desde la gestión central se puso en circulación la propuesta de contenidos priorizados para el Nivel⁵. Allí se explicita que el propósito central de la tarea durante ese primer tiempo de no presencialidad era que los/as niños/as pudieran sostener el contacto con sus docentes, con el aprendizaje y con ciertas rutinas propias del Jardín, en definitiva, sostener el vínculo con la escuela. Esta propuesta fue orientativa, no tuvo carácter obligatorio para los/as docentes.

Junto a la priorización de contenidos se elaboraron materiales diseñados como fascículos destinados a las familias con propuestas de actividades para realizar en las casas. Estos materiales fueron acompañados con guías para el trabajo del docente; se trató de orientaciones para comprender la relación entre contenidos y consignas dadas en los fascículos y profundizar con otras propuestas los contenidos abordados en estos materiales. Los fascículos estuvieron disponibles para las familias a través de la plataforma Mi Escuela y fueron distribuidos en formato papel en los jardines durante las entregas de canastas.

⁵ La priorización de contenidos se plasmó en documentos bimestrales a lo largo de 2020, que fueron complejizando e incorporando progresivamente temas de distintas disciplinas prescriptos en el Diseño. Para el bimestre marzo - abril se definen en un mismo documento contenidos para cada nivel obligatorio del sistema y para el bimestre mayo-junio se publica un documento separado para cada nivel.

Si bien en los fascículos figuraban como destinatarios los/as niños/as de 4 y 5 años, las referentes mencionan que se utilizaron algunas propuestas también para los de 3 años. Con el propósito de no escindir el Nivel en cuanto al acompañamiento en la continuidad para ambos ciclos, las direcciones de estatal elaboraron el material *Juegos con ternura* para los jardines maternos. En palabras de un referente ministerial, “nosotros insistimos mucho en que hubiera para Maternal, entonces lo empezamos a hacer nosotros. (...) Porque dijimos: ‘no puede no haber, tenemos tantos chicos, tanta matrícula...’”. Este material luego fue tomado por Currículum con el asesoramiento de un equipo de maestras que acompañaron el trabajo del área, para la elaboración del material.

Respecto de la implementación que se hizo de estos fascículos, algunos/as entrevistados/as de gestión estatal plantean que a veces llegaban sólo para la población de 5 años y no siempre en la cantidad necesaria para entregarlo a todos/as; y que las familias que contaban con internet también podían descargarlo. Este recurso se sumó a los que los equipos docentes continuaron produciendo y entregando en soporte papel, ya que, según explican, la utilización de los fascículos por parte de los/as docentes no fue generalizada, las maestras prefirieron elaborar sus propios materiales. Una referente de supervisión explica que “las docentes empezaron a generar propuestas para el acceso a la lectura, el cálculo (...) llegaron [los fascículos] con un formato muy cuadernillo (...) y no fue muy aceptado”.

En el caso de gestión privada, una referente de supervisión comenta que los/as docentes utilizaron contenidos de “los fascículos, de varios documentos que salieron de Aprender en Casa. Eso ayudó muchísimo a las escuelas”. De todas formas, cada institución decidió sobre sus materiales; la supervisión trabajó con el Nivel, orientando para que los hubiera.

Para el inicio de 2021, a partir de la definición de la unidad pedagógica 2020-2021 a nivel nacional y jurisdiccional (res. CFE 367/2020 y res. SSCPEE-MEGCABA 2215/2020), se formularon nuevos lineamientos respecto de los contenidos priorizados para las salas de 4 y 5 y, entre otras cosas, se planteó retomar y profundizar los aprendizajes y capacidades desarrollados a lo largo del ciclo lectivo 2020 y, a la vez, avanzar con la apropiación de los contenidos previstos para el 2021, orientando a las instituciones a planificar la enseñanza de acuerdo a los contextos y situación de sus comunidades.

3.3.4. El regreso gradual a la presencialidad

Volver a las instituciones del Nivel de manera presencial fue un proceso que progresivamente incluyó a los niños/as de todas las edades y extendió el tiempo de asistencia presencial, organizando lo institucional y pedagógico de acuerdo a los protocolos sanitarios que se definían según la dinámica de contagios. De allí lo gradual de un proceso que comenzó con algunas actividades de reencuentro para los niños/as de 5 años ya finalizando el ciclo lectivo 2020, hasta llegar a la presencialidad plena en agosto de 2021. A continuación se describen las características principales de cada uno de estos momentos.

Las actividades de revinculación hacia fines de 2020

Hacia fines de octubre de 2020 la gestión central elaboró de manera conjunta con el Ministerio de Salud un nuevo cuerpo normativo para las instituciones del Nivel de gestión estatal y privada en el marco de la res. CFE 370/2020, que prescribía la realización de actividades presenciales para el último año del Nivel Inicial (con asistencia opcional) en grupos de no más de diez personas (res. MEDGC-MSGC 6/2020).

Este periodo de las primeras burbujas, que constó de algunos encuentros en los jardines hasta diciembre de 2020, es recordado por referentes de gestión estatal del Nivel como otro momento arduo en el proceso que transitó el sistema durante la pandemia, y como una primera etapa en sí misma en el camino hacia la presencialidad plena. Este nuevo hito demandó, según manifiestan, otra importante reacomodación del trabajo de todos los actores, con incertidumbre respecto a lo que pudiera acontecer, y con desacuerdo de parte de algunos equipos directivos. Estos actores describen que fue un trabajo complejo implementar las medidas para el retorno, siguiendo el protocolo y diseñando la presencialidad en función de las particularidades de cada institución y edificio escolar, complejidad que tuvo a cargo la dirección de cada Jardín con el acompañamiento de su supervisión y las direcciones generales del Ministerio. En palabras de una referente de supervisión de gestión estatal,

la verdad, al principio fue confusa (...) las medidas de sanitización estaban claras (...) confuso en el sentido que por el tiempo que permanecían los chicos en la burbuja, si los profesores curriculares tenían que venir o no tenían que venir (...) ver qué espacios de las escuelas podrías utilizar, cuáles todavía no (...) hasta que todo se acomodó.

Al igual que en el ASPO, en ambos tipos de gestión los equipos institucionales desarrollaron la revinculación de diferentes modos, coordinando las decisiones entre supervisiones y directivos y atentos a las necesidades de las familias. Supervisores de gestión estatal dan cuenta de la intención de respetar las “lecturas de la situación y los tiempos” de cada uno de los actores. De allí que la prioridad de la acción pedagógica estuvo puesta en “recibir a los chicos y escuchar qué les pasó, no íbamos a trabajar ni con el Diseño ni..., vamos a ver qué les pasó”.

Entre las supervisoras hay consenso en que si bien hubo presencia de niños/as en las actividades, la asistencia en esta etapa fue baja. En general, explican que pudo deberse a la incertidumbre propia del contexto o a ser vísperas del fin del ciclo lectivo, motivos por lo que las familias prefirieron no apresurar el regreso de los más pequeños a la escuela. Desde las supervisiones se apeló a comunicar la idea de ‘escuela segura’ para llevar tranquilidad; las instituciones informaban los protocolos a utilizar en las actividades y las medidas de sanitización implementadas de acuerdo a la normativa del Ministerio de Educación y Salud.

Respecto de las propuestas presenciales, los/as referentes ministeriales consultados plantean que las medidas del protocolo de seguridad sanitaria fueron muy trabajadas por los equipos y se cumplió con las directivas allí pautadas. De alguna manera, esta normativa también fue un efectivo respaldo para las escuelas respecto de la toma de decisiones frente a las familias.

La organización de las variables espacio y tiempo fueron muy variadas y quedó a criterio de los equipos directivos acompañados por sus supervisores, en función de las características de cada Jardín, por ejemplo según aspectos edilicios o de tipo de jornada y bajo la premisa de que los/as niños/as pudieran pasar el mayor tiempo posible en la escuela y de manera segura. El modelo organizacional de la Educación Inicial adquirió el máximo de flexibilidad en base a un trabajo artesanal de los equipos institucionales. Un/a supervisor/a señala:

Con la modalidad de burbujas nuestra mayor preocupación eran las jornadas simples, porque una jornada completa la pudimos organizar que todos los días venga el grupo dividido en una mitad a la mañana y otra mitad a la tarde, y venían todos los días, en cambio con la jornada simple yo no tenía espacio en las escuelas (...) entonces hacíamos 3x2, así que los chicos venían a la burbuja tres días una semana, a la semana siguiente esos mismos chicos dos días, y venían tres días los otros (...) Donde no pudimos usar otros espacios -porque no todas las escuelas, más las de jornada simple, no tienen sala de música, sala de maestros, tienen un SUM y nada más- entonces vos decís bueno, cómo hago, grupos numerosos de 28 chicos...

De los relatos sobre la planificación de actividades se manifiesta la importancia dada a que los/as niños/as pudieran poner en palabras lo que sentían. Sobre los contenidos disciplinares se observan modificaciones metodológicas relacionadas con la prevención sanitaria y resultó llamativo el proceso reflexivo que implicó el trabajo docente acerca del entrecruzamiento entre los criterios sanitarios y los pedagógicos, con los desafíos que conllevó.

El retorno a instancias presenciales en el periodo noviembre-diciembre de 2020 se evidencia como un proceso lento y complejo, de experiencias variadas, dado que en algunas instituciones la experiencia fue un éxito, y en otras, no. También, distintas referentes consideran que los/as niños/as vivieron el reencuentro como algo “maravilloso, desde lo emocional, era la felicidad que tenían esos chicos cuando entraban”.

El regreso gradual a la presencialidad en febrero de 2021 y la tarea pedagógica en DISPO y en la presencialidad plena

La res. conjunta MEDGC-MSGC 1/2021 de los ministerios de Educación y Salud de principios de febrero de 2021, aprueba el protocolo de seguridad para el inicio de clases presenciales en los niveles obligatorios de ambos sectores de gestión. De esta manera, el ciclo lectivo 2021 inicia con una nueva normativa que organiza la presencialidad desde

el Ciclo Maternal hasta la sala de 5 años, con un modelo combinado de presencialidad y virtualidad que establece garantizar al menos el equivalente a una jornada escolar simple.

En general, de acuerdo a las características de cada jardín en cuanto al tipo de jornada, características de la matrícula y condiciones edilicias en relación a los requerimientos del protocolo de prevención, se reeditó la complejidad del momento de revinculación a la hora de planificar la presencialidad de los/as niños/as de todas las salas para el inicio 2021. Las diferencias que presentó la organización de la presencialidad en cada Jardín generó, en ciertos casos, el malestar de algunas familias. El escenario diverso de este comienzo del ciclo en presencialidad se describe en el testimonio de una supervisora de gestión estatal:

se vuelve con un nuevo protocolo que [determinaba que] en la sala no podía haber 30 niños, entonces empezaron a funcionar el 3x2. No quedaba otra, en el Ministerio te decían 'busquen más espacios', y nosotros decíamos 'no hay más espacios'; en los JINes que compartían con primaria, no había más espacios. Algún zoom, pero no mucho más. [En] las de jornada completa fue más fácil porque no hacían la jornada completa, pero iban la mitad a la mañana todos los días y la otra mitad por la tarde todos los días, no con la misma carga horaria que tenían antes, entonces las familias te decían: '¿por qué él puede ir todos los días y mi hijo no puede ir todos los días?'. Es que el otro nene estaba anotado en jornada completa. Yo tenía una escuela que es nueva, que tenía muy pocos nenes inscriptos cuando se refundó, no llegaban a 12 o 13 por sala, entonces esas salas, aunque era jornada simple, pudieron ir todos los días. Entonces era así todo el tiempo, mirar la realidad de cada director, cuantos tiene... eso fue hasta agosto de 2021.

En esta etapa, la modalidad virtual se utilizó fundamentalmente para ofrecer una propuesta de contenidos para los/as niños/as que no pudieran asistir al Jardín. Para estos casos, se recrearon estrategias utilizadas durante el ASPO en función de las situaciones y recursos de cada institución. Un/a referente de supervisión de gestión estatal plantea que

había escuelas que no tenían [docentes] dispensadas. (...) La maestra viene todo el día cumple el horario y tiene 5 chicos dispensados que estaban esperando propuestas, en eso resolvió la propuesta distrital, que igual era complicado porque [las familias] decían esa es una propuesta de otra escuela. Ahí la directiva que teníamos dispensada, empezó a coordinar sola eso.

A partir de agosto de 2021, luego del receso de invierno, el Nivel Inicial retomó la modalidad presencial plena en los establecimientos educativos de gestión estatal y privada de la Ciudad (Decreto 260/2021). Si bien se continuaba con medidas de cuidado para la prevención de contagios de Covid-19, lentamente se fueron retomando las diversas actividades.

Lo más sobresaliente en los testimonios con respecto a este último periodo -en muchos casos planteado en continuidad con el ciclo lectivo 2022- son las referencias al impacto que tuvo en las personas el proceso vivido durante la pandemia, cuestión que lleva a la reflexión sobre los actuales desafíos pedagógicos de la escuela. En cuanto a los/as niños/as, especialistas en la educación de la Primera Infancia han señalado que sus experiencias e interacciones sociales se vieron alteradas como efecto de la pandemia y el confinamiento, limitando las posibilidades de aprendizaje, juego y movimiento (OMEPE, 2021). En línea con este análisis, las referentes de supervisión de ambos tipos de gestión plantean que ante las problemáticas emergentes en la vuelta a la presencialidad en los jardines, “el trabajo tiene que estar fuertemente enfocado a eso”.

En varias intervenciones se plantea que atender a la importancia de la tarea pedagógica frente a este escenario se convirtió en una más de las intervenciones de acompañamiento de los equipos de supervisión a directivos y docentes. Un referente de gestión privada afirma que “hay una sobrediagnóstico de todo, quizás un nene que no habla mucho y le ponen certificado de discapacidad por trastorno del lenguaje y le falta estimulación, (...) no es otra cosa, entonces ahí hay un fuerte trabajo [de la escuela] para poder hacer”.

En el caso de las escuelas de gestión estatal, los comentarios de supervisoras agregan a la reflexión la variable cantidad de niños/as, como una condición fundamental para que sea posible la tarea docente para la inclusión. En este sentido, las instancias en modalidad presencial organizadas en función de los protocolos de prevención durante el proceso de pandemia, permitieron experimentar escenarios pedagógicos en donde el modelo organizacional del Nivel, en sus variables espacio, tiempo y agrupamiento (Quiróz y Pieri, 2011), tuvo que ser modificado. La reducción de la cantidad de niños/as en el agrupamiento por burbujas es considerada por las entrevistadas como una modificación beneficiosa para un trabajo pedagógico más personalizado, acorde a lo que necesitan los/as niños/as de Educación Inicial en general, y especialmente, a los que requieren de una atención particular. La mayoría de los testimonios dan cuenta del potencial pedagógico de los grupos reducidos.

3.4. Los aprendizajes que deja la pandemia

Los distintos/as referentes del Nivel Inicial entrevistados/as señalan que, “sin dudas fue un tiempo de aprendizaje”, de desafíos transitados “con distinto nivel de logro”. En base a los testimonios recogidos, se presentan a continuación los principales aspectos de aquello que se evidencia como ‘lo aprendido’ a lo largo del proceso transitado en el Nivel y que resulta valioso continuar más allá del tiempo de pandemia.

En todos los casos, los/as entrevistados/as identifican, en primer lugar, el aprendizaje que implicó el uso de la tecnología como recurso. Ésta se constituyó en aliada necesaria y su selección y uso fueron desafíos que enriquecieron las prácticas docentes, consolidando

aprendizajes para la comunicación y la enseñanza a partir del acompañamiento de los/as asesores/as y facilitadores/as pedagógicos de InTec. Asimismo, las supervisoras sostienen que la utilización de las nuevas estrategias digitales aprendidas no debería desplazar las anteriores, sino integrarlas en función de una evaluación adecuada. Al pensar en el tiempo por venir, valoran la continuidad de las propuestas de formato mixto, tanto para la gestión pedagógica (estrategias de enseñanza, etc.) como para la gestión institucional (planificación, comunicación, etc.).

El conocimiento sobre los recursos tecnológicos al que supervisores, directivos y docentes accedieron en la práctica, favoreció la capacidad de selección de los formatos adecuados en cada caso. La atención puesta en el formato de comunicación adecuado también toma en cuenta la población destinataria. Es así que en algunas regiones puede considerarse viable reemplazar el cuaderno de comunicaciones por algún medio digital, mientras que en otras, el cuaderno es considerado un medio de inclusión efectivo de las familias de poblaciones vulnerables, donde aún no está garantizado el acceso a dispositivos y a conectividad.

Otro aspecto que desde el nivel central se destaca como un logro a profundizar y continuar, es la articulación inter e intraministerial, que consideró tanto al sector de gestión estatal como privado. Esto permitió abordar la educación de los/as niños/as desde una perspectiva integral, para la problematización, el diseño y la planificación de políticas públicas para la educación de la primera infancia. Este trabajo articulado y en equipo, también es reconocido por las supervisoras como valor a continuar en la gestión institucional de los distritos escolares. Las acciones en conjunto llevadas a cabo por directivos y docentes con distintos actores del sistema (InTec, Escuela de Maestros, GOC, entre otros) adquirieron una gran dimensión en la práctica, generando nuevas expectativas a futuro sobre el trabajo colaborativo.

El aislamiento por la pandemia requirió, entre otras cuestiones, la renovación de acuerdos entre la escuela y las familias para articular los tiempos, saberes y recursos disponibles. Desde las supervisiones consideran que, la reafirmación del ‘contrato familia-escuela’ fortaleció las prácticas pedagógicas y evidenció el valor del acompañamiento mutuo en las propuestas educativas. Una referente de supervisión plantea afianzar el trabajo realizado para que “las escuelas sigan convocando a la familia como aliada en este contrato educativo”.

A su vez, se expresó la necesidad de revisar los encuadres de trabajo entre la escuela y las familias al regreso a la presencialidad plena, fortaleciendo los canales institucionales de comunicación efectivos para cada contexto.

La experiencia con tiempos, espacios y reagrupamientos flexibles en la vuelta a la presencialidad durante el DISPO, es otro de los aspectos destacados como aprendizaje y foco del análisis entre las supervisoras. El señalamiento de las referentes es acerca de la incidencia de estas variables en lo pedagógico, referida particularmente a los beneficios

observados en las prácticas de enseñanza respecto de la reducción de la cantidad de niños/as por docente, como consecuencia del agrupamiento en burbujas. En este sentido, al pensar en la posibilidad de continuar con experiencias que son consideradas valiosas, la reflexión de las referentes consultadas resulta de interés con respecto al diseño de políticas para el Nivel. Asimismo, las supervisoras expresan que el tiempo de excepcionalidad transitado dejó un bagaje de saberes que permiten que este sea tiempo de revisión de la gestión y de la práctica docente.

La emergencia sanitaria por Covid-19 obligó a todo el sistema educativo a tomar acciones de manera inmediata que permitieran continuar con la enseñanza y el aprendizaje durante un período muy extenso y con circunstancias cambiantes. Para el caso del Nivel Inicial, los constantes desafíos identificados en las distintas entrevistas fueron instancias de reinención colectiva de los modos de hacer escuela. Los testimonios dan cuenta de que se ensayaron soluciones a cada problema que se presentaba, lo cual sin dudas ha dejado entre los actores del Nivel muchos más aprendizajes de los que han podido rememorar.

3.5. Consideraciones finales

Este estudio se propuso recuperar y caracterizar las propuestas de gestión pedagógico insituacionales en el Nivel Inicial Común de la Ciudad de Buenos Aires en las etapas ASPO y DISPO durante la pandemia por Covid-19. A partir de las voces de distintos actores del sistema educativo (referentes del nivel central y supervisoras de ambos sectores de gestión) que participaron en cada momento, de la lectura de documentos y del análisis de datos estadísticos aportados por el Relevamiento Anual (UEICEE, s/f), fue posible adentrarse en la experiencia de quienes, desde diferentes roles, favorecieron la continuidad de la educación y el cuidado de los/as niños/as de 45 días a 5 años, buscando sostener el vínculo con ellos/as y sus familias, a través del diseño y ensayo de múltiples recursos que se adecuaban a cada momento de la emergencia sanitaria con acciones específicas en cada nivel de gestión. A continuación se sintetizan las principales líneas de análisis abordadas en este documento.

Se evidencia en general un trabajo fluido en la articulación tanto interministerial como intraministerial. Desde el Ministerio de Educación de la Ciudad se trabajó junto al de Salud en la definición de marcos normativos como protocolos y documentos de orientaciones para atender cuestiones sanitarias en las diversas situaciones educativas que fueron presentándose a lo largo de todo el proceso. Al interior de Educación, las distintas áreas del Ministerio lograron en general establecer redes que fortalecieron la tarea de continuidad pedagógica especialmente en la etapa de ASPO, destacándose en particular la novedosa articulación entre las direcciones de gestión estatal y privada. Este fue un aspecto valorado muy positivamente por los/as entrevistados/as. Los referentes del Nivel consultados ponderaron el trabajo de las diferentes áreas, destacando fuertemente en el caso de gestión estatal las acciones llevadas adelante con InTec en relación al

acompañamiento en la tarea de los facilitadores pedagógicos, asesores y coordinadores del programa, y desde ambos sectores de gestión con la GOC/Planeamiento respecto a la definición de contenidos priorizados y la preparación de materiales educativos y con la Escuela de Maestros, en sus espacios de formación y asesoramiento sobre propuestas pedagógicas en virtualidad. También, en el caso de los referentes de DEI consultados, se resalta la valoración al trabajo coordinado de Escuela Abierta en la organización logística en relación al reparto de las canastas alimentarias.

En cuanto a las supervisiones del Nivel, éstas cumplieron un rol que excedió lo pedagógico, abordando en toda su complejidad cuestiones sanitarias y legales que fueron aprendiendo y resolviendo de manera constante. La habitual función de orientación y acompañamiento a los jardines en la gestión institucional y pedagógica se intensificó durante el periodo de pandemia. Una tarea particular fue el seguimiento de la matrícula en los comienzos del ASPO, con especial fuerza en el sector privado, pero con preocupación también en gestión estatal. De allí que para las referentes de supervisión, el sostenimiento de la matrícula y la inclusión fuera una importante línea de trabajo.

Es de destacar que si bien la matrícula cae en el periodo 2020-2021, principalmente en las instituciones de gestión privada, esta tendencia ya se observaba en 2019. Como se dijo, los datos de los registros de nacimientos de la Ciudad muestran un descenso sostenido de la cantidad de nacimientos, lo que podrá ser confirmado al difundirse los datos relativos a la población en edad de acceder al Nivel Inicial provenientes del Censo Nacional 2022.

En relación a las líneas de trabajo que llegaron desde el Ministerio para la Educación Inicial, se evidencia un nivel de generalidad que otorgó per se un alto grado de flexibilidad para la gestión institucional de los equipos directivos, con los desafíos que ello supuso. El directivo articuló entre los distintos actores de la comunidad educativa relevando necesidades y participando en las propuestas pedagógicas. Fue el responsable de la traducción de los protocolos en la práctica respecto a definiciones que quedaban a su cargo. En este sentido, fue necesario el trabajo en equipo institucional para lograr la respuesta adecuada en diálogo con las necesidades de cada contexto.

Es así que las propuestas pedagógicas de los/as docentes fueron ajustándose a lo largo de la primera etapa y adaptándose a los distintos momentos de cursada según las normativas de ASPO y DISPO. Ya iniciado el proceso, fueron acompañadas de directrices y materiales curriculares básicamente para las salas obligatorias, de 4 y 5 años. Si bien en los testimonios se da cuenta de que existió una variedad de propuestas virtuales para la enseñanza, según las supervisiones en gestión estatal primaron las instancias asincrónicas sobre las sincrónicas. Asimismo, destacan la importancia que adquirieron los momentos de entrega de canastas para acercar en formato papel las actividades que elaboraban los equipos docentes de manera virtual, como una forma de dar respuesta a la falta de acceso a internet y/o dispositivos de muchas familias. En general, las propuestas pedagógicas se diseñaron en base a un fuerte trabajo colaborativo entre los distintos actores del sistema.

Por otra parte, entre los/as referentes del Nivel entrevistados/as se reafirma la idea de la familia como codestinataria de la Educación Inicial y la relevancia de su función mediadora entre las propuestas docentes y los/as niños/as durante la pandemia. Esto puso también de manifiesto lo que, según las supervisiones, fue el mayor desafío para los equipos docentes: incluir y sostener a niños/as y familias que se encontraban en condiciones de desigualdad económica.

Respecto del proceso de regreso gradual a la presencialidad en el Nivel, los/as referentes consultados/as plantean que las acciones de revinculación estuvieron atravesadas por incertidumbres y temores, tanto de familias como de docentes, y que si bien hubo presencia de niños/as, la asistencia en esta etapa fue baja. Consideran que en tanto en algunas instituciones fue un éxito, en otras no tuvo el resultado esperado; y que el reencuentro fue vivido por los/as niños/as con alegría y con atención a las medidas de cuidado. El resto del proceso hacia la presencialidad plena tuvo distintos matices y ponderaciones entre los/as referentes consultados; quedan planteadas en este trabajo las complejidades que existieron en la implementación de la organización del espacio y tiempo de las diferentes burbujas, principalmente en la jornada simple.

Uno de los aspectos más sobresalientes de los relatos sobre la experiencia de vuelta a la presencialidad, probablemente sea la tarea que la escuela tiene por delante frente al impacto del proceso vivido durante la pandemia en niños/as y adultos, en relación a la salud integral de los actores de la comunidad escolar en general, y al proceso de aprendizaje de los niños/as en particular.

Los distintos aspectos hasta aquí señalados forman parte también del entramado de aprendizajes que la experiencia de trabajo del Nivel Inicial en pandemia dejó entre los/as entrevistados/as. Pero sin duda uno de los aprendizajes más destacados es el interés que adquirió el Nivel, a partir del trabajo sinérgico de docentes y facilitadores de InTéc, en el uso de herramientas y recursos tecnológicos, para seguir siendo utilizados en la modalidad presencial, para la gestión institucional y pedagógica.

A modo de cierre, vale destacar que la pandemia dejó al descubierto fortalezas y debilidades del sistema. El abordaje de los distintos desafíos que impuso su dinámica en el Nivel Inicial y el diseño y puesta en práctica de propuestas superadoras, se presentan como una oportunidad para revisar y redefinir prácticas y políticas que garanticen la educación integral de los/as más pequeños/as en la Ciudad.

Bibliografía

Abelenda, N.; J. Canevari y N. Montes (2016). Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos. Población de Buenos Aires. *Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos*, 13 (23), 7-30.

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf [consultado en noviembre de 2023].

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2021a), *Lecciones aprendidas por el ministerio de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires frente a la pandemia del covid-19 y sus implicancias para el sistema educativo*. www.seduca.org.ar/wp-content/uploads/2021/01/4.-lecciones-aprendidas-1.pdf

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2021b). *Prioridad Educación: orientaciones para la presencialidad*.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2021c). *Prioridad Educación. Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las clases presenciales*.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2021d). *Circuito de reporte de casos en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Síntomas compatibles COVID-19*.

Organización Mundial para la Educación Preescolar (2021). *Los problemas de los niños y niñas están postergados y poco visibles*. <https://redclade.org/noticias/omep-los-problemas-de-los-ninos-y-ninas-estan-postergados-y-poco-visibles/> [consultado en noviembre de 2023].

Quiroz, A. y Pieri, C. (2011) *Modelos organizacionales en la Educación Inicial*/ coordinado por Silvia Laffranconi. Ministerio de Educación de la Nación.

Ramonet, I. (2020). *La pandemia y el sistema-mundo*. Disponible en <https://www.eldiablo.org/wp-content/uploads/2020/04/Ramonet-pandemia-sistema-mundo.pdf> [consultado en noviembre de 2023].

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (s/f). *Relevamiento Anual*. Ministerio de Educación, GCABA. <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/anuario/educacion-comun-nivel-inicial>

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2020). *Educación post pandemia. El involucramiento familiar como motor de cambio*. Ministerio de Educación, GCABA. <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/tematicas-transversales> [consultado en noviembre de 2023].

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2020). *Mapeo de la Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación, GCABA.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2021a). *El regreso a las clases presenciales: el caso de la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación, GCABA. <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/tematicas-transversales> [consultado en noviembre de 2023].

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2021b). *Anuario de Estadísticas Educativas*. Edición 20 años. Ministerio de Educación, GCABA. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2021/05/31/e8fd26046c-55d14407ac79eb748674f3f3094c5c.pdf> [consultado en noviembre de 2023].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021c). *Respuestas de política pública y desafíos para garantizar el bienestar de la primera infancia en tiempos de Covid-19: un análisis comparado para América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376927> [consultado en noviembre de 2023].

United Nations International Children's Emergency Fund (2021). *Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes. Cuarta ronda*. <https://www.unicef.org/argentina/media/11626/> [consultado en noviembre de 2023].

Normativa

Decreto 241/2021.

Decreto 260/2021.

Decreto 297/2020.

Res. APN/ME 108/2020.

Res. CFE 367/2020.

Res. CFE 370/2020.

Res. SSCPEE-MEGCABA 2215/2020.

Res. conjunta MEDGC-MSGC 1/2021.

Res. conjunta MEDGC-MSGC 6/2020.

4. Políticas, estrategias y aprendizajes del Nivel Primario en la Ciudad en contexto de pandemia

Melisa Lombardo, Paula Medela, Marcelo Zanelli

Introducción

A raíz de la irrupción del COVID-19 se instauró en Argentina una cuarentena obligatoria a través del Decreto 297/2020 de la Presidencia de la Nación que estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como medida para contener la propagación del virus y resguardar la salud integral de las personas. En el ámbito educativo, a través de la res. 108 del Ministerio de Educación de la Nación (2020), se dictó el 16 de marzo de 2020 la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles y modalidades.

La pandemia evidenció muchas vacancias e inequidades de los sistemas educativos, lo que requirió de políticas educativas promovidas desde las instancias gubernamentales y del accionar de los propios actores institucionales (OCDE, 2020). En Argentina se implementaron estrategias de digitalización y divulgación de contenidos pedagógicos (portales digitales, programas televisivos y radiales, elaboración de cuadernillos digitales e impresos), acciones de fortalecimiento de la conectividad y ampliación de infraestructura digital, acciones de acompañamiento a docentes y de apoyo a la inclusión educativa (entrega de módulos alimentarios y apertura de canales de comunicación con las familias) y modificaciones de la organización escolar (suspensión de calificaciones, implementación de evaluaciones formativas y de procesos de retroalimentación) (Cardini et al, 2020).

En este marco, la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) se propuso investigar sobre los *Aprendizajes del Sistema Educativo de la Ciudad*

Autónoma de Buenos Aires en contexto de pandemia, 2020-2021. Partiendo de tales lineamientos, el presente informe apunta a describir y analizar el proceso de reorganización que se atravesó durante 2020 y 2021 para acompañar las trayectorias educativas de los/as estudiantes, indagando las principales políticas y estrategias desplegadas para sostener la continuidad pedagógica. A partir de la sistematización de experiencias y aprendizajes del sistema educativo, se propone aportar insumos que sean de utilidad a decisores y escuelas para contribuir a la toma de decisiones con una mirada prospectiva.

En ese sentido, el proceso de investigación se focalizó en el análisis de la evolución de las trayectorias educativas, en los principales desafíos que se plantearon en el nivel en el contexto de pandemia como así también en los lineamientos de la política educativa y las estrategias pedagógicas desplegadas. Asimismo, se indagó sobre el proceso de evaluación y acreditación de los/as estudiantes del nivel en el periodo 2020-2021 y se relevó y analizó los aprendizajes para el sistema a partir de la experiencia transitada en contexto de pandemia, destacando aquellas prácticas que sería deseable mantener.

Este informe expone un resumen de los resultados obtenidos a partir del trabajo de investigación detallado en *Aprendizajes del Sistema Educativo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en contexto de pandemia, 2020-2021- Nivel Primario*. En el primer apartado se realiza una caracterización general del Nivel Primario de la Ciudad. En segundo lugar, se caracteriza el nivel en el período 2019-2021 desde una perspectiva cuantitativa, incluyendo el análisis de las trayectorias escolares y logros académicos. Luego se detallan los principales desafíos para la educación primaria en contexto de ASPO y DISPO. En cuarto lugar, se abordan las principales políticas y estrategias de continuidad pedagógica en contexto de pandemia, considerando las estrategias de apoyo a la enseñanza, los procesos de evaluación y acreditación de saberes, los entornos y recursos digitales, como así también las estrategias de apoyo a las trayectorias educativas y la participación de Escuela Abierta. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación.

Para ello se empleó un diseño de estrategia mixta, donde se combinaron técnicas cualitativas y cuantitativas, integrando distintas perspectivas mediante la triangulación de fuentes de información primarias y secundarias, cualitativas y cuantitativas. Como fuentes primarias cualitativas, se realizaron de manera conjunta con los otros equipos del área de Investigación de la UEICEE, entrevistas semiestructuradas a informantes clave dentro del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entre ellos se incluyen referentes de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (SSCPyEE), la Dirección General Planeamiento Educativo (DGPLEDU), la Dirección de Escuelas Normales (DENS), la Dirección General Educación de Gestión Privada (DGEGP), la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (DGEGE), la Dirección General Educación de Escuela Abierta (DGESCA), la Dirección General de Educación Digital (DGED), la Dirección de Educación Primaria (DEP), la Dirección Pedagógica de la DGEGP, la Supervisión de Educación Primaria de la DGEGP y referentes de los programas de Clubes de Jóvenes y Chicos, Jornada Extendida y los

Centros de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (CATE) de la DGESCA, así como referentes de la Gerencia Operativa Incorporación de Tecnologías (InTec) y del Plan Sarmiento. Ésto permitió dar cuenta de un panorama general acerca de los lineamientos de las políticas educativas implementadas en las distintas áreas durante 2020-2021, cómo se fueron pensando desde la perspectiva de tales actores y el modo de organización que fue adoptando el sistema a través de las estrategias y acciones en dicho contexto. Asimismo, permitió conocer los principales desafíos y estrategias pedagógicas y de apoyo a las trayectorias educativas desplegadas para sostener la continuidad pedagógica durante 2020-2021.

De manera complementaria, entre las fuentes primarias cuantitativas se administró vía GoogleForms un cuestionario censal a supervisores/as del Nivel Primario de la DGEGE, DENS y DGEGP que permitió relevar información en relación con los grandes desafíos, estrategias y aprendizajes observados en su trabajo con las escuelas en el período estudiado. Se obtuvieron 22 respuestas: 14 de la DGEGE, uno de la DENS y siete de la DGEGP. Cabe destacar que, de acuerdo al año a que remitiera cada pregunta, se admitieron exclusivamente aquellas respuestas de quienes asumieron y se desempeñaron en el rol en 2020 y/o 2021, por lo cual el número de respondientes varió.

En el análisis se integraron fuentes secundarias provistas por los actores entrevistados y el informe de Jornada Extendida (JE) del área de Evaluación de Impacto de la UEICEE. Adicionalmente, se incluyó el análisis de fuentes secundarias documentales (resoluciones, disposiciones, etc.) y estadísticas. Entre estas últimas se considera la información provista por el área de Información y Estadística Educativa de la UEICEE en base al Relevamiento Anual (RA) y las bases de datos abiertas del Ministerio de Educación de la Nación realizadas en el marco de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP), junto con los resultados de los cuestionarios complementarios (CC) de FEPBA 2021 a docentes y directivos/as implementados por el área de Evaluación de la UEICEE. Por último, se consideraron los resultados de las pruebas FEPBA 2019-2021 y Pausas Evaluativas 2021 de Matemática y Prácticas del Lenguaje, como así también indicadores de Promoción Acompañada (PA) 2018-2021, lo que permitió contextualizar cuestiones ligadas a las trayectorias escolares de los/as estudiantes en el contexto 2020-2021.

4.1. Caracterización general del Nivel Primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La educación primaria en la Ciudad está organizada de manera gradual de 1° a 7° grado y está destinada a la formación de la población infantil a partir de los seis años. Conforme se establece en la Ley Nacional de Educación 26.206, tiene como finalidad brindar una formación integral, básica y común. Según datos del RA (2021) de la Coordinación

General de Información y Estadística Educativa de la UEICEE, la educación primaria común en la jurisdicción cuenta actualmente con un total de 887 unidades educativas. De éstas, 465 son de gestión estatal (52,4%) y 422 son de gestión privada (47,6%).

A nivel estructural, las escuelas de gestión estatal dependen en su gran mayoría (97%) de la Dirección de Educación Primaria de la DGEGE y un grupo menor (3%) funcionan en las escuelas normales superiores cuya dependencia funcional es la DENS. Por su parte, las escuelas primarias privadas dependen de la DGEGP. En cuanto a la administración y supervisión pedagógica, las escuelas de gestión estatal dependientes de la DGEGE dependen de la DEP dentro de la misma dirección general. Los/as supervisores/as de la DEP se organizan en función de la división territorial en 21 distritos escolares. A su vez, hay escuelas primarias de gestión estatal que funcionan dentro de las Escuelas Normales Superiores que dependen de la DENS y cuentan con dos responsables de la supervisión pedagógica. Por otra parte, las escuelas de enseñanza privada dependen de la DGEGP, que posee un equipo de ocho supervisores. En este caso la supervisión no se organiza en función de los distritos escolares, por lo cual un supervisor puede tener escuelas en diversos distritos.

Dentro de la educación común de ambos sectores de gestión, las escuelas primarias pueden clasificarse como de jornada simple, jornada completa, jornada extendida y escuelas con más de un tipo de jornada. Según datos del RA, de las 887 unidades educativas, 398 son de jornada simple (44,9%) y 406 de jornada completa (45,8%); 50 instituciones poseen más de un tipo de jornada (5,6%) y 33 del sector privado cuentan con jornada extendida (3,7%)⁶. Respecto a este último punto, es importante señalar que la totalidad de las escuelas primarias de gestión estatal de jornada simple (171) tienen jornada extendida para estudiantes de sexto y séptimo grado. Por ello, en el caso de gestión estatal no se contabilizan aparte las instituciones de jornada extendida. Considerando el tipo de gestión, sobre las 465 unidades educativas de gestión estatal, 171 son de jornada simple (36,8%), 281 de jornada completa (60,4%) y 13 presentan más de un tipo de jornada (2,8%). En cuanto a las 422 escuelas de gestión privada, 227 son de jornada simple (53,8%), 125 jornada completa (29,6%), 37 (8,8%) poseen más de un tipo de jornada y 33 poseen jornada simple extendida (7,8%).

A su vez, las instituciones del Nivel Primario de gestión estatal y privada cuentan con recursos para los/as docentes tales como reuniones de personal, jornadas Espacio para la Mejora Institucional (EMI) y capacitaciones implementadas por la Escuela de Maestros y, recursos de apoyo para el acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes como Promoción Acompañada y los Equipos de Orientación Escolar (EOE). En el caso del sector estatal, para el apoyo

⁶ En relación a la cantidad de instituciones de gestión privada que poseen jornada extendida, es importante señalar que el número indicado en este informe se basa en datos declarados por las escuelas cada año en la aplicación del Relevamiento Anual y considera jornada extendida o completa a las secciones o salas que tienen actividades escolares cuya duración supera a la jornada simple.

a las trayectorias educativas se brindan además los programas socioeducativos de la Dirección General de Escuela Abierta. Entre ellos, el Centro de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (CATE), Escuela de Verano/Invierno, Jornada Extendida, Club de Chicos y Centro de Actividades Infantiles (CAI).

A su vez, el Ministerio de Educación cuenta con la Gerencia Operativa Incorporación de Tecnologías (InTec) que tiene como objetivo promover “la innovación pedagógica a través del desarrollo y la implementación de TIC en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”⁷. El principal objetivo de InTec es implementar el Plan Integral de Educación Digital (PIED) que tiene como finalidad incorporar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas instituciones educativas la cultura digital. Para el Nivel Primario el pilar principal del PIED es el Plan Sarmiento. Uno de los propósitos del Plan Sarmiento es promover la ciencia y la tecnología a través del acceso a las tecnologías digitales por medio de la distribución de equipamiento para ambos ciclos de la educación primaria. Estos programas se implementan exclusivamente en las escuelas del sector estatal y, en el caso del Plan Sarmiento, también en las escuelas de cuota cero⁸ del sector privado.

4.2. Caracterización del Nivel Primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2019/2021 desde una perspectiva cuantitativa

El presente apartado busca abordar, desde una perspectiva cuantitativa, la evolución de indicadores y resultados educativos provenientes del RA, de las evaluaciones jurisdiccionales FEPBA en el período 2019-2021 y las Pausas Evaluativas 2021 de Prácticas del Lenguaje y Matemática implementadas por la DEP y la DGE GP.

4.2.1. Trayectorias escolares

Para el análisis de las trayectorias escolares durante 2020/2021 se consideró la matrícula total y por sector de gestión del Nivel Primario Común, al tiempo que se incorporó la consideración de otros indicadores para profundizar el análisis, como la matrícula de PA. A su vez, se optó por incluir algunos indicadores de eficiencia interna, como repetidores/as, salidos/as sin pase (SSP) y estudiantes no promovidos/as, los cuales por cuestiones de espacio se incluyen solamente en el informe extendido. Al respecto es fundamental tener en cuenta que la res. MEDGC 2215/2020, enmarcada en la normativa nacional (res. CFE 363/2020), establece

⁷ <https://www.buenosaires.gob.ar/educación/escuelas/educacióndigital>

⁸ Se denomina así a las escuelas que reciben 100% de financiamiento estatal y que no cobran cuotas a los/as estudiantes matriculados/as.

los ciclos lectivos 2020 y 2021 como un “bi-año”. Como consecuencia se observa una atipicidad dentro de los indicadores de eficiencia del ciclo lectivo 2020 tanto del fenómeno de promoción, como de repitentes y abandono escolar, que seguramente se traslade al ciclo lectivo 2021⁹. A su vez, considerando que la deserción intra-anual típicamente se registra a través de los/as salidos/as sin pase (SSP), cabe destacar que durante 2020 casi no se registran alumnos/as salidos/as, dadas las limitaciones impuestas al proceso de pases por el contexto de pandemia y a que legalmente los establecimientos no podían “dar de baja” a los/as estudiantes desvinculados, para no excluir a quien no pudiera garantizar la continuidad pedagógica. Por lo anteriormente expuesto resulta imposible la comparación de dichos datos estadísticos con respecto a 2020.

Según datos del RA 2021, el Nivel Primario de la Ciudad presenta una matrícula total de 282.103 estudiantes. En cuanto a la distribución sectorial, ésta se compone de 147.613 estudiantes del sector de gestión estatal (52,3%) y 134.490 del de gestión privada (47,7%). Respecto de 2019, se observa un decrecimiento de la matrícula total del 1,1%.

Puntualmente en 2020 se observa, con respecto a 2019, un leve aumento de la matrícula total de primaria (+0,4%). Al desagregarla por sector de gestión se observa un aumento en la matrícula del sector estatal (+1,3%) y un descenso de la del sector privado (-0,5%). Asimismo, los datos de la matrícula en 2021 respecto de la de 2020, muestran una disminución en la matrícula total (-1,5%). Puede verse que la pérdida es mayor en el sector privado, donde casi duplica la pérdida con respecto al sector estatal, con una variación de -0,9% en el sector estatal y -2,2% en el sector privado. De este modo, se observa en líneas generales un descenso de la matrícula total luego de la irrupción de la pandemia, en particular un aumento en la matrícula del sector estatal y un descenso de la del sector privado. Para comprender el alcance real de estos datos en relación al acceso efectivo de la población a la educación primaria debe vincularse la matrícula con la población en condiciones de asistir al Nivel Primario a partir del CENSO 2022, no disponibles al cierre de este informe.

En este contexto y a fines de profundizar el análisis, se toma en cuenta también la evolución de la matrícula de Promoción Acompañada a partir de los datos del Relevamiento Anual. Promoción Acompañada es una iniciativa del CFE (res. CFE 174/2012) que toma el Ministerio de Educación e Innovación del GCBA a partir de la res. 1624/17. Busca ampliar las oportunidades de promoción de los/as estudiantes del Nivel Primario a través de nuevas prácticas y procedimientos de evaluación y acreditación de los aprendizajes (Di Pietro et al, 2019). Si bien esta iniciativa se implementó de manera previa a la pandemia, a partir del escenario de crisis se observó un crecimiento en su matrícula (Cuadro 4.1).

⁹ Fuente: Nota para la lectura de indicadores educativos de la Ciudad correspondiente al ciclo 2020. Coordinación General de Información y Estadística Educativa, UEICEE, Ministerio de Educación, GCBA.

Cuadro 4.1. Matrícula total y de estudiantes con Promoción Acompañada, por año, según sector. Nivel Primario Común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2019/2021.

Año	Total			Estatal			Privado		
	Total estudiantes primaria	Total estudiantes PA		Total estudiantes primaria	Total estudiantes PA		Total estudiantes primaria	Total estudiantes PA	
2019	285.236	3.807	1,33%	147.055	2.907	1,98%	138.181	900	0,65%
2020	286.489	3.506	1,22%	148.981	2.425	1,63%	137.508	1.081	0,79%
2021	282.103	6.988	2,48%	147.613	5.191	3,52%	134.490	1.797	1,34%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Relevamiento Anual 2019/2021.

En 2019 la matrícula de PA representaba un 1,33% de la matrícula total de primaria. Al analizar estos valores por sector de gestión, se observa que dentro del sector estatal el 1,98% de su matrícula se encuentra en PA, en tanto dentro del sector privado, este porcentaje es menos de un tercio (0,65%). En 2020, sobre la cantidad total de estudiantes del Nivel Primario Común, el 1,22% se encontraba en PA. Nuevamente, al desagregar por sector de gestión puede observarse que el porcentaje de estatal duplica al de privada, alcanzando el 1,63% de la matrícula de estudiantes de ese sector, respecto al 0,79% de privada. En 2021, el porcentaje de la matrícula total del Nivel Primario que se encontraba en PA, asciende a 2,48%. La diferencia intersectorial se sostiene, siendo 3,52% en el sector estatal y 1,34% en el sector privado. De este modo, en líneas generales se observa que en 2020, con la irrupción de la pandemia, la matrícula total de PA descendió levemente con respecto a 2019, pero luego en 2021 aumentó un punto porcentual -pasó del 1,33% del total de la matrícula de primaria en 2019 al 2,48% en 2021-.

4.2.2. Logros académicos: resultados de evaluaciones de los aprendizajes

Las pruebas Finalización de los estudios primarios de la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA) son evaluaciones de carácter censal tomadas a estudiantes de 7° tanto de escuelas de gestión estatal como privada, que el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires organiza a través del área de Evaluación de la UEICEE¹⁰. Es importante remarcar que en 2020 estas evaluaciones no se realizaron por las restricciones sanitarias.

Conforme a lo relevado en los resultados de las evaluaciones FEPBA de 2019 y 2021, en lo que respecta a Prácticas del Lenguaje, en los grupos de desempeño¹¹ más altos se

¹⁰ Fuente: <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/fepba>

¹¹ Los grupos de desempeño corresponden a “categorías que describen las tareas que los alumnos logran resolver considerando una complejidad creciente en el aprendizaje” (UEICEE, 2023).

observa una reducción del grupo avanzado de -2 p.p. (de 17% en 2019 a 15% en 2021) y una leve caída en el grupo intermedio de -1 p.p. (de 46% en 2019 a 45% en 2021); mientras que, como es de esperar en una distribución proporcional, en el grupo básico el porcentaje de alumnos/as aumentó de 31% en 2019 a 34% en 2021, observándose un incremento de +3 p.p. En los resultados de Prácticas del Lenguaje el puntaje promedio jurisdiccional¹² descendió 9 p.p. con respecto a 2019. Al desagregar los resultados de 2021 por nivel de vulnerabilidad, puede verse que quienes obtienen los resultados más bajos son los/as estudiantes con alto nivel de vulnerabilidad (456), en segundo lugar, los/as de vulnerabilidad media (490) y que quienes logran los resultados más altos son los/as de nivel de vulnerabilidad más bajo (525).

En Matemática, se observó en 2021 una disminución del grupo básico de -4 p.p., pasando de 35% en 2019 a 31% en 2021, con un leve aumento de +1 p.p. del grupo intermedio (de 22% en 2019 a 23% en 2021). Se observa un sostenimiento de los grupos más altos. Los resultados de las evaluaciones de Matemática muestran que el promedio jurisdiccional se mantuvo entre 2019 (505) y 2021 (506). Al desagregar los resultados de 2021 por nivel de vulnerabilidad, puede verse nuevamente que quienes obtienen los resultados más bajos son los/as estudiantes con alto nivel de vulnerabilidad (puntaje promedio de 455), en segundo lugar los/as de vulnerabilidad media (502) y quienes logran los resultados más altos son los/as estudiantes con nivel de vulnerabilidad más bajo (556).

Por su parte, las pruebas Pausas Evaluativas 2021 son evaluaciones implementadas por las direcciones de nivel, a estudiantes de 3° y 6° grado de escuelas primarias de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹³. Estas evaluaciones formativas se aplicaron hacia mitad de 2021 sobre los contenidos priorizados de las áreas Prácticas del Lenguaje y Matemática. Según los datos publicados por el Ministerio de Educación de Ciudad¹⁴, en Prácticas del Lenguaje, en 3° grado la mayoría de los/as alumnos/as demostró un buen desempeño en lectura y algunas dificultades en ortografía. Las mayores dificultades se encontraron en la escritura, donde se alcanzó un 60% de no respuesta o respuestas incorrectas. En la misma área, en 6° grado, la mayoría de los/as alumnos/as tuvo un buen desempeño en lectura, en localización e interpretación de información. Nuevamente las mayores dificultades se encontraron en la escritura, alcanzando un 60% de no respuesta o respuestas incorrectas. En algunas consignas de ortografía se alcanzó un 70% de respuestas incorrectas.

La misma fuente señala que en Matemática, en 3° grado, la mayoría de los/as alumnos/as logró identificar números en un dictado y realizar operaciones de suma y resta, aunque el porcentaje de estudiantes que no pudieron resolver las consignas aumenta a medida que

¹² El Puntaje Promedio refiere al promedio de las puntuaciones obtenidas por el conjunto de estudiantes de séptimo grado de la Ciudad (UEICEE, 2023).

¹³ <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/pausas-evaluativas-2021-evaluar-para-mejorar-la-educacion>

¹⁴ <https://buenosaires.gob.ar/educacion/educar-en-comunidad>

se incrementaba la complejidad de los problemas, o se abordaban contenidos de Geometría. En 6° grado la mayoría de los/as alumnos/as logró componer y descomponer números, resolver problemas con divisiones, trabajar con múltiplos, divisores y fracciones, aunque también se detectó un aumento en el porcentaje de estudiantes que no pudieron resolver las consignas a medida que se complejizaban los problemas o se abordaban contenidos de Geometría, alcanzando un 70% de no respuesta o respuestas incorrectas.

A partir de lo expuesto, puede observarse un descenso en los resultados de Prácticas del Lenguaje en las Pruebas FEPBA (de séptimo grado) si se comparan los períodos pre y post pandemia (2019 y 2021) y la identificación de las áreas que requieren mayor atención a partir de las Pausas Evaluativas 2021 en tercero y sexto grado -en particular, en escritura y Geometría-, coincide con el aumento de la matrícula de estudiantes del nivel en PA.

4.3. Principales desafíos y aprendizajes del sistema de educación primaria en contexto de pandemia

En el Nivel Primario de la Ciudad la irrupción de la pandemia trastocó los modos de organización y comunicación, las dinámicas de funcionamiento del sistema, las dinámicas de trabajo entre los distintos actores, y las formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Así, se configuró un escenario signado por la urgencia, que planteó desafíos que requirieron del trabajo y aporte de los distintos actores y de la comunidad educativa en general, para la conformación de sinergias que permitieran sostener la continuidad pedagógica.

A partir de las entrevistas realizadas se distinguen distintas etapas dentro de la educación en contexto de pandemia: la educación en contexto de ASPO en 2020, la educación en contexto de DISPO en febrero de 2021 y la vuelta a la presencialidad plena en agosto de 2021. A su vez, dentro de la primera se identifican dos grandes momentos: uno que se extiende desde la irrupción de la pandemia en marzo de 2020 hasta la comprensión de que la situación no se revertiría en el corto plazo, caracterizado por la incertidumbre y la consecuente necesidad de afrontar los desafíos del ámbito educativo derivados de tal escenario; y un segundo momento que podría situarse hacia mediados/fines de abril de 2020, a partir la comprensión de la situación de pandemia como cuestión irreversible en el corto plazo, de “mayores márgenes de planificación”. En cada etapa y momento se fueron planteando diversos desafíos que variaban a medida que la situación epidemiológica avanzaba. En este apartado se busca dar cuenta dentro de dichas fases, de los principales desafíos para la educación.

4.3.1. Desafíos del Nivel Primario en contexto de aislamiento social en 2020

La llegada de la pandemia en 2020 fue percibida de manera disruptiva por referentes de las diversas subsecretarías, direcciones, áreas y niveles. Un fuerte desafío en este escenario

incierto fue la planificación. Fuentes ministeriales dan cuenta de que “el 2020 fue un año marcado por la sorpresa, la irrupción de esta situación, pero luego por la imposibilidad de pensar una planificación de mediano plazo: se desconocía qué iba a pasar más adelante”. Referentes del nivel expresan que este contexto se vinculó fuertemente a “no tener un cronograma sistematizado” y a la necesidad de “recrear otra escuela”.

Otro aspecto fundamental que surge de las entrevistas es que desde el comienzo de la pandemia y hasta la comprensión de que la situación no se revertiría en el corto plazo, el foco de trabajo se orientó fuertemente a cuestiones “vinculares y comunicacionales” que significaron nuevos desafíos. Desde el área de gestión privada explican que en este contexto el desafío se ligó a recuperar el vínculo: “[en 2020] primero era recuperar el vínculo entre nosotros y los directivos, luego los directivos con la escuela, con los docentes y con los alumnos”. Estas cuestiones implicaron retos en dos planos distintos: el de la gestión y el escolar. En el plano de la gestión, los desafíos vinculares y comunicacionales se ligaron a la dinámica de trabajo interárea. El 2020 fue un momento bisagra en ese sentido ya que, como explicaron los actores entrevistados, en muchos casos el inicio de la pandemia confluyó con la “asunción de nuevos roles” de gestión, por lo cual:

en ese momento todo era inaugural: el trabajo entre nosotros, el trabajo con el sistema y encima la pandemia... , por lo cual también hubo que, a la par que avanzamos en establecer lineamientos y recuperar cuáles eran los ejes sobre los cuales había que establecer prioridades, también mucho se trató de construir el vínculo (referente ministerial).

En palabras de un/a referente de gestión estatal, “debieron construir una forma de trabajo y eso sucedió a la vez que pasaba la pandemia”. De este modo, el proceso fue doble pues implicó, además, “un proceso de organización interna, de conocer y generar vínculo con los equipos” (referente gestión privada).

En las entrevistas en distintas áreas explican que a ello se suma el desafío del trabajo interárea y el establecimiento de vínculos con otros equipos de gestión. En ese sentido, indican que se generaron diversas respuestas dentro y entre distintos niveles del sistema. En primer lugar, se entablaron nexos entre las subsecretarías y las direcciones generales y las de nivel, para la definición de normativas básicas y lineamientos pedagógicos. Un ejemplo son las instancias de trabajo conjunto entre la DGPLEDU y la SSCPyEE con el fin de definir contenidos priorizados y confeccionar materiales para el trabajo en la virtualidad.

A su vez, la DGEGE y DGEGP trabajaron en forma articulada para la definición de comunicaciones conjuntas, pensar escenarios y normativas y tomar decisiones para todo el sistema, en especial aquellas ligadas a la evaluación y promoción. Como afirma un/a referente de la DGEGP, “uno de los objetivos que teníamos como Ministerio prepandemia era poder mirar el sistema como uno solo (...) Esto implicó que todas las decisiones que tomamos las tomáramos en conjunto (...) en particular hay cuestiones que trabajamos muy en concreto estatal y privada”.

En ese escenario, dan cuenta de que también se generaron vínculos entre subsecretarías y supervisiones para la construcción de acuerdos y definiciones, lo que implicó mucho trabajo y esfuerzo conjunto. Asimismo las direcciones ministeriales y supervisiones debieron articular acciones puntuales a desarrollar en forma conjunta, como el reparto de viandas y bolsones, así como para el sostén del trabajo territorial de los/as supervisores. Al respecto un/a referente de gestión estatal señala que “el trabajo con las familias fue bien complicado. Fundamentalmente, en período de los decretos. (...) Hubo mucho trabajo de sostén a los supervisores que eran la primera cara donde los padres iban a quejarse (...) Con mucho trabajo, ellos lo pudieron sostener”.

Adicionalmente, se entablaron vínculos entre las distintas supervisiones, generando espacios para “pensar juntos” estrategias de trabajo y de contención de las familias, de los equipos de conducción y personal docente. Por ejemplo, en las entrevistas a referentes de DGEGP se explica que en el área, a partir del contexto de pandemia hubo encuentros de trabajo entre directores/as, supervisores/as y referentes de la DGEGP, que se denominaron Mateando en la Diversidad, que estuvieron orientados a generar intercambios para el diseño de estrategias de abordaje de las problemáticas surgidas en dicho contexto.

Por su parte, según referentes del área de DGEGE y DGEGP se crearon instancias de reunión y reflexión entre las direcciones ministeriales, supervisiones y directivos/as para trabajar temas y desafíos en relación a la educación en contexto de pandemia. En el caso del sector de Gestión Privada, referentes entrevistados explican que en el área se complejiza la situación al contar con más interlocutores para la toma de decisiones.

En el plano escolar, hay consenso entre diversos entrevistados/as en que, frente a la irrupción de la pandemia en 2020, entablar el vínculo del inicio de clases de modo que se lograra “sostener el contacto” fue central:

en principio no fue lo que más abundó las cuestiones vinculadas con las orientaciones, lineamientos pedagógicos, que además estábamos comenzando las clases, sino que el foco estuvo puesto en entablar ese vínculo, el vínculo del inicio de clases del modo que se pudiera, traducido de algún modo, como un “no perder contacto” (referente ministerial).

Ello implicó distintas respuestas. Referentes del Nivel Primario explican que se realizaron reuniones entre áreas ministeriales, supervisiones y equipos de conducción y se generaron mecanismos de seguimiento y vinculación con las distintas familias para identificar casos de riesgo de desvinculación, pues “el tema de la inclusión y que no se fueran los chicos del sistema fue la línea prioritaria del 2020”. Estas cuestiones fueron altamente valoradas.

Asimismo, se generaron instancias de comunicación –no exentas de resistencias- por teléfono, emails institucionales y WhatsApp, entre referentes de área, supervisores/as, directores/as y con las familias, que se sostienen en la actualidad. Referentes del nivel

consideran que “los supervisores estaban muy afligidos porque eran muy demandados por las escuelas, por las familias, por los docentes. Eran la fuente para la queja de todo”.

Una vez superada la sorpresa inicial frente a la irrupción de la pandemia, se observó un segundo momento en la educación en contexto de aislamiento. Así, un/a referente ministerial explica que se comenzó a planificar más a mediano plazo: “cuando empezamos a ver que esto se iba a extender, empezamos a ser más osados en las orientaciones y tratar de ponernos este norte más distante (...), simplemente para darle un poco de orden al trabajo de las escuelas”.

En ese marco, también comenzaron a delinearse nuevos desafíos orientados al sostenimiento de la continuidad pedagógica en el contexto de ASPO. Al respecto, en los CC de FEPBA 2021 se preguntó retrospectivamente a directivos/as y docentes cuán preparados/as se encontraban al inicio de la pandemia para el desarrollo de determinadas tareas necesarias para implementar la educación remota. En general, hay consenso en que los/as docentes se encontraban menos preparados/as para preparar actividades en formatos interactivos (por ejemplo, 21,1% de directivos/as refiere que ningún/a docente se encontraba preparado/a y el 59,7% que sólo algunos/as lo estaban). En segundo lugar, señalan que se encontraban menos preparados/as para elaborar consignas y tareas en formatos digitales para que los/as estudiantes realizaran en línea (6,8% de los/as directivos/as refiere que ningún/a docente y el 56,2% que sólo algunos/as se encontraban preparados/as) y adaptar el dictado de clases a formatos audiovisuales (4,8% de los/as directivos/as refiere que ningún/a docente y el 56,3% que sólo algunos/as se encontraban preparados/as). No se observan diferencias significativas entre sectores de gestión.

En este aspecto, es útil retomar los datos de la ENPCP 2020 respecto a las mayores dificultades encontradas por directivos/as y docentes de la Ciudad en el desarrollo de la propuesta de continuidad educativa. En primer lugar, directivos/as y docentes señalan las limitaciones en la conectividad a internet (73,3% directivos/as y 53,6% docentes), en segundo lugar, limitaciones de recursos electrónicos (57,4% directivos/as y 47,6% docentes) y, en tercer lugar, la incertidumbre o el estrés de la situación y su incidencia en la organización y desarrollo de tareas (señalada por el 54,5% directivos/as y 47,9% docentes).

Con relación a ello, en los cuestionarios a supervisores/as del nivel implementados en el marco de la presente investigación, se relevaron las dificultades y preocupaciones más recurrentes que transmitieron las escuelas para sostener la continuidad pedagógica en los momentos en que no hubo presencialidad en 2020. Al observar los datos desagregados por sector de gestión puede observarse que existe cierta diferencia entre las dificultades encontradas. En privada, la dificultad señalada por los/as cinco supervisores/as de la DGEGP encuestados/as que asumieron la supervisión antes o durante el 2020 fue el agotamiento de docentes y directivos por las nuevas exigencias emergentes; y en segundo lugar, se indican por igual -tres supervisores/as en todos los casos- las dificultades para sostener el vínculo pedagógico con estudiantes en forma remota (desvinculación de

estudiantes), la necesidad de mayor rapidez en las respuestas dadas desde el Ministerio para atender situaciones emergentes y la falta de experiencia de docentes en el uso de las TIC para enseñar. Por su parte, los/as nueve supervisores/as de la DGEGE/DENS encuestados/as que asumieron la supervisión antes o durante 2020 señalaron problemas de conectividad y/o falta de recursos informáticos de estudiantes y/o docentes para continuar con sus tareas en forma remota, ocho refirieron dificultades para sostener el vínculo pedagógico con estudiantes en forma remota y cinco señalaron el agotamiento de docentes y directivos/as por las nuevas exigencias emergentes y dificultades de las familias para acompañar a los/as estudiantes en sus tareas escolares.

Es decir, existe diferencia entre las dificultades más recurrentes que transmitieron las escuelas en la implementación de la continuidad pedagógica en contexto de ASPO entre sectores de gestión, siendo la principal dificultad señalada por los/as supervisores de privada el agotamiento de docentes y directivos por las nuevas exigencias emergentes, en cambio entre los de estatal, lo fueron los problemas de conectividad y/o la falta de recursos informáticos de estudiantes y/o docentes para continuar con sus tareas en forma remota.

4.3.2. Desafíos del Nivel Primario en la educación en contexto de distanciamiento social

El avance de la situación epidemiológica, las primeras experiencias de revinculación gradual y opcional en 2020 y la posterior vuelta a las aulas en febrero de 2021, marcó un nuevo período en la educación en contexto de pandemia. Un/a referente ministerial explica que “la gran diferencia fue que ya lo pudimos pensar como un año en que sabíamos que podía haber cambios o interrupciones”. En este sentido, se explica que se trató de un período marcado por la búsqueda de revinculación con presencialidad, donde se renovaron los desafíos a fin de hacerlo según los requerimientos impuestos por la situación de emergencia sanitaria. Así, un/a referente de DGEGP destaca que “todo el verano discutimos protocolo y discutimos normativas que tenían que estar listas (...) febrero que empezaban las clases (...) fue un buen comienzo (...) de priorizar la presencialidad, de que fuera una presencialidad razonablemente organizada (...) el primer mes de 2021 fue de ayudar a las escuelas a repensar los espacios, a repensar la organización interna”. En ese contexto, se implementaron diversas estrategias y acciones. En primer lugar, se dispuso en el ciclo lectivo 2021 un sistema de bimodalidad con alternancia de grupos o burbujas, como recuerda un/a referente ministerial:

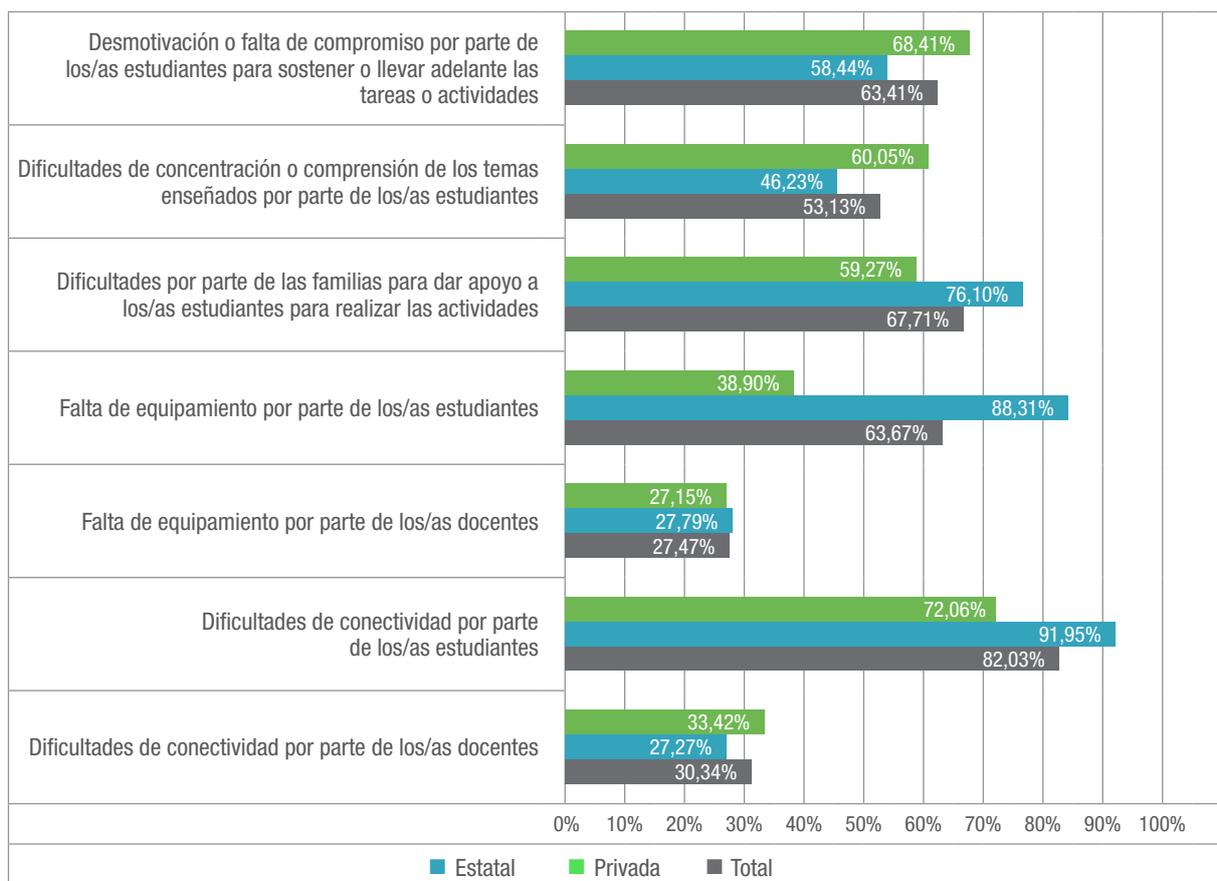
hasta mitad de año, teníamos burbujas con distancia dentro de las burbujas, eso hacía que la mitad del grupo pudiera ir en forma simultánea, en general, entonces los esquemas mayoritarios eran, en el caso de las jornadas completas, dividieron el grupo en dos, un grupo iba a jornada simple durante la mañana y otro grupo iba a jornada simple por la tarde. En el caso de las jornadas simples, se armaron propuestas de bimodalidad: algunos iban algunos días y otros, otros, con la intención de que el día que no asistieran a la escuela tuvieran alguna propuesta asincrónica.

Asimismo, se distribuyeron en las escuelas alcoholes en gel, barbijos, rociadores. De

todas formas, los/as entrevistados/as destacan que la vuelta a las aulas no estuvo exenta de “resistencias, de no querer salir nadie a ningún lado”, principalmente por miedo al contagio propio del contexto de emergencia sanitaria.

En lo que respecta a los problemas vinculados con las condiciones necesarias para sostener la continuidad pedagógica mientras no hubo presencialidad en 2021, los/as directivos/as señalaron, en los CC de FEPBA 2021, en primer lugar, la conectividad de los/as estudiantes (76%), luego, las dificultades por parte de la familia para dar apoyo a los/as estudiantes en la realización de las actividades escolares (69%), seguida de la falta de equipamiento de los/as estudiantes (68%). Los/as docentes de Matemática y Prácticas del Lenguaje identifican también las dos primeras dificultades (82% señala la conectividad de los/as estudiantes, seguida por las dificultades por parte de las familias para dar apoyo a los/as estudiantes, mencionada por siete de cada diez docentes). Pero si bien la falta de equipamiento por parte de los/as estudiantes es indicada por el 64% de los/as docentes de Prácticas del Lenguaje, vale decir que un 63% destaca la desmotivación o falta de compromiso de los/as alumnos/as para sostener o llevar adelante las tareas (Gráfico 4.1).

Gráfico 4.1. Principales dificultades para sostener la continuidad pedagógica cuando no hubo presencialidad en 2021, según sector. Docentes Prácticas del Lenguaje. Nivel Primario. Modalidad Común. Ciudad de Buenos Aires. Año 2021.



N total docentes= 768 / N docentes privado= 383 / N docentes estatal= 385

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Cuestionario Complementario a Docentes de Prácticas del Lenguaje de FEPBA 2021.

Al analizar los datos por sector de gestión, se observa que el equipamiento de los/as

docentes es una dificultad señalada en igual medida por ambos sectores (27% privado y 28% estatal). No obstante, la conectividad en el hogar de los/as estudiantes, las dificultades por parte de las familias para darles apoyo en la realización de actividades y la falta de equipamiento de los/as estudiantes fueron las principales dificultades identificadas por directivos/as y docentes del sector estatal. En el sector privado, si bien identificaron las dificultades de conectividad (57% de los/as directivos/as y siete de cada diez docentes) y dificultades de las familias para dar apoyo a los/as estudiantes para realizar las actividades (62% de los/as directores/as y seis de cada diez docentes), también señalaron la desmotivación o falta de compromiso por parte de los/as estudiantes para sostener o llevar adelante las tareas o actividades (56% de los/as directivos/as y 68% de los/as docentes) y la concentración o comprensión de los temas enseñados por parte de los/as estudiantes (45% de los/as directivos/as y entre 65% y 60% de los/as docentes) como problemas relacionados con el contexto de no presencialidad.

A su vez, desde las diversas áreas y direcciones dan cuenta de que en ese marco comenzaron a detectar dificultades en relación con los aprendizajes y a abordar aquellos desafíos ligados a la alfabetización en el primer ciclo, puesto que, en palabras de un/a referente de gestión estatal, “los chicos estaban con serios problemas en la alfabetización (...). Obviamente, alfabetizar en contexto de pandemia no es lo mismo (...) ahí teníamos una deuda pendiente respecto de ofrecer todas las condiciones para que esto se pueda producir. Entonces, hicimos mucho foco en el primer ciclo en la alfabetización y en el segundo ciclo en la formación del estudiante”.

Por otra parte, a partir de los cuestionarios a supervisores/as, se relevaron las dificultades y/o preocupaciones más recurrentes que transmitieron las escuelas al retornar a clases presenciales a inicios de 2021. Entre ellas se destacan las siguientes: seis de siete supervisores/as de DGEGP señalaron mayores dificultades en la alfabetización de los/as estudiantes del primer ciclo y cinco la agudización de la heterogeneidad en las aulas. Por su parte, diez de los/as once de DGEGE/DENS destacaron la agudización de la heterogeneidad en las aulas, ocho indicaron discontinuidades del trabajo pedagógico por casos de Covid o contacto estrecho y siete mayores dificultades en la alfabetización en primer ciclo.

En relación con los problemas en la alfabetización, en las entrevistas se explicó que se detectaron, por ejemplo, problemas en la escritura a los cuales se buscó dar respuesta desde la dirección de nivel en conjunto con supervisores/as. Referentes del área de educación primaria dan cuenta de que se trabajó en la confección de un documento sobre qué es alfabetizar. Asimismo, explican que se llevó a cabo un relevamiento para “tener información clara y en condiciones pedagógicas que los maestros estuvieran tranquilos (...) para tener información de primera mano” acerca del escenario, mediante las evaluaciones Pausas Evaluativas a estudiantes de escuelas de gestión estatal y privada, en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática.

A partir de la experiencia transitada, existen algunos aprendizajes y reflexiones a destacar.

Los actores consultados destacan principalmente la reflexión conjunta sobre la escuela y el quehacer pedagógico, la utilización de las TIC y el trabajo articulado. Un/a referente de InTec argumenta que más que un aprendizaje, estas son capacidades desarrolladas e instaladas durante la pandemia: “la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas sin dudas, la capacidad de llegar a acuerdos con visiones tan diferentes, pero teniendo en claro un objetivo y ahí traccionar ese trabajo en equipo para llegar a eso.”

4.4. Políticas y estrategias de continuidad pedagógica para el Nivel Primario en contexto de pandemia

En 2020 y 2021, desde las distintas áreas del Ministerio de Educación se buscó dar respuesta a los desafíos previamente detallados, definiendo lineamientos pedagógicos, normativas y acciones, tanto para sostener la continuidad pedagógica como para abordar la progresiva vuelta a la presencialidad. A partir de la información relevada, se agruparon estas acciones en torno a distintos focos y líneas de acción fundamentales: las estrategias de apoyo a la enseñanza, las acciones y líneas de trabajo en torno a contenidos curriculares y procesos de evaluación y acreditación de saberes, los entornos y recursos digitales y las estrategias de apoyo a las trayectorias educativas y la participación de Escuela Abierta.

4.4.1. Apoyo a las prácticas de enseñanza: producción de materiales, capacitación docente y espacios de reflexión para sostener la continuidad pedagógica

Frente al lineamiento ministerial de garantizar que las escuelas mantuvieran el vínculo con estudiantes y familias, se buscó articular el trabajo de las direcciones y áreas con el de supervisores/as, en el diseño de una propuesta de continuidad pedagógica a distancia.

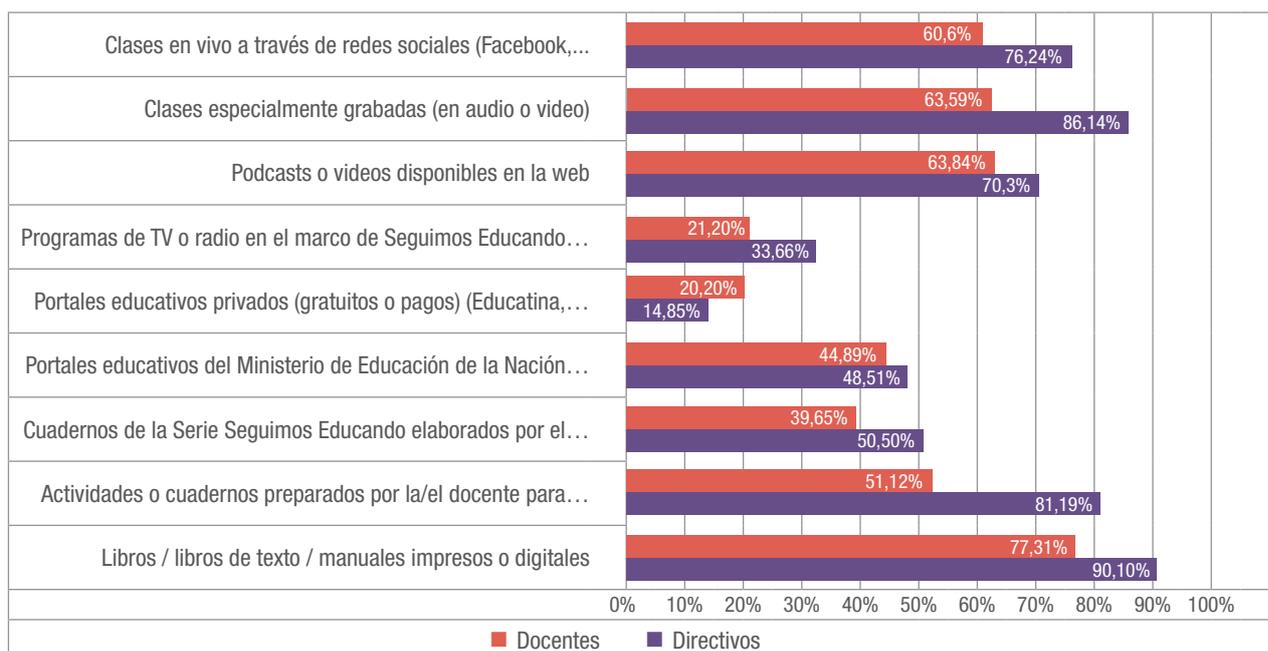
Referentes de DGPLEDU dan cuenta de que en el área hubo durante el ASPO, un fuerte trabajo en la confección de materiales para la enseñanza y guías para la planificación de clases, con la incorporación de distintos recursos tecnológicos. También se incorporaron materiales con orientaciones para las familias sobre el abordaje de habilidades socioemocionales, teniendo en cuenta el contexto de encierro. A su vez, se distribuyeron cuadernillos impresos con actividades escolares, principalmente en escuelas de gestión estatal, y en las de gestión privada en la que la comunidad educativa contaba con menor conectividad o acceso a dispositivos y que así lo solicitaran. Estos materiales se intercambiaron entre las escuelas y las familias en la entrega quincenal de las bolsas de alimentos en los establecimientos de gestión estatal y privada de cuota cero. Al respecto, referentes del área de Planeamiento indicaron que los “cuadernillos impresos (que) los elaboraban los/as mismos/as especialistas que habían hecho el diseño curricular. Entonces la idea era, si va el día uno a buscar el cuadernillo, porque se le entrega con la bolsa de la comida (...) a los quince días la familia cuando venía a buscar el otro bolsón, entregaba ese cuadernillo completo y se llevaba el nuevo. Empezamos con esa dinámica. Era una carrera contra reloj, (...) todo el 2020, un trabajo muy intensivo”.

En cuanto a la segunda parte de 2020, la misma dirección manifiesta que se armaron los

libros de texto *Estudiar y aprender*, que se trata de un material diseñado y producido por el MEGCBA con el objetivo de fortalecer las trayectorias escolares y ahondar en los aprendizajes de las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje integrando las áreas del Conocimiento del Mundo, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.¹⁵

En ese punto, al preguntar a directivos/as y docentes de la Ciudad por los recursos pedagógicos más utilizados por las/los docentes de la escuela para desarrollar sus propuestas durante 2020, se observa que entre los mayormente señalados se encontraron los libros o cuadernillos impresos o digitales (90% de directivos/as y 77% de docentes), seguidos por clases grabadas (86% directivos/as y 64% docentes), clases en vivo (76% directivos/as y 61% docentes) y actividades o cuadernos preparados por el/la docente (81% directivos/as y 51% docentes). La opción que explicita “Cuadernos de la Serie Seguimos Educando elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o materiales o cuadernillos elaborados por el Ministerio de Educación de la jurisdicción” es seleccionada por cinco de cada diez directivos/as (51%) y 40% de docentes de Ciudad (ENPCP-ME, 2020) (Gráfico 4.2).

Gráfico 4.2. Recursos pedagógicos utilizados por las/los docentes de la escuela para desarrollar sus propuestas durante 2020, según directivos y docentes. Nivel Primario. Modalidad Común. Ciudad de Buenos Aires. Año 2020.



N directivos=101 / N docentes=401

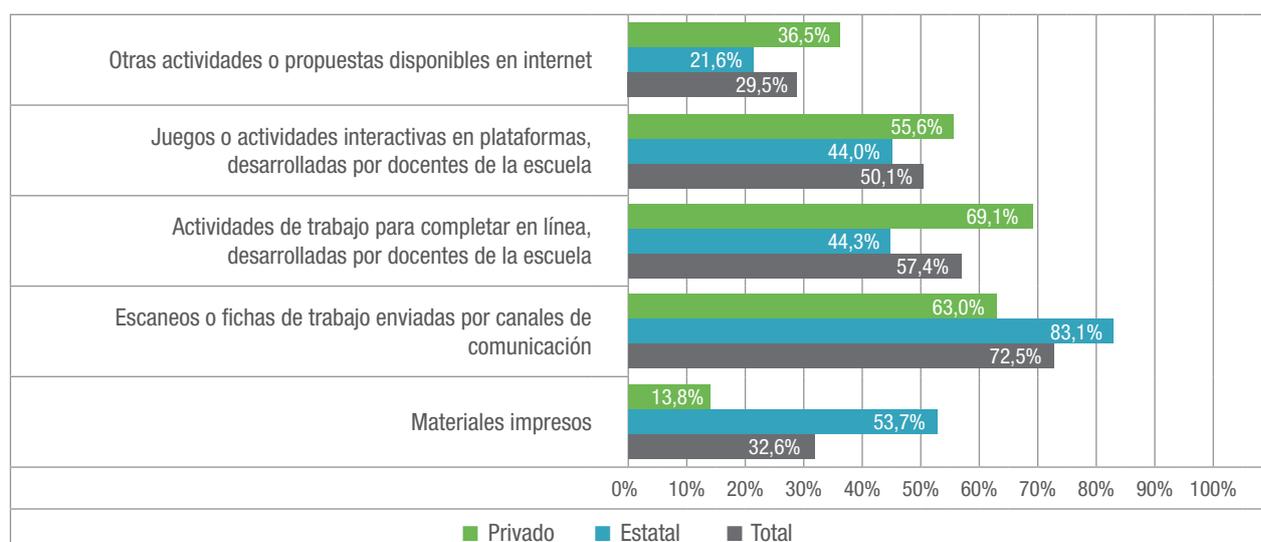
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCABA) con base en datos de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, Encuesta a equipos directivos y docentes 2020.

¹⁵ <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiar-y-aprender-2022>

Para 2021, desde la DGPLEDU se explica que se completó la serie de cuadernillos, diseñada y distribuida en 2020, y se realizó una entrega al inicio del primer semestre y otra a mitad de año. Se contó con la producción de estos materiales en versión digital, por lo cual, de este modo, accedieron también los/as estudiantes que se conectaban de manera remota.

Al consultar en los CC de FEPBA (2021) a docentes de Matemática por los recursos o estrategias utilizadas en 2021, en el segundo ciclo los más utilizados fueron escaneos o fichas de trabajo enviadas por canales de comunicación (72%) y actividades de trabajo para completar en línea, desarrolladas por docentes de la escuela (57%) y juegos o actividades interactivas en plataformas desarrolladas por docentes de la escuela (50%). En menor medida se utilizaron materiales impresos (33%) y otras actividades o propuestas disponibles en internet (30%). Al analizar los datos desagregados por sector de gestión, se observa que en el caso de estatal los recursos mayormente señalados fueron escaneos o fichas de trabajo enviadas por canales de comunicación (83%) y materiales impresos (54%). Para el sector privado, en cambio, fueron las actividades de trabajo para completar en línea, desarrolladas por docentes de la escuela (69%), y en segundo lugar, escaneos o fichas de trabajo enviadas por canales de comunicación (63%) y juegos o actividades interactivas en plataformas, desarrolladas por docentes de la escuela (56%). Es decir, en privada el uso de distintos recursos fue más homogéneo y se emplearon en mayor medida -aunque por una diferencia de 6 pp- recursos en línea. En cambio, en las escuelas de sector estatal se privilegiaron los recursos enviados por distintos medios de comunicación para imprimir, con una marcada diferencia de 29 pp respecto del segundo recurso más empleado (Gráfico 4.3).

Gráfico 4.3. Recursos o estrategias utilizados por todos/la mayoría de los/as docentes para hacer llegar las propuestas de trabajo a los/as estudiantes del segundo ciclo durante la primera mitad del 2021, según sector de gestión. Docentes de Matemática. Nivel Primario. Modalidad Común. Ciudad de Buenos Aires. Año 2021.



N=766, estatal 361 y privada 405

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Cuestionario Complementario a Docentes de Matemáticas de FEPBA 2021.

Por otro lado, al consultar en el cuestionario a supervisores/as por los recursos, instancias y apoyos con los que contaron para aportar al sostenimiento de las trayectorias escolares en contexto de pandemia, seis de los/as siete en ejercicio en 2020/2021 de la DGEGP señalan los cuadernillos de Nación y/o de Ciudad. A su vez, la totalidad remarca que se contó con jornadas EMI y cinco destacan los encuentros *Mateando en la Diversidad*. De los mismos, los Cuadernillos de Nación y/o de Ciudad y las jornadas EMI, fueron señalados por cinco de los/as siete supervisores/as de la DGEGP como los de mayor relevancia para el sostenimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes en contexto de pandemia. En tanto en el sector estatal, los/as once supervisores/as en ejercicio en 2020/2021 de la DGEGE/DENS encuestados señalan la propuesta de JE de la DGESCA y al facilitador/a pedagógico/a de InTec, ambos recursos exclusivos de gestión estatal. Estos dos recursos fueron precisamente los señalados como las instancias de mayor relevancia para el sostenimiento de las trayectorias educativas en contexto de pandemia: diez de los/as once supervisores/as en ejercicio en 2020/2021 señalaron a JE y nueve al facilitador/a pedagógico/a de InTec.

Con respecto a los encuentros *Mateando en la Diversidad*, destacados por supervisores/as de gestión privada, referentes de la DGEGP describen que esta propuesta fue impulsada por la coordinación pedagógica en 2020, con la intención de generar un espacio de intercambio entre las escuelas más vulnerables para compartir experiencias y abordar de manera conjunta la recuperación de los aprendizajes. Un/a referente del área de DGEGP indica:

la realidad era poder recuperar aquellos chicos que ni siquiera habían podido llegar al cuadernillo. Justamente en las reuniones que tuvimos, sostenidas durante todo el año, ellos [los directivos] presentaron una situación bien situada sobre la realidad de lo que estaban viviendo y empezamos a generar alternativas, posibles mejoras. La verdad que fue una experiencia muy rica en todo aspecto, primero porque ellos se pudieron abrir y contarte las prioridades y las necesidades de la escuela, desde la comunicación, la autonomía que no tenían de los chicos, las dificultades que a veces veían en los docentes para poder generar un vínculo (...). Estas cuestiones se abordaron en forma grupal, hubo una retroalimentación de cada uno y, bueno, este proyecto sigue este año y se invitaron a más escuelas.

La particularidad que ofrecen los últimos encuentros es que se abordan temas puntuales en relación con las problemáticas detectadas en la vuelta a la presencialidad. Referentes de la DGEGP explican que “alguno de ellos trae un video de una clase (...) pensamos sobre esa clase. Pero tiene que ser sobre alfabetización inicial y sugerimos que sea usando la caja que les dimos, una caja de alfabetización (...) fue fabuloso, porque salen muchísimas cosas de reflexión”. Por otra parte, los encuentros son grabados y subidos a un aula virtual de la Escuela de Maestros a modo de “un repositorio de todo lo que sucede en el *Mateando*”. También se está pensando en una publicación en coautoría con los que llevaron a cabo las propuestas en las escuelas y compartieron las experiencias en el espacio colectivo.

Entre los recursos, instancias y apoyos señalados se mencionan también las instancias de formación docente situada o EMI. Al respecto, según refieren directores/as encuestados/as en FEPBA 2021, estos espacios se abocaron a realizar capacitaciones en relación a la continuidad de la enseñanza en el contexto de pandemia (83,8%); y en segundo lugar, a trabajar en la definición de estrategias, recursos y/o materiales para la continuidad pedagógica con los/as estudiantes (74,6%). Al analizar los datos según sector de gestión, se observa que no hay diferencias sectoriales significativas.

En esta misma línea y con respecto a la capacitación docente, referentes ministeriales indican que desde la Dirección Pedagógica de la DGEGP se trabajó con los cursos organizados por la Escuela de Maestros que abordaban la enseñanza en escenarios combinados y con tecnología: “se generaron cursos autoasistidos en Escuela de Maestros sobre cómo enseñar en escenarios combinados”. Adicionalmente, explican que se armaron espacios de encuentro entre especialistas y actores/as del sistema, para profundizar en aspectos relacionados con la educación en contexto de pandemia. Referentes de la Dirección de Planeamiento resaltan que “la pandemia (...) nos permitió poner en el mismo foro a gente que si lo hubiéramos tenido que hacer presencialmente no hubiera venido. Entonces hubo mucha consulta (...) la pandemia nos permitió (...) tener un diálogo que si no es más fragmentado”.

Por último, al consultar a supervisores/as de ambos sectores de gestión sobre los principales propósitos y aportes de los recursos e instancias de apoyo al sostenimiento de las trayectorias educativas en contexto de pandemia, los/as siete supervisores/as de la DGEGP señalaron que su mayor aporte fue garantizar el abordaje de contenidos curriculares, y seis, que el mayor aporte fue proveer capacitación a directivos y docentes para la resolución de problemáticas en contexto de pandemia. Por su parte, de los/as 11 supervisores/as de la DGEGE/DENS en ejercicio en 2020/2021, ocho señalaron recuperar y profundizar el abordaje de contenidos curriculares y siete restablecer el vínculo con los/as estudiantes y sus familias. Es decir, en ambos sectores de gestión se señala en primer lugar la recuperación y profundización del abordaje de contenidos curriculares, pero en el sector de gestión estatal toma relevancia la importancia de algunos recursos de apoyo para la revinculación de estudiantes.

4.4.2. Contenidos, evaluación y acreditación de saberes

El contexto de pandemia obligó a redefinir la organización de contenidos, los criterios de evaluación y de acreditación de saberes. Desde el Ministerio de Educación de la Ciudad, se llevó a cabo en etapas la priorización de contenidos para trabajar en escuelas primarias de ambos sectores de gestión. En abril de 2020, mediante la res. DGPLEDU 4/2020 se aprueba el documento *Contenidos a priorizar durante la emergencia COVID-19 para*

los niveles Inicial, Primario y Secundario- Primera Parte, el cual se continuará a través de sucesivas resoluciones y documentos (Disp. DGPLEDU 8/2020). Para el 2021 se elaboró un solo material implementado mediante la Disp. GCABA-DGPLEDU 1 (2021)¹⁶.

En cuanto a los criterios de evaluación y acreditación, durante el primer período de 2020, mediante la res. MEDGC 1577/2020 se estableció la modificación de la agenda educativa y se dejaron sin efecto las fechas de cierre de los periodos de evaluación en los establecimientos de gestión estatal y privada. Asimismo se dispuso que los equipos de conducción y docentes “deberán llevar un registro sistemático y una valoración del proceso pedagógico desarrollado de forma remota, sin calificación” (res. MEDGC 1577/2020, art. 3).

Al consultar sobre los aportes de la evaluación formativa y cualitativa durante 2020-2021 mediante los cuestionarios administrados, se puede observar que del total de 18 supervisores/as que estuvo en ejercicio en ese período, 17 (94,4%) identifican que esta forma de evaluar contribuyó a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y a generar nuevas propuestas educativas, así como a valorar los aprendizajes de los/as estudiantes teniendo en cuenta el contexto y a asumir una mirada integral sobre el proceso transitado por el/la estudiante.

Por otra parte, en el Anexo I de la res. CFE 363/2020, el Consejo Federal de Educación propone de manera excepcional integrar el tercer grado a la unidad pedagógica conformada por primero y segundo grado (res. CFE 174/2012). Asimismo se establece que, en el caso de estudiantes que cursaron primero y segundo grado durante 2020 y 2021, la acreditación se defina al final de tercer grado. La misma resolución establece “que la promoción de 3° grado a 6°/7° de primaria se realice sobre la base de la priorización y reorganización de contenidos y propósitos de cada grado” y se refiere a “la figura de “promoción acompañada” desde tercer grado, que contempla la posibilidad de trasladar al año subsiguiente, aprendizajes no acreditados en el año anterior” (Res CFE 363/20, p.11).

En la Ciudad, el *Anexo Evaluación, acreditación y promoción durante el período 2020-2021* de la res. MEDGC 2215/20 considera una organización curricular entre 2020-2021 que “permita abordar los contenidos desde la revisión y con una profundización progresiva” (Ibid, p. 3) y dispone que los contenidos considerados como prioritarios para 2020 deben ser acreditados durante 2020 o 2021, explicando que “los estudiantes que no logren acreditar el conjunto de los aprendizajes priorizados para su grado escolar durante 2020 promoverán al siguiente grado con un registro de los aprendizajes pendientes” (Ibid, p. 7), estableciendo la unidad pedagógica 2020/2021.

¹⁶<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/procedimientos-normativos-y-documentos-de-apoyo/contenidos-priorizar-durante-la-emergencia>

En síntesis, la reglamentación citada establece para el Nivel Primario la promoción directa o acompañada. Según el documento, estos aprendizajes deben ser trabajados de manera focalizada y personalizada con una propuesta de enseñanza para estudiantes de segundo a séptimo grado y determina que la participación de los/as estudiantes que no alcanzaron los aprendizajes esperados es obligatoria. En julio de 2021, la res. MEDGC 2466/2021 reafirma la implementación de la PA para los/as chicos/as de segundo a séptimo y la promoción directa de primero a segundo, entendiendo los dos primeros años como unidad pedagógica. Esta normativa está en línea con el alza de la cantidad de matriculados en PA durante los ciclos lectivos 2020 y 2021, descrita en el apartado cuantitativo.

En este marco, al consultar a supervisores/as de ambos sectores de gestión sobre los objetivos propuestos en el marco de la PA en 2020-2021, 13 de 18 señalaron el trabajo sobre los contenidos priorizados (72,2%), y doce, el abordaje de aquellos contenidos que no pudieron ser abordados en la enseñanza remota (66,7%). A su vez, al consultarles acerca de las estrategias que se implementaron para darle continuidad a PA en 2020-2021, 15 de los/as 18 que estaban en ejercicio en 2020/2021 señalan en primer lugar, y en la misma medida, los encuentros individuales (virtuales sincrónicos y/o presenciales), los encuentros grupales con estudiantes del mismo grado (virtuales sincrónicos y/o presenciales) y encuentros con las familias para orientar en lo concerniente al apoyo escolar. En el mismo sentido, en las entrevistas, referentes de gestión privada explican que durante 2021, y en base a los lineamientos de PA, “formaron grupos de estudio; por ejemplo, un docente que tenía una fortaleza en Matemática nucleaba a determinados chicos (...) no importaba que fuera de segundo o tercer grado. Se intensificó el tema de que “el alumno es de la escuela”.

En cuanto a los principales aportes de PA, cinco de los/as siete supervisores/as de la DGEGP señalan como principal aporte el procurar que los/as estudiantes logren acreditar los aprendizajes que no llegaron a alcanzar en contexto de pandemia, y cuatro, generar espacios educativos para lograr un acompañamiento más focalizado en función de las necesidades educativas. Por su parte, de los/as 11 supervisores/as de la DGEGE/DENS, seis coinciden en destacar como principal aporte el ampliar las oportunidades para la promoción, disminuyendo la repitencia, y cinco, el generar espacios educativos para alcanzar un acompañamiento más focalizado en función de las necesidades educativas.

En síntesis, la priorización de contenidos, la implementación de la unidad pedagógica entre 2020 y 2021 y de la evaluación formativa y cualitativa, así como de PA, fueron lineamientos y estrategias que permitieron y sentaron las bases para la concreción de la continuidad pedagógica en contexto de pandemia.

4.4.3. Los entornos y recursos digitales

En el ASPO, dada la interrupción de la presencialidad, debieron buscarse formas alternativas de concretar la continuidad pedagógica a través de la educación remota. Uno de los recursos más utilizados para sostenerla fue el uso de dispositivos y entornos digitales, principalmente durante la educación en la etapa de aislamiento. Entre las estrategias generales implementadas por el Ministerio de Educación de la Ciudad, se puso a disposición la plataforma digital Mi escuela en casa para el sector estatal, con aulas virtuales y actividades educativas y la difusión de contenidos digitales a través de redes sociales y de programas de TV por el Canal de la Ciudad. A su vez, se llevaron adelante estrategias ligadas a aspectos comunicacionales (Cardini et al, 2020).

En cuanto a la dinámica que se generó para el uso de los recursos tecnológicos, durante el primer momento de educación en contexto de aislamiento, referentes de gestión estatal señalan que “la primera instancia fue fortalecer los recursos que la escuela ya tenía, y a partir de ahí, todo lo que siguió fue como un mejoramiento de esas herramientas y de esas propuestas”. Entrevistados/as de InTec coinciden en que al principio la propuesta virtual consistió en mantener la comunicación y luego poder construir una propuesta de enseñanza. Vale aclarar que este recurso es exclusivo de la educación de gestión estatal.

A su vez, entre las fuentes entrevistadas hay consenso sobre la importancia que tomó el rol de los/as facilitadores/as “que fue clave y muy demandado”. Referentes de InTec señalan que se debió a que “en pandemia el facilitador/a era el solucionador de todas estas cuestiones [tecnológicas]”. Al mismo tiempo se describe su readaptación en respuesta al contexto. Entre los/as referentes de las direcciones de gestión estatal hay consenso en la valoración de dicho rol. De hecho, los/as supervisores/as de DGEGE y DENS encuestados/as lo señalaron como uno de los recursos más valorados para sostener la continuidad pedagógica. Un/a referente de la DENS destaca que tenían “facilitadores digitales en las escuelas y fueron claves, porque empezaron a crear ellos las diferentes aulas virtuales (...). esto nos dio la posibilidad de continuar”. A su vez agrega que esto “los posicionó de una forma (...), viste que estaba el facilitador/a, pero quizás no tenía vínculo con todos, y esto permitió que se establezca un vínculo con los/as docentes, con los directivos”. Los/as entrevistados/as de InTec también explican que se entablaron vínculos entre facilitadores/as digitales y escuelas, subrayando el trabajo de acompañamiento a docentes en las prácticas de enseñanza y en el abordaje de la articulación entre lo informático y lo pedagógico dado que no se podía plantear una propuesta única sino una propuesta contextualizada en cada escuela. Referentes de la DENS subrayan que “los facilitadores tienen un caudal pedagógico para ofrecer a los docentes que es maravilloso. No es solamente utilizar el recurso informático, sino que tienen un montón de recursos de programas muy articulados con lo curricular y lo pedagógico”.

Con respecto a la incorporación de recursos digitales, en las entrevistas se deja de manifiesto que fue heterogénea. Referentes de la Dirección General de Educación

Digital agregan que cada institución utilizó distintos recursos y plataformas que fueron acordados con las familias y avalados por la supervisión escolar. En este sentido, referentes de InTec manifestaron que cada institución contaba con distintos recursos, lo cual condicionó su respuesta:

esas instituciones que ya tenían una estructura previa armada, bueno el camino hacia la pandemia fue un poco más llano en el sentido de que ya tenían esa comunicación con los estudiantes como medio virtual; para las que no, sí lo que se planteó es poder acompañarlas para precisamente poder construir la propuesta de acuerdo también a los recursos y a la realidad de la escuela, en muchos casos también dependía de los dispositivos que tenían sus estudiantes en sus casas, ¿no? Porque de nada sirve plantear una propuesta si en sus casas no tenían los dispositivos para llevarlas a cabo.

Al respecto es importante recordar que, tal como se explicó al describir los desafíos de la educación en contexto de pandemia, entre las mayores dificultades encontradas por directivos/as y docentes de la Ciudad en la concreción la continuidad pedagógica en 2020, en primer lugar señalaron las limitaciones en la conectividad a internet y en segundo lugar, limitaciones de recursos electrónicos (ENPCP-ME, 2020). Respecto a esto último, referentes del Plan Sarmiento de la Dirección General de Educación Digital, indican que en 2020 se entregaron 25.228 dispositivos a estudiantes de Primaria.

Desde el área de la DENS evalúan que la incorporación de distintos recursos tecnológicos produjo la masificación del uso de las plataformas que en sus comienzos tuvo que sortear muchas dificultades, pero que actualmente, forma parte en algunos casos de las prácticas educativas en sus escuelas. Referentes ministeriales y de programas socioeducativos manifiestan que la experiencia transitada junto a la educación mediada por la virtualidad habilitó instancias de reflexión sobre el uso de las tecnologías en las propuestas pedagógicas. En palabras de un referente de InTec: “fue una oportunidad de entrada un poco forzada pero en muchos casos visibilizó la utilidad y el sentido de ciertos recursos tecnológicos”.

En relación a esto último, en el cuestionario a supervisores/as, la totalidad de respondientes tanto de gestión estatal como privada se encuentra totalmente/muy de acuerdo con que el contexto de virtualidad durante la pandemia permitió que los/as directivos/as se apropiaran de herramientas digitales para la gestión que siguen utilizando en contexto de presencialidad. En segundo término, los/as siete supervisores/as de la DGE GP y 10 de los/as 11 de la DGE GE/DENS se encuentran totalmente/muy de acuerdo con que el uso de TIC contribuyó al aumento de la frecuencia de reuniones de trabajo con directores/as de escuelas, agilizó la gestión administrativa con los establecimientos educativos y permitió que se instalaran nuevas herramientas digitales para la supervisión que se siguen utilizando en la presencialidad.

Por su parte, al consultarles sobre las prácticas que incluyen la integración de las TIC desarrolladas en 2020-2021 que debieran sostenerse en la educación pospandemia, la

mayor cantidad de respuestas se concentran en torno a su uso para la generación de propuestas innovadoras de enseñanza y para las reuniones de trabajo y planificación de actividades (11 de 18 supervisores/as en cada caso). Al desagregarse por sector de gestión, las respuestas presentaron algunas diferencias: en tanto la continuidad de su uso para las propuestas de enseñanza fue significativo en el sector privado, donde lo señalaron seis de los/as siete supervisores/as, no lo fue tanto en el sector de gestión estatal donde lo mencionaron cinco de los 11 supervisores/as. De la misma manera, en el sector estatal se destacó en mayor medida su sostén para el desarrollo de reuniones de trabajo y la planificación, señalada por nueve de 11 supervisores/as, en tanto los/as de privada lo mencionaron sólo en dos casos.

El valor del uso de las TIC es un aspecto destacado por los/as supervisores/as al preguntarles en general por las acciones e innovaciones implementadas en contexto de pandemia que sería valioso sostener. Entre los/as supervisores/as de la DGEGP destacan su valor para abordar las propuestas curriculares y didácticas, subrayando que facilita el trabajo con la diversidad y los grupos heterogéneos y el monitoreo de manera personalizada de las trayectorias de los/as estudiantes, así como el trabajo con grupos flexibles y proyectos colaborativos. Por otra parte, visualizan las TIC como un recurso que permite la comunicación de manera rápida y flexible, y posibilita las reuniones de trabajo entre docentes en el sentido de que agiliza y optimiza el uso del tiempo. Por último, mencionan que permite que los/as docentes accedan a instancias de capacitación. En la misma línea, los/as de DGEGE y DENS ponderan mantener los espacios de encuentros para reuniones de ciclo, EMI, capacitaciones con el facilitador digital y reuniones entre supervisores. En relación con estas últimas, subrayan que permiten aprovechar más el tiempo de los encuentros y evitar las dilaciones durante los traslados. Además, las apreciaciones dan cuenta de la importancia de las capacitaciones docentes a través de los entornos digitales y las capacitaciones a directivos/as llevadas adelante por la Escuela de Maestros. Otros puntos mencionados tienen que ver con la posibilidad de innovar en las propuestas de enseñanza, la conformación de grupos heterogéneos, el trabajo a partir de la diversidad, evaluar de manera formativa y generar acciones para la alfabetización inicial.

4.4.4. Apoyo a las trayectorias educativas: la participación de Escuela Abierta

La DGESCA implementa programas socioeducativos orientados al apoyo de las trayectorias educativas dirigidos, entre otros, a estudiantes del Nivel Primario. Para ellos se ofrecen las propuestas del Club de Chicos, CATE, Escuela de Verano y de Invierno, y JE Estos programas se implementan muchas veces en los edificios escolares, aunque a veces también funcionan en espacios comunitarios, bibliotecas, clubes y parroquias barriales.

A partir de las entrevistas a referentes de la DGESCA y de sus distintos programas socioeducativos, se explica que durante el ASPO se propusieron como prioridad sostener el vínculo con estudiantes y sus familias a través de la construcción de dispositivos creativos y variados que garantizaran la comunicación, particularmente con los sectores sociales más vulnerables. Explican que estas propuestas de trabajo se acordaron con otras direcciones.

En este sentido, referentes del área explican que se desplegaron distintas estrategias para promover y sostener la comunicación durante el aislamiento, como programas en vivo o la instalación de la denominada Caja Viajera en las escuelas, donde las familias depositaban sus cartas. Con el mismo objetivo, referentes del Club de Chicos describen trabajos realizados en contexto de ASPO en los barrios que no tenían conectividad a través de la generación de estrategias para la comunicación entre las familias; por ejemplo el armado de una Valija Viajera, donde se propiciaba una actividad concreta que circulaba entre las distintas familias y cada una de ellas realizaba su aporte: “era el vínculo que podíamos sostener, sobre todo en los barrios con mayor vulnerabilidad”. A su vez, explican que desde el mismo programa se siguió en contacto de manera virtual con los/as chicos/as que participaban del espacio. Describen que se hicieron actividades lúdicas y recreativas para promover la recuperación de contenidos curriculares. Si bien hubo menos participación, la propuesta se adaptó a los entornos virtuales y los/as docentes se capacitaron en el uso de las nuevas tecnologías.

Según lo relevado, se destaca además el involucramiento de JE en el contexto de ASPO y DISPO. En este sentido, coordinadores/as de sede participantes de los grupos focales implementados por el área de Evaluación de Impacto de la UEICEE destacan que “los coordinadores y docentes de Jornada Extendida participaron de forma activa tanto en las entregas de canastas presenciales como en la implementación de diversas actividades enfocadas en sostener la continuidad pedagógica” (UEICEE, 2022, p.3-4).

A su vez, dan cuenta de que JE realizó aportes importantes para la vuelta a la presencialidad a través de acciones variadas como relevar insumos faltantes, contribuir en la organización del retorno a las clases presenciales, el armado de burbujas y la creación de propuestas pedagógicas. Entre estas últimas se menciona la creación del Consejo de niños/as para que expresaran sus vivencias en el contexto de pandemia, y los denominados Recreos vivos, en los que se abordaban juegos cooperativos con sentido pedagógico. En la misma línea, el programa continuó trabajando durante 2021 en el armado de burbujas en espacios comunitarios y se incorporó la necesidad de fortalecer el uso de las TIC.

Referentes entrevistados/as detallan que, al igual que en el espacio escolar, después del ASPO se vio la necesidad de fortalecer las prácticas de lectura, escritura y oralidad, ya que eran las áreas en la que se detectaron mayores dificultades. Expresan también que desde las escuelas se les pidió a los/as docentes de JE que trabajaran con los contenidos priorizados y que participaran de capacitaciones, sobre todo en Prácticas del Lenguaje. Vale destacar que con anterioridad, desde marzo a octubre de 2020, los/as docentes del

programa participaron de capacitaciones para aprender a usar las herramientas digitales con el equipo de InTec, con Aprendé programando, con fundación FES.

Con el retorno a la presencialidad a fines de 2020 e inicios de 2021, hay consenso entre referentes de Escuela Abierta con respecto a que las propuestas adquirieron relevancia en los espacios escolares, lo cual, según referentes de la dirección, “potenció muchísimo la matrícula cuando volvimos a la presencialidad. Tenemos muchos más pibes en todos los programas”.

A su vez, coordinadores/as de sede de JE participantes de los grupos focales destacan “que la pandemia tuvo un efecto positivo sobre la percepción que tienen los distintos actores institucionales respecto al programa” (UEICEE, 2022, p.3-4). Con respecto a ello, los/as referentes de Club de chicos señalan: “Se está logrando un poco la interdisciplinariedad entre lo socioeducativo y la escuela formal, ahí se ganó, se dio un gran paso (...), de entender que se tienen que complementar”. Entre los actores/as entrevistados/as, hay consenso en que durante la pandemia se potenció la articulación y el trabajo de los programas con las escuelas. En palabras de referentes de Escuela Abierta:

la pandemia nos potenció muchísimo la articulación con la escuela. La escuela “necesitó” de esta propuesta que tenemos nosotros, que son desde otra lógica distinta de la escolar, más desestructurada, otro tipo de aprendizajes, de otra manera (...) permitió un ida y vuelta muy constante; (...) y potenciar la propuesta pedagógica sobre el imprevisto.

Existe coincidencia con la perspectiva de coordinadores/as de sede del programa quienes en los grupos focales destacaron la construcción de nuevos lazos entre la escuela y los programas socioeducativos, gracias a su “actitud proactiva” en el contexto de pandemia para colaborar con el sostenimiento de las trayectorias educativas, “lográndose demostrar que la labor de los/as docentes de la JE es también pedagógica, y no limitada únicamente al desarrollo de propuestas lúdicas o centradas en fortalecer los vínculos entre estudiantes” (UEICEE, 2022, p.3-4).

En síntesis, la información relevada da cuenta de la adquisición de un protagonismo importante de Escuela Abierta y sus diversas propuestas, tanto en el contexto de ASPO como en la vuelta a la presencialidad.

4.5. Consideraciones finales

La pandemia de COVID-19 en 2020 y en 2021 impactó en el sistema educativo en múltiples dimensiones. En particular en el Nivel Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se vieron trastocados los modos de organización y de comunicación, las dinámicas de funcionamiento y de trabajo entre distintos actores y las formas de enseñanza, apren-

dizaje y evaluación. A partir de la emergencia sanitaria se configuró un escenario signado por la urgencia que planteó desafíos inéditos que requirieron del trabajo de los distintos actores del sistema y de la comunidad educativa en general para dar respuestas inmediatas y para la conformación de sinergias que permitieran dar forma a la propuesta de continuidad pedagógica, garantizando el derecho a la educación en contexto de excepcionalidad.

El presente trabajo tuvo como principal objetivo conocer y analizar las principales políticas y estrategias desplegadas por distintos actores del sistema de educación primaria de la Ciudad para sostener las trayectorias educativas durante 2020 y 2021 destacando aquellas que es deseable mantener, a fin de aportar insumos a decisores y demás actores del sistema para contribuir a la toma de decisiones con una mirada prospectiva. Tales políticas y estrategias tuvieron su devenir en el marco de una serie de desafíos que se fueron planteando para el nivel con el correr de la pandemia.

En la educación en contexto de pandemia y en base a la información recabada, se distinguieron dos etapas diferentes con desafíos particulares que definieron las demandas al sistema y su respuesta con relación a la tarea educativa. Por un lado, una primera etapa vinculada a la educación en contexto de ASPO que inició en 2020 y, por otro, una segunda etapa ligada a la educación en contexto de DISPO a partir del mes febrero de 2021, que se extendió hasta el retorno a la presencialidad plena en el mes de agosto de 2021. Durante la educación en contexto de aislamiento, se diferenciaron a su vez dos momentos: un momento de impacto inicial, marcado por la incertidumbre y el desconcierto y, a partir del mes de abril de 2020, un segundo momento en que se terminó de comprender que la situación no se revertiría en el corto plazo y que requería de una respuesta del sistema y de una planificación a mediano plazo que permitiera la continuidad pedagógica en contexto de aislamiento. En cada etapa fueron planteándose diversos desafíos a los cuales se buscó dar respuesta a través de políticas y estrategias de acción.

Con respecto a la primera etapa, a partir del presente trabajo se observó que en el momento inicial de disrupción ocasionado por el decreto de aislamiento y de interrupción de la presencialidad, el foco de trabajo desde el Ministerio se orientó fuertemente hacia cuestiones vinculares y comunicacionales donde se plantearon desafíos en dos planos: el de la gestión y el escolar.

En el primero, los desafíos giraron en torno a la construcción del trabajo de los equipos en las áreas del Ministerio de Educación que estaban recién comenzando a formarse, ya que en varios casos estaban iniciando sus funciones. A su vez, implicó el desafío del trabajo interareal dentro del Ministerio, entre distintas direcciones y áreas que debieron trabajar articuladamente para dar respuesta a las necesidades del sistema, definiendo de manera conjunta normativas básicas, comunicaciones, lineamientos pedagógicos, contenidos priorizados, definiciones sobre evaluación, acreditación de saberes y promoción, materiales de trabajo y acciones de asistencia alimentaria mediante el reparto de viandas y bolsones de alimentos.

En el plano escolar, los desafíos se vincularon a entablar el vínculo del inicio de clases para sostener el contacto con los/as estudiantes. Ello implicó la realización de reuniones entre áreas ministeriales, supervisiones y equipos de conducción, y la generación de mecanismos de seguimiento y vinculación con las familias para identificar casos en riesgo de desvinculación.

En un segundo momento dentro de la educación en contexto de aislamiento, los desafíos se vincularon al desarrollo de propuestas educativas contextualizadas, a la conectividad, disponibilidad y utilización de recursos tecnológicos para la educación remota. En esa línea, las acciones estuvieron dirigidas principalmente a la virtualización de la enseñanza y al diseño y producción de materiales educativos a distribuir en las instancias de asistencia alimentaria. Cabe destacar el rol que adquirió en este período, para el caso del sector estatal, la figura del/de la facilitador/a pedagógico/a de InTec en el acompañamiento a escuelas, directivos/as y docentes para la concreción de la virtualización de propuestas pedagógicas. En este sentido, los diversos actores acuerdan en la fundamental importancia de su acompañamiento a las instituciones en el uso de los recursos y entornos digitales desde una perspectiva pedagógica. A su vez, se subraya la generación de espacios de reflexión y de intercambio de propuestas para definir líneas de trabajo en esta situación excepcional como, por ejemplo, el espacio Mateando en la Diversidad en la DGEGP, y el aprovechamiento de propuestas que ya se estaban implementando en las escuelas antes de la pandemia como los EMI, principalmente abocados a la realización de capacitaciones en relación a la continuidad de la enseñanza en el contexto de pandemia y a la definición de estrategias, recursos y/o materiales para la continuidad pedagógica con los/as estudiantes (CC FEPBA, 2021). Asimismo, los/las docentes participaron de distintas instancias de capacitación que fueron ofrecidas por la Escuela de Maestros.

En esta etapa, las dificultades señaladas por alrededor de cinco de cada diez docentes de Ciudad en lo referente al desarrollo de la propuesta de continuidad educativa se debieron a limitaciones en la conectividad y en los recursos electrónicos, así como a la incertidumbre o el estrés por la situación y su incidencia en la organización y desarrollo de tareas (ENPCP-ME, 2020). Por su parte desde las supervisiones se refieren como principales dificultades las vinculadas a sostener el vínculo pedagógico en forma remota, problemas de conectividad y/o falta de recursos informáticos de estudiantes y docentes para concretarlo, al agotamiento de docentes y directivos por las nuevas exigencias emergentes y a las dificultades de las familias para acompañar a los/as estudiantes en sus tareas escolares. En tanto la segunda se subraya en mayor medida en el sector estatal, la última en el sector de gestión privada.

Con respecto a la organización de los contenidos y las instancias de evaluación y acreditación, se realizaron adaptaciones que fueron normativizadas e implementadas en las distintas escuelas. En este sentido, se definieron contenidos prioritarios y se establecieron criterios de evaluación orientados a la evaluación formativa, priorizando aspectos cua-

litativos sobre los resultados de aprendizajes. Como se mencionó anteriormente, cabe destacar también la implementación de los lineamientos de la política de PA y la participación de Escuela Abierta a través de sus distintos programas, particularmente en la revinculación pedagógica. En este sentido se rescata el trabajo conjunto con Escuela Abierta mediante la creación de propuestas educativas que promueven el aprendizaje a través de actividades lúdicas en los diferentes espacios del área.

En una etapa posterior que comenzó con las primeras actividades de revinculación optativas y parciales hacia fines de 2020 que terminaron de concretarse para la totalidad de las escuelas y estudiantes en 2021, los desafíos se ligaron a la revinculación con presencialidad. Con relación a ello, una de las principales preocupaciones al inicio de 2021 estuvo vinculada a las definiciones respecto del protocolo para el cuidado de la salud y las normativas que permitieran comenzar las clases con una presencialidad razonablemente organizada. Eso incluyó repensar los espacios y la organización interna de las instituciones educativas lo que significó una oportunidad inédita de reflexión sobre el formato tradicional de organización escolar. Esto demandó un trabajo conjunto entre los ministerios de Educación y Salud, como así también entre las distintas áreas del Ministerio de Educación de la Ciudad para articular la tarea y definir protocolos y lineamientos. Para 2021 se dispuso un sistema bimodal con alternancia de grupos denominados burbujas, lo que obligó a diseñar y reorganizar no sólo los espacios áulicos sino también los horarios de clase. Eso incluyó, asimismo, el diseño y puesta en marcha de acciones novedosas y desafiantes como, por ejemplo, el armado de propuestas asincrónicas en combinación con la asistencia a clases presenciales.

Con la vuelta a la presencialidad parcial y el retorno a las aulas se observaron dificultades vinculadas a los aprendizajes en el área de Prácticas del Lenguaje, lo que coincidió con la caída en los resultados de las pruebas FEPBA de Prácticas del Lenguaje en séptimo grado y con la identificación, a partir de las evaluaciones implementadas por las direcciones de nivel -Pausas Evaluativas 2021-, de que las áreas que requieren mayor atención en tercero y sexto grado son escritura y Geometría. En respuesta a las dificultades encontradas en la escritura, en conjunto con las/os supervisoras/es, se confeccionó un documento sobre qué es alfabetizar. El material producido fue un insumo clave que se trabajó con equipos directivos y supervisoras/es. Además, se planificaron acciones focalizadas principalmente en recuperar contenidos de Prácticas de Lenguaje en los momentos de la vuelta a la presencialidad. Cabe destacar, asimismo, que otra de las respuestas generadas se vinculó a la reafirmación de la promoción acompañada para estudiantes de segundo a séptimo y la promoción directa de primero a segundo, entendiendo los dos primeros años como unidad pedagógica, lo que coincide con el alza de la matrícula en PA durante el ciclo lectivo 2021.

En esta etapa las mayores dificultades identificadas por docentes en las condiciones necesarias para sostener la continuidad pedagógica cuando no hubo presencialidad en 2021 fueron la conectividad de los/as estudiantes, las dificultades por parte de las familias para dar apoyo a los/as estudiantes en la realización de las actividades escolares y la desmotiva-

ción o falta de compromiso por parte de los/as estudiantes para sostener o llevar adelante las tareas o actividades. En tanto la primera es señalada por ocho de cada diez docentes, la segunda y tercera son señaladas por aproximadamente siete (CC FEPBA, 2021).

Los hallazgos a partir del presente trabajo dan cuenta del rol de los diferentes sectores y actores que conforman el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el contexto de pandemia, de las sinergias conformadas en pos del sostenimiento de la continuidad pedagógica como así también de los aprendizajes construidos y las visiones a futuro. En ese sentido, resultaría valioso considerar la posibilidad de dar continuidad y sostenimiento a la modalidad de trabajo articulado entre las distintas áreas ministeriales y las instituciones educativas tanto de gestión privada como de gestión estatal. Al mismo tiempo y a partir del mayor uso de los recursos tecnológicos tanto en el contexto de aislamiento como en la vuelta a la presencialidad, resultaría de relevancia retomar las buenas prácticas generadas en este contexto, sostenerlas y profundizarlas. Finalmente, se considera que esta investigación habilita posibilidades a futuro para continuar indagando sobre el impacto de las diversas acciones desplegadas en las escuelas durante 2020-2021.

Bibliografía

Cardini, A., D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC.

Ministerio de Educación (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*.

Ministerio de Educación (2021). *A las aulas. Síntesis de acciones y plan de trabajo 2021 para garantizar la plena presencialidad en el sistema educativo*.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2020). *Buenas prácticas institucionales en escuelas primarias de gestión estatal CABA*. Ministerio de Educación, GCABA.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2022). *Los efectos del programa Jornada Extendida en el Nivel Primario: Una mirada sobre las trayectorias educativas y los aprendizajes*. Informe de Evaluación de Impacto. Ministerio de Educación, GCABA.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2023). *Evaluación Fepba: informe de resultados 2021*. Ministerio de Educación, GCABA.

Normativa

Constitución de la Nación Argentina, 15 de diciembre de 1994.

Decreto 297/2020.

Disp. DGPLEDU 1/2021.

Disp. DGPLEDU 8/2020.

Ley 26206 de Educación Nacional.

Ley GCABA 114/1998, Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y

Adolescentes.

Res. CFE 108/2020.

Res. CFE 174/2012.

Res. CFE 363/2020, Anexo I.

Res. DGPLEDU 4/2020.

Res. MEDGC 1577/2020.

Res. MEDGC 1624/2017.

Res. MEDGC 2215/2020.

Res. MEDGC 2466/2021.

5. El Nivel Secundario durante la pandemia. Lineamientos, reconfiguración y despliegue de acciones y políticas

Luciana Aguilar, Valeria Dabenigno, Yamila Goldenstein Jalif, Silvina Larripa

Introducción

El repentino confinamiento y cierre de edificios escolares producido en marzo de 2020 a raíz de la pandemia de Covid-19 generó desafíos y complejidades inéditas para la gestión central e institucional de la educación en todo el mundo. En Argentina la suspensión de clases presenciales se inició el 16 de marzo de 2020, impactando en alrededor de 12 millones de estudiantes y cerca de 900 mil docentes (Ministerio de Educación, 2020). En la Ciudad de Buenos Aires quedaron afectados 872.409 estudiantes; de ellos, 192.113 cursaban el Nivel Secundario Común que es objeto de este capítulo (Anuario Estadístico UEICEE, 2020).

Numerosos estudios recientes documentan las variadas estrategias de educación remota y de ideación y recreación de políticas educativas de emergencia desplegadas a nivel nacional y subnacional (UEICEE 2021a, Saforcada et al 2020, Ambao et al 2020, Di Piero y Miño Chiappino 2020, Cardini 2020, UNICEF 2020, OEI 2022). Desde el primer momento, el imperativo de las políticas de continuidad pedagógica priorizó el sostenimiento del lazo de los/as estudiantes con la escuela, que se materializó en la tarea de directivos/as y docentes, y se vio tamizado por las condiciones de posibilidad de sus poblaciones escolares. Los gobiernos de la educación trabajaron en el armado de estrategias educativas apropiadas para la educación remota, generando programas de radio y televisión, materiales impresos y plataformas educativas nacionales y estadales o locales. Las escuelas, sus equipos docentes y de conducción emplearon nuevas estrategias para cumplir con su función social

y pedagógica, por ejemplo, repartiendo viandas y acercando materiales pedagógicos a los hogares. Con el pasar de los meses, se tuvieron que tomar decisiones sobre aperturas y cierres de edificios escolares en función de la situación epidemiológica, así como definir criterios y protocolos para la vuelta paulatina a la escolaridad presencial, los cuales impactaron en la organización pedagógico-académica-escolar.

A nivel internacional, nacional y subnacional hubo decisiones curriculares de gran escala e impacto como la priorización de contenidos, la suspensión de evaluaciones estandarizadas, su flexibilización y/o prórroga, políticas *ad hoc* de formación docente con foco en el uso pedagógico de las TIC, becas, distribución de alimentos y materiales impresos, entrega de dispositivos y tarjetas de conectividad, entre otros (Saforcada et al, 2020). En pos del regreso a la presencialidad y respondiendo a los cuidados sanitarios en el marco de la pandemia, los decisores de las políticas modificaron los horarios y agrupamientos de estudiantes del Nivel Secundario, lo que tuvo necesario impacto sobre la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001). El regreso a la presencialidad plena en 2021 exigió repensar la tarea docente y otros aspectos del dispositivo escolar (Arroyo et al, 2021; Meo y Dabenigno, 2021; Dabenigno et al, 2021), así como diseñar intervenciones pedagógicas para la recuperación de saberes no alcanzados.

En la Ciudad de Buenos Aires, durante estos dos años, se pusieron en marcha nuevos programas y acciones de gobierno desde la gestión central, a la vez que se reconfiguraron políticas preexistentes (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2020). Este estudio tiene el doble propósito de documentar la inédita experiencia de la gestión educativa orientada al Nivel Secundario¹⁷ durante la pandemia y de generar insumos para la toma de decisiones ante desafíos persistentes que se constituyen progresivamente como parte de la nueva normalidad pospandemia. Sus bases conceptuales se inscriben en el enfoque del “ciclo de las políticas” (Ball y Bowe, 1992) y de sus formas de concreción (Ball, Maguire y Braun, 2012), que reconoce la compleja trama que tiene una política desde su ideación hasta su concreción en territorios y con actores concretos (Beech y Meo, 2016; Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019).

En el marco de este complejo proceso, el objetivo general es describir el repertorio de políticas de gobierno de la educación orientadas al Nivel Secundario en pos de lograr la concreción de la continuidad pedagógica en las diferentes modalidades de cursada durante 2020 y 2021 y las concreciones, fortalezas y desafíos identificadas por decisores y miembros de las comunidades educativas. Esta investigación se llevó adelante mediante un diseño metodológico mixto que integró fuentes primarias y secundarias y técnicas cuantitativas y cualitativas. Su componente cualitativo prioriza la mirada retrospectiva de decisores y mediadores de las políticas sobre la gestión educativa en pandemia; para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a subsecretarios/as, directores generales

¹⁷ El Nivel Secundario común incluye la modalidad específica de Educación Técnico Profesional (ETP) dictada en escuelas estatales y privadas, así como los planes de bachillerato dictados en Escuelas de Comercio, Escuelas de Educación Media, Artísticas, Normales, Liceos, Institutos de Educación Superior y de gestión privada.

de educación de Gestión Estatal, Gestión Privada, Escuela Abierta y Planeamiento Educativo, directores de las áreas de educación Media, Técnica, Artísticas y Normales, a referentes de coordinaciones pedagógicas, de equipos de supervisión y de políticas y programas específicos (Incorporación de Tecnologías -InTec-, Centros de Atención a la Trayectoria Escolar -CATE-, Profundización de la Nueva Escuela Secundaria -NES-, Escuela de Verano y de Invierno, Club de Jóvenes y Club de Actividades Juveniles -CAJ-, Jornada Extendida, entre otros). También se realizó un análisis cualitativo de los textos de las políticas (normativas nacionales y locales). En cambio, las fuentes de datos estadísticos permitieron acceder a desafíos, oportunidades y concreciones de las políticas de continuidad pedagógica desde la mirada de directivos/as, docentes y estudiantes. Así, se consideró un relevamiento de primera mano a través de preguntas incluidas en los cuestionarios complementarios (CC) de la Evaluación de Inicio de la Secundaria realizada a estudiantes de primer año de escuelas estatales y privadas con Secundaria del Futuro, realizada en 2022 por el Equipo de Evaluación de Impacto de la UEICEE; pero también el análisis de estadísticas oficiales. En cuanto a estas últimas, se emplearon datos de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ME, ENPCP, 2020) y otros procesamientos realizados por los equipos del área de Evaluación de la UEICEE sobre los resultados de los CC a directivos/as, docentes y estudiantes provenientes de la evaluación jurisdiccional a estudiantes de tercer año en establecimientos de ambos sectores de gestión (TESBA, 2021). Asimismo, el área de Información y Estadística de la UEICEE proveyó datos elaborados en base al Relevamiento Anual (RA) de 2015, 2020 y 2021.

A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación¹⁸. La sección 5.1 despliega el componente cuantitativo: comienza con una contextualización de las tendencias de matriculación y de los principales indicadores educativos del Nivel Secundario, para luego examinar las formas de concreción de las políticas de continuidad pedagógica durante diferentes momentos y modalidades de funcionamiento de la educación durante la pandemia, en base a las opiniones de equipos de conducción, docentes y estudiantes. Las dos secciones que siguen desarrollan los hallazgos de la indagación cualitativa. La sección 5.2 se centra en los lineamientos del “hacer política” en pandemia, innovaciones, creación y reconfiguración de políticas y programas para sostener la continuidad pedagógica. La sección 5.3 se aboca a caracterizar en particular la reconfiguración, escalamiento de dispositivos y legados de la política de cambio curricular central de los últimos años que ha sido la profundización de la NES. El informe concluye con una breve síntesis y reflexión sobre sus hallazgos principales.

¹⁸ Este resumen ejecutivo se funda en una versión de informe más extenso con evidencias y contenidos adicionales.

5.1. El Nivel Secundario durante la pandemia desde una perspectiva cuantitativa

Este capítulo caracteriza algunas tendencias recientes de la matrícula y de las trayectorias escolares en el Nivel Secundario de la educación común en la Ciudad, en base a la información del Relevamiento Anual provista por el área de Información y Estadística Educativa de la UEICEE, como antesala y telón de fondo para analizar, en la sección 5.1.2, cómo los actores escolares transitaron y llevaron a la práctica la continuidad pedagógica durante la pandemia.

5.1.1. Mapeo del Nivel Secundario antes y en el primer año de pandemia

Apenas iniciada la pandemia y establecido el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), en abril de 2020 había 192.113 estudiantes en el Nivel Secundario de la modalidad de Educación Común dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad y más de la mitad de ellos (52%) asistía a escuelas privadas. Un año después se contabilizaban 198.885 matriculados, lo que implicó un importante crecimiento del 3,5% (RA 2021-2022).

Las tendencias previas de evolución de la matrícula en el quinquenio 2015-2020 exhibían una suba del 4%, patrón coincidente con una mayor velocidad de crecimiento en el sector privado (+8%), frente a la relativa estabilidad (+1%) del sector estatal (RA 2015-2020).¹⁹

Es decir, el crecimiento del 3,5% de la matrícula total del Nivel Secundario en 2021, resulta un valor cercano al 4% de crecimiento registrado para todo el quinquenio anterior, con cambios en las pautas sectoriales: de 2020 a 2021 las escuelas estatales pasan a ser las de mayor ritmo del incremento de la matrícula (+6,9%), con estabilidad de las privadas (+0,4).

Comprender estas pautas exige considerar las condiciones de excepcionalidad: la continuidad pedagógica eliminó para 2020 la repetición, consideró una sola unidad pedagógica para 2020 y 2021 y cambió los criterios de evaluación, promoción y acreditación. Estos virajes contribuyen a explicar el alza global de la matrícula, sobre todo en el sector estatal donde además hubo acciones específicas vinculadas a la evaluación y la acreditación (véanse secciones 2 y 3).

Mientras la distribución de la matrícula es relativamente equitativa entre ambos sectores de gestión, cuando se observa la composición de las unidades educativas²⁰ se evidencia la prevalencia del sector privado, que incluye al 69% de las escuelas en 2021 (UEICEE, Anuario Estadístico 2021).

¹⁹ Concluir acerca del acceso efectivo de la población a la educación requiere vincular la matrícula con la población en condiciones de asistir al Nivel Secundario. Al respecto, las tasas de escolarización para la población de 13 a 17 años crecieron del 87% al 89% de 2015 a 2020, según información proveniente de la Encuesta Anual de Hogares reportada en el Anuario de Estadística Educativa 2020 de la UEICEE.

²⁰ Si bien unidad educativa es la denominación del Relevamiento Anual y de los glosarios del sistema estadístico, en el informe, utilizamos indistintamente los términos de escuela y unidad educativa.

Por su parte, las trayectorias escolares en el Nivel Secundario evidencian aún desafíos para poder garantizar continuidad, avance y terminalidad. Cabe considerar que no se trata de problemas en el ingreso a la educación secundaria, pues la tasa de pasaje global del Nivel Primario al Secundario es del 100% (UEICEE, 2017). En cambio, al observar las tasas de abandono que miden la deserción entre dos ciclos lectivos consecutivos, la problemática adquiere una escala mayor: deja de estudiar un 7% de la matrícula. Considerablemente menor es el abandono dentro de un ciclo lectivo (intranual): en 2019 el porcentaje de salidos sin pase (SSP) incluyó apenas un 1,2% de la matrícula, con un valor superior para la educación estatal donde los SSP son el 2%, frente a un 0,4% en escuelas de gestión privada.

Otro indicador insoslayable para caracterizar las trayectorias en el Nivel Secundario es la repetición, cuyos niveles alcanzan al 6,3% en 2020²¹. La evolución decreciente del indicador evidencia una mejora, ya que en 2015 repetía el 8,8% de la matrícula. Como en los demás indicadores, en 2020 se presentan mayores desafíos para el sector estatal (10,9%, frente a 2,2% de la matrícula privada).

Finalmente, en cuanto al porcentaje de no promovidos al cierre del ciclo lectivo²², se observa que el 14,2% no promovía al terminar 2019. Los mayores problemas de promoción se evidenciaban en las escuelas estatales con niveles de promoción que casi cuadruplicaban los de privada (23% y 6,3%, respectivamente).

Habiendo mapeado la configuración del Nivel Secundario, a continuación, se avanza en la caracterización de cómo el sistema educativo respondió a la interrupción de la presencialidad escolar a inicios de 2020 y cómo y con qué fortalezas y problemáticas se afrontó luego el viraje hacia modalidades híbridas de escolaridad.

²¹ Este porcentaje resulta del cociente entre el total de alumnos/as que cursan por segunda vez o más el año de estudio en el que estaban matriculados/as en 2020 y el total de la matrícula 2020 de ese mismo año de estudio.

²² Es la proporción de alumnos/as que durante un ciclo/año/grado lectivo, en un año calendario dado, no cumplen con los requisitos de acreditación correspondientes a dicho ciclo/año/grado lectivo, en relación al total de alumnos/as matriculados/as al último día de clases del mismo ciclo/año/grado lectivo en el mismo año calendario.

5.1.2. Concreciones de la educación remota y bimodal durante la pandemia

La cronología de fases de la situación sanitaria resulta central para analizar las políticas, estrategias y desafíos de la educación durante la pandemia. En esa clave se analizan a continuación las acciones educativas, fortalezas, recursos, oportunidades y dificultades que enfrentaron y reconocen diferentes actores escolares en las fases de educación remota y de presencialidad parcial y plena. Los resultados provienen de fuentes estadísticas secundarias producidas por áreas de gobierno de la educación, ya detalladas en la introducción.

5.1.2.1. La puesta en marcha de la educación remota de emergencia

Las acciones educativas que desplegaron las escuelas así como los desafíos que afrontaron para sostener la continuidad pedagógica apenas iniciado el ASPO pueden rastrearse en la Encuesta a Directivos de la ENPCP-ME de julio de 2020²³ y en los CC a directivos/as, docentes y estudiantes de las dos evaluaciones de UEICEE (TESBA 2021 y Evaluación de Inicio de la Secundaria 2022) que contienen preguntas retrospectivas sobre las fases de educación remota.

Dado que el siguiente análisis presenta información para el sector estatal y privado, cabe considerar en primer lugar la composición socioeconómica de sus alumnos²⁴. Tomando la distribución de terciles del nivel socioeconómico (NSE) del alumnado de las unidades educativas de cada sector de gestión²⁵, se confirma una asociación alta entre las escuelas de sector estatal y los niveles más bajos de NSE: el 86% de escuelas estatales corresponde al tercil 1, dejando el 13% en el segundo tercil y solo un 1% en el tercil 3. En el sector privado se constata una mayor heterogeneidad social, así como la mayor concentración relativa del alumnado con NSE medio y alto, ya que casi la totalidad se distribuyen entre el segundo y tercer tercil de NSE (44% y 48% respectivamente), con un 8% ubicado en el tercil 1.

²³ El diseño muestral probabilístico permitió expandir los datos de la muestra a todo el Nivel Secundario de la Ciudad utilizando ponderadores disponibles en las bases de datos abiertas, con representatividad estadística para el universo de 495 directivos/as de ambos sectores de gestión. En efecto, la distribución sectorial de la muestra expandida converge con la información del Anuario Estadístico 2020, que muestra que 31% de unidades educativas de Nivel Secundario son de gestión estatal.

²⁴ De aquí en más, el texto y los cuadros utilizan la noción de “Nivel Socio Económico”, aunque cabe aclarar que la denominación técnica de la variable usada es Índice de Situación Socioeconómica de los Alumnos de Secundaria (ISSAS), el cual fue elaborado desde el equipo de indicadores de UEICEE. Este índice considera múltiples dimensiones que definen la situación socioeconómica del hogar de cada estudiante: clima Educativo, condiciones de habitabilidad, atención de la salud, acceso a la tecnología y situación laboral en el hogar (véase UEICEE 2017).

²⁵ El NSE utiliza el índice producido por el equipo de Indicadores Educativos de UEICEE, el cual toma cada uno de los valores individuales del Índice de Situación Socioeconómica de cada estudiante del tercer año de estudio del Nivel Secundario evaluado/a en TESBA (véase el proceso de construcción del índice ISSAS, UEICEE 2017) para luego agregarlos al nivel de cada unidad educativa. En otras palabras, de una variable que caracteriza miembros, se construye una variable para caracterizar a un colectivo (la unidad educativa), procedimiento que se hace calculando el promedio de ISSAS del alumnado en base al cual se define luego los puntos de cortes de los terciles de la distribución para todas las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. En el texto se utiliza la noción sociológica de NSE, aunque técnicamente se trata del índice ISSAS.

Para caracterizar la naturaleza de la concreción de propuesta de continuidad pedagógica se analizan los tiempos de respuesta, los recursos y estrategias, medios, intensidad del envío de tarea y de las devoluciones docentes y las dificultades que se le presentaron a sus estudiantes con su escolaridad y las tareas recibidas, entre los aspectos centrales.

La primera cuestión a considerar es el tiempo que insumió la reconfiguración de las propuestas de continuidad pedagógica ante el nuevo escenario de la educación remota. En las escuelas de la Ciudad esta **respuesta fue rápida**: 3 de cada 10 directivos/as afirmaron haber logrado esta adecuación desde el inicio del ASPO y casi la mitad señaló que necesitaron una o dos semanas para reconfigurar las propuestas de enseñanza al nuevo contexto.

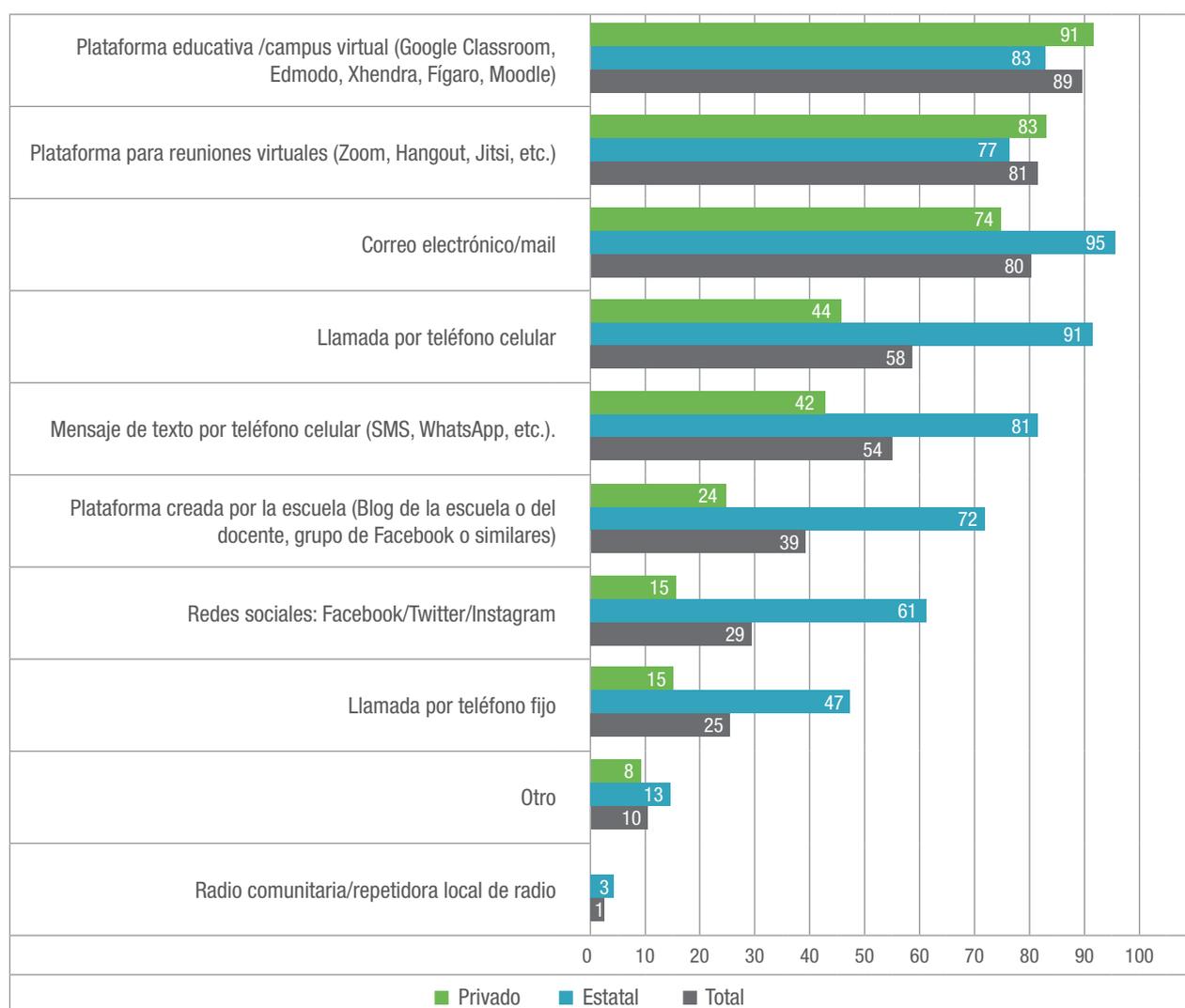
Los dos **recursos pedagógicos más usados** por las/os docentes de Matemática que respondieron los CC de TESBA 2021 en momentos sin presencialidad fueron el envío por medios virtuales de escaneos y fichas de trabajo para que los/as estudiantes descargaran e imprimieran en sus hogares (70%) y el desarrollo de actividades en línea elaboradas especialmente por los/as docentes encuestados/as o por colegas de su escuela (66%). Del resto de los recursos, sólo 28% utilizaba recursos didácticos provenientes de internet, 26% diseñó juegos o actividades interactivas (el encuestado/a o colegas de su escuela) y solo 18% optó por materiales impresos para que sean fotocopiados o retirados por la escuela.

Al contrastar los recursos según su uso en las escuelas de acuerdo a sectores de gestión, puede observarse que el uso de materiales impresos a ser retirados o fotocopiados se concentra en las escuelas estatales (28%, 19 pp. más que en privadas) -siendo este un recurso también provisto por el Ministerio en el sector estatal-. Los escaneos enviados por medios virtuales para que los/as estudiantes descargaran e imprimieran también se emplearon en mayor medida en las escuelas estatales, aunque la diferencia fue mucho menor (73%, 6 pp. arriba). Ambos recursos resultan más apropiados para poblaciones escolares con mayores limitaciones en la conectividad y en el acceso a dispositivos. En cambio, el sector privado concentra el uso de juegos o actividades interactivas (35%, 19 pp. más que en estatal) y de actividades a completar en línea (74%, 18 pp. más que en estatal), tratándose en ambos casos de propuestas de autoría propia de los/as encuestados/as o de otros/as docentes de la escuela.

Una condición de posibilidad básica de la continuidad pedagógica fue lograr sostener la comunicación para que no se diluyera el lazo de los/as estudiantes con su escuela. A cuatro meses de iniciada la educación remota de 2020, la frecuencia de **contacto de la escuela con los/os estudiantes** fue intensa, en tanto el 80% de los directivos/as señaló que hubo contacto más de una vez por semana y otro 15% dijo que era de una vez a la semana. Solo 5% indicó que la comunicación se redujo a dos o tres veces al mes o menos. Al observar particularidades sectoriales, se constata que en la gestión privada dicha comunicación resultó más frecuente: 83% lo hace más de 1 vez a la semana, frente a un 74% en las escuelas estatales.

Los **medios privilegiados en la comunicación con estudiantes** en los inicios de la continuidad pedagógica de 2020 señalados por los equipos directivos de ambos tipos de gestión de la Ciudad de Buenos Aires fueron las plataformas educativas (89%) y de videoconferencias (81%). En tercer lugar, aparece un medio más tradicional como es el correo electrónico (80%). La llamada por celular fue usada por 6 de cada 10 encuestados/as, en casi igual medida que los mensajes de texto (sms, Whatsapp, etc.) (Gráfico 5.1).

Gráfico 5.1. Medios de comunicación con estudiantes utilizados durante el período de ASPO por sector de gestión. Directivos/as de Nivel Secundario. Modalidad Común. Ciudad de Buenos Aires. Año 2020.



N= 495.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCABA) con base en datos de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, Encuesta a Equipos Directivos 2020.

Con menciones menores al 40% aparecen los desarrollos informáticos propios de la institución -plataformas creadas por la escuela- (39%) y las redes sociales (29%), que

resultan un medio más afín a los hábitos de uso de TIC de los/as estudiantes, pero que exigían buenas condiciones de conectividad que no podían darse por hecho (Gráfico 5.1).

Las TIC más difundidas entre la población general y de menor complejidad tecnológica, como son las llamadas telefónicas, blogs y mensajería por aplicaciones, fueron mencionadas en mayor medida por directivos/as del sector estatal. Además, dentro de la educación estatal se observa un repertorio variado de medios utilizados, como el uso de e-mails (95%), llamadas por teléfono celular (91%), plataformas educativas (83%), mensajes de texto (81%), aplicaciones para videoconferencias (77%) y plataformas o blogs creados por docentes o por la escuela (72%), redes sociales (61%) y llamadas por teléfono fijo (47%). Salvo las plataformas y aplicaciones para videoconferencias, todas las demás TIC mencionadas fueron usadas en mayor medida en las escuelas estatales. Estas dos herramientas fueron relativamente más empleadas en la educación privada, donde el uso de aplicaciones para reuniones virtuales y plataformas educativas fue mencionado por 83% y 91% de los/as directivos/as, respectivamente. De todos modos, las instituciones de gestión privada también usaron como vía de contacto el correo electrónico (en el 74% de las escuelas), las llamadas por teléfono celular (44%), los mensajes de texto (42%), mientras que los restantes recursos se usaron en menos de un cuarto de las escuelas privadas y en menor medida que en el sector estatal (Gráfico 5.1).

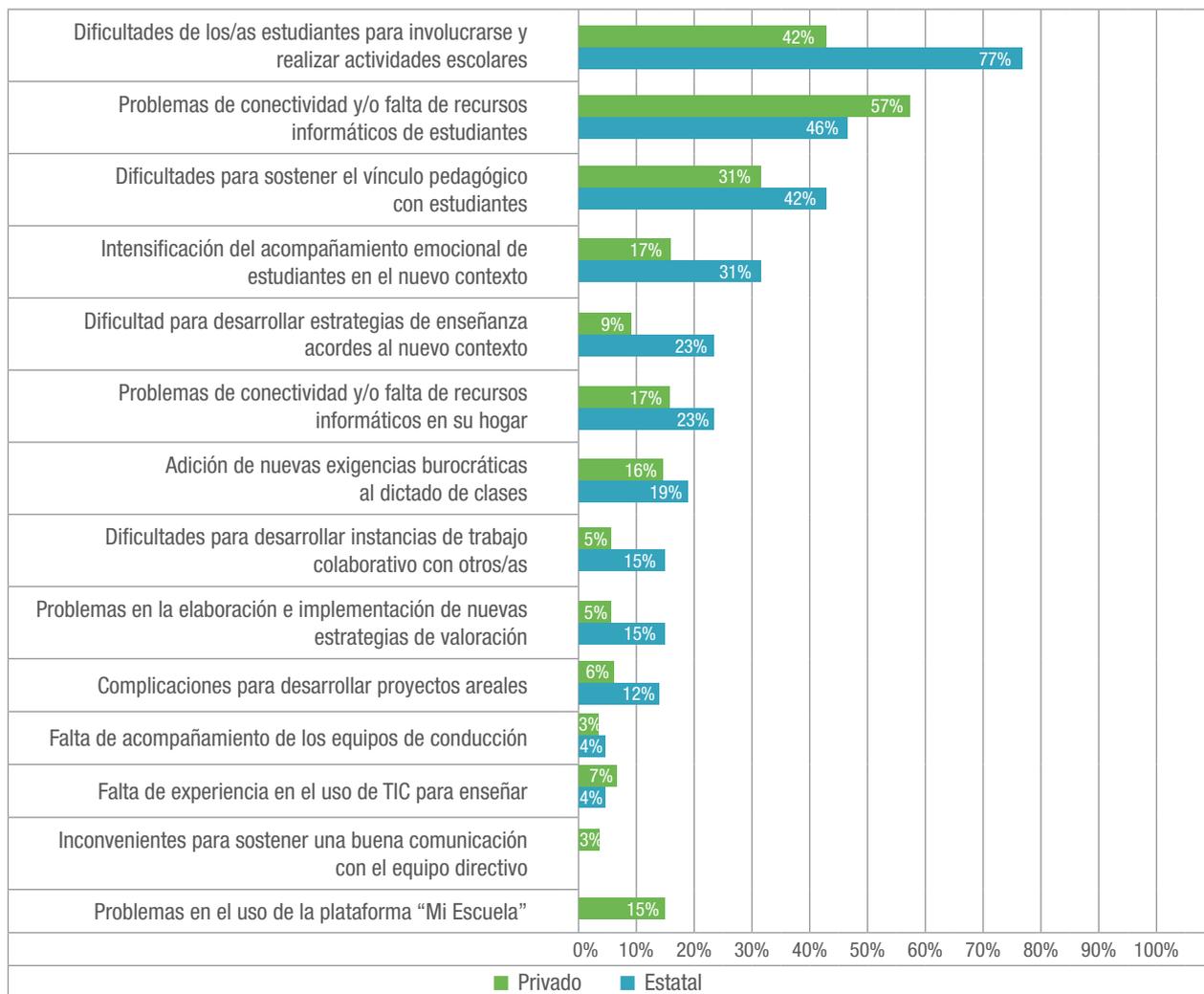
La continuidad de la comunicación entre escuelas y estudiantes y el diseño de propuestas de continuidad pedagógica sensibles a cada perfil institucional y población escolar han sido logros constatados en las distintas fuentes de información examinadas que, no obstante, se desarrollaron en un contexto complejo, con grandes desafíos para las gestiones escolares. Al respecto, en la evaluación a ingresantes al Nivel Secundario realizada en 2022 desde el Equipo de Evaluación de Impacto de la UEICEE las/os docentes identifican que la principal dificultad que tuvo el sostenimiento de la continuidad pedagógica remota fue el problema de conectividad a internet y la carencia de recursos informáticos del estudiantado. Se trató de la dificultad más reiterada por docentes de educación estatal (57%) y también fue recurrente entre los de gestión privada, entre quienes ocupa el segundo lugar (46%). Inversamente, la dificultad del estudiantado para involucrarse y realizar las actividades escolares fue la mención más reiterada por docentes de gestión privada (77%) y la segunda entre los estatales (42%). La tercera dificultad durante las fases de educación remota para docentes de ambos sectores de gestión fue sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes (mencionada por 42% de docentes de escuelas privadas y 31% de estatales) (Gráfico 5.2). La cuarta dificultad para los/as docentes de gestión privada fue la necesidad de intensificar el acompañamiento emocional de los/as estudiantes en el nuevo contexto del ASPO (3 de cada 10 respuestas aluden a esta problemática); al respecto llama la atención que esta sea una respuesta elegida tan sólo por el 17% de docentes estatales.

En clave de los recursos necesarios para implementar las propuestas de enseñanza durante las fases de educación remota, cabe destacar que cerca de 2 de cada 10 docentes de gestiones estatal y privada afirmaron que ellos/as mismos/as tuvieron problemas de conectividad y falta de recursos informáticos en sus hogares durante los momentos de educación remota. Finalmente, la adición de nuevas exigencias burocráticas al dictado

de clases durante este período fue reconocida por menos del 20% de docentes de ambos sectores (Gráfico 5.2).

En cuanto a otras distinciones sectoriales, los planteles docentes de escuelas privadas destacan en mayor medida que los de estatal las dificultades para desarrollar estrategias de enseñanza acordes al nuevo contexto (respuesta del 23% de gestión privada pero solo por 9% de estatal), las complicaciones para trabajar colaborativamente (15% y 5%, respectivamente), para implementar nuevas estrategias de valoración de aprendizajes (15% y 5%, respectivamente) y para desarrollar proyectos areales (12% y 6%, respectivamente). En cambio, la falta de experiencia en el uso de las TIC para enseñar es mencionada marginalmente (por menos del 10% de docentes de ambos sectores). Tampoco se alude mayormente a problemas de articulación y comunicación con los equipos de conducción.

Gráfico 5.2. Principales dificultades para sostener la continuidad pedagógica en los momentos sin presencialidad. Docentes de educación secundaria común dependiente del ME-GCABA. Ciudad de Buenos Aires, 2022. (% sobre casos)



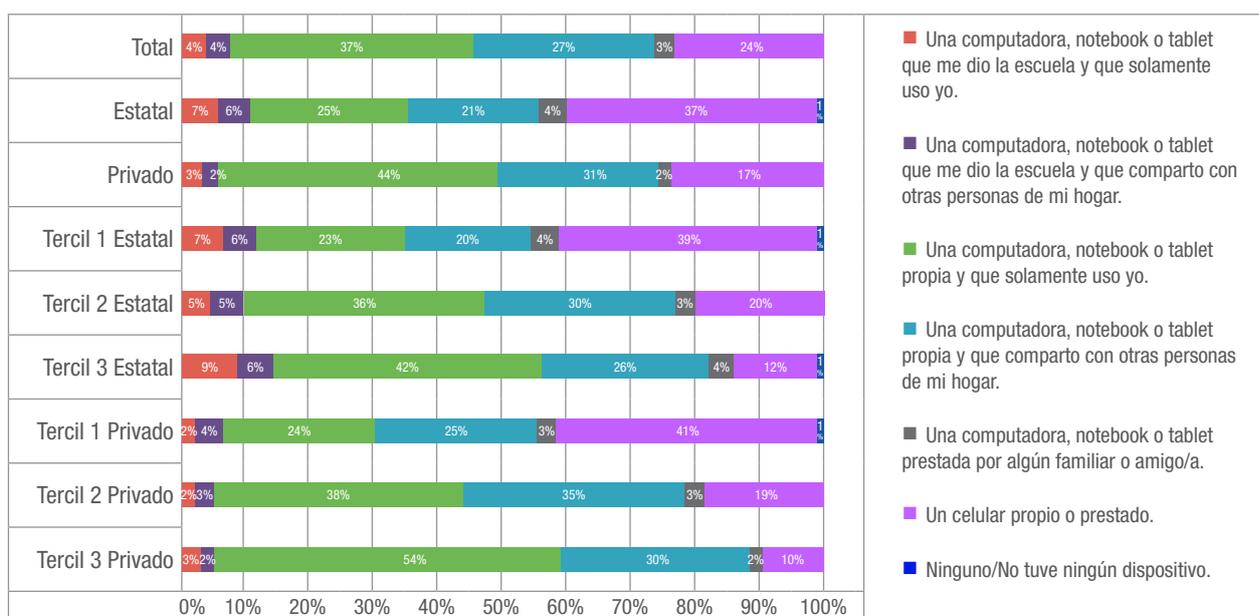
N= 297 docentes.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Cuestionario Complementario a docentes de primer año de la Evaluación de inicio de la Secundaria 2022.

Para conocer cuáles fueron los dispositivos con los que los/as estudiantes sostuvieron la educación remota se recuperan sus respuestas brindadas al respecto en TESBA 2021, las cuales resultan convergentes con las opiniones ya analizadas de directivos/as y docentes acerca de las carencias en la dotación de TIC del alumnado.

Al comparar la situación óptima de haber dispuesto de una computadora, notebook o tablet de uso exclusivo, ya sea propia o prestada por la escuela, según el sector de gestión se observa que sólo el 32% del alumnado de las escuelas estatales y 47% del de gestión privada se encontraba en dicha situación. Por el contrario, el 37% de los/as estudiantes de escuelas estatales y el 17% de la educación privada sostuvieron la continuidad pedagógica sólo a través de un celular (Gráfico 5.3).

Gráfico 5.3. Tipo de dispositivo utilizado por estudiantes por tercil de NSE de la escuela (tercil general de la Ciudad) y sector de gestión. Estudiantes de Nivel Secundario, Ministerio de Educación de la Ciudad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021. (% sobre el total de estudiantes)



N= 23.632 estudiantes.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Cuestionario Complementario a estudiantes de Matemática de 3er año de TESBA 2021.

La dotación de dispositivos provista desde la escuela (hayan sido usadas exclusivamente por el/la estudiante encuestado/a como de uso compartido con otros miembros de su hogar) incluye al 13% del estudiantado del sector estatal y solo al 5% del de escuelas privadas.

Al considerar además del sector los terciles de NSE de la escuela se observa que cuando decrece el NSE dentro de cada sector de gestión aumenta el porcentaje de estudiantes que sostuvieron su continuidad pedagógica con un celular propio o prestado.

5.1.2.2. El tránsito hacia una presencialidad paulatina y bimodal

A inicios de 2021, la llamada nueva normalidad que supuso el regreso a las aulas con una pandemia persistente reconfiguró muchas prácticas institucionales: desde la organización de las llamadas burbujas, en tanto forma de agrupamiento que desdoblaba las comisiones para un funcionamiento alternado entre educación presencial y remota, hasta la gestión de múltiples aspectos de la vida escolar (planificación de la enseñanza en escenarios bimodales, evaluación de los aprendizajes, concreción de nuevos protocolos).

A comienzos de 2021 la bimodalidad implicó que se continuara utilizando las TIC empleadas en 2020. Al respecto, el CC de TESBA 2021 indagó los medios utilizados para el trabajo pedagógico al inicio de 2021. Los/as docentes destacaron la persistente y masiva utilización de plataformas para reuniones virtuales o videollamadas (85%) y el crecimiento del uso de aulas en campus y plataformas educativas creadas y gestionadas desde las escuelas (67%) o desarrolladas por el propio docente (50%). Si bien más de la mitad continuaba usando el correo electrónico (52%), un año atrás se recurría más aún a este medio. En cambio dejó de ser central el uso de Whatsapp (18% en 2021). En tanto en las escuelas estatales las aulas virtuales en plataforma o campus creadas o gestionadas por los propios docentes (63%), la plataforma Mi Escuela (21%), el Whatsapp (26%), los blogs institucionales (18%) y el correo electrónico (60%) eran de uso más frecuente que en las privadas; en estas últimas eran más frecuentes las plataformas de videollamadas (91%), las aulas en plataformas o campus producidos desde las escuelas (78%) y las webs institucionales (23%).

En el marco del retorno a la presencialidad que se fue instalando a lo largo de 2021, vale la pena detenerse en las miradas de los equipos directivos sobre las fortalezas y dificultades reconocidas en estos años de educación en pandemia.

En los CC de la evaluación a estudiantes de primer año de 2022, la principal fortaleza o recurso institucional identificada por los equipos directivos de escuelas estatales para encarar la educación durante la pandemia, fue la experiencia previa de trabajo de los equipos tutoriales que realizaron el seguimiento pedagógico y de la asistencia de los/as alumnos/as (62%); seguida muy de cerca por la experiencia del plantel docente en uso de TIC para abordar contenidos disciplinares (58%) y el desarrollo de materiales pedagógicos en el nivel institucional (57%). Cada una de estas tres fortalezas son mencionadas por alrededor de 6 de cada 10 directivos/as de escuelas estatales.

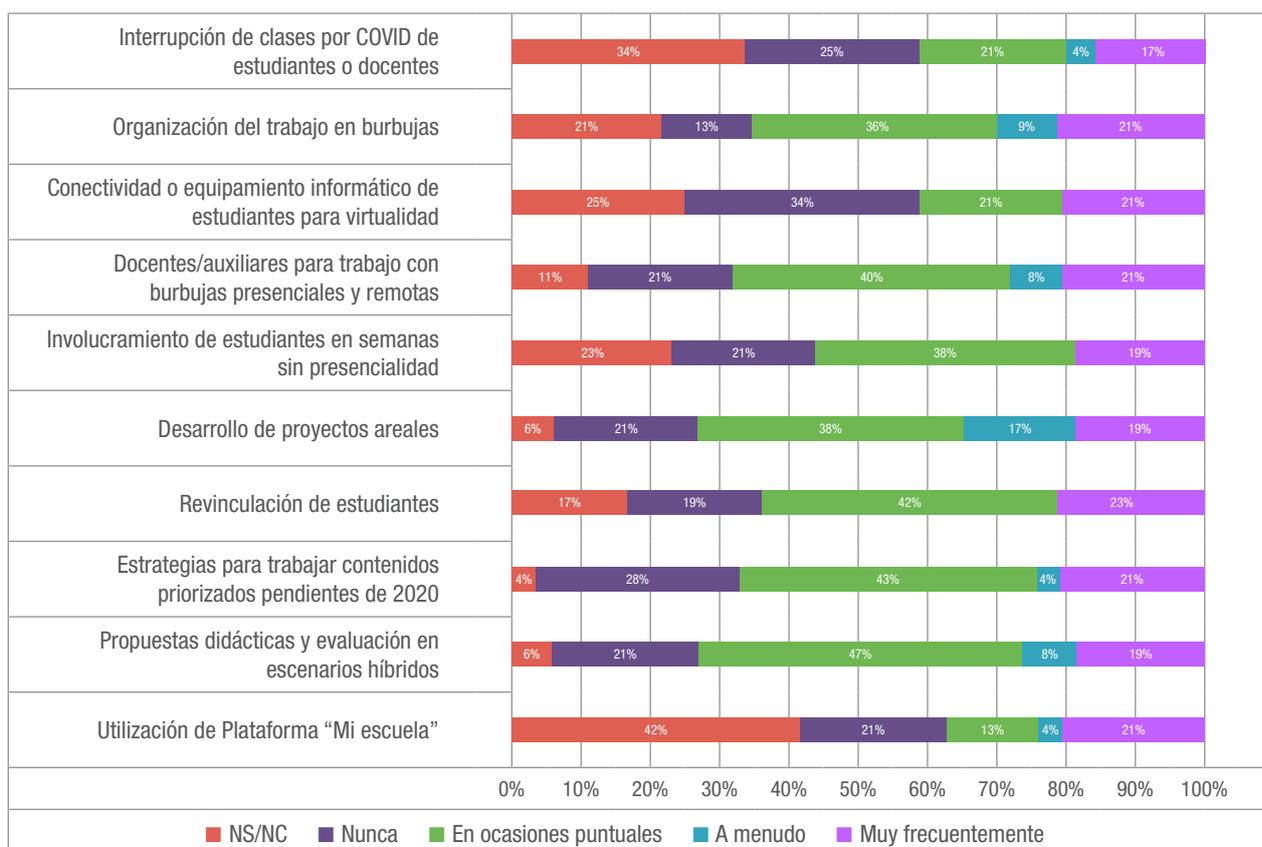
Por su parte, los/as directivos/as de gestión privada coinciden en reconocer el valor de estos tres recursos, realizando el desarrollo de materiales pedagógicos desde la escuela (63%) como principal fortaleza, mientras que la experiencia en uso de TIC y el equipo tutorial son mencionadas por la mitad de los/as directivos/as. A estas tres menciones centrales se suma el uso de nuevas estrategias de valoración de aprendizajes (también con el 50% de menciones, valor que es 29 p.p. superior al alcanzado en el grupo de directivos/as de escuelas estatales).

Asimismo, alrededor de un 30% de los equipos de conducción de escuelas estatales valoran el recurso de haber dispuesto de horas institucionales y de la experiencia de trabajo areal, porcentajes que duplican al que asumen ambos recursos en el sector privado.

En cuanto a los desafíos que les planteó la gestión en periodo de bimodalidad, los equipos directivos de escuelas estatales coinciden en el señalamiento de que la plataforma Mi Escuela fue la dificultad más frecuente (42% responde “muy frecuentemente” y 21% “a menudo”) (Gráfico 5.4), pauta que coincide con los testimonios de entrevistas al funcionariado que reporta el último capítulo. La segunda dificultad que muestra el Gráfico 5.4 consiste en la interrupción de clases presenciales por contagios o contactos estrechos de casos con COVID (34% afirma que acontecía “muy frecuentemente” y 25% “a menudo”). Esperablemente, los problemas de conectividad de los/as estudiantes que un año antes estaban en el centro de las preocupaciones, en épocas de bimodalidad no desaparecen pero pierden centralidad, pasando al tercer lugar de las dificultades frecuentes (25% responde “muy frecuentemente” y 34%, “a menudo”). En cuarto lugar aparece el escollo de lograr el involucramiento estudiantil en tareas escolares en los momentos en los que no asistían presencialmente (44% de directivos/as afirma que esto sucedía muy frecuentemente o a menudo). La organización del trabajo en burbujas y la revinculación de estudiantes fueron desafíos que se presentaron frecuentemente o a menudo para alrededor de un tercio de los equipos directivos de gestión estatal.

Por otro lado, las dificultades menos frecuentes en la era bimodal señaladas por los equipos directivos de escuelas estatales se ligan al diseño de estrategias para trabajar contenidos priorizados pendientes de 2020, al diseño de propuestas didácticas y de evaluación en bimodalidad y a la elaboración de proyectos areales (solo entre el 4% y 6% afirma que estas tres opciones sucedieron muy frecuentemente) (Gráfico 5.4).

Gráfico 5.4. Frecuencia de dificultades en período de bimodalidad. Directivos/as de educación secundaria estatal común dependiente del ME-GCABA. Ciudad de Buenos Aires, 2022 (%)



N= 53 directivos/as.

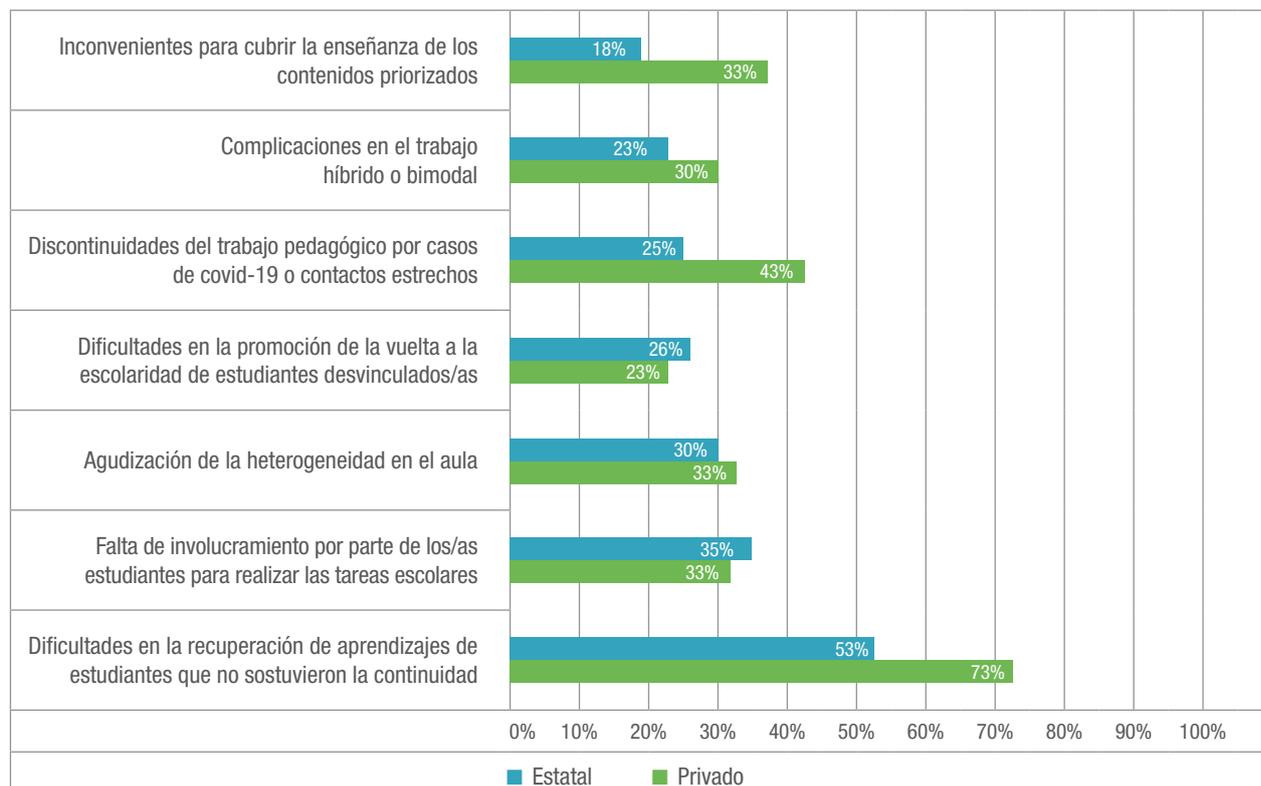
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Cuestionario Complementario a directivos/as de la Evaluación de inicio de la Secundaria 2022.

Resulta importante complementar el análisis incorporando también las dificultades identificadas por los/as docentes de ambos sectores de gestión en el nuevo contexto de educación híbrida. Al momento de retornar total o parcialmente a clases presenciales a inicios de 2021 había consenso entre los/as docentes de gestión estatal y privada en que el desafío central consistía en recuperar aprendizajes de estudiantes que no habían sostenido el vínculo pedagógico con la escuela (mencionado por 53% de docentes de gestión estatal y 73% de privada). También coincidían en los problemas asociados a la falta de involucramiento estudiantil con las tareas escolares (elegido por alrededor de un tercio de docentes de ambos sectores), en la agudización de la heterogeneidad en las aulas (respuesta elegida por 3 de cada 10 docentes de ambos sectores) y en la promoción de la vuelta a la escolaridad de estudiantes desvinculados/as (señalada por el 26% de docentes de gestión estatal y el 23% de privada).

Las demás dificultades son más mencionadas por docentes del sector privado, principalmente en lo que respecta a la discontinuidad del trabajo pedagógico por razones sanitarias, obstáculo identificado por el 43% de los/as docentes de gestión privada, pero solo por un 25% de los/as de gestión estatal. En el mismo sentido, mencionan más frecuentemente los

inconvenientes en la cobertura de contenidos priorizados en sus propuestas de enseñanza y las complicaciones que implicaba el trabajo híbrido o bimodal (Gráfico 5.5).

Gráfico 5.5. Principales dificultades en su tarea de enseñanza al retornar total o parcialmente a clases presenciales a inicios de 2021. Docentes de Matemática y Lengua y Literatura de primer año de la educación secundaria común dependiente del ME-GCABA, Ciudad de Buenos Aires, 2022. (% sobre casos)

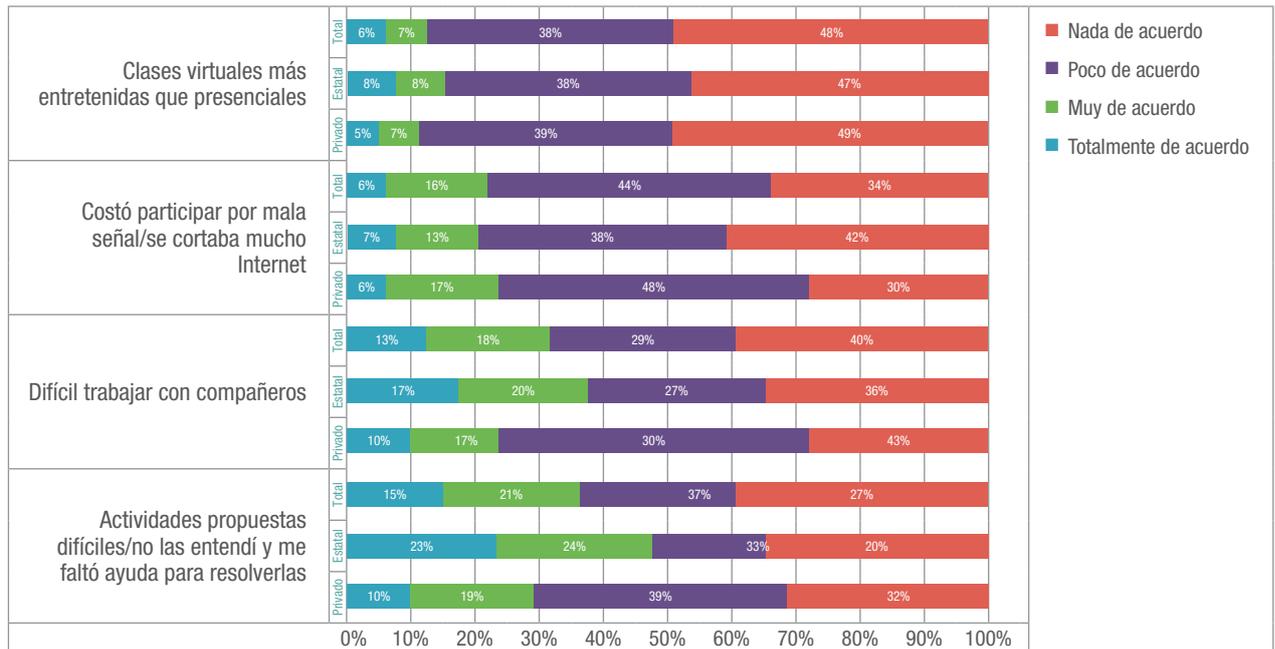


N= 402 de gestión estatal y 30 de privada.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Cuestionario Complementario a docentes de primer año de la Evaluación de inicio de la Secundaria 2022.

Habiendo revisado hasta aquí las miradas de los adultos escolares, es interesante recuperar la experiencia estudiantil. Para ello, se recuperan 4 de los 11 ítems sobre percepciones sobre las clases virtuales de 2021 indagados en los CC a estudiantes de TESBA 2021. Ante la frase “Las clases virtuales me resultaron más entretenidas que las presenciales”, 86% de estudiantes desacuerda (sumando “mucho” y “un poco”) y hay sólo leves diferencias sectoriales, con mayores desacuerdos en el sector privado (Gráfico 5.6). Si bien por razones de espacio no se incluye en el gráfico la incidencia del NSE de la escuela, se advierte que a mayor NSE mayor es el desacuerdo con esta frase, cualquiera sea el sector de gestión.

Gráfico 5.6. Grado de acuerdo respecto a cuatro frases seleccionadas sobre experiencia estudiantil en momentos de educación remota por sector de gestión. Estudiantes de tercer año de la educación secundaria común dependiente del ME-GCABA, Ciudad de Buenos Aires, 2021.



N= 22.763 estudiantes.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Cuestionario Complementario a Estudiantes de Matemática de 3er año de TESBA 2021.

La frase “Me costó participar porque tenía mala señal/se me cortaba mucho internet” obtuvo alto nivel de desacuerdo (34% estuvo “nada de acuerdo” y 44%, “poco”), con mayor desacuerdo pleno en el sector estatal y mayor desacuerdo parcial en el privado.

El último de los ítems afirmaba que “Las actividades propuestas me resultaron difíciles o no las entendí y me faltó ayuda para resolverlas” y es el que -en términos comparados- genera mayores acuerdos, concentrando el 36% de las respuestas, con mayor nivel de acuerdo entre los/as estudiantes de escuelas estatales (47% sumando “Totalmente” y “Muy de acuerdo”) y menor entre quienes asisten al sector privado (29% respectivamente) (Gráfico 5.6).

En líneas generales es posible afirmar que hubo una rápida respuesta al mandato de la continuidad pedagógica a inicios de 2020, con grandes variaciones entre escuelas y diferencias sectoriales. Las principales dificultades fueron la falta o déficit de recursos TIC y las limitaciones para lograr una organización familiar y acompañamiento de los adultos del hogar. En 2021 continuaron estos desafíos y emergieron otras nuevas dificultades vinculadas a la interrupción de clases por contagios, a la compleja organización del trabajo en burbujas y a la revinculación y reinvolucramiento de estudiantes desvinculados/as en 2020.

5.2. Algunas características de la política educativa durante la pandemia

En esta sección se presentan tres aspectos centrales de las políticas e iniciativas que los/as entrevistados/as identifican durante el período 2020-2021: i) las nuevas maneras de coordinar las decisiones que impuso la virtualidad -tanto entre sectores de gestión como entre áreas y programas educativos dependientes del MEGCBA- para el sostenimiento de las funciones del sistema educativo de la Ciudad; ii) la reconfiguración de iniciativas existentes antes de la pandemia para el sostenimiento de la continuidad pedagógica, haciendo foco en aquellas dependientes del área de Escuela Abierta, dado que la envergadura y alcance de la política de profundización de la NES ha ameritado su tratamiento específico en el siguiente capítulo; y iii) el surgimiento de nuevos espacios y dispositivos para el apoyo y seguimiento de las trayectorias educativas de los/as jóvenes.

5.2.1. Nuevos modos de coordinación y gestión del sistema educativo en pandemia

Uno de los primeros desafíos identificados al comienzo de la pandemia por varios de los/as funcionarios/as entrevistados fue el consolidar los equipos de trabajo que tenían a su cargo a fin de “lograr trabajar juntos”, ya que muchos de ellos habían asumido sus cargos a fines de 2019, por lo que les resultó fundamental, en primer lugar, generar vínculos entre las diversas áreas de gobierno y gestión de la educación.

Desde el primer año de la pandemia se buscó articular la gestión de la educación estatal y de la educación privada, tal como coinciden en señalar representantes de ambos sectores al mencionar la profundización y consolidación de una visión de sistema que significó un cambio en el modo de concebir las relaciones entre los dos ámbitos. Así lo expresan dos de los/las funcionarios/as de gestión estatal y privada:

la primera cuestión (...) que recorrió estos dos años es que uno de los objetivos que teníamos como Ministerio pre-pandemia era poder mirar el sistema como uno solo, obviamente con las particularidades de cada gestión. (...) Esto implicó que todas las decisiones que tomamos, las tomáramos en conjunto como Ministerio, y en particular hay cuestiones que trabajamos muy en concreto estatal y privada (...). La verdad es que al principio (...) fueron un poco complejos los primeros pasos (referente de gestión estatal).

Y lo interesante es que Privada estaba escribiendo [normativa, por ejemplo] con Estatal desde el primer día, no que después teníamos que ver...eso fue muy interesante como aprendizaje (referente de gestión privada).

Con la irrupción de la pandemia un viraje ineludible que tuvo que emprender la gestión central fue la virtualización de las comunicaciones entre las áreas, programas

e instituciones, proceso que permitió acelerar los tiempos de gestión, aun cuando no estuvo exento de desafíos. En palabras de referentes de cada área de gestión:

...hicimos un esquema de muchísimas reuniones virtuales para poder conocer qué estaban haciendo, que nos benefició en un punto: podíamos llegar en dos semanas. (...) era un lugar en el que entendíamos que tenían que hacer catarsis los directores y los supervisores y decirles 'estamos convencidos de hacer esto, hay que abrir un blog, (...) hay que comunicarse con los chicos' (referente de gestión estatal).

... para mayo [de 2020] habíamos prácticamente digitalizado todas las tramitaciones, (...) el supervisor ingresaba al sistema, al SADE, caratulaba, le daba curso y lo normal en la tramitación de expedientes electrónicos; y en el caso de las declaraciones juradas había un sector de mesa de entrada digital, entonces ingresó todo digital (referente de supervisión de gestión privada).

Como expresan los/as entrevistados/as, el complejo escenario que abrió la pandemia los habría conducido a articular acciones y elaborar, de manera conjunta, diversas herramientas para sostener el funcionamiento de la educación en este particular período.

...obviamente lo fundamental era ver cómo sostener a las escuelas en esta pandemia, cómo enseñar. Entonces ahí hubo, además de las normativas, además de las recomendaciones pedagógicas, también se armaron a nivel del Ministerio, cuadernillos, materiales impresos para algunas escuelas que no lograban vincularse de manera remota/virtual con los chicos; y para ello nosotros entregamos cuadernillos. Esos cuadernillos fueron los mismos en estatal que en privada (referente ministerial)

En el contexto de decisiones impulsadas tanto en otros países (Saforcada et al, 2020) como a nivel nacional, se pusieron en marcha políticas para garantizar la continuidad de la función social y pedagógica de la escuela. Las dos decisiones centrales fueron la definición de la unidad pedagógica para los años escolares 2020 y 2021, con los consecuentes cambios en los criterios de evaluación, promoción y acreditación, y las regulaciones orientadas a la priorización curricular para el abordaje de contenidos fundamentales, en un contexto atravesado inicialmente por una gran incertidumbre.

Así, la unidad pedagógica 2020 y 2021 se reguló a partir de la res. 363/2020 del Consejo Federal de Educación, de la cual derivaron cambios en los criterios de evaluación, acreditación y promoción; así como de la res. CFE 368/2020, donde se especificaron pautas federales para estos mismos aspectos del proceso evaluativo. Según lo establecido, se llevaron a cabo a nivel local transformaciones en el régimen de evaluación, promoción y acreditación que se inscribieron, en 2021, en la denominada Red para el Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes (RED FAAP) conforme la res. MEDGC 2466/2021 y luego, en 2022, se integraron en un nuevo régimen de evaluación, promoción y acreditación. En la sección 3.2.5 de este informe se ampliarán estos cambios.

Por su parte, la priorización curricular en la Ciudad se estableció mediante la res. MEDGC 2215/2020, en el marco de la res. CFE 367/2020. Los referentes entrevistados explican que ello supuso procesos de elaboración llevados adelante principalmente por la Gerencia Operativa de Currículum (GOC) en diálogo con responsables y equipos de trabajo de las distintas direcciones de nivel (Inicial, Primario, Secundario).

El diseño y puesta en marcha de estas políticas para el sostenimiento de la continuidad pedagógica resultó un desafío central, no solo por las limitaciones que presentaron grupos de estudiantes y docentes en cuanto a la disponibilidad de dispositivos y acceso a internet para el trabajo remoto -detalladas en la sección 5.1.2-, sino también por las implicancias que tuvo la pandemia en las funciones sociales que la escuela secundaria venía desarrollando antes del inicio de este complejo escenario. Así, fue necesario no solo producir cuadernillos de actividades escolares en papel, sino también asociar su distribución a la entrega de viandas y bolsones de comida, estrategia que buscó dar respuesta tanto a problemáticas vinculadas con el acceso al saber, como a las dificultades económicas más amplias que atravesaban las familias de los/as estudiantes. Al respecto, responsables de estas iniciativas relatan:

Se trabajaba fundamentalmente en la entrega de viandas porque era el momento donde sí se acercaban; al principio no, pero después en algún momento lo que hicimos fueron las fotocopias de los cuadernillos (...) Y cuando vinieron más profes, la tutora se sentaba y les preguntaba (a los/as estudiantes): ¿qué pudiste completar?, revisaban, hacían un poco más y había una convocatoria específica para algunos chicos en esas situaciones (referente de Educación Media).

[Los/as supervisores/as tuvieron] un rol muy activo: organizar a los equipos de conducción; había que organizar la distribución de los alimentos, había que re-distribuir, porque había escuelas que por ciertas características recibían más viandas que otras, otras porque no habían alcanzado a hacer el expediente y el pedido no lo recibían... (...) muchos supervisores y supervisoras iban con los autos de una escuela a otra, cargando las viandas de una escuela para llevarlas a la otra. Una movida realmente de poner el cuerpo en eso (referente de supervisión de gestión estatal).

En efecto, en los testimonios se deja de manifiesto que la distribución de bolsones y cuadernillos fue posible gracias al alto compromiso de coordinadores/as, supervisores/as, directivos/as y docentes y se llevó a cabo en la totalidad de las escuelas estatales y en las escuelas privadas que fueron priorizadas por el Ministerio de Educación de la Nación y de la Ciudad que, de acuerdo con referentes de la DGEGP, fueron aproximadamente 40 escuelas, entre ellas, las de “cuota cero”²⁶. Al respecto, responsables de estas acciones relatan:

²⁶ Se denomina así a las escuelas que reciben 100% de financiamiento estatal y que, por ende, no cobran cuotas a los/as estudiantes matriculados/as.

nosotros hicimos llegar a todas las escuelas más vulnerables, que pedían los cuadernillos, les hicimos llegar todos los cuadernillos que se produjeron en Nación, cuadernillos que se produjeron acá y en Privada incluso, no teníamos ninguna estructura; entonces nos reuníamos con los supervisores que eran voluntarios... Yo iba a un salón enorme que había en Plaza Italia, nos dejaban ahí los cuadernillos y armábamos todos los paquetes, escuela por escuela, incluso los llevamos a los barrios, los llevamos en una camioneta nosotros, porque no había quién lo hiciera, no teníamos estructura. Entonces, contar con la voluntad de los supervisores que quisieran, porque era una situación también de exposición y de riesgo en términos de COVID y había que hacerlo. Entonces, yo les decía: (...) “hoy la continuidad pedagógica es el cuadernillo para los chicos que no tienen conectividad”. Así que bueno, repartimos cuadernillos a lo loco; fue un trabajo también físicamente fuerte (referente de gestión privada).

... hubo escuelas que tenían dificultades de conexión, escuelas muy necesitadas, y se aseguró la continuidad distribuyendo cuadernillos (...) varios supervisores nuestros los llevaban con la directora pedagógica a las escuelas que necesitaban (...) hubo un grupo de escuelas que hubo que apoyarlas con papel porque tenemos escuelas de cuota cero en barrios vulnerables y hubo que llevarles cuadernillos y la vianda y eso también los supervisores lo hicieron, hicimos (referente de supervisión de gestión privada).

...la idea era: si va el día 1 a buscar el cuadernillo, porque se le entrega con la bolsa de la comida, (...) y en el medio los docentes [sostenían el contacto] ya sea por WhatsApp, el blog, o por alguna de estas plataformas (...) -la que usara la escuela- bueno, a los 15 días, la familia, cuando venía a buscar el otro bolsón, entregaba ese cuadernillo completo y se llevaba el nuevo. Empezamos con esa dinámica (...): Lengua, Matemática e Inglés, decidimos esas tres. Eso fue todo el 2020, un trabajo muy intensivo (referente ministerial).

Con el correr de los meses, cuando a fines del 2020 se organizaron las primeras “burbujas” (grupos reducidos de alumnos/as que asistían a espacios formativos presenciales), tanto desde el sector estatal como privado se buscó convocar a los/as estudiantes “desvinculados/as” que habían tenido durante el año bajo o nulo acceso a las propuestas de enseñanza y aprendizaje basadas en entornos virtuales. Así, un referente de supervisión de gestión estatal afirma: “nos preocupaba pensar estrategias desde dentro de la escuela para acompañar estas trayectorias que no fueron tan continuas”.

La vuelta paulatina a la escolaridad presencial en 2021 con bimodalidad, implicó revincular y acompañar a los/as estudiantes, muchos/as de los cuales retornaron con desafíos pedagógicos, psicológicos y vinculares a sus escuelas, tal como lo relatan referentes de los equipos de supervisión de instituciones estatales y privadas:

el año pasado tuvimos el gran cimbronazo: tuvimos muchos chicos con temas psicológicos, con ataques de ansiedad, que no podían estar en el aula, que se asfixiaban; el

año pasado fue cruel, te diría, la primera parte del año; para fin de año empezaron los problemas de convivencia, mucha queja, mucha denuncia, fue tremendo (referente de supervisión de gestión estatal).

... la pandemia abrió todo un paquete de posibilidades y de alternativas de estar cerca de los estudiantes de otras maneras (...) las trayectorias diferenciadas para los chicos que no están pudiendo, por ejemplo, porque tienen ataques de pánico (...) antes lo hubiéramos desaprobado, hubiera quedado libre, hubiera perdido el año y los más desprotegidos hubieran abandonado. Ahora esta no es una alternativa para nosotros; para nosotros la alternativa es: hacemos un plan (...), en función de lo que la escuela puede, se construye un dispositivo para dar respuesta a esa situación y la trayectoria diferenciada se oficializa y se aprueba como alternativa. En la pandemia, todo iba por ahí. Ahora ya no, sin embargo todavía hay mucho impacto de la pandemia en los chicos y bueno, tenemos nuevas herramientas, nuevas posibilidades (referente del sector de gestión privada).

Paralelamente a este proceso de revinculación y acompañamiento, se dio continuidad al Programa de Becas Estudiantiles orientado a garantizar el acceso, permanencia, reingreso y promoción de alumnos/as de escuelas de Nivel Secundario de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad, que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeconómica (CABA, Ley 2917/08).

Las políticas educativas jurisdiccionales sintetizadas en este primer apartado implicaron acciones convergentes para la educación estatal y privada, reconfiguraciones al interior de las áreas ante el imperativo de la virtualización de las comunicaciones y acciones, así como nuevas estrategias de articulación entre las escuelas y áreas de gestión de la educación secundaria y con los programas dependientes de la Dirección General de Escuela Abierta. Este último aspecto se analiza en el apartado que sigue.

5.2.2. Reconfiguración de políticas, programas e iniciativas preexistentes para el sostenimiento de la continuidad pedagógica

En esta sección se describen acciones desarrolladas desde la Dirección General de Escuela Abierta en el marco de programas preexistentes a la pandemia y otros creados durante la emergencia sanitaria en pos del sostenimiento de espacios para la enseñanza, el aprendizaje y la acreditación de saberes. Es importante considerar que, si bien no todos los programas de Escuela Abierta son exclusivamente para estudiantes del sector estatal, todas las instancias de acreditación de asignaturas de la escuela secundaria en espacios de los programas socioeducativos y de apoyo a las trayectorias escolares de Escuela Abierta sí lo son.

5.2.2.1. La reconfiguración de programas preexistentes a la pandemia

Escuela de Invierno y Escuela de Verano

Durante 2020, programas dependientes de Escuela Abierta, buscaron también sostener sus acciones socioeducativas, con un formato que combinara actividades en entornos virtuales con propuestas para realizar en los hogares.

Mientras la Escuela de Invierno 2020 se desarrolló íntegramente en entornos virtuales, por redes sociales, de manera sincrónica y asincrónica y a través del e-mail para estudiantes sin buena calidad de conectividad, la situación sanitaria a comienzos de 2021 permitió que las actividades de la Escuela de Verano 2021 se desarrollaran de manera presencial. Ello significó un puntapié inicial para un conjunto de cambios que reconfiguran la función de las acciones y el lugar de la Escuela de Invierno y de Verano en la órbita del Ministerio de Educación y su relación con la escuela Común. Al respecto, uno de los referentes explica:

ya la Escuela de Verano de 2021 y la Escuela de Invierno de 2021 tuvieron un foco fuerte puesto en los aprendizajes y en este reencuentro en la escuela, pero con el fin más profundo de la escuela, con la propuesta pedagógica. Y esa parte sí se trabajó, no solo con las áreas, sino que también desde ese año se empezó a involucrar y a contratar, porque estaban dentro de sus vacaciones, a supervisores y directores de escuelas primarias comunes y secundarias que quisieran trabajar en Escuela de Verano, que era algo que hasta ese momento no sucedía.

Resulta interesante destacar de este último testimonio cómo la posibilidad de la participación de supervisores/as y directivos/as de escuelas secundarias estatales en las acciones de Escuela de Verano 2021, en articulación con capacitaciones brindadas por Escuela de Maestros, habría fortalecido el rol formativo de espacios que antes de la pandemia presentaban una función más directamente relacionada con actividades recreativas, artísticas y deportivas, vinculadas centralmente con la generación de lazos sociales entre niños, niñas, jóvenes, familias y comunidades. Esto habilitó nuevas opciones para apoyar las trayectorias escolares que se vieron más obstaculizadas al no poder contar con los espacios habituales de enseñanza plenamente presencial.

Finalmente, estos ámbitos sumaron también funciones de acreditación de saberes dirigidas a los/as estudiantes matriculados/as en el sector estatal. La posibilidad de acreditar en estos espacios se abrió como puente entre dos ámbitos que venían funcionando de manera más o menos independiente: la escuela secundaria y las propuestas dependientes de Escuela Abierta. Este cambio no estuvo libre de desafíos ya que, en ocasiones, colisionó con miradas más impermeables a estas transformaciones. Por ejemplo, referentes de gestión estatal describen situaciones que dan cuenta de la dificultad de algunos actores para incorporar y aceptar los nuevos mecanismos que se estaban implementando.

...me acuerdo cuando fue lo de Escuela de Invierno donde se dio la posibilidad de que acreditaran saberes, después (algunos) profes cuando llegaban los chicos con el papel a la escuela decían “no, yo esto no” venía firmado por el director de área eh, “no lo reconozco” (referente de Dirección de Educación Media).

Clubes de Jóvenes

Los Clubes de Jóvenes, destinados a adolescentes a partir de los 13 años, funcionan desde hace más de una década los sábados por la tarde en diversos espacios escolares de la Ciudad y actualmente también en un centro comunitario. En ellos se ofrecen actividades deportivas, artísticas y recreativas, estas últimas fundamentalmente bajo el formato de talleres. La propuesta incluye, asimismo, el servicio de comedor o vianda.

Durante la pandemia, y como sucedió con Escuela de Invierno y Verano, referentes del área explican que los Clubes de Jóvenes se constituyeron en ámbitos donde se buscó profundizar la función de apoyo a las trayectorias escolares, vinculando las actividades con “el proyecto institucional que sucede de lunes a viernes”, como sostiene un/a referente en una entrevista. Finalmente, y en el marco del nuevo régimen académico 2022, los Clubes de Jóvenes constituyen un ámbito donde estudiantes de sector estatal pueden acreditar Educación Física.

Jornada Extendida

Por su parte, Jornada Extendida también experimentó cambios durante la pandemia. Iniciado en 2016 en escuelas primarias estatales de jornada simple y en establecimientos de educación secundaria de gestión estatal diurnos, su principal objetivo consistió en “fortalecer las trayectorias educativas de niños y jóvenes a través de la ampliación del tiempo escolar y la participación de los/as estudiantes en nuevas experiencias pedagógicas que permitan dar mayor flexibilidad al formato escolar, buscando de este modo mejorar los aprendizajes” (UEICEE, 2017:8). La iniciativa se orienta desde sus orígenes a niños/as de 6º y 7º grado y a jóvenes de 1º y 2º año del Secundario de escuelas estatales. A fines de 2019 el programa ya había alcanzado a la totalidad de este universo (MEGCBA, 2022a).

En el último año de la pandemia, Jornada Extendida -al igual que otros programas dependientes de Escuela Abierta- se convirtió en un ámbito para la acreditación de distintos espacios curriculares. Así lo señala un/a referente del programa entrevistado/a: “En el 2021 (...) Jornada Extendida empezó a acreditar, entonces donde tenía un profe de Educación Física, acreditaba Educación Física; donde tenía un profe de Lengua y Literatura, acreditaba Lengua y Literatura; donde tenía un profe de Sociales, acreditaba Sociales”.

5.2.2.2. Surgimiento de nuevas redes, espacios y dispositivos para el apoyo y seguimiento de las trayectorias escolares de los/as jóvenes: el caso de los Centros de Atención a la Trayectoria Escolar

Antes de que finalizara 2020 se organizaron los Centros de Atención a la Trayectoria Escolar (CATE) para alumnos/as de Nivel Secundario. Inicialmente pensados para brindar apoyo pedagógico a estudiantes de primaria de gestión estatal, los CATE se extendieron para alcanzar a jóvenes de escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad, desarrollándose los días sábados como espacios presenciales para el abordaje de los contenidos priorizados.

Hacia mediados de 2021, y ante datos que señalaban la necesidad de atender a la población escolar con asignaturas pendientes o en proceso de aprobación, los CATE centraron su función en la formación para la acreditación de espacios curriculares en el marco de una iniciativa que termina consolidándose como Red para el Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes (RED FAAP)²⁷. Un/a referente del área de educación Media explica que “la Red de Fortalecimiento (...) habilita a que los chicos puedan circular por cualquier dispositivo que ofrece el Gobierno de la Ciudad para acreditar estos espacios y que va a tener validez y que les va a permitir titular en su escuela de origen”.

Para el seguimiento de la trayectoria estudiantil en este escenario ampliado de apoyo pedagógico para la acreditación, y con base en el “Plan Personal de Aprendizaje” ideado en el marco de la Secundaria del Futuro²⁸, el Plan Personal de Fortalecimiento del Aprendizaje (PPFA) se materializa en un documento donde se asientan decisiones vinculadas con la planificación de los espacios curriculares y su acreditación en el tiempo. En este sentido, uno de los referentes entrevistados del área de educación secundaria señala:

... el Plan Personalizado de Fortalecimiento de los Aprendizajes en realidad es como un cuadernito, como un plan, que se les baja a los cuerpos docentes para que le den al chico o a la chica. (...) ¿viste el PPA de Secundaria del Futuro? Es lo mismo, es parecido. Pero yo en ese Plan de Fortalecimiento tengo cuál es mi situación. Yo estoy cursando 4º, pero adeudo esto de 1º, esto de 2º, (...) Entonces, el directivo junto con el DOE te propone algo como para que vos vayas recuperando: ‘Mirá, ¿vos podés hacer esto?; ¿podés ir a CATE? (...) Entonces, cuando el chico más o menos va armando, vos le armás la trayectoria.

Los CATE continuaron expandiéndose para alcanzar, en 2022, a 50 escuelas secundarias estatales, tanto medias como técnicas, normales y artísticas. Asimismo, se refiere a otra

²⁷ Esta iniciativa queda regulada por res. 972/2022, modificando los alcances de la anteriores. MEGC 4512/2016, y estableciéndose que el Proyecto “Recuperando Materias” (REMA) se denominará en lo sucesivo Proyecto “Red para el Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes” (RED FAAP), ampliando así los ámbitos de apoyo para alcanzar la acreditación de materias pendientes.

²⁸ En la sección 3 se amplía la temática referida a la Secundaria del Futuro.

herramienta de política educativa que se introdujo en pandemia y permitió pensar a los CATE como espacios de acreditación: los “trayectos formativos”. Un/a referente ministerial explica: “ya iniciadas las burbujas, en invierno 2021, armamos trayectos en donde en cualquier escuela, acompañados con lógicas diferentes al problema de las mesas examinadoras, puedan ir y acreditar materias los chicos (...) Esto es algo que debe quedar pospandemia”.

Las instituciones dependientes de las direcciones de escuelas normales, artísticas y técnicas realizaron adaptaciones a la implementación general de los CATE -que se correspondían con las características generales del Nivel- según su oferta curricular, horaria, características de su población y recursos institucionales disponibles, entre otras particularidades. Así lo expresa uno de los referentes entrevistados de las escuelas normales:

... este año volvimos a proponer a las escuelas abrir un CATE, siempre considerando nuestras características institucionales, y pudimos abrir un CATE en (nombra una institución educativa normal), e invitamos a las otras escuelas a que manden a sus estudiantes (referente de escuelas normales).

En las escuelas técnicas, por su parte, la priorización curricular y la postergación de la cursada en ámbitos como los talleres y laboratorios, entre otros, durante el período de no presencialidad, generó la necesidad de abrir espacios para la acreditación de los mismos. Un/a referente de escuelas técnicas explica que “ahora se abrieron dos CATE de Taller para los chicos, especialmente para los que les quedaron en el 2020 algunas materias colgadas (...); y hubo algunas ideas muy piolas por parte de nuestras escuelas para reconvertir algún curso del turno noche en un espacio de CATE”.

De este modo, apelando al conocimiento de los nodos que sostienen la organización de cada modalidad, desde la gestión de las mismas se pensó un circuito para la acreditación que considerara los espacios físicos disponibles en las propias escuelas, los requerimientos de horarios pertinentes a cada modalidad y las necesidades específicas de sus estudiantes.

5.3. La profundización de la NES en contexto de pandemia

La pandemia planteó la necesidad de idear y recrear políticas, programas y dispositivos, tal como sucedió con los programas dependientes de Escuela Abierta analizados en el Capítulo 5.2. A continuación, se examina el caso de la denominada profundización de la NES, que no fue la excepción en cuanto a la necesidad de reconfigurarse en el escenario inicial de la educación remota y posteriormente, en contextos de hibridez.

5.3.1. De la Secundaria del Futuro a la profundización de la NES

Desde diciembre de 2019 se comenzó a denominar a la política de Secundaria del Futuro como la profundización de la NES, en línea con el modo en que las instituciones denominaban este proceso de cambios en el régimen de evaluación, promoción y acreditación y en el trabajo docente sobre la base del diseño curricular de la NES implementado desde 2014 en las escuelas de educación Común de la Ciudad de Buenos Aires (Austral et. al 2018). La NES se encuadra en resoluciones del Consejo Federal de Educación a partir de la sanción de la Ley 26.206.

La implementación de la profundización de la NES tuvo particularidades en su despliegue y escalamiento de acuerdo con el sector de gestión. Referentes de la Dirección General de Educación de Gestión Privada señalan que en 2018 empezaron la denominada Secundaria del Futuro en un grupo pequeño de escuelas y durante la pandemia se amplió su alcance, así como las dimensiones que se propusieron en dicha política.

En Secundaria del Futuro en el 2018 empezaron en gestión privada 11 escuelas, que son las que ahora están terminando el ciclo y que están desarrollándolas ACAP, el curso introductorio ... Yo creo que un poco la pandemia lo que dio es una generalización de algunos o de todos los conceptos que se propusieron en la Secundaria de Futuro, hoy por hoy prácticamente todo lo que estableció en la normativa, casi todo eran las aspiraciones de la Secundaria del Futuro (referente de supervisión de gestión privada).

Así, el escalamiento de esta política en las escuelas de gestión privada se llevó a cabo incluso en pandemia, llegando a consolidarse de manera generalizada y no experimental.

Cuando en el 2018 se sumó un grupo, en el 2019 se sumó otro grupo y después 2020 fue la pandemia, pero cuando empezaron a generalizarse estas acciones como que ya no tenía sentido lo experimental (referente de la Dirección de gestión privada).

Surge de las entrevistas a referentes del sector estatal que, al inicio de la pandemia, se debió redefinir la implementación de la política y su proceso de escalamiento o expansión en el sistema, atendiendo a la complejidad de acompañar desde la gestión central el desarrollo de los cambios que requiere la organización escolar, el trabajo docente y la evaluación en esta instancia de profundización.

todas las escuelas de la Dirección de Educación Media que lo iban a hacer paulatinamente, y que al 2023 por lo menos todas la escuelas NES de cinco años tenían que estar ingresadas a la profundización, porque nosotros preparamos y hacemos todo un dispositivo de acompañamiento para los que van a ingresar al año próximo (...) llegamos a conocer todas las escuelas nuevas y (...) entramos los primeros días [de ASPO], (...) pasamos al modo remoto o virtual, llevando adelante el mismo acompañamiento (...), respetando obviamente las reconfiguraciones que tuvieron que hacer las escuelas (referente de Educación Media).

Referentes del área de Educación Media explican que es por esto que en 2020 ingresaron al trabajo de profundización solamente siete escuelas de las previstas con un acompañamiento y seguimiento del trabajo de los equipos directivos que debió desarrollarse de forma totalmente virtual. Algunas de las principales líneas de esta política se repensaron en pandemia para accionar ya no solamente sobre las escuelas en profundización, sino sobre el total del sistema, tanto en el sector estatal como en el privado, con el propósito de contribuir a la readecuación del dispositivo escolar y la flexibilización que requería el nuevo contexto, aspecto sobre el que se avanza en el apartado siguiente.

5.3.2. Cinco aspectos clave de la profundización de la NES en contexto de pandemia

Existen cinco aspectos resaltados en las entrevistas realizadas que merecen un tratamiento debido a su relevancia entre los lineamientos de esta política (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019) y los nuevos sentidos que asumen en el devenir de la nueva configuración de dispositivos y acciones situadas en 2020 y 2021. Estos son la evaluación en los espacios de trabajo interareales, el rol de los referentes de InTec en las escuelas, el uso de la plataforma Mi Escuela, la función tutorial de la escuela secundaria y los cambios en el régimen de evaluación, promoción y acreditación. Es importante aclarar que si bien estos lineamientos son para el Nivel Secundario de ambos tipos de gestión, algunos de estos recursos se implementan exclusivamente en las escuelas de gestión estatal, como por ejemplo, la plataforma Mi Escuela y los programas de InTec.

5.3.2.1. La organización de espacios de trabajo interareales

Uno de los efectos no esperados del funcionamiento de los espacios de trabajo interareal fue el incremento de la desaprobación encadenada de las materias que coincidían en proyectos interdisciplinarios. Así, si un estudiante desaprobaba Matemática o Lengua, eso implicaba la desaprobación de los espacios curriculares comunes al proyecto areal.

A esta dificultad de aprobación de estos espacios, se sumaron las dificultades propias del sostenimiento de la continuidad pedagógica en pandemia. A fines de 2020 se fue construyendo desde la gestión un diagnóstico que reportaba un escenario de numerosos/as estudiantes con asignaturas pendientes, ante lo cual se tensionó el modo en que venía funcionando la acreditación de disciplinas al interior de los espacios interareales. Así, se buscó revertir esta situación para que la evaluación y acreditación de proyectos areales resultara una herramienta que traccionara la recuperación de saberes no alcanzados en 2020 y no una profundización de la cantidad de materias pendientes. Así se evidencia en palabras de uno de los referentes del sector estatal:

...porque si vos, estudiante, llevás adelante un proyecto areal o interareal, cuando vos pasas todas las instancias de ese proyecto en el momento de la evaluación colegiada,

que después impacte en Matemática, Biología, o en Historia, Geografía, o en Lengua, Lenguas adicionales; esto de tratar de traccionar para que la arealidad venga a ponerse a disposición de esta recuperación de saberes en el ciclo básico como en el ciclo orientado (...) si vos ves que en el ciclo orientado o en tercer año lo más flojo es Matemática y Biología, bueno, esos Proyectos de Aprendizaje Interdisciplinario -PAI- tienen que estar apuntalando eso: aprueba el PAI y esto tiene que abonar a la acreditación de esos saberes (referente del área de Educación Media).

Este testimonio expresa cómo se buscó que la evaluación del trabajo realizado en los espacios interareales impactara, también, en cada una de las asignaturas específicas vinculadas a ellos.

5.3.2.2. Los/as facilitadores/as de InTec

En la profundización de la NES, la creación de un Espacio Digital en cada escuela de gestión estatal fue acompañada de la incorporación de facilitadoras/es de la Gerencia Operativa de Incorporación de Tecnologías (InTec) por turno (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019), quienes tenían originalmente el triple rol de planificar, formar y acompañar en el aula a los/as docentes.

Con el inicio de la educación remota, se subraya en las entrevistas el rol de las/os facilitadoras/es de InTec en el apoyo para el trabajo virtual durante los primeros meses de la pandemia. Así lo relata un/a referente entrevistado/a:

la figura del facilitador tomó un protagonismo super importante en esta pandemia, donde había instituciones que históricamente ya tenían aulas virtuales (...) que complementaban sus clases. (...) En esas instituciones el camino hacia la pandemia fue un poco más llano, en el sentido de que ya tenían esa comunicación con los estudiantes (...); para las que no, se planteó poder acompañarlas para precisamente poder construir la propuesta de acuerdo también a los recursos y a la realidad de la escuela; en muchos casos también dependía de los dispositivos que tenían sus estudiantes en sus casas, porque de nada sirve plantear una propuesta si en sus casas no tenían los dispositivos para llevarlas a cabo. Y por lo que entiendo se implementó la propuesta de que los dispositivos que estaban en las escuelas fueran entregados en préstamo para poder dar esta continuidad pedagógica.

El testimonio evidencia que fue fundamental brindar apoyo situado acorde a las necesidades y posibilidades de cada institución a medida que iban surgiendo diversas problemáticas, y da cuenta de estrategias implementadas con el objetivo de concretar la propuesta de continuidad pedagógica, como por ejemplo, con el préstamos de dispositivos de la escuela a estudiantes.

5.3.2.3. La plataforma digital Mi Escuela

En los inicios de la implementación de la política existía una plataforma virtual exclusivamente para las escuelas pioneras del sector de gestión estatal (Ministerio de Educación, 2019). Esta plataforma “prepandemia” se proponía articular información de estudiantes, docentes y familias, alojar las planificaciones, informar acerca de la evaluación y generar informes de aprendizaje a partir de la carga de datos de las/os docentes.

Al comienzo de la pandemia, las escuelas que estaban incorporadas al nuevo régimen de Secundaria del Futuro concentraban información y experiencia en la utilización que las posicionaba en buenas condiciones para sostener la continuidad educativa. Con este antecedente en la pandemia se procuró expandir la plataforma a todas las escuelas, lo cual trajo aparejadas dificultades en su funcionamiento. Como señala un/a referente de Educación Media: “la plataforma a partir de que queda abierta o reconstruida o reconfigurada para todas las escuelas -no solamente es para todas las escuelas del nivel, sino que estamos hablando de Inicial a Adultos-, entonces por eso colapsó la plataforma y se tuvo que reconfigurar”.

La plataforma hoy ha sido reconfigurada con funcionalidades más acotadas y bajo otra dependencia. Actualmente, se centra en un módulo para la carga de las calificaciones, pero ha dejado de contar con la posibilidad de realizar el seguimiento de la matrícula por escuela y de la asistencia, entre otras acciones. Los informantes relatan que se deberá realizar una nueva readaptación de esta plataforma conforme los nuevos criterios derivados del nuevo régimen de evaluación, promoción y acreditación en vigencia, tal como se desarrolla en la sección 5.3.2.5 de este informe.

5.3.2.4. La función tutorial

En las escuelas del sector estatal las tutorías están garantizadas para primer y segundo año desde 2005 por la res. GCABA 4184/06 y el cargo de profesor-tutor figura en la Planta Orgánico Funcional (POF) de las escuelas secundarias. Desde la implementación de la Ley Nacional de Educación, se reconfiguró el espacio de tutorías completando la figura del profesor-tutor con un equipo tutorial. Asimismo, con la implementación de la NES en las escuelas de la jurisdicción, las tutorías tienen un espacio curricular en el plan de estudios con horario y contenidos específicos.

El equipo tutorial está conformado por preceptor, profesor tutor y algún miembro del DOE que los coordina. (Desde la profundización de la NES) uno de los tres integrantes, con acuerdo de la conducción y del supervisor, cobra el suplemento de la función tutorial, que es un suplemento, y es el que lleva a cargo, el que tiene a cargo junto con el equipo pero es quien lo lidera el que cobra el suplemento, el PPA que es el Plan Personal de Aprendizaje (referente del área de Educación Media).

En las escuelas de gestión privada, por su parte, las estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares son diversas y adquieren distintos formatos de acuerdo a las propuestas de cada institución, por lo cual no son objeto de este informe.

De acuerdo a los testimonios recabados, durante 2020 los equipos tutoriales buscaron sostener la relación con los/as estudiantes “por todos los medios posibles” a fin de que “no pierdan el vínculo con la escuela; en otras palabras, los equipos tutoriales lideraron esa función” (referente de Educación Media). Esta opinión es convergente con la centralidad de la función tutorial y del trabajo de los equipos de tutores/as en el seguimiento pedagógico y la asistencia, mencionada como la fortaleza más destacada por los/as directivos/as del Nivel.

En el primer momento de la pandemia el seguimiento de los/as estudiantes fue clave de la mano del equipo tutorial de cada escuela:

y empezamos a organizar primero dispositivos de contención, más que nada, es decir, lo primero que pensamos fue: “Bueno, llamemos a las casas a ver cómo están los chicos, cómo están las familias y qué pasa” ...nos empezamos a sostener mucho, lo que pensamos con las conducciones, con los tutores del ciclo anterior, darles continuidad, es decir: “Bueno, a ver, ustedes, vos estabas en segundo primera, tratemos de que vos hagas el seguimiento de tercero primera, que son la mayoría de los chicos que vos tuviste el año pasado” (referente Supervisión de Educación Media).

A inicios de 2021 el desafío de la revinculación continuaba: los/as estudiantes que estaban en primer año habían cursado séptimo de la primaria en la virtualidad y la última vez que habían estado en su escuela había sido en sexto grado. En 2021 volvieron a una presencialidad parcial y alternada en burbujas, las cuales, al decir de los/as entrevistados/as, se “pinchaban” con cierta frecuencia debido a casos de estudiantes o docentes que contraían COVID, lo cual alteraba el funcionamiento de la nueva rutina escolar.

En las entrevistas a los diferentes referentes se expresa una diversidad de situaciones en donde la idea de “función tutorial” pareciera ser la fórmula que aloja estrategias diversas de adaptación y flexibilización de la normativa y de lo curricular:

... en el Diseño Curricular ya anticipaba la figura de equipo, función tutorial de la escuela, equipo tutorial ... pero digo, estaba, estaba, lo teníamos pero en la práctica no, teniendo buenas prácticas, ¿sí? entonces una de las ideas era fortalecer, o en todo caso devolverle la centralidad de lo pedagógico al rol de preceptor, que siempre quedaba pegado a lo administrativo o sea que pasa lista,.. el preceptor es docente, tiene que ser docente, esa, ese fue el espíritu de pensarlo como equipo, en este doble acompañamiento de la trayectoria (referente de Educación Media).

Estas diversas reconfiguraciones de la función tutorial en pandemia significaron, por un lado, explorar las posibilidades de generar dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los/as estudiantes y, por otra parte, flexibilizar estos dispositivos ante las situaciones acontecidas por la emergencia sanitaria en el personal docente: ausencias, enfermedades, personal dispensado.

5.3.2.5. Cambios en el régimen de evaluación, promoción y acreditación

La implementación inicial de la Secundaria del Futuro en 2018 estableció cambios en el régimen de evaluación, promoción y acreditación. Una periodicidad bimestral y cuatrimestral para el reporte del desempeño académico de los/as estudiantes, que debía plasmarse en el Informe de Aprendizaje para el Estudiante y la Familia generado por la plataforma antes mencionada, reemplazó el boletín tradicional organizado trimestralmente. Asimismo, se propuso una lógica de calificación por actividad, haciendo uso de una combinación de escalas conceptuales en cada bimestre y numéricas en cada cuatrimestre (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019).

Durante la pandemia, en el marco de la profundización de la NES como política para todo el Nivel en las dimensiones ya señaladas y en ambos sectores de gestión, estos cambios en el régimen de evaluación, promoción y acreditación se expandieron a todas las escuelas secundarias, acompañando las resoluciones del Consejo Federal de Educación (res. CFE 363 y 368 del 2020) y retomando iniciativas de la jurisdicción (como REMA).

En el sector privado, los cambios en la evaluación, promoción y acreditación requirieron del acompañamiento de los equipos directivos para ayudar a las familias a comprender la correlación entre la calificación conceptual y numérica. En palabras de un referente del sector de gestión privada: “la correlación cómo es entre el concepto y la nota a veces las familias no lo entienden. Bueno, pero es un trabajo que hay que ir haciendo, ahora, los equipos directivos” (referente del sector de gestión privada).

En el sector estatal, la organización de la enseñanza interareal de la propuesta de profundización de la NES requirió repensar la acreditación de saberes de las materias comprometidas en tanto en algunos casos sucedía, como se explicó con anterioridad, que la desaprobación de un trabajo interareal impactaba en todas las materias que integraban dicho espacio. Por lo tanto, se multiplicaba el problema de la acreditación que era uno de los desafíos más acuciantes del Nivel y que tiene efectos no deseados en el avance en la carrera escolar y en la graduación.

En este sentido un problema preexistente que se agudizó con la flexibilización del régimen de evaluación, promoción y acreditación durante la pandemia fue la gran cantidad de estudiantes que tenían muchos espacios curriculares sin acreditar al momento de la terminalidad. En este contexto, como ya se mencionó, se generaron también los trayectos

integrados, avanzando en la articulación vertical de los contenidos prioritarios que se abordaron aumentando el nivel de complejidad de manera progresiva.

Finalmente, en el sector estatal estas estrategias para la acreditación y promoción de saberes se expandieron más allá de las áreas que le dieron surgimiento y se sumaron a los nuevos espacios ideados y reconfigurados en pandemia, como los de Escuela Abierta tratados en el Capítulo 5.2, que convergieron en un nuevo régimen de evaluación, promoción y acreditación para el Nivel.

En efecto, en 2022, según informantes entrevistados, las adaptaciones normativas, curriculares y evaluativas, lejos de retornar al momento anterior al cierre de escuelas, constituyeron el corpus que derivó en la consolidación del nuevo régimen de evaluación, promoción y acreditación para la escuela secundaria regido por las resoluciones 970, 971, 972 y 973 .

...Es decir, todo aquello que se abrió, que tenía que ver con un enfoque pedagógico diferente se generalizó, porque no quedaba alternativa en la pandemia y hoy eso se plasmó en el nuevo régimen académico de Secundaria (referente del sector de gestión Privada).

Al momento de cerrar este informe los/as entrevistados/as señalan que un grupo de escuelas, tanto del sector estatal como del sector privado, está haciendo la experiencia piloto de implementación de este nuevo régimen académico, que entrará en vigencia para el resto de los establecimientos en 2023. Resulta importante destacar que este cambio central se termina de gestar durante el período de pandemia, incorporando modificaciones de envergadura en los criterios y ámbitos para la evaluación, acreditación y promoción en el Nivel con esperables efectos en el avance y terminalidad de la educación secundaria.

5.4. Consideraciones finales

Los años 2020-2021 impusieron una excepcionalidad que viró tendencias, traccionó acciones inéditas y reconfiguró políticas. Este informe ha mostrado que en la Ciudad de Buenos Aires las propuestas para hacer posible la continuidad pedagógica fueron diversas, conforme la heterogeneidad de las comunidades educativas.

Durante la etapa de educación remota, los resultados de TESBA 2021 indican que 7 de cada 10 de los/as estudiantes disponía de alguna computadora, notebook o tablet para realizar tareas escolares, pero menos de la mitad contaba con un dispositivo de uso exclusivo, propio o prestado por la escuela. En el sector estatal el 13% utilizó uno de estos dispositivos dados por su escuela. Finalmente, solo 3 de cada 10 estudiantes de ambos sectores estuvieron conectados/as solamente a través de sus celulares. La deficitaria conectividad a internet fue un factor que condicionó la continuidad educativa en la fase

de educación remota, tal como expresó más de la mitad de los/as docentes de gestión estatal (57%) y algo menos de la mitad de los de privada (46%) (Evaluación de inicio de la Secundaria, 2022). En general, el análisis mostró que si bien el problema referido a la conectividad y dotación de dispositivos fue mencionado en ambos sectores de gestión, es menos referido en el privado.

No obstante la complejidad de este contexto, las instituciones de la Ciudad dieron respuestas rápidas y situadas al sostenimiento de la continuidad pedagógica. Los/as directivos/as señalaron que hubo una frecuente comunicación escuela-estudiantes (ENPCP, 2020). Los medios privilegiados para establecer contacto a inicios de 2020 fueron variados: uso de plataformas educativas, aplicaciones de videoconferencias, e-mails, servicios de mensajería y llamadas a través de celulares. Salvo los dos primeros, todos los demás medios fueron usados en mayor medida en las escuelas estatales. En estas se utilizó un amplio repertorio de medios, y se incorporaron en mayor medida que en privada los de menor exigencia tecnológica. Los medios más empleados en dicho sector de gestión fueron el correo electrónico, llamadas telefónicas, plataformas educativas, mensajes de texto, plataformas para reuniones virtuales, y blogs. En la educación privada se emplearon principalmente las plataformas educativas, plataformas para reuniones virtuales y el correo electrónico.

Los recursos pedagógicos centrales en el intercambio entre docentes y estudiantes fueron los escaneos, fotocopias y materiales enviados para imprimir, y el uso de trabajos para completar en línea de autoría de los/as docentes de la escuela. Cabe señalar que los primeros fueron más usados en las escuelas estatales y los segundos, en las de gestión privada.

Entre las fortalezas o recursos institucionales que los/as directivos/as reconocen para afrontar la educación en pandemia se destacó el aporte de la experiencia previa de trabajo de los equipos tutoriales en el seguimiento pedagógico y de la asistencia de los/as estudiantes; la experiencia previa en el uso pedagógico de TIC; y los materiales pedagógicos desarrollados por docentes de cada escuela. En el sector estatal se destaca, además, la disponibilidad de horas institucionales y la experiencia previa de trabajo areal; y en el sector privado se suma el uso de nuevas estrategias de valoración de aprendizajes.

Los principales obstáculos mencionados por docentes durante la fase de confinamiento, además de los relacionados con la falta de recursos TIC de los/as estudiantes, fueron la necesidad de contar con apoyo de los adultos del hogar del estudiante para realizar las tareas recibidas en los momentos de educación no presencial y sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes. Con respecto a 2021 los/as docentes mencionaron nuevos desafíos: lograr la reinserción educativa y el involucramiento de estudiantes desvinculados/as, recuperar aprendizajes pendientes del 2020 y trabajar bajo la modalidad híbrida de cursada.

Las decisiones de política educativa acompañaron los distintos momentos de la educación en pandemia. Comenzando por el plano normativo, durante las fases de educación

remota y bimodal hubo cambios planteados a nivel federal, con correlato en el nivel jurisdiccional. Estas refieren principalmente a nuevas figuras y criterios para definir la matriculación, la promoción y la extensión de los ciclos lectivos. Entre las centrales, en 2020 se definió a nivel nacional la unidad pedagógica entre 2020 y 2021 con el objetivo de repensar la enseñanza y la evaluación en este inédito contexto, suspendiendo la figura de la repetición.

En el nivel jurisdiccional, la situación de excepcionalidad también generó cambios en los modos de evaluación y en los contenidos priorizados para la enseñanza. En cuanto a esto último, en 2020 y 2021 se produjeron cuadernillos para los diversos ciclos de formación y planes de estudio. Durante la mayor parte de 2020 se calificó de manera conceptual privilegiando la evaluación formativa, mientras que en 2021 se definió una periodicidad de calificación conceptual bimestral y numérica cuatrimestral, que era propia de las escuelas con profundización de la NES. En la Ciudad también se redefinió la promoción, que pasó a ser directa de primero a segundo año y habilitó la figura de “promoción en proceso” para estudiantes con más de dos materias pendientes; el resto del estudiantado, que podía pasar al siguiente año debiendo hasta cuatro espacios curriculares también podía integrar la figura de “promoción en proceso” en el marco del Plan Personal para el Fortalecimiento de los Aprendizajes y Acreditación. Al respecto, distintos referentes ministeriales entrevistados advirtieron que en el regreso a la presencialidad en 2021, se observó gran cantidad de estudiantes con muchas asignaturas pendientes en los últimos años de estudio, cuyo egreso podría verse dificultado. Si bien la problemática de la baja graduación en tiempos teóricos y diferidos es de larga data, es fundamental evitar su recrudescimiento en la pospandemia. Actualmente, la Red para el Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes (RED FAAP) continúa ofreciendo a estudiantes de todas las modalidades del Nivel Secundario estatal, espacios y herramientas para aprender y promover, a través de diferentes programas y ámbitos que conforman un nuevo entramado de relaciones entre las escuelas y los programas dependientes de distintas áreas de gestión. En este punto, resulta de interés analizar a futuro, por ejemplo, cómo se despliegan las trayectorias escolares de estudiantes con Plan Personal de Fortalecimiento de Aprendizajes y, más en general, cómo evoluciona la graduación en tiempo teórico y diferida de quienes cursaron en pandemia.

Las entrevistas a actores ministeriales que ejercieron funciones de gestión durante la pandemia dieron cuenta, además, de otras innovaciones y reconfiguraciones de las políticas y de algunos cambios en los modos de gestión. Las necesidades sociales más amplias de estudiantes y familias, fueron un primer e ineludible desafío a atender por la gestión. A la vez, sostener la función formativa de los espacios que conforman la educación secundaria, implicó repensar políticas que ya venían desplegándose en la jurisdicción, así como crear y poner en marcha otras iniciativas nuevas para el sostenimiento de las trayectorias escolares en un contexto complejo. En efecto, programas dependientes de Escuela Abierta preexistentes, tales como Jornada Extendida y Club de Jóvenes, así como surgidos durante la pandemia, como CATE, Escuela de Invierno y Verano, fueron consolidándose

en diálogo con las instituciones, como espacios de formación para el abordaje de contenidos educativos, para transformarse luego en espacios para la acreditación de saberes, vigentes en 2022.

Del mismo modo, la profundización de la NES se repensó en su desarrollo al comienzo de la pandemia, ya que la expansión progresiva establecida desde sus inicios debió demorarse y reconfigurarse. A la vez, se tomaron decisiones que implicaron la expansión de elementos de la política de profundización de la NES al conjunto del Nivel. Por ejemplo, el acompañamiento a los/as docentes e instituciones del sector estatal de los referentes de InTec, basado en su experiencia previa en las escuelas “profundizadas”; el uso de la plataforma Mi escuela, también para el sector estatal de gestión, reconfigurada con menor diversidad de funciones; la función tutorial de la escuela secundaria toda, iniciada y basada en la normativa de la Ley Nacional de Educación y plasmada en acciones concretas a nivel institucional a partir de la implementación de la NES en la jurisdicción, que significó un cambio de enfoque sobre la función tutorial -tradicionalmente ejercida de manera individual por parte de los/as tutores/as desde su cargo- y ahora extendida y repensada en una articulación de acciones entre diferentes actores para el sostenimiento de las trayectorias escolares de las/os estudiantes. Por último, se produjeron transformaciones en el régimen de evaluación, promoción y acreditación al compás de las normativas nacionales y jurisdiccionales y de los cambios que implicó la implementación y profundización de la NES durante la pandemia. En el transcurso de 2022, el nuevo régimen académico, se implementó en un subconjunto de escuelas para, posteriormente y según se informa en las entrevistas, alcanzar en un momento posterior a todo el Nivel Secundario de la Ciudad.

Las estrategias de apoyo a las trayectorias escolares como la diversificación de ámbitos fuera del horario escolar para el apoyo y orientación a estudiantes, se consolidaron durante 2022 a través de la conformación de la “Red para el Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes”. Respecto de la diversificación de modalidades de acreditación a partir de las estrategias implementadas en pandemia y los espacios y programas donde rendir las materias pendientes, sería de interés, en futuras indagaciones, conocer cómo aprenden allí los/as estudiantes, qué diferencias encuentran con la escuela, cómo directivos/as y docentes conviven y los valoran, si existen circuitos educativos específicos para definir la derivación a los mismos, en qué medida las escuelas son permeables o resistentes a estos nuevos circuitos, entre otras cuestiones centrales a desentrañar.

Como dato sobresaliente, los distintos puntos de este informe han puesto en valor la labor de los equipos de supervisores/as como figuras clave en la mediación de las políticas y en el acompañamiento de cada escuela, con un comprometido aporte en la puesta en marcha de las nuevas normativas y acciones que se iban desplegando para dar respuesta a la emergencia educativa.

A futuro, queda pendiente indagar en las voces de las y los actores escolares en qué medida la estructura ofrecida desde la gestión central logró acompañar la situación de emergencia y qué otras estrategias propias debieron generar las escuelas para el sostenimiento de las trayectorias de sus estudiantes, cuestiones que no han sido objeto de este estudio.

Resulta imperante acompañar a las/os jóvenes en el desafío que supone avanzar y concluir sus estudios secundarios. Este último es, sin dudas, uno de los principales retos a seguir atendiendo en este y los próximos años desde las acciones pedagógicas en las escuelas y el planeamiento desde la gestión central.

Bibliografía

- Ambao, C.; Montesinos, M.P. y Schoo, S. (2020). *Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio, área de Investigación y Prospectiva del Ministerio de Educación*. Disponible en <http://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf> [consultado en noviembre de 2023].
- Arroyo, M.; Corvalán, T.; Felicioni, S. y Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Revista Itinerarios Educativos del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, 1 (14), 17-29. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/10732/14261> [consultado en noviembre de 2023].
- Austral, R., Aguilar, L., Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S., M. (2019). Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en seis jurisdicciones argentinas. El caso de la “Secundaria del Futuro (CABA) “. Coordinación gral: Dirección Nacional de Investigación Educativa (DINIEE). Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. 2017-2018. Libro disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/innovacion-ed-secundaria-web-27-09.pdf>
- Austral, R.; Aguilar, L.; Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S. (2018). *Las tutorías en la Nueva Escuela Secundaria (NES)*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa- Ministerio de Educación. GCBA.

- Ball, S. y Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2), 97-115.
- Ball, S.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Abingdon, Routledge.
- Beech, J. y 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*, 24, 1-19.
- Cardini, A.; D’Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC.
- Dabenigno, V.; Freytes Frey, A. y Meo, A. (2021). COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional. *Revista Itinerarios Educativos del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, 1 (14), 30-44. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/10733/14266> [consultado en noviembre de 2023].
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020, *Propuesta Educativa*, 29 (54), 42-58. www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/05/REVISTA-54-dossier-Piero.pdf [consultado en noviembre de 2023].
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación (2022a). *El proyecto de Jornada Extendida*.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 14 (1), 103-127.
- Ministerio de Educación de la Nación - UNICEF (2020). Informe preliminar de Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf [consultado en noviembre de 2023].

- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Informe preliminar de Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf [consultado en noviembre de 2023].
- Organización de Estados Iberoamericanos (2022). Presentación preliminar del Estudio de la gestión y gobierno de la educación secundaria durante la pandemia de COVID-19 en Argentina, Organización de los Estados Iberoamericanos, Buenos Aires, 14 de Diciembre de 2022.
- Saforcada, F. (Coord.); Zuñiga, I., Palazzo C. y Goldenstein Jalif, Y. (2020). *Continuidad pedagógica en el contexto internacional en el marco del aislamiento por Covid-19*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas de las escuelas pública*. Fondo de Cultura Económica.
- Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2017). Índice de situación socioeconómica de los alumnos en escuelas primarias (ISSAP) y secundarias (ISSAS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, GCABA. http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/issapissas_21-09-17.pdf.
- Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2020). *Anuario de estadística educativa 2020*. Ministerio de Educación, GCABA. www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/anuario [consultado en noviembre de 2023].
- Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2021). *Cuestionario Complementario a Estudiantes de Matemáticas de 3er año de TESBA*. Ministerio de Educación, GCABA.
- Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2021a). *El regreso a las clases presenciales: el caso de la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación, GCABA. <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/tematicas-transversales> [consultado en noviembre de 2023].
- Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2022). *Cuestionario Complementario a directivos de la Evaluación de inicio de la Secundaria*. Ministerio de Educación, GCABA.
- United Nations International Children's Emergency Fund (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies*. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/> [consultado en noviembre de 2023].

Normativa

Ley GCABA 2917/2008.

Res. CFE 363/2020.

Res. CFE 367/2020.

Res. CFE 368/2020.

Res. MEDGC 2215/2020.

Res. MEDGC 2466/2021.

Res. MEDGC 970/2022.

Res. MEDGC 971/2022.

Res. MEDGC 972/2022.

Res. MEDGC 973/2022.

6. Desafíos y transformaciones de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior en la Ciudad de Buenos Aires en situación de pandemia

Ismael Rodrigo (Coord.), Gaspar Heurtley

Introducción

La aparición inesperada del SARS-CoV-2 en la Argentina a mediados de marzo de 2020 y el comienzo del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) planteó a la sociedad en su conjunto y a los sistemas educativos en particular, enormes desafíos. La interrupción de las modalidades establecidas de vinculación mayormente presencial abrió un nuevo escenario principalmente mediado por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) que, a su vez, estuvo atravesado por condicionantes sociales, económicos y culturales preexistentes.

Tal como se refiere en los apartados generales de este informe, tanto las jurisdicciones como la cartera educativa nacional inicialmente abordaron esa situación con atención primaria a lo sanitario, poniendo inmediatamente después el foco en la continuidad pedagógica. Para ello, fue a partir de normativas, documentos, plataformas y otros dispositivos que se buscó atender las distintas dimensiones de esta transformación de la realidad socioeducativa.

Las medidas de política educativa de la Ciudad de Buenos Aires impactaron en la Educación Superior Técnica tanto en las cuestiones vinculadas a lo sanitario, como el aislamiento o la protocolización de la presencialidad de acuerdo al nivel de riesgo epidemiológico,

como en las organizativo-pedagógicas. Estas últimas tuvieron consecuencias en el régimen académico, los distintos formatos de presencialidad, virtualidad o bimodalidad, el acompañamiento de las trayectorias académicas y la elaboración de materiales y plataformas.

Para el universo de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario (ETPSNU), tanto el contexto de ASPO como el de regreso gradual a la presencialidad presentaron las dificultades propias de una modalidad no obligatoria con población de adultos y con trayectos formativos que implican la realización de prácticas que alcanzan a un tercio de la carga horaria total²⁹. Dichas prácticas se vieron directamente afectadas durante la educación en contexto de pandemia, ya que se suspendieron de manera presencial durante el ASPO y se limitaron durante el período de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO).

En función de las particularidades de este nivel y modalidad, así como de los modos en que las políticas jurisdiccionales y nacionales dieron forma a los funcionamientos institucionales, y teniendo en cuenta el contexto de pandemia, en el presente informe se plantean tres objetivos. En primer lugar, relevar las principales estrategias y medidas implementadas en la ETPSNU por diversos actores del sistema a fin de sostener la continuidad pedagógica y el acceso a la educación de calidad y analizar las políticas implementadas desde el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el marco de la pandemia de SARS-CoV-2 durante 2020 y 2021. En segundo lugar, se busca describir y analizar el proceso de reorganización que atravesó la ETPSNU para acompañar las trayectorias educativas de los/as estudiantes en el marco de la pandemia durante 2020 y 2021. Por último, se busca indagar acerca de los aprendizajes que han trascendido el período de ASPO y DISPO y han permanecido de algún modo en la gestión y funcionamiento del sistema, o que sería deseable que lo hicieran. En el análisis de las políticas se recupera la noción de ciclos de las políticas (Ball, 1993) en que se las considera como un flujo, un proceso de sucesivas interpretaciones en la puesta en acto y retroalimentación.

El abordaje metodológico general del diseño de la investigación se enmarca dentro de una estrategia mixta a fin de lograr una comprensión más acabada del impacto de la pandemia en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. En la misma se emplearon fuentes de información primarias y secundarias, cuantitativas y cualitativas respecto del objeto de investigación. De todas formas, en el estudio cobró mayor centralidad el trabajo con las distintas fuentes primarias cualitativas y, en segundo lugar, el análisis documental de fuentes secundarias.

²⁹ La res. CFE 295/2016, *Criterios para la Organización Institucional y Lineamientos para la Organización de la Oferta Formativa para la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior*, establece en su art. 34 que las prácticas formativas de las tecnicaturas diversificadas y especializadas deberán tener “un mínimo del 33% de la carga horaria total” y éstas, además, deberán distribuirse “de manera equilibrada en todos los años de la trayectoria formativa”.

El estudio tomó como base un relevamiento normativo y bibliográfico del sistema para el nivel/modalidad, con el fin de identificar la producción académica que considere a la educación Superior Técnica en su especificidad, así como en su pertenencia al sistema educativo en su conjunto. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores del sistema educativo con diversas responsabilidades vinculadas al nivel, con el objetivo de recuperar sus experiencias en relación al período bajo estudio. Las guías se construyeron recuperando los ejes principales de las preguntas de investigación planteadas con anterioridad, que buscaron mantenerse para los diferentes estamentos entrevistados.

De acuerdo a los objetivos de la investigación, se entrevistó a autoridades de la Subsecretaría Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (SSAALV) y sus direcciones generales, de la Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU), así como de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGE GP) y su Dirección Pedagógica. A partir de estas entrevistas se realizaron otras con supervisores/as, tanto de gestión estatal como de gestión privada, considerados interlocutores indispensables para relevar la gestión cotidiana del sistema durante la pandemia.

A su vez, se analizó información estadística del Relevamiento Anual³⁰ realizado por la Coordinación General de Información y Estadística de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) correspondiente a 2019, 2020 y 2021. Con los datos brindados por esos relevamientos se buscó caracterizar la oferta, su matrícula y las características sociodemográficas de la misma para los diferentes sectores de gestión que será presentada en el apartado siguiente.

En suma, el presente capítulo busca, al analizar las políticas y estrategias con las que se enfrentó la situación de pandemia en la ETPSNU de la Ciudad, recuperar y rescatar los aprendizajes institucionales y de la gestión, con miras a la planificación educativa y sin perder de vista los desafíos que quedaron planteados. Citando a Briasco et al (2020) puede afirmarse que:

la irrupción intempestiva del covid-19 forzó a la comunidad educativa a reinventarse; no obstante, de este período también se pueden obtener aprendizajes que nos permiten diagramar propuestas educativas que contemplan escenarios en los que estas situaciones están previstas (Ibid, p. 68).

³⁰ Se trata de un operativo realizado a escala nacional coordinado por el Ministerio de Educación de la Nación e implementado por las unidades de estadística de cada jurisdicción. El relevamiento obtiene información homogénea y comparable de todos los establecimientos educativos, de todos los niveles de enseñanza y modalidades.

6.1. Caracterización de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario (ETPSNU) dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se caracteriza por su heterogeneidad. Ésta es diversa en lo referente a su oferta, sus objetivos fundacionales, los ámbitos de funcionamiento (escuelas, Institutos de Enseñanza Superior, sindicatos, empresas, hospitales, etc.) y con respecto a la duración, organización institucional y carga horaria de sus carreras. A su vez, comprende instituciones de gestión estatal y privada con diferentes dependencias funcionales.

Las instituciones de Educación Superior no Universitaria de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires también se diferencian entre sí en sus formatos de oferta de origen, existiendo titulaciones jurisdiccionales de larga data (como las carreras de Formación de Entrenadores y Enfermería Profesional, surgidas en 1963 y 1968 respectivamente) así como otras transferidas desde la dependencia nacional.

En 2008 se creó la Dirección de Formación Técnica Superior, de la que dependían todas las ofertas de tecnicaturas superiores de gestión estatal de la Ciudad. Más recientemente, en diciembre de 2019, se creó formalmente la Subsecretaría Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (SSAALV) y dentro de su estructura se crearon dos direcciones: la Dirección General de Gestión de Aprendizaje a lo Largo de la Vida y la Dirección General de Estrategias Educativas. La Dirección de Educación Técnico Superior forma parte de la primera de ellas, conjuntamente con la coordinación de Formación Profesional y la gestión de otras ofertas jurisdiccionales de formación laboral que dependen del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por otra parte, la Dirección General de Estrategias Educativas tiene por responsabilidades primarias impulsar el diseño y actualización de las alternativas formativas en función de las necesidades productivas de la Ciudad de Buenos Aires, generar propuestas de innovación de la oferta y monitorear la oferta educativa vigente, entre otras (dec. 463/2019, Anexo II).

Por su parte, las ofertas de gestión privada de ETP de Nivel Superior dependen de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP). Las mismas cuentan con una larga tradición en la Ciudad, originalmente dependientes de la Superintendencia Nacional de Educación Privada y, luego de su transferencia a las respectivas jurisdicciones, de la Dirección General a cargo de la educación de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires. De esta dirección dependen además otras sociohumanísticas y artísticas que no serán abordadas en este informe.

Desde el punto de vista de la organización interna, el conjunto de la Educación Técnico Superior Profesional presenta ofertas muy diversas que pueden ser organizadas en *familias*

profesionales,³¹ vinculadas principalmente a sectores profesionales específicos de actividades del campo productivo como por ejemplo, *Salud y Sanidad, Administración y Gestión, Informática, Construcciones, Mecánica Automotriz, Química, Turismo e Informática.*

En la actualidad la matrícula de ETPSNU de la Ciudad de Buenos Aires abarca 26 familias profesionales, entre las que se destacan *Salud y Sanidad* y *Administración y Gestión*, que tienen la mayor concentración de matrícula (21,67% y 15,28% respectivamente), seguidas por las vinculadas al sector informático y de sistemas (12,43%) (elaboración propia con base en datos del Relevamiento Anual 2021).

Al analizar la distribución territorial de las ofertas de ETPSNU en la Ciudad de Buenos Aires puede observarse que la mayor concentración se encuentra en las comunas 1 (Retiro, San Nicolás, Puerto Madero, San Telmo, Montserrat y Constitución), 2 (Recoleta), 3 (Balvanera y San Cristóbal), 5 (Almagro y Boedo) 6 (Caballito) y 14 (Palermo). La Comuna 11 (Villa Devoto, Villa del Parque, Villa Gral. Mitre y Villa Santa Rita), por su parte, es la que menos oferta tiene, contando solo con dos instituciones de esta modalidad (elaboración propia con base en datos del Relevamiento Anual 2021).

De acuerdo al Relevamiento Anual 2021, las ofertas de Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad congregan a 72.647 estudiantes que asisten a 188 establecimientos, 40 de gestión estatal y 148 de privada. La matrícula del sector privado representa el 76,6% del total y sus ingresantes son el 80,4% de los 30.016 que se incorporaron a la modalidad en 2021.

Al analizar la matrícula según su edad se observa que la mayor proporción se encuentra en los alumnos/as de 25 años o más (63,5%), correspondiendo el 23,9% a alumnos/as en la franja de 25 a 29 años, y el 39,7% restante a alumnos/as de 30 años o más. Con respecto al género, las mujeres representan el 59,1% de la matrícula de ETPSNU, aunque esa proporción presenta una amplia variación en función de la familia profesional.

Al analizar la evolución de la matrícula puede observarse un crecimiento sostenido que, aunque con eventuales disminuciones interanuales, casi duplicó la cantidad de estudiantes en el transcurso de los últimos veinte años. Al considerar la evolución interanual para el conjunto de ofertas de ambos sectores de gestión, se encuentra un incremento interanual del 2,9% para 2020 y un 6,4% para 2021 (RA 2021).

³¹ El Anexo I de la res. MEGC 2792/2010 organiza la ETP en torno a la figura, definida como “perfil genérico de desempeño en un campo profesional”, y la familia profesional entendida como el “conjunto de figuras profesionales relacionadas en términos formativos y de procesos técnicos en el campo de la actuación”.

6.2. Desafíos, estrategias y aprendizajes de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario en situación de pandemia

El presente apartado se propone analizar la forma en que la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario (ETPSNU) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires atravesó la pandemia de SARS-CoV-2 durante 2020 y 2021, los desafíos que afrontó, las políticas implementadas y las estrategias desplegadas por las distintas áreas del ministerio de educación a fin de sostener la continuidad pedagógica y los cambios que sería deseable perduraran en el sistema.

Con ese objetivo, los siguientes subapartados desarrollan tres ejes fundamentales, mutuamente relacionados y diferenciados estrictamente con fines analíticos. El primero presenta los desafíos y las respuestas de política educativa que se implementaron en el sistema educativo de la Ciudad para enfrentar la irrupción de la pandemia. En esa línea, se analizan los cambios en la normativa destinados a garantizar la continuidad de los trayectos formativos de los/as alumnos/as y el normal funcionamiento de las instituciones, junto con nuevos modos de trabajo entre sectores de gestión que permitieron que eso fuera posible. Además, se refieren políticas de capacitación a docentes e instituciones vinculadas con la incorporación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) a la práctica pedagógica. El segundo enumera la diversidad de estrategias utilizadas con el objetivo de promover la continuidad pedagógica y el sostenimiento de las trayectorias de los/as alumnos/as de ETPSNU, poniendo el foco en la heterogeneidad en la ejecución al nivel de las instituciones. El último apartado, por su parte, se centra en los aprendizajes del sistema, entendidos como transformaciones en el hacer, así como cambios de perspectiva sobre los formatos tradicionales. En ese sentido, se considerarán analizándolos desde la gestión del sistema y las instituciones, tanto como desde nuevas prácticas pedagógicas y sus implicancias en la educación de la post pandemia.

6.2.1. La gestión de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario frente a los desafíos de la pandemia

El ciclo lectivo de la educación Técnica Superior estaba iniciando cuando el Poder Ejecutivo Nacional, considerando la situación epidemiológica, suspendió las clases por 14 días³² en todo el territorio nacional. Cuatro días más tarde, con la publicación del dec. 297/2020, la República Argentina comenzó su primer período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), que inicialmente duraría 12 días.

³² El 15 de marzo de 2020 el Ministerio de Educación Nacional suspende “el dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior” durante 14 días corridos por la res. nacional APN/ME/108/2020, a la que la Ciudad adhiere a través de la res. MEDGC 1482/2020.

Cabe mencionar que en las entrevistas realizadas se destaca que la gestión del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el cambio de ciclo de mandato del gobierno, había sufrido modificaciones en su estructura y/o en las autoridades a cargo a principios de diciembre de 2019, lo que impactó en el conjunto de ofertas de la Educación Superior Técnica. Respecto de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGE GP), a fines de 2019, la Dirección cambió de autoridades manteniendo su anterior estructura de funcionamiento. En el caso de la Subsecretaría Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (SSAALV), que fue creada en diciembre de 2019, sus equipos se conformaron en los meses previos a la irrupción del ASPO. Como se detalló en el apartado anterior, dentro de su estructura se crearon la Dirección General de Gestión de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, a la cual se incorporó la gestión de las ofertas de Educación Técnica Superior, Formación Profesional y Formación Laboral y la Dirección General de Estrategias Educativas. Este proceso de constitución y de conformación de sus equipos de trabajo fue atravesado en marzo de 2020 por el desafío de enfrentar las consecuencias de la pandemia y el aislamiento.

En este contexto, pasados los 14 días, con la renovación de la suspensión de clases por medio del DNU 297/2020 (Presidencia de la Nación, 2020), tanto los diferentes niveles de gestión del conjunto del sistema como las instituciones y sus docentes comenzaron un proceso de planificación con mucha incertidumbre. La delegación de competencias de carácter excepcional que estableció la res. MEDGC 1502/2020, así como la ampliación de los alcances que involucra a la SSAALV, a la vez de habilitar a la adopción de medidas y el dictado de actos administrativos que la situación sanitaria requiriera, inauguró un proceso de construcción de una agenda inédita y de emergencia, que presentó múltiples desafíos que fue abordando el sistema educativo de la Ciudad, con el trabajo articulado de funcionarios, dependencias, gestores e instituciones. Al mismo tiempo, también fue necesario coordinar esfuerzos con otros ministerios, por ejemplo el de Salud, tanto en ASPO como en Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), articulación que permitió desarrollar protocolos sanitarios para la actividad docente, el cuidado de los/as estudiantes y la incorporación de la docencia como trabajo esencial, entre otros aspectos trabajados en conjunto.

A su vez, hay consenso entre los actores entrevistados en que el comienzo de dicho período concuerda con la implementación de modificaciones en los modos de diseñar las líneas de la política educativa del Ministerio de Educación, buscando unificar los criterios sobre los cuales se apoya la gobernanza del sistema para las instituciones de gestión estatal y privada, aun cuando se consideren sus particularidades. Esa nueva mirada integradora buscaba considerar el sistema como totalidad, más allá del sector de gestión. Diversos actores entrevistados dan cuenta de que ello demandó un nuevo modo de organizar y decidir las medidas a implementar para enfrentar las consecuencias de la pandemia en el sistema educativo, lo cual implicó multiplicar los espacios de debate y decisión conjunta entre autoridades ministeriales de distintas áreas y dependencias de ambos sectores de gestión. En la voz de los referentes de gestión privada: “lo interesante es que privada estaba escribiendo con estatal desde el primer día, no que después teníamos que ver...eso fue muy interesante como aprendizaje”.

Referentes ministeriales entrevistados destacan que tanto la ausencia de información epidemiológica al comienzo del ASPO que permitiese conocer plazos certeros de retorno, como otros factores vinculados a los modos no habituales de comunicación y trabajo a distancia, generaron desafíos que tensionaron la gestión cotidiana, así como las posibilidades de proyectar formas de intervención. Por ejemplo, en términos operativos, se contaba con herramientas administrativas que mayormente se valían de la presencialidad y los documentos en formato papel, lo cual presentaba enormes limitaciones en el contexto de ASPO.

A su vez, al Nivel Superior, además de los desafíos relacionados con la virtualidad se le suman otras problemáticas vinculadas con las características de su población estudiantil: una matrícula adulta, heterogénea, con otras responsabilidades de índole familiar y laboral. Por ello, desde la gestión se planteó la necesidad de realizar relevamientos articulados entre los dos sectores de gestión que dieran cuenta de cuestiones formales propias de esa población, así como de aristas relacionadas con las situaciones sociofamiliares de los/as estudiantes que serían utilizadas como insumo para la toma de decisiones de política educativa. Para el caso de la gestión de estatal, también esta circunstancia dio impulso a la implementación de un sistema informático único de gestión de matrícula y de sistematización de la información de la misma, ya que según refieren entrevistados del área “no nos quedaba otra, en la pandemia necesitábamos saber cuántos alumnos teníamos y cuántos se estaban cayendo [desvinculando]. En la virtualidad [había que] tener registro de lo que iba pasando y darle apoyo a las instituciones”.

Frente a la suspensión de clases presenciales por la pandemia, en el primer cuatrimestre de 2020 comenzaron a realizarse encuentros en los que participaron supervisores/as de gestión estatal y privada orientados a brindar respuestas que garantizaran la continuidad pedagógica de los/as estudiantes de Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario (ETPSNU). Distintos actores entrevistados destacan como un gran logro el uso de reuniones virtuales por videollamada entre los diferentes actores intervinientes, tanto en el plano de las supervisiones con las instituciones como a nivel de gestión ministerial. Estos encuentros sirvieron luego de insumo para la redacción de las decisiones administrativas. A su vez, las reuniones en cada dependencia comenzaron a visibilizar desafíos comunicados por las instituciones y a buscar modos de superarlos. Como lo mencionan autoridades de las distintas direcciones, fue un tiempo de aprendizaje, de inventar nuevas maneras y desandar caminos habituales que en el nuevo contexto no eran aplicables.

Es así cómo, en virtud del trabajo conjunto y de las demandas y propuestas de los establecimientos, se gestaron cambios normativos que contemplaran sus necesidades y tuvieran en cuenta las particularidades de cada sector de gestión y se definieron lineamientos de trabajo de cara al comienzo del segundo cuatrimestre del ciclo lectivo. De ellos surgieron, entre otras, las primeras resoluciones que permitieron flexibilizar los regímenes académicos, las condiciones de cursada, evaluación y acreditación y comenzar a considerar herramientas para el acompañamiento de las trayectorias de los/as estudiantes.

En ese sentido, es importante destacar que hay consenso entre los referentes entrevistados de las distintas áreas de gestión con respecto a que esta nueva sintonía entre el sector estatal y el privado a nivel de los gestores de política educativa perdurará en el tiempo en tanto forma parte de la visión de la cartera educativa.

Durante todo el ciclo lectivo 2020, una fuerte demanda destacada por referentes de ambos sectores de gestión fue la necesidad de acompañamiento a los equipos de las instituciones por parte de la conducción del sistema, que se operativizó en reuniones regulares con ellos. En el caso de las instituciones de gestión estatal, las direcciones generales buscaron institucionalizarlas, incorporando luego también a los/as docentes. En las entrevistas a referentes del sector se mencionan casos particulares de instituciones que planteaban una mayor demanda de acompañamiento dado que en dicho contexto se encontraban además conducidas por su secretario académico o incluso su consejo directivo³³, al no haberse podido llevar adelante concursos para las coberturas de estos cargos. Así, en estos escenarios institucionales donde la conducción se tornaba más lábil, se requirió un acompañamiento aún mayor para organizar propuestas que promovieran la continuidad pedagógica del estudiantado, en una situación donde también faltaba cubrir cargos de supervisión.

Como consecuencia se afirma que tanto los distintos estamentos de la gestión como los/as docentes, sintieron un importante aumento de demanda en contexto de pandemia. En ese marco, la desaparición de los contactos presenciales y el reemplazo por WhatsApp y otros medios similares de contacto directo, sin la mediación de las instituciones, dieron pie a un incremento repentino de la dedicación laboral, con una comunicación casi constante y sin restricciones horarias. Incluso, en algunos casos particulares, eso dio lugar a problemas interpersonales entre docentes y estudiantes que también debieron atenderse desde las supervisiones y direcciones correspondientes.

Ante la necesidad de virtualizar las clases en forma inmediata a partir de la suspensión de la presencialidad, el sistema educativo de la Ciudad en su conjunto se vio obligado a encontrar nuevas estrategias que permitieran garantizar la promoción de la continuidad pedagógica de los/as estudiantes en forma remota a través de distintas herramientas, plataformas y recursos digitales con los cuales hasta el momento, en términos generales, no contaba. Si bien se profundizará sobre este tema en el próximo apartado, es importante subrayar que la heterogeneidad de experiencias institucionales con respecto al uso de herramientas digitales por parte de los/as docentes planteó para la gestión el desafío de facilitar y promover que entre instituciones y docentes compartieran herramientas y recursos.

Si bien esa situación se dio en ambos sectores de gestión, hubo algunas instituciones de gestión privada que ya dictaban carreras de forma virtual bajo el encuadre normativo de

³³ Los consejos directivos están conformados por cinco docentes, dos estudiantes y dos graduados de las instituciones.

la educación a distancia, lo que les permitió adaptarse rápidamente al nuevo contexto y volcar la totalidad de su oferta a esa modalidad de cursada. Este contexto motivó a las supervisiones a generar espacios de trabajo conjunto entre las instituciones para compartir herramientas, saberes y experiencias. Referentes de gestión privada explican que desde su supervisión se organizaron reuniones en las que instituciones que ya brindaban ofertas pedagógicas a distancia capacitaran a aquellas que debieron virtualizar sus contenidos por primera vez a partir de la pandemia. A su vez, entrevistados del área de gestión estatal explican que en sus instituciones algunos espacios curriculares disponibilizaban materiales digitales en campus u otros espacios preexistentes que también pudieron socializar entre sus pares docentes y otras instituciones.

En este sentido, la SSAALV se propuso promover y desarrollar una plataforma única para el conjunto de sus ofertas. El campus de la Agencia³⁴ buscó constituirse en un espacio de comunicación entre estudiantes y docentes de las carreras, así como con los equipos técnicos de cada área de la Subsecretaría. Los referentes de la Dirección de Estrategias Educativas explican que las ofertas más vinculadas a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) se incorporaron a la plataforma y la utilizaron más fácilmente que el resto, aun cuando para el conjunto de las carreras hubo un trabajo sostenido de apoyo por parte de equipos técnicos, autoridades de la Dirección de Educación Técnica Superior y de la supervisión.

Al mismo tiempo, la plataforma se constituyó en espacio de capacitación docente para la virtualización de las clases y en espacio de acompañamiento para los/as estudiantes, ya que distribuía materiales y recursos y proveía herramientas digitales. Si bien esto último se profundizará en la próxima sección, se destaca en las entrevistas realizadas el gran esfuerzo institucional dedicado a la capacitación docente y estudiantil para lograr la incorporación de nuevos medios de enseñanza y aprendizaje, a partir de identificar esta necesidad. Ello estaba destinado a que se familiarizaran con la utilización de tecnología en general pero también con el uso de herramientas tecnológicas específicas. En este sentido, las autoridades reconocen la complejidad que eso acarrea, considerando la gran carga práctica de muchas ofertas y la limitación que conlleva la virtualización en esos casos. Con este fin también se realizaron encuentros virtuales (*webinars*) con especialistas nacionales y extranjeros. En síntesis, según los referentes de la SSAALV se trató de generar un espacio “para que docentes y estudiantes se encuentren, tengan acceso a información y se sientan acompañados en el uso de herramientas que para muchos eran nuevas”.

En otro plano, para la Educación Superior se resolvió generar un marco normativo que permitiera establecer pautas de trabajo institucionales, tanto para la administración como para las variadas respuestas pedagógicas que los institutos fueron generando a partir de herramientas a distancia que ya poseían o crearon *ad hoc*. Parte de este marco normativo es la res. MEDGC 1585/2020, que busca consolidar procesos de búsqueda

³⁴ <https://aulasvirtuales.bue.edu.ar/>

de continuidad en el contexto de la emergencia sanitaria. La normativa establece que las autoridades educativas y personal docente de establecimientos de ambos sectores de gestión de Nivel Superior y Centros de Formación Profesional (CFP) “elaborarán un Plan Excepcional de Continuidad de la Formación en el Contexto de Emergencia Sanitaria que será aprobado por la Dirección de Área” donde se definirán modalidades de cursada, evaluación y acreditación de los espacios curriculares del ciclo lectivo 2020. Estos planes tuvieron como propósito determinar y organizar las estrategias a implementar por cada institución, considerando las características institucionales y las características específicas que presenta la ETPSNU de gestión estatal y privada. Según la información recolectada y provista por la SSAALV en el marco de la presente investigación, en dichos planes el 66% de las materias cuatrimestrales del conjunto de su oferta se mantuvieron activas en 38 instituciones, de las cuales el 92,7% eran acreditables virtualmente.

Un punto especialmente álgido dentro de la ETPSNU en contexto de pandemia fue la realización de prácticas profesionalizantes, campo de la formación técnica profesional que involucra un tercio de la carga horaria total de cursada (res. CFE 295/2016, Anexo I) y que en muchos casos permite concluir los trayectos de formación. Si bien hay familias profesionales cuyos contenidos pueden virtualizarse con mayor facilidad, como es el caso de Administración y Gestión e Informática, en otras se requiere de la presencialidad.

Paradójicamente, una de las familias profesionales que no pudo realizar sus prácticas debido a la pandemia fue la de Salud que, entre otras, involucra la formación en Enfermería, un perfil muy requerido y necesario socialmente en dicho contexto. Referentes de la SSAALV afirman que el desfase generado por su suspensión durante los períodos de ASPO y su posterior implementación con un sistema de burbujas con pocos estudiantes generó que se graduaran profesionales dos años después de la fecha prevista de acuerdo a sus tiempos de cursada. A su vez, generó una fuerte presión de parte de estudiantes que veían impedido su acceso a empleos por no poder realizar sus prácticas y obtener su titulación:

los alumnos de las últimas camadas estaban desesperados por egresar porque sobraba demanda de trabajo. Así como la pandemia nos generó presión para informatizar, para digitalizar, para conseguir el SIU, que nos hubiera llevado tal vez años de discusión teórica, los alumnos (...) fueron los que nos empujaron a todos (referente de la SSAALV).

En este sentido, según se refiere desde la SSAALV, a partir del segundo cuatrimestre de 2020 la principal preocupación fue recuperar la presencialidad para llevar adelante prácticas. Esta preocupación fue abordada a través de reuniones con el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) durante septiembre de 2020 y en la búsqueda de protocolos sanitarios en el ámbito de la Ciudad que permitieran realizarlas. A fines de octubre de 2020 con la aprobación de la res. conjunta MEDGC 5/2020, en el marco

de adhesión a la res. CFE 370/2020³⁵, se habilitó en ASPO la realización de actividades presenciales en burbujas, preferentemente al aire libre y con grupos de no más de diez personas³⁶. En dicho protocolo se introducen nuevas variables a considerar como casos de docentes y estudiantes a exceptuar por razones de salud, así como otros cuidados y medidas relativas al uso del espacio, del tapabocas, el control de temperatura y síntomas, entre otros.

En particular en la modalidad, referentes de gestión estatal dan cuenta de que en este período surgen también desafíos concernientes a la utilización compartida de herramientas e instrumentos, que requirió nuevas adaptaciones de los protocolos, tanto en términos de restricciones en el aforo como en la preparación por parte de los/as docentes de kits individuales para estudiantes en algunos casos.

Específicamente en el sistema de Salud también existían restricciones sanitarias que impedían habilitar espacios para que las prácticas se llevaran a cabo. La habilitación de dichos espacios necesitó un trabajo articulado entre las áreas de gestión del sistema educativo y las de salud. En principio se habilitó la asistencia a vacunatorios y Centros de Salud y Acción Comunitaria (CESAC) para la realización de prácticas para, en un segundo momento, volver a vincularse con hospitales. A mediano y largo plazo, también se buscó responder a la problemática de conseguir espacios de prácticas que hasta entonces se debían fundamentalmente a contactos informales entre instituciones. En ese sentido, se avanzó en la realización de convenios que buscaron formalizar la disponibilidad de acceso a todos los hospitales públicos de la Ciudad para la realización de las prácticas, situación que permaneció luego de la pandemia. Tras finalizar el DISPO, la experiencia impulsó la generación de *Lineamientos Específicos para la implementación de las Prácticas Profesionalizantes destinadas a los/las estudiantes de los Institutos de Formación Técnica Superior de gestión estatal* (res. SSAALV 2/2022).

Si bien, como se explicó con anterioridad, los/as estudiantes del área de Salud demandaban que se reanudara la realización de las Prácticas Profesionalizantes para culminar con las cursadas que les permitiera egresar e incorporarse a un mercado de empleo donde se requerían cada vez más profesionales, referentes de gestión estatal explican que estudiantes y docentes tuvieron posturas diferentes: los/as docentes, por su parte, se opusieron a la realización de prácticas en hospitales por temor a la posibilidad de contagios.

Luego de la primera instancia de presencialidad acotada hacia fines de 2020 se comenzó a planificar un 2021 con un horizonte de presencialidad plena, manteniendo los cuidados

³⁵ La misma considera criterios epidemiológicos para establecer la reanudación de actividades presenciales en las instituciones educativas, así como delegar a las jurisdicciones la evaluación de la posibilidad de realizar actividades educativas, según el nivel de riesgo epidemiológico previsto para la revinculación en las resoluciones CFE 363/2020, 364/2020 y 366/2020.

³⁶ Se trata del *Protocolo de Actividades Educativas de Orientación e Intercambio y Actividades Presenciales de Cierre del Año Lectivo para la Educación Técnica Superior, Formación Profesional y la Educación Superior de Formación Docente*.

sanitarios establecidos, así como las excepciones a docentes y estudiantes por cuestiones de salud. La Agenda Educativa 2021, aprobada por res. SSCPEE 33/2020, fijó a mediados de marzo el inicio de clases para el Nivel Superior en formato bimodal. A su vez, para la misma fecha se dictaron dos resoluciones que establecen el marco normativo del inicio de año. Por una parte, recuperando la experiencia de los planes excepcionales, se firmó la res. conjunta SSAALV 2/2021 que requería la presentación de un Plan Organizacional para el desarrollo de clases y actividades formativas para el ciclo lectivo 2021, que se acompañó con un documento de estrategias para favorecer la cursada de los/as estudiantes y para sostener sus trayectorias. Por otro lado, se firma la res. conjunta MEDGC 2/2021 donde se fija el Protocolo para el desarrollo de actividades presenciales de la Educación Superior, Formación Profesional y Educación no Formal, de gestión estatal y de gestión privada de la Ciudad, que establece cuáles son las condiciones en las que se debe desarrollar el trabajo presencial en los establecimientos educativos.

Esta planificación y el regreso a la presencialidad no estuvo exenta de tensiones y desafíos para ambos sectores de gestión. En primer lugar, para la docencia, el retorno a la presencialidad en un escenario epidemiológico aún algo incierto y la necesidad de sostener la bimodalidad para acompañar a estudiantes exceptuados por cuestiones de salud provocaron situaciones que requirieron un fuerte acompañamiento por parte de la gestión, buscando restablecer paulatinamente la modalidad de cursada de los planes de estudio vigentes. En las entrevistas, referentes de supervisión explican:

encima después salimos de la pandemia y era ir a las instituciones y decirles a los docentes “hay que volver, tienen que volver” y algunos decían “no, no queremos volver”. Pero bueno, tienen que volver, los planes de estudio son presenciales.

En este sentido, entrevistados del área de gestión privada explican que se presentó una situación particular respecto a estudiantes que ingresaron a tecnicaturas en pandemia con modalidad de cursada excepcionalmente virtual. Desde algunas instituciones se abogó por la continuidad de la excepcionalidad de las condiciones de cursada que permitiera la continuidad pedagógica de estudiantes que hubieran comenzado sus estudios en dicho contexto y que requirieran de la modalidad virtual para completar sus estudios, manteniendo su matrícula. En este sentido, expresan la necesidad pendiente de, a futuro, reordenar la modalidad de cursada para ajustarla a la normativa vigente en la vuelta a la presencialidad plena en las instituciones educativas.

En esa línea, Briasco et al (2020) plantean que:

una nota característica de este proceso de retorno es la flexibilidad, lo que supone el abandono de decisiones unívocas, no solo por provincias –o unidades subnacionales–, sino por distritos, comunidades, establecimientos, talleres, laboratorios, aulas. La coexistencia de clases virtuales con presenciales será la nota que caracterice este proceso (Ibid, p.69).

Hasta aquí se presentaron un conjunto de consideraciones que permiten trazar un esquema general de los variados desafíos y estrategias de gestión que se utilizaron desde la interrupción de la presencialidad debido a la situación epidemiológica, hasta consolidar un escenario de intervención educativa que incluye modos de gestión institucional, definición de marcos de propuestas de enseñanza virtual y formas de comunicación entre los actores intervinientes en cada ámbito y en la posterior vuelta gradual a la presencialidad.

En las entrevistas a supervisores/as de ambos sectores de gestión se destaca la gran variedad de respuestas institucionales, que serán desarrolladas principalmente en el apartado siguiente, en función de la heterogeneidad de la oferta del nivel/modalidad. Estas respuestas tuvieron como propósito principal promover la continuidad pedagógica y acompañar de diversos modos las trayectorias de los/as estudiantes.

6.2.2. Continuidad pedagógica y sostenimiento de las trayectorias formativas en la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario: estrategias en contexto de aislamiento y distanciamiento social

Tal como se describiera en el apartado anterior, ante la interrupción de la asistencia a clases por causa de la pandemia en todos los niveles y modalidades, la primera reacción fue la espera, pausando las actividades previstas y reprogramándolas para un posible retorno que, en ese momento, se creía próximo. A medida que se dictaba la renovación del aislamiento luego de las dos primeras semanas, se puso en evidencia tanto la incertidumbre respecto del pronto regreso a las aulas, talleres y laboratorios, como la ausencia de normativa, recursos y condiciones para reinventarse como propuesta pedagógica a distancia. En este contexto se lleva a cabo el análisis de múltiples escenarios posibles realizado por los diversos niveles de gestión del sistema, las subsecretarías y direcciones correspondientes, buscando definir la continuidad pedagógica.

En relación a la posibilidad de continuidad pedagógica se planteó el interrogante de si, de hecho, era realmente posible sostenerla y cómo hacerlo. Skliar (2020) plantea la existencia de cierta “pretensión de continuidad” que se instrumentalizó en la reconversión a nuevos modos de vinculación y comunicación pedagógica. Ello trajo consigo la apertura a nuevos desafíos para los sistemas educativos en su conjunto y en particular para la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario (ETPSNU). Es necesario señalar que esta pretensión pone de manifiesto el impulso al sostenimiento de las propuestas pedagógicas en escenarios inéditos, complejos y desafiantes, a la vez que alerta sobre fenómenos de discontinuidad y ruptura, abordados por una multiplicidad heterogénea de estrategias institucionales y de docentes, con muy diversas formas, tiempos y propuestas de enseñanza y aprendizaje. Esa situación, en el ámbito de una modalidad del sistema destinada a adultos, no obligatoria y orientada específicamente al mundo del trabajo y del empleo, se complejiza por las propias características del nivel.

En este sentido, los desafíos enfrentados por la ETPSNU de la Ciudad en distintos planos de su organización en simultáneo, así como las formas de abordarlos a través de las respuestas de la gestión central en tanto buscaban reorientar sus políticas y definir horizontes posibles, y las de los/as docentes, quienes trataban de sostener o reconstruir el contacto con los/as estudiantes por medios digitales, dieron forma a esta continuidad. Habiendo repasado en el apartado anterior los dos primeros aspectos, se abordará a continuación el último de ellos.

Un primer aspecto a considerar es que la continuidad pedagógica supone la consideración de cuestiones relacionadas con las situaciones subjetivas que atravesaban docentes y estudiantes (y también, cabe decirlo, funcionarios y gestores), en la reconstrucción del contrato pedagógico. La pandemia impactó fuertemente en las dinámicas previamente establecidas en las instituciones, así como en la forma en que se constituyen los vínculos interpersonales entre estudiantes y docentes. Incluso, en algunos casos, se menciona el desdibujamiento de los límites propios de la relación docente-alumno/a que fue foco de conflictos. En este sentido, referentes de gestión estatal expresan que “lo que más hubo [fueron] temas interpersonales, consumió mucho tiempo de tratar de mediar y ver cómo solucionarlo”. Los principales desafíos que dieron lugar a esta situación extraordinaria fueron recogidos en la voz de los/as supervisores/as:

primero en salir a paliar una situación a partir del no saber, más allá de la situación de confusión subjetiva, del escenario de la muerte y la enfermedad y del entorno, la intensificación del trabajo femenino, los pibes, ser docente, la tarea ancestral de cuidadoras de las mujeres (...). Me parece que esto fue un caldo de cultivo que vos lo veías ahí y lo sentías, lo sentías en las reuniones cuando nos encontrábamos con los equipos de coordinación, es decir había un nivel de desborde, de necesidad, de que alguien escuche, de que alguien contenga un poco esta situación, ¿no?

En este contexto, y a partir del marco que generó la res. MEDGC 1585/2020 descrita en el apartado anterior, se desarrollaron e implementaron los planes (excepcionales primero y luego los organizacionales). En el caso de gestión estatal, y según los registros de la Subsecretaría Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (SSAALV), la totalidad de instituciones presentaron su plan y se fue acompañando su implementación con los aportes que se fueron desarrollando a través del campus de la Agencia. Tal como se explicó, este campus común para el conjunto de sus ofertas buscó constituirse como plataforma única y se promovió la adopción de una estrategia unificada para el conjunto de las instituciones de gestión estatal. Pueden encontrarse en el campus boletines semanales de información y recursos desde marzo de 2020, así como bloques de capacitación para su uso.

En las concreciones de la continuidad pedagógica, descrita en los planes, pueden analizarse aspectos pedagógico-didácticos. Al respecto, la implementación de la educación remota o virtual requiere un tratamiento diferente de los contenidos y estrategias de clase, que reformula los contratos iniciales de estudiantes y docentes propios de la presencialidad.

Esta adaptación requiere cierta expertise no solo de las herramientas tecnológicas, sino también un manejo diferente del grupo, del contenido, de las estrategias de presentación así como de la planificación. Parte del desafío para el conjunto del sistema fue apropiarse de este marco teórico-metodológico a la vez que reconvertían el conjunto de la oferta a esta modalidad. En ese sentido, entre las primeras respuestas existieron estrategias que, aunque fueron valiosas en su intención, requirieron revisiones posteriores para lograr mejores resultados. Entre dichas experiencias, referentes de las supervisiones de ambos sectores de gestión mencionan la reproducción lineal del damero horario de clases en forma virtual y la presentación de bibliografía digitalizada pero sin apoyos de lectura o canales de consulta específica.

Por otro lado, la situación de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y la virtualidad impusieron una forma de enseñanza y aprendizaje con otras maneras de funcionamiento grupal, mediadas por la tecnología. Los/as supervisores/as refieren en las entrevistas que esta nueva dinámica a distancia contribuyó a interrumpir ciertos vínculos sociales entre estudiantes que estimulan el desarrollo formativo y el sostén de sus trayectorias educativas. Explican que en condiciones de presencialidad se generan espacios de socialización en las instituciones educativas que propician aprendizajes informales fruto del intercambio con pares en los que se revisitan los contenidos curriculares y donde el lenguaje técnico se incorpora al léxico cotidiano:

uno en el recreo lo que hace es incorporar un lenguaje académico, ¿no? porque hablás con el otro “che, la inflación, el balance ajustado por la inflación”, todo eso los pibes lo van incorporando, todo eso social que tiene la educación se perdió... Vos con un compañero te entendés mejor y se explican mejor las cosas y vas inconscientemente o conscientemente incorporando un lenguaje técnico, que eso es muy importante, bueno eso se perdió (referente de supervisión).

Asimismo, referentes de gestión estatal destacan el reclamo de los/as estudiantes frente a la pérdida de los vínculos sociales que existían durante la presencialidad plena anterior a la pandemia, vinculan cierto grado de abandono estudiantil con la ausencia de esos espacios comunes en las instituciones y plantean:

la verdad que fue un momento muy difícil porque llegaban muchos mails a la supervisión de alumnos que querían abandonar porque no era la forma que habían elegido de cursar, ellos habían elegido la presencialidad, estar en contacto con sus amigos, y dijeron “si esto va a ser así, yo me voy” (referente de supervisión).

Este proceso de incorporación progresiva a un campo profesional en forma grupal se vio transformado en algunos casos y limitado en otros, impactando, como se mencionó, en dificultades para el sostenimiento de las trayectorias.

Una condición de posibilidad para la implementación de la continuidad pedagógica en forma remota o bimodal fue la disponibilidad de recursos tecnológicos de los/as estudiantes. Si bien este tema no se menciona como problema significativo o desafío particular en este nivel o modalidad, en ningún sector de gestión, sí se refieren estrategias desplegadas con respecto a la disponibilización de contenidos en plataformas educativas que no demandaban consumo de datos y, para el caso de gestión estatal, la habilitación en algunas instituciones de Puntos Digitales o espacios físicos con recursos tecnológicos a los que se podía acudir, que se implementaron desde el segundo cuatrimestre de 2020. En ellos podían encontrarse salas equipadas con computadoras disponibles para los/as estudiantes y docentes que tenían problemas de conectividad o no contaban con equipos propios. De todas maneras, a pesar de que los Puntos Digitales se implementaron en aquellas instituciones que lo demandaron, según información provista por la SSAALV, apenas el 14% de los equipos disponibles fue utilizado. Desde la gestión se sostiene que una posible causa fue el temor, propio del contexto, al contagio por el uso de espacios comunes. De todas formas, es importante resaltar que hay consenso entre los referentes del área con respecto a la importancia de garantizar el acceso a herramientas digitales como política educativa.

Una vez superado el cimbronazo inicial, y con la planificación de los planes adaptados a las condiciones planteadas por el ASPO, referentes de la SSAALV describen un progresivo empoderamiento de las instituciones que, adoptando y adaptando herramientas y recursos digitales compartidos organizados en los planes, avanzaron en sostener la continuidad de quienes se mantenían en contacto virtual. El desafío pendiente, entonces, pasó a estar vinculado con la presencialidad necesaria para llevar adelante los espacios de las prácticas.

Ya a mediados del segundo cuatrimestre de 2020, y a partir de la res. MEDGC 5/2020 desarrollada en el apartado anterior, se realizaron actividades educativas de revinculación, orientación e intercambio dirigidas al cierre del año lectivo, organizándose principalmente prácticas en las instituciones de las distintas familias profesionales. De las entrevistas surge que cada institución implementó estos encuentros a partir de los recursos con los que contaba, tanto materiales como humanos, y que el cierre de ciclo también adquirió características específicas, dependiendo de los momentos de la carrera en que se encontraran los/as estudiantes (ingresantes recientes, cursantes regulares o próximos a egresar).

Tanto en el período de revinculación como en el posterior inicio de clases en el período de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) el temor al contagio y el respeto de los protocolos de salud impulsó la implementación de nuevas estrategias pedagógicas. Por ejemplo, respecto al uso de los espacios y herramientas comunes en las Prácticas tras la implementación del sistema de burbujas, si bien se instrumentaron las medidas necesarias para reducir la posibilidad de contagio al trabajar en grupos pequeños de estudiantes, en algunos casos los/as docentes resolvieron modificar la estrategia pedagógica e implementar prácticas simuladas insertas en la presencialidad. En las entrevistas se menciona como ejemplo una práctica en la que los/as estudiantes debían armar un

dispositivo y, frente al temor de utilizar herramientas sin esterilizar que habían sido usadas previamente y no contando con herramental individual, los/as estudiantes realizaron en un ámbito presencial una simulación virtual de ese ejercicio.

Tras el comienzo del ciclo lectivo 2021 y la flexibilización de los protocolos de ASPO el sistema educativo de la Ciudad volvió a las aulas y adoptó un sistema híbrido que contemplaba el dictado de clases virtuales y la realización de encuentros presenciales en grupos reducidos para disminuir la posibilidad de contagios. El progresivo despliegue de plataformas y estrategias que adoptaban la virtualidad como modo de cursada mostró, para quienes permanecieron vinculados, potencialidades y ventajas que, sopesadas con el riesgo de contagio latente, inclinaba en algunos casos la decisión hacia sostener la cursada a distancia hasta tanto las condiciones mejoraran. A su vez, existieron situaciones de excepcionalidad a partir de condiciones médicas. De todas formas, con la implementación de un sistema de burbujas ya no se contemplaba una virtualidad plena como la planteada en la situación de excepcionalidad que generó en su inicio la pandemia. Como se explicó en el apartado anterior, en esta etapa se buscó regularizar la cursada de materias de manera presencial en respuesta a la normativa que establece que en las ofertas presenciales de la ETPSNU las clases virtuales se limitan al 30% de la cursada total (Ministerio de Educación de la Nación, res.2641/2017). Sobre este punto es necesario aclarar que en las entrevistas refieren al planteo de algunas instituciones de que se reviera el margen de virtualidad permitido según normativa.

En relación a la implementación del sistema de burbujas en 2021, los/as entrevistados/as destacan la diversidad en los formatos adoptados por las distintas instituciones de ETPSNU. La gran variedad de carreras de Nivel Superior, cada una con necesidades particulares de su sector profesional, requirió el diseño de marcos normativos específicos que las contemplaran y permitieran un normal desarrollo de las cursadas presenciales. Esa heterogeneidad llevó a que la forma en la que se implementaron las burbujas se manejara al nivel de las instituciones con el cumplimiento de los protocolos jurisdiccionales. Es así como el armado de los grupos de estudiantes, la protocolización de los espacios de trabajo y el equilibrio entre cursadas virtuales y presenciales tuvieron diseños sumamente variados. El análisis de los planes permite establecer, por ejemplo, que algunas instituciones llevaron adelante un ciclo que contemplaba una semana de cursadas presenciales seguido por dos totalmente virtuales. En otras, en cambio, optaron por un esquema de dos o hasta tres semanas presenciales por cada semana virtual. También hubo casos en los que se decidió aumentar la cantidad de burbujas para que todos los/as estudiantes pudieran terminar con las materias prácticas de una determinada carrera.

Distintos referentes de la gestión privada destacan que la pandemia creó las condiciones que permitieron al sistema educativo poner en duda criterios largamente arraigados y nunca cuestionados de la dinámica educativa, lo que representó una oportunidad única para repensar el uso de los espacios y la organización interna de las instituciones. En esa línea, referentes de la supervisión afirman que “se actualizó o desacralizó lo que estaba en la letra escrita (...), el campo de las prácticas tanto profesionalizantes como profesionales se vio hackeado a pensar creativamente de otras formas”.

De todos modos, esos mismos referentes también hacen hincapié en que esa oportunidad trajo consigo un período de enorme complejidad. La multiplicidad de los protocolos que debían seguirse, las dificultades en su implementación, la falta de docentes y el temor al contagio en las burbujas, entre otros factores, llevaron a que el inicio del ciclo lectivo 2021 presentara grandes dificultades. Las mismas fueron fruto de la multiplicidad de planos que debían atenderse en la implementación de este esquema de retorno paulatino que, sin abandonar las estrategias mediadas por Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), avanzaban en recomponer de a poco la presencialidad que la gran mayoría de los planes establecen como modalidad de cursada. En ese sentido, afirman que “la transición entre la virtualidad y las burbujas fue más difícil de sostener que el aislamiento en sí mismo”, porque el foco estuvo puesto en cuestiones de índole organizativa, lo que relegó a un segundo plano a aquellas relativas a lo pedagógico. En la misma línea, desde la gestión estatal destacaron que en esa primera etapa hubo muchas dificultades para promover la asistencia de los/as estudiantes.

Aunque resta ver cuáles de los formatos novedosos implementados durante la pandemia (virtualización de prácticas, modificación del régimen de cursada, digitalización de materiales y modos de disponibilizarlos, entre otros) formarán parte de la ETPSNU en el futuro y con qué resultados, sí puede afirmarse que en la práctica este período funcionó como una suerte de laboratorio que permitió ensanchar los límites del sistema educativo y explorar nuevas aristas del contrato pedagógico.

6.2.3. Aprendizajes del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: innovaciones, transformaciones y desafíos pendientes

En los apartados anteriores se presentó una descripción y análisis de lo acontecido en materia de políticas educativas en la Ciudad en torno a la atención de las restricciones originadas por la pandemia de SARS-CoV-2, presentándose aspectos particulares referidos a definiciones, estrategias y acciones de diferentes estamentos del sistema educativo que conducen y llevan adelante la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario (ETPSNU). Las mismas no se leen como un proceso lineal de implementación de políticas, sino como ciclos de decisiones en permanente fluir y reformulación (Ball, 1993). A su vez, siguiendo a este autor:

las políticas deberían ser entendidas como procesos que son, de manera muy heterogénea y constante, sujetos a interpretaciones, las cuales se imprimen en las formas creativas en que son puestas “en acto” (más que “implementadas”) en las instituciones y sus aulas (Beech y Meo, 2016, p.10).

De allí, las mismas se constituyeron en construcción colectiva de múltiples actores que desde diversos niveles de decisión y contextos específicos produjeron intervenciones en variados planos del funcionamiento del sistema educativo.

Asimismo, se mencionaron múltiples desafíos que se debieron afrontar y cuyas formas de resolución modificaron la gestión del sistema y la gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994). Estas incidieron en que en el retorno a la presencialidad plena se cuestionaran aspectos del anterior estado de cosas, posibilitando transformaciones en las prácticas y en los sujetos que las llevan adelante. Es decir, aunque algunos elementos de la nueva normalidad son explícitamente reconocidos por los/as entrevistados/as como transformaciones en las prácticas, otras forman parte de un cambio de mirada sobre el sistema educativo y sus diferentes dimensiones a partir de atravesar la coyuntura de la pandemia.

El presente apartado busca recuperar los aprendizajes del sistema educativo en términos de las transformaciones en el hacer y en los cambios de perspectiva sobre el sistema relativos a las ofertas de Educación Técnica Superior. Ello se relevará a partir de la información recabada en las entrevistas y en documentos y normativas. Se presentarán organizados en dos planos: el de la gestión del sistema y de las instituciones, por un lado, y el de las prácticas pedagógicas, por otro. Esta diferenciación se hace a efectos estrictamente analíticos, aun cuando existan relaciones e interdependencias que hacen que no puedan ser consideradas en forma aislada.

Un primer aprendizaje en el plano del gobierno del sistema fue la toma de decisiones conjuntas para ambos sectores de gestión. De las entrevistas surge la instauración de este nuevo modo de gestionar, modificando una tendencia existente hasta ese momento vinculada a la toma de decisiones para instituciones de gestión estatal que luego era adaptada para las de gestión privada.

A su vez, un aspecto que se transformó fue el modo de diseñar políticas, al que la virtualidad le imprimió un dinamismo y celeridad que se replicó hacia otros estamentos de la gestión. Decisiones que en otros momentos requerían sucesivas reuniones presenciales y plazos más extensos fueron resueltas en el marco de la emergencia, en pocos días y de forma acordada. La construcción de marcos normativos e instrumentos con la participación en simultáneo de distintos estamentos de gestión y dependencias les otorgó mayor amplitud y tornó al proceso más ejecutivo. En este sentido, debe ser tenida en cuenta la urgencia de la situación y las condiciones de alta demanda que exigió la emergencia sanitaria.

En particular para las prácticas profesionalizantes, ello permitió el avance en la regulación del acceso a los espacios de práctica, que previamente se establecía mayormente por contactos informales de las autoridades o docentes de los institutos. Así, se establecieron protocolos en articulación con otras áreas del ministerio y otros ministerios para garantizar el acceso a estos espacios.

Ahí apretamos el acelerador y dijimos: “Que no sea como antes, que tiene que ser el docente de [nombra institución] el que consiga el hospital, que sea una política pública que estén todos los hospitales disponibles” (referente de la Subsecretaría Agencia de Aprendizaje a Lo Largo de la Vida, SSAALV).

Por otro lado, el proceso de búsqueda de estrategias de abordaje de la incertidumbre y de las dificultades visibilizó y potenció redes de intercambio entre autoridades de distintos sectores de gestión y de distintos estamentos y entre las mismas y los/as docentes. En algunos casos esto fue promovido y formalizado desde la gestión y en otros surgió a título personal entre actores de distintos niveles de responsabilidad en ambos sectores de gestión. Dentro del contexto adverso de la pandemia, además, los entrevistados resaltan el incremento en la frecuencia de los encuentros entre supervisores/as, docentes y equipos de conducción de los que surgieron nuevas propuestas didácticas, lo que generó que estén “mejor parados y paradas con respecto a la virtualidad y al diálogo profesional entre pares”. Asimismo, pudo observarse la proliferación de múltiples canales de comunicación que permitieron a estudiantes acercar necesidades y demandas a las autoridades de la gestión del sistema (particularmente mencionado para la gestión estatal).

Los cambios en las condiciones de cursada, forzados por el ASPO y DISPO pusieron en agenda tanto características de los regímenes académicos como de los planes de estudios vigentes. Hasta el inicio de la pandemia los planes de gestión estatal tenían un formato de cursada en el que los/as estudiantes debían asistir entre 25 y 30 horas semanales de lunes a viernes. Supervisores/as entrevistados/as consideran que este formato afectaba el sostenimiento de las trayectorias en planes de formación para adultos con responsabilidades familiares y laborales. Los nuevos formatos y estrategias implementados para responder a la emergencia introdujeron la necesidad de repensar estas cuestiones y formalizarlas en nuevos planes de estudio y modalidades de cursada que contemplaran las necesidades y posibilidades de esta población. En esa línea, desde la gestión de la SSAALV se planteó que se está avanzando en la actualización del marco normativo para contemplar la especificidad propia de las cursadas presenciales dictadas en formato híbrido y en el dictado de planes de Educación Técnica Superior instrumentados de forma asincrónica, con contenidos teóricos y entregas de trabajos prácticos de acuerdo a un plan semanal pero que pueda adaptarse a los tiempos de los/as estudiantes.

Por último, un aprendizaje del sistema se vincula con la sistematización centralizada e informatizada de la información de estudiantes para las instituciones de gestión estatal. Si bien existía una línea de trabajo en ese sentido desde el comienzo de la gestión, nuevamente la pandemia impulsó fuertemente este proceso ante la necesidad de contar con información para el seguimiento de las trayectorias desde el nivel de la gestión del sistema, acelerando la incorporación de las instituciones a ese sistema.

En relación a los aprendizajes vinculados a las prácticas pedagógicas, de los testimonios de distintos estamentos de la gestión puede observarse que llevar adelante procesos de enseñanza y de aprendizaje sin presencialidad tensionó supuestos pedagógicos de la puesta en práctica del currículum e impactó en las trayectorias formativas de los/as estudiantes.

Es importante distinguir dos situaciones diferenciadas dentro de la educación en contexto de aislamiento (Dussel, 2020). Se puede identificar un proceso que inicia en los primeros

meses del ASPO donde se llevó adelante una “educación remota de emergencia” (ERE), la cual se fue convirtiendo paulatinamente en “formación virtual intencional”.

La primera se caracteriza, como quieren expresar sus mismos términos, por ser una situación no deseada, no buscada (...). Otro es el planteo cuando se toma la determinación de ir hacia la bimodalidad con todas sus implicancias. Supone programar, identificar recursos, proponer actividades que superen la mera búsqueda de información. También requiere realizar encuentros virtuales con el conjunto o grupos de alumnos según diferentes planteos pedagógicos, intereses, motivaciones o consignas diferenciadas de trabajo (Ibid, p. 361).

En primer lugar, la incorporación de TIC durante el período de ERE fue de por sí un aprendizaje para gran parte de las instituciones. Según los/as entrevistados/as, en muchas solo existía la cursada presencial antes de la pandemia.

De todas maneras, la presencia de la herramienta no da forma a la práctica docente ni a las planificaciones de un único modo. El vuelco hacia la educación remota implicó, tal como plantea Dussel (2020) al describir la “formación virtual intencional”, repensar la planificación y las prácticas de enseñanza, no solo reconvertirlas a nuevos contextos virtuales.

En este contexto los contratos didácticos, entendidos como los acuerdos establecidos entre docentes y estudiantes respecto de las maneras de comunicación, trabajo y pautas de evaluación, debieron ser restablecidos. Las respuestas institucionales frente al mandato de continuidad pedagógica fueron heterogéneas, ya que algunas instituciones ya contaban con plataformas digitales propias, tanto por ofertar cursadas a distancia como por tener organizados canales de difusión de materiales y recursos digitales. La necesidad de capacitación y socialización de esas herramientas motivó dichas instancias entre pares en los primeros momentos de emergencia, dentro de las instituciones y entre ellas, como se mencionó en el apartado anterior. En este sentido, se plantea un segundo aprendizaje en términos de cambios en la perspectiva sobre las prácticas previas a la pandemia. Estas refieren a la apropiación de cierta idea de “formación permanente” en los circuitos intra-institucionales vinculados al uso de herramientas digitales y estrategias de enseñanza. En palabras de un referente de supervisión:

[Los encuentros] fueron puntos muy fuertes que han dejado una capacidad instalada, la idea de formación permanente. Una formación que no aparece desde la prescripción sino desde las necesidades, que está anclada en la institución y que tiene como finalidad la concreción de un dispositivo didáctico.

Dentro de la heterogeneidad de propuestas para concretar la continuidad pedagógica en contexto de aislamiento, de las entrevistas y de los planes institucionales analizados surgen entre otros ejemplos, la reproducción del horario presencial por videoconferencia, la generación de guías de lectura y su seguimiento a través de plataformas, entrevistas a

referentes de la disciplina o tutoriales en video elaborados por los/as docentes, así como el uso de simuladores en línea o la provisión de kits de herramientas para prácticas específicas en los domicilios orientadas a distancia. A su vez, cuando las condiciones epidemiológicas mejoraron, esta virtualización se combinó con instancias presenciales asumiendo distintos formatos de “alternancia”. En otros casos se puso en práctica un sistema híbrido que combinaba clases virtuales con burbujas presenciales no obligatorias cada quince días, concebidas como clases de apoyo para despejar dudas puntuales planteadas por estudiantes.

Este gran abanico de situaciones descritas plantea un nuevo aprendizaje para la ETPSNU al expandir los horizontes de posibilidad de docentes (así como de las autoridades) en relación con las prácticas de enseñanza, las modalidades de cursada y las combinaciones posibles entre ellas, así como entre diversos recursos digitales, soportes y formas de comunicación. Es decir, si bien hay conciencia entre los/as entrevistados/as de ambos sectores de gestión en cuanto a limitaciones y desafíos que se plantearon en la propuesta de continuidad pedagógica durante la “educación remota de emergencia” y de una necesidad de continuar perfeccionando la “formación virtual intencional”, también dan cuenta de cambios favorables en las formas de enseñanza de la ETPSNU durante la pandemia y plantean la necesidad de sostener esa diversidad. Queda como desafío en este sentido repensar las estrategias de alternancia adoptadas, comprendiendo que aprender y enseñar en escenarios mixtos de presencialidad y virtualidad no implica la mezcla de dos modalidades, sino generar un esquema nuevo (Sagol et al, 2021). Ello toma especial relevancia considerando la incorporación a la agenda educativa de la búsqueda de modificación de los regímenes académicos para así garantizar una mayor flexibilidad para el sostén en el largo plazo de la continuidad educativa. En relación con ello, también está en consideración la posibilidad de implementar cursos de pre ingreso en el conjunto de las carreras con la finalidad de nivelar a los/as estudiantes y, con el apoyo de tutores y docentes, ponerlos en contacto con los contenidos de las carreras antes de la cursada. En una primera instancia se avanzó con una estrategia que contempla aproximaciones diferentes para Informática y para el resto de la oferta general. En ese marco, desde la gestión se afirma que se trata de una prueba piloto que “va a ir evolucionando” en función de los resultados obtenidos.

Por último, se destacan a continuación como aprendizajes transversales al sistema tres aspectos ya mencionados a lo largo del informe que caracterizaron a la educación en contexto de pandemia y que operaron como condición de posibilidad para instalar cambios tanto en las prácticas como en las perspectivas sobre el mismo.

En primer lugar, se retoma una cuestión fundamental previamente mencionada: el reconocimiento de la posibilidad de “repensar todo”. Siguiendo a Dussel (2020), al reblandecerse las regularidades sistémicas a partir de la irrupción de la pandemia todo estuvo puesto en cuestión. Fue en ese momento que se volvieron posibles de ser revisadas muchas de las concepciones, prácticas y rutinas establecidas del conjunto del

sistema educativo y en particular de la ETPSNU. Un caso destacado es la puesta en cuestión de la noción misma de presencialidad, lo cual permitiría incorporar la cursada remota sincrónica como equivalente a la presencia física en el aula. Actualmente, según autoridades de la SAALV, esta cuestión que surge de lo acontecido en pandemia está en proceso de estudio.

En segundo lugar, la pandemia funcionó como un catalizador que al mismo tiempo obligó y permitió, en el marco de lo inédito de la emergencia, ensayar respuestas inéditas. Pueden observarse estas cuestiones en la búsqueda de mecanismos de cobertura de cargos de gestión ligados al territorio y de conducción de instituciones, en la generación de acuerdos y convenios que garanticen el acceso a espacios de prácticas, así como en líneas de política curricular vinculadas a planes de estudio y regímenes académicos. Así, algunas cuestiones pendientes de resolución estructural del sistema que eran resueltas transitoriamente por mecanismos cotidianos de gestión cercanos al territorio irrumpieron reclamando soluciones permanentes, principalmente de índole normativo y procedimientos formalizados.

Un último aspecto a subrayar es que la revalorización de la enseñanza remota y de sus herramientas, recursos, soportes y alcance, modificó la perspectiva previa dentro de la ETPSNU, respecto a sus dinámicas de cursada, el modo de abordaje e incluso sobre la valoración del requerimiento de presencialidad para la realización de las prácticas, entre otras cuestiones. De hecho, referentes de supervisión entrevistados remarcan la posibilidad de, en una eventual reformulación de la normativa respecto de las condiciones de cursada en los planes de estudio, considerar los espacios presenciales para abordar las prácticas y sostener las materias con mayor carga teórica a distancia. En palabras de una de las autoridades entrevistadas, aun considerando la dificultad en la Educación Técnico Profesional en relación a la formación práctica, “la enseñanza remota vino para quedarse”.

6.3. Consideraciones finales

Lo inesperado de la situación producto de la aparición del SARS-CoV-2 y sus consecuencias en la dinámica social y educativa desafiaron al sistema educativo de la Ciudad a encontrar respuestas efectivas y en corto tiempo para el acompañamiento de sus diferentes niveles y modalidades. Este acompañamiento por parte de distintos niveles de gestión, así como de los/as docentes, tuvo por objeto sostener las trayectorias de los/as estudiantes, promoviendo su continuidad pedagógica. El ámbito específico analizado por este informe, el de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior No Universitario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es un nivel/modalidad del sistema destinado a adultos/as, no obligatorio, orientado específicamente al mundo del trabajo y del empleo y con prácticas formativas que alcanzan hasta un tercio de su carga horaria total, por lo cual necesitó incorporar otras dimensiones de abordaje, lo que le agregó otro grado de complejidad.

La pandemia interrumpió procesos, lo que puede leerse como crisis, pero a la vez como oportunidad. La reiterada mención a la situación originada por la emergencia sanitaria como catalizador de transformaciones en muy diversos planos del sistema advierte que la experiencia transitada, más que un hiato, fue un laboratorio de prácticas innovadoras que ha dejado marcas y aprendizajes, así como debates abiertos y desafíos pendientes. Ensayar hipótesis, proyectar escenarios, avanzar tentativamente a partir de recursos pre-existentes resignificados u otros generados ad hoc y evaluar continuamente sus efectos para continuar o redireccionar los esfuerzos evocan esta imagen de laboratorio. Las gestiones tanto institucionales como ministeriales se encontraron con situaciones inéditas que resolvieron de muy diversos modos y con dificultades, recuperando experiencias del conjunto de las instituciones así como de los propios gestores de distintos niveles de responsabilidad y de los/as docentes. La socialización de herramientas y estrategias de enseñanza, así como el contacto frecuente entre supervisores/as, fueron líneas que confluyeron y se realimentaron durante los avatares que impuso el cambio de la situación epidemiológica, particularmente al inicio de la pandemia.

En el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, las autoridades de la gestión central se modificaron en diciembre de 2019 debido al cambio de gobierno y por la creación de la SSAALV, lo que sumó complejidad frente al inicio de la pandemia y el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en marzo de 2020, dado que algunos equipos de trabajo aún se estaban consolidando. Además, ese período estuvo signado por una nueva mirada más integradora entre los sectores estatal y privado por parte de la gestión central, que busca reconocer sus particularidades pero, al mismo tiempo, pone el foco en considerar al sistema educativo como una única unidad independientemente del sector de gestión. Esa nueva impronta se vio reflejada, por ejemplo, en el desarrollo de reuniones conjuntas con referentes de Educación Superior de ambos sectores de gestión para la definición de nuevos marcos normativos que regularon el nivel/modalidad durante la pandemia, en respuesta a la fuerte demanda inicial de las instituciones de pautas claras que les permitieran funcionar en tiempos excepcionales. Parte de este marco normativo fueron las resoluciones mediante las que se estableció la elaboración de un *Plan Excepcional de Continuidad de la Formación en el Contexto de Emergencia Sanitaria*, donde se definieron modalidades de cursada, evaluación y acreditación de los espacios curriculares del ciclo lectivo 2020. Posteriormente, al inicio de la educación en contexto de DISPO, se presentó un *Plan Organizacional* para cada institución para el desarrollo de clases y actividades formativas para el ciclo lectivo 2021 que articuló el formato bimodal acorde a los protocolos establecidos y a los requerimientos propios de cada institución y carrera. Este marco normativo permitió que cada instituto estableciera, de acuerdo a sus características específicas y las inherentes a la ETPSNU de gestión estatal y privada, pautas de trabajo tanto para la administración como para las variadas respuestas pedagógicas que iba generando a partir de herramientas a distancia que ya poseía o que fueron creadas *ad hoc*.

Un punto especialmente complejo dentro de la ETPSNU en contexto de pandemia, que requirió de particular atención tanto de la gestión central como de las instituciones, fue la realización de prácticas profesionalizantes. Si bien en algunas familias profesionales la virtualización de las prácticas pudo implementarse con mayor facilidad, en otras la presencialidad es una condición necesaria. Esto generó una fuerte presión por parte de estudiantes, en particular en las familias profesionales del área de Salud, que veían impedido su acceso a empleos por no poder realizar sus prácticas y obtener su titulación en un contexto en que su perfil era altamente requerido y necesario socialmente, lo que impulsó la búsqueda de alternativas para llevarlas adelante. Con la habilitación de la realización de actividades presenciales en burbujas hacia fines de 2020 que permitió el desarrollo de las prácticas se introdujeron nuevos desafíos vinculados al temor al contagio característico del contexto que, por ejemplo, llevó a que algunos/as docentes del área de Salud de las ofertas de estatal se opusieran a la realización de prácticas en hospitales y a la adaptación de protocolos por parte de supervisores, instituciones y docentes debido a los desafíos en la utilización compartida de herramientas e instrumentos característica de la modalidad.

En las familias profesionales del área Salud las restricciones sanitarias que impedían habilitar espacios para la realización de prácticas condujeron a la articulación entre las áreas de gestión del sistema educativo y las de Salud que, a mediano y largo plazo, permitieron avanzar en la realización de convenios que buscaron formalizar la disponibilidad de acceso a todos los hospitales públicos de la Ciudad para la realización de las prácticas, impulsando la generación de *Lineamientos Específicos para la implementación de las Prácticas Profesionalizantes* destinadas a los/las estudiantes de los Institutos de Formación Técnica Superior de gestión estatal. En este sentido, cuestiones estructurales del sistema que hasta ese entonces eran resueltas transitoriamente por mecanismos cotidianos de gestión cercanos al territorio fueron abordadas buscando soluciones permanentes, de índole normativo y de procedimientos formalizados.

En respuesta a las dificultades planteadas a raíz de la implementación de nuevos modos no habituales de comunicación, trabajo y prácticas pedagógicas a distancia en contexto de aislamiento y distanciamiento social, la SSAALV se propuso promover y desarrollar un campus como plataforma única y centralizada para el conjunto de sus ofertas y constituirlo en un espacio de comunicación entre estudiantes y docentes así como con los equipos técnicos de cada área de la Subsecretaría. Referentes de la Dirección de Estrategias Educativas explican que, si bien para el conjunto de las carreras hubo un trabajo sostenido de apoyo por parte de equipos técnicos y autoridades de la Dirección de Educación Técnica Superior y de la supervisión, las ofertas menos vinculadas a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) encontraron ciertas dificultades en la utilización de la plataforma. A su vez, ésta se constituyó en un espacio para la capacitación docente y el acompañamiento a estudiantes a partir de la detección de la necesidad de capacitación, particularmente en relación a la incorporación de nuevos medios de enseñanza y aprendizaje y a la virtualización de las clases. Con este fin, a través

del campus se desarrollaron *webinars* y se compartieron recursos y materiales para el sector estatal. En el caso del sector de gestión privada, se promovió la socialización de experiencias entre docentes e instituciones.

Desde la gestión institucional, por su parte, se generaron redes de intercambio entre autoridades y docentes tendientes a agilizar el diseño e implementación territorial de políticas y acciones que requerían una respuesta rápida frente a los sucesivos cambios, tanto de la situación epidemiológica como de los desafíos particulares de cada establecimiento. A su vez, la pandemia reconfiguró la forma en la que se establecen los vínculos a nivel de las instituciones, así como a escala interpersonal. La adopción de nuevos canales de comunicación al comienzo de la pandemia generó contactos más directos entre alumnos/as y docentes que no eran mediados por las instituciones. Esa nueva forma de vinculación permitió un mayor seguimiento de los/as estudiantes en vistas a garantizar la continuidad de sus trayectorias, aunque en los testimonios de la supervisión se manifiesta que también trajo aparejados nuevos conflictos y desafíos. En otro plano, la pandemia permitió y convirtió en necesaria la sistematización centralizada y digital de información de los/as estudiantes de gestión estatal, lo que permanecerá como herramienta de seguimiento y evaluación.

Un aspecto fundamental en el que la pandemia dejó su huella en el sistema educativo de la Ciudad fue la adopción de nuevos modos de encarar la práctica pedagógica y la gran diversidad de formatos propuestos por instituciones y docentes, quienes fueron responsables de su diseño e implementación de acuerdo a los lineamientos planteados desde el Ministerio. La “pretensión de continuidad pedagógica” puso de manifiesto tanto el impulso al sostenimiento de las propuestas pedagógicas en escenarios inéditos como los fenómenos de discontinuidad y ruptura que se presentaron, a los que se buscó dar respuesta por una multiplicidad heterogénea de estrategias (Skliar, 2020). La incorporación de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para hacer frente a períodos de virtualidad o semipresencialidad obligó al sistema educativo de la Ciudad a explorar nuevos abordajes de los contenidos curriculares, así como a generar las condiciones que permitieron explorar esquemas novedosos que se plasmaron en los planes organizacionales y excepcionales. Muestra de eso es la gran variedad de esquemas de encuentros virtuales, en los que existieron desde reproducciones del cronograma diario de clases hasta instituciones que generaron su propio contenido multimedia. Respecto de las prácticas de enseñanza, el pasaje de lo que Dussel (2020) denomina “educación remota de emergencia” (ERE) hacia el uso intencional de TIC en las planificaciones, puso a los/as docentes en situación de repensar integralmente las propuestas de enseñanza y evaluación. En esta misma clave, trajo la necesidad de capacitación y abrió la posibilidad de vincularse profesionalmente con pares para intercambiar experiencias, instalando la necesidad de formación permanente.

Del mismo modo, la pérdida de la presencialidad durante los períodos de ASPO y la vuelta a las aulas con un sistema de burbujas durante el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) permitió repensar el uso de los espacios comunes y poner en

cuestión criterios y prácticas tradicionales nunca discutidos de la vida educativa. La enseñanza remota, como corpus teórico-metodológico, se incorporó al repertorio de abordajes posibles para gestionar el nivel, las instituciones y la enseñanza. Las herramientas, recursos y soportes incorporados por la necesidad generada en la hibridez del distanciamiento fueron mencionados reiteradas veces por referentes del nivel como elementos a considerar ante la posibilidad de transformación de las ofertas, principalmente teniendo en cuenta la población destinataria y las dinámicas de cursada y valoración de las prácticas presenciales, entre otras cuestiones. También a partir de allí el acceso a los espacios de prácticas fue reconsiderado, incorporándose como tema formal de agenda por resolver. De todos modos, las situaciones a atender variaron para aquellos/as que ingresaron a las carreras antes de la pandemia que para quienes lo hicieron durante la misma.

En síntesis, los aprendizajes del sistema en relación con la ETPSNU se expresaron tanto en clave de transformaciones en el hacer como en cambios de perspectiva de los diferentes actores intervinientes en el nivel/modalidad, incluyendo al estudiantado. El proceso se entiende en clave de ciclos de políticas (Ball, 1993) y se recupera su riqueza si se considera la participación de los diversos estamentos en el sostenimiento de las trayectorias y la continuidad pedagógica, con los avatares y desafíos que surgieron durante la pandemia y que tuvieron abordajes que podrán trascender la coyuntura que les dio origen e incorporarse a la agenda de temas pendientes del subsistema.

Bibliografía

- Ball, S. (1993). *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. King's College.
- Beech, J. y 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*, 24, 1-19.
- Briascó, I.; Corica, A.; Granovsky, P.; Verchelli, V. y Alfredo, M. (2020). La educación y el trabajo ante la emergencia del covid-19: una mirada desde la educación técnico-profesional. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE, Editorial Universitaria, CLACSO.
- Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.) UNIPE: Editorial Universitaria.
- Sagol, C.; Magide M.; Rubini, F. y Kantt, C. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Educ.ar.
- Skliar, C. (2020). Sobre la incertidumbre educativa: continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE, Editorial Universitaria, CLACSO.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994) The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?, en *American Educational Research Association*, 31(3).

Normativa

Decreto 297/2020.

Decreto 463/2019, Anexo II.

IF-2019-39087388-GCABA-SSCPEE.

Res. 2641/2017.

Res. APN/ME 108/2020.

Res. CFE 295/2016.

Res. CFE 363/2020.

Res. CFE 364/2020.

Res. CFE 366/2020.

Res. CFE 370/2020.

Res. conjunta MEDGC 2/2021.

Res. conjunta MEDGC 5/2020.

Res. conjunta SSAALV 2/2021.

Res. MDEGC 5/2020.

Res. MEDGC 1482/2020.

Res. MEDGC 1502/2020.

Res. MEDGC 1585/2020.

Res. MEDGC 2792/2010.

Res. SSAALV 2/2022.

Res. SSCPEE 33/2020.

7. Pandemia y formación docente: un desafío singular ante una emergencia global

Silvina Prado, Gabriela Varela

Introducción

A partir del 11 de marzo de 2020, con el consenso internacional de los países miembros de la Organización Mundial de la Salud (OMS), se declaró la pandemia de COVID-19, lo que condujo al cierre de fronteras y a la recomendación del aislamiento poblacional masivo con el consecuente cierre de instituciones de todos los niveles del sistema educativo.

En lo concerniente a la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires, es importante señalar que en el momento en que se declara la pandemia ya había iniciado el ciclo 2020, con diversas actividades definidas en la resolución IF-GCABA-SSCPEE 39087388/2019 que describe el Anexo I de la Agenda Educativa-Ciclo Lectivo 2020. Es decir que, si bien en algunos institutos las clases no habían comenzado al momento de declararse el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), tanto directivos como estudiantes, docentes y personal administrativo ya estaban trabajando o participando en los cursos introductorios o de nivelación y realizando la inscripción para los exámenes finales de febrero 2020 en instituciones dependientes de Dirección de Escuelas Normales Superiores (DENS), Dirección de Educación Artística (DEA) y Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente (UCSFD). En el caso de las instituciones dependientes de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP), algunos institutos habían iniciado las clases, otros se encontraban cerrando el turno de exámenes febrero/marzo y en otros se desarrollaban actividades de nivelación e ingreso. Distinto es el caso de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires, donde aún no se había dado comienzo a las ofertas de Formación Docente, que empezaron en 2021.

Por otra parte, la suspensión de la presencialidad impuso a los responsables de las áreas del Ministerio de Educación de la Ciudad definir y articular decisiones con alto grado de incertidumbre respecto de los plazos, alcances y prospectiva, dado que las medidas de restricción social eran renovadas cada dos semanas. Así, en los primeros tiempos lo prioritario fue asegurar y dar lineamientos para sostener el contacto y el vínculo pedagógico con los/as estudiantes, con el propósito de retomar el contacto y la comunicación entre docentes y estudiantes mediante los recursos disponibles, ya sea soportes virtuales o redes sociales.

A su vez, con el transcurso de las semanas y el agravamiento de la situación sanitaria global, se produjo un escenario en el que todos los actores institucionales, funcionarios ministeriales, supervisores, directivos y docentes, según su función y nivel de responsabilidad, debieron reinventar estrategias para continuar desarrollando su tarea profesional. Sin embargo, la continuidad formativa en el Nivel Superior de Formación Docente presentó desafíos y rasgos que la distinguen, dado que en este nivel la titulación habilita para el ejercicio profesional. Mientras se fueron extendiendo las medidas de aislamiento y distanciamiento social, se tornó imperiosa la elaboración de un marco regulatorio para la reorganización curricular, pedagógica e institucional que garantizara los contenidos y capacidades profesionales relevantes y necesarias para los futuros docentes.

El notable impacto de la pandemia en el contexto educativo ha concitado el interés de la investigación académica. Diversos estudios realizados durante el primer semestre de 2020 procuraron describir y analizar la incidencia del cierre de las escuelas, así como también se realizaron encuestas y entrevistas a directivos, docentes, el estudiantado y sus familias (Vaillant, 2020). A su vez, generó especial interés su vinculación con el incremento de la desigualdad educativa en ese periodo (UAM, 2020, Dussell, 2020, UNESCO, 2020, Vaillant, 2020).

Los estudios realizados permiten observar una gran diversidad en las formas de enfrentar la pandemia por medio de intervenciones de educación remota con el fin de asegurar la continuidad pedagógica. Algunos autores definen dicha situación como “enseñanza remota de emergencia”, subrayando que el sector educativo no estaba preparado para una disrupción como la que trajo consigo la pandemia (Vaillant, 2022). Estas intervenciones novedosas plantearon obstáculos de orden pedagógico, tecnológico e incluso laboral, debido a los cambios en las condiciones de trabajo docente (Pedró, 2020). De hecho, varios autores señalan que se puede ver en estas pedagogías “pandémicas” muchos elementos contradictorios porque la posibilidad de invención estuvo condicionada tanto por los recursos existentes como por los permisos y voluntades disponibles (Birgin, 2020). Así como destacan la emergencia de los cambios producidos y describen las dificultades en su implementación, también señalan la importancia de su legado debido a que consideran que los cambios desencadenados en la configuración de la enseñanza y el aprendizaje inevitablemente interpelan los modelos actuales de enseñanza sobre la necesidad de avanzar hacia un nuevo paradigma de trabajo docente (Vaillant, 2022).

A dos años del comienzo de esta situación excepcional es necesario relevar y sistematizar las actividades desarrolladas en las instituciones de educación superior para contribuir al debate sobre la formación docente desde la experiencia acumulada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este aporte implica destacar logros, aciertos y lecciones aprendidas durante la pandemia, con el propósito de retroalimentar las prácticas formativas de futuros docentes.

Este estudio busca responder tres interrogantes principales: por un lado, cuáles fueron las estrategias relevantes de los planes de adecuación y reorganización pedagógica para la continuidad formativa en la formación docente; por otro, cuáles fueron las características que adquirieron las trayectorias formativas con actividades remotas o mixtas; y finalmente, qué desafíos, líneas de acción y estrategias desplegadas sería deseable sostener.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación se definió una metodología que permitiera conocer los procesos de toma de decisiones en la reorganización de los lineamientos curriculares, institucionales y administrativo-pedagógicos, como así también las principales estrategias de acompañamiento desarrolladas para garantizar la continuidad formativa durante la suspensión de la presencialidad. Ello se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas a referentes ministeriales claves en la toma de decisiones y en la reorganización de normativas durante la pandemia (Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa -SSCPEE-, DGEGP, UCSFD, DENS, DEA, Rectorado de Universidad de la Ciudad) y a referentes cuya función principal fue la gestión, coordinación y acompañamiento de las instituciones de Formación Docente en ambos sectores de gestión (UCSFD, DENS, DEA, Dirección Pedagógica y Coordinación de Supervisores de DGEGP); y a través del análisis documental de las normativas específicas y de los planes institucionales (Plan de Excepcionalidad de 2020 y Plan Organizacional de 2021) definidos en una muestra estratificada representativa del total de Institutos de Formación Docente de la Ciudad. La muestra representativa seleccionada para el análisis de los planes institucionales 2020 y 2021 se compone de 25 institutos, 14 del sector estatal y 11 del sector privado. Los criterios que la definen son la dependencia funcional, la matrícula de la institución y la relación de concordancia en la cobertura de matrícula entre ambos sectores de gestión.

El análisis de los Planes de Excepcionalidad (2020) y Planes Organizacionales (2021) elaborados por cada instituto, en diálogo con los lineamientos ministeriales, son una fuente de información insoslayable que evidencia el repertorio de estrategias institucionales, pedagógicas, curriculares y académicas implementadas para definir instancias de seguimiento y acreditación de la trayectoria formativa en contexto de pandemia. A su vez, se incorporó una lectura cuantitativa de los principales datos (matrícula, ingresantes y egresados) del Relevamiento Anual (RA) de la UEICEE respecto de la formación docente en la Ciudad de Buenos Aires en 2018/2021, con el objetivo de brindar una mirada complementaria sobre el objeto de estudio.

A continuación se presentan los principales hallazgos de esta investigación. En el primer apartado se describen las características generales de la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires y se presenta un breve análisis de indicadores educativos antes y durante el período de pandemia. En el segundo, se describen los principales desafíos que se presentaron para la Formación Docente durante el período de aislamiento y distanciamiento social y las estrategias desplegadas por el sistema para sostener la continuidad pedagógica. En el tercer apartado se detallan los principales aprendizajes del sistema para garantizar la formación de futuros docentes. Por último, en el apartado final, se presentan las conclusiones del informe.

7.1. Características de la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires

En 2022 la oferta de Formación Docente que brinda el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires comprende 79 Institutos Superiores de Formación Docente y una universidad, la Universidad de la Ciudad. Esta última fue creada el 22 de noviembre de 2018 mediante la Ley N° 6053 de la Formación Docente del Sistema Educativo y creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, e inició las actividades académicas del Profesorado Universitario de Educación Primaria en 2021.

Del total de 79 institutos, 29 son de gestión estatal y 50 de gestión privada, que se distribuyen en cuatro dependencias funcionales: la Dirección de Escuelas Normales Superiores (DENS), la Dirección de Educación Artística (DEA), la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente (UCSFD) y la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP).

Cuadro 7.1. Cantidad de Unidades Educativas por dependencia funcional. Nivel Superior de Formación Docente. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2021.

Dependencia Funcional	Unidades Educativas	Porcentaje sobre el total
DENS	15	19%
DEA	8	10%
UCSFD	6	8%
DGEGP	50	63%
Total	79	100%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Relevamiento Anual 2021

Es interesante señalar que 16 de los 29 institutos del sector estatal se fundaron entre 1880 y 1920, durante el período de organización del sistema educativo argentino y que, desde el momento de creación hasta 1991, estuvieron bajo la dependencia del Ministerio de Educación Nacional. A partir de la sanción de la Ley 24.094 de Transferencia de los Servicios Educativos en 1995, gradualmente pasaron a depender de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, hoy Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es decir que hace menos de 30 años que la jurisdicción tiene potestad e injerencia en las políticas, condiciones laborales y profesionales que regulan la formación continua y la carrera docente.

En 2007 el Consejo Federal de Educación (CFE) sancionó la resolución 24 que aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, en consonancia con los artículos 71 y 74 de la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 (LEN). Este documento constituye el marco regulatorio y conceptual para los diseños y actualizaciones curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Los niveles de concreción curricular -jurisdiccional e institucional- son los que alcanzan las definiciones, decisiones y desarrollos locales de acuerdo con los contextos específicos, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los/as estudiantes.

En relación con la organización curricular, en la resolución del CFE se establece que todos los planes de estudios de la Formación Docente deberán estructurarse en torno a tres campos de formación: Formación General, Formación Específica y Formación de las Prácticas Profesionales. Este último campo de formación toma sustantiva relevancia, ya que se recomienda que las Prácticas Profesionales acompañen y articulen con los otros dos campos formativos desde el comienzo de la formación, progresivamente, hasta culminar con la Residencia Pedagógica. La intención de esta integración es construir y desarrollar capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en contextos sociales diversos, en situaciones didácticamente prefiguradas (res. CFE 24/2007).

Respecto de la estructura organizativa, en 2011 el Consejo Federal de Educación aprobó los Lineamientos Federales para el Planeamiento y Organización Institucional del Sistema Formador, donde se fortalece la identidad y especificidad del sistema formador correspondiente a tres niveles: institucional, jurisdiccional y nacional (res. CFE 140/2011). En el nivel jurisdiccional, se especifica la elaboración del Reglamento Orgánico Marco (ROM), el Académico Marco (RAM), el Reglamento de Prácticas Docentes, entre otros, para que los institutos de educación superior garanticen condiciones institucionales para la Formación Docente.

En la Ciudad de Buenos Aires, en 2013 y 2014, se elaboraron el Reglamento Orgánico Marco resolución MEGC 1316/2013; el Reglamento Académico Marco resolución MEGC 3123/2013; y la resolución SSGECP 293/2014 que define las “Pautas y recomendaciones para reglamentar el Campo de la Práctica Docente de los Profesorados

de Nivel Inicial, Primario, Secundario y Superior para el ámbito de gestión estatal y gestión privada”, que otorgan el marco normativo para los Reglamentos Orgánicos Institucionales (ROI) y los Reglamentos Académicos Institucionales (RAI).

Los Reglamentos Académicos Institucionales y los Reglamentos de las Prácticas Profesionales cobraron relevancia en 2020 y 2021 en la toma de decisiones a nivel institucional en diálogo con los marcos normativos para la continuidad formativa.

7.1.1. Caracterización de la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires antes y durante el período de pandemia desde una perspectiva cuantitativa

Según datos del Relevamiento Anual llevado adelante por la UEICEE, en 2021 la matrícula de los Institutos de Formación Docente es de 41.612 estudiantes en ambos sectores de gestión. Si bien el sector privado tiene una mayor cantidad de establecimientos (64% del total), su matrícula cubre el 22,5% de la matrícula total de la modalidad (9.353 estudiantes); mientras que en el sector estatal, los 29 institutos representan el 36% de establecimientos y concentran el 77,5% de la matrícula, con 32.259 estudiantes.

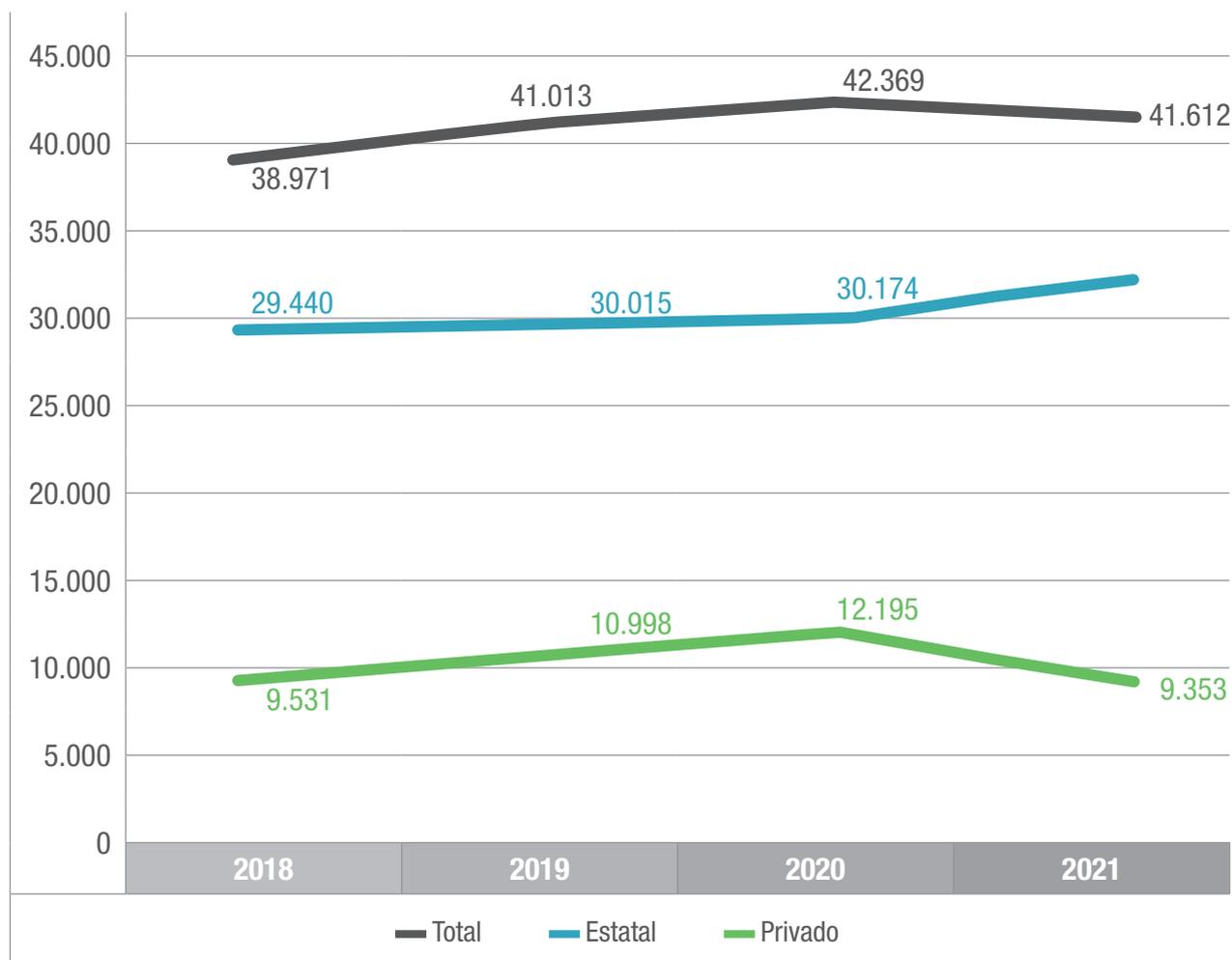
A los fines de este estudio se realizó una lectura de la evolución de la matrícula y de la cantidad de ingresantes y egresados de los institutos durante 2018/2021, para identificar cambios y tendencias durante el período de pandemia. Es importante aclarar que en este análisis se incorpora la información relativa a los institutos exclusivamente, ya que las ofertas de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires son aún muy recientes.

En relación con la matrícula, la lectura de los datos registra una tendencia ascendente del 6,8% entre 2018 y 2021. Sin embargo, al desagregar la información por sector de gestión, se observan tendencias diferentes.

En los institutos del sector estatal se constata una tendencia de incremento de la matrícula entre 2018 y 2021. La cantidad de estudiantes pasa de 29.440 estudiantes en 2018 a 32.259 en 2021, lo cual representa un incremento porcentual del 9,6% (Gráfico 7.1). El mayor incremento interanual se registra entre 2020 y 2021 donde alcanza el 6,9%.

En cambio, en los institutos del sector privado se evidencia una tendencia diferente para el mismo período. Partiendo de 9.531 estudiantes en 2018, la matrícula se incrementa en 2019 y 2020, a 10.998 y 12.195 respectivamente, lo cual representa una variación interanual del 15,4% y 10,9%. Por el contrario, en 2021 disminuye a 9.353 estudiantes, lo que representa un descenso del -23,3%. En un período más extenso, entre 2018 y 2021, el descenso es del -1,9% en el sector privado.

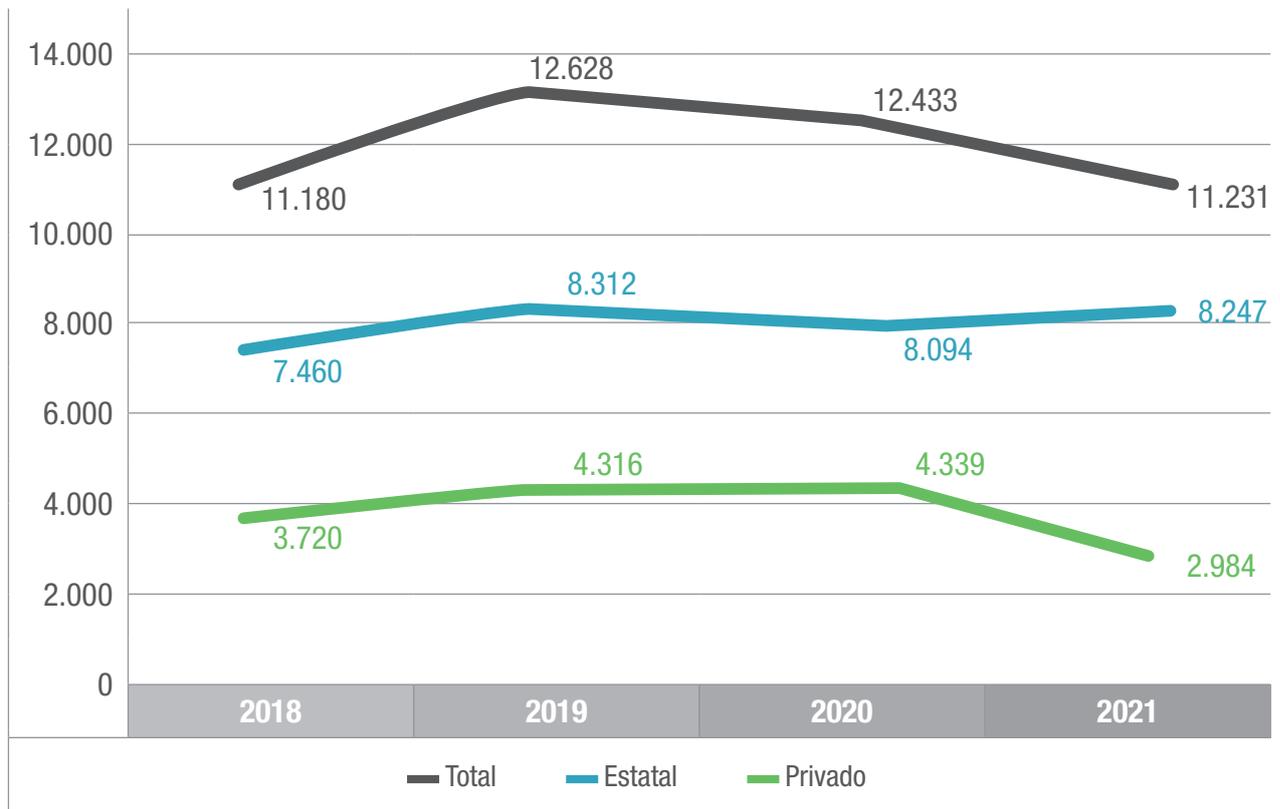
Gráfico 7.1. Evolución de la matrícula de Institutos de Formación Docente, según sector de gestión. Modalidad de Educación Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Años 2018-2021.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2018 a 2021.

En cuanto a los ingresantes, si bien en el total se observa una ligera tendencia a la baja, esta disminución se explica principalmente por la menor cantidad de ingresantes en el sector privado. En el análisis de los datos desagregados por sector de gestión, se evidencia que la cantidad de nuevos estudiantes en el sector estatal es de 7.460 en 2018 y pasa a 8.247 en 2021, mostrando un aumento del 10,5%. Por el contrario, en el sector privado se registra un descenso en la cantidad de ingresantes, que pasa de 3.720 en 2018 a 2.984 en 2021, lo que representa una disminución del -19,8%. Nuevamente la mayor variación se registra entre 2020 y 2021 en el sector de gestión privada, donde se observa un descenso del -31,2% de la cantidad de ingresantes.

Gráfico 7.2. Cantidad de Ingresantes a Institutos de Formación Docente, según sector de gestión. Modalidad de Educación Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Años 2018-2021.

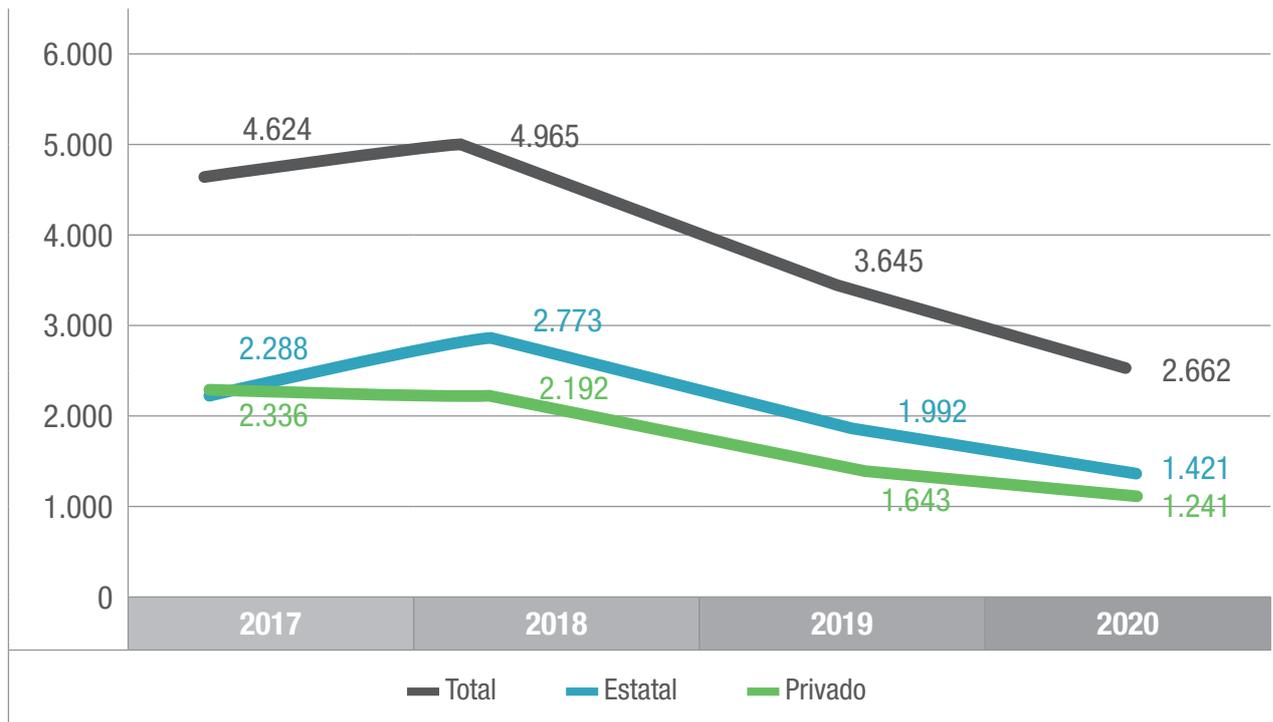


Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2018 a 2021.

Respecto de los egresados, es importante señalar que los datos se relevan en su totalidad al 30 de abril del año siguiente. Por ese motivo, se consignan en este análisis los datos de egresados que corresponden al período 2017/2020, ya que los datos de egresados de 2021 relevados en abril de 2022 aún se encuentran en proceso de elaboración al cierre del informe.

Para el período 2017/2020, el total de egresados/as para el sector estatal es de 2.288 en 2017 y pasa a 2.773 en 2018 (21,2%), pero comienza a bajar en 2019 (-28,2%) y 2020 (-28,7%), a 1.992 y 1.421 egresados/as respectivamente. En cuanto a la dinámica de egresados/as en el sector privado, la tendencia se mantiene en descenso desde 2017 y disminuye progresivamente de 2.336 egresados/as en 2017, a 2.192 en 2018 (-6,2%), 1.643 en 2019 (-25%) y 1.241 en 2020 (-24,5%). Así, en el Gráfico 7.3 se puede observar un descenso del -42,4% en el total de egresados/as en ambos sectores de gestión y, en la lectura de datos desagregados por sector, se confirma la tendencia general a la baja con el -37,9% de disminución en el sector estatal y una caída de -46,9% en el sector privado. De todo lo dicho se desprende que la tendencia descendente en la cantidad de egresados ya venía registrándose en institutos de ambos sectores de gestión desde años anteriores al inicio de la pandemia.

Gráfico 7.3. Egresados de Institutos de Formación Docente, según sector de gestión. Modalidad de Educación Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Años 2017-2020



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2018 a 2021.

7.2. Desafíos y estrategias para sostener la Formación Docente en contexto de pandemia

El análisis documental realizado permitió dar cuenta de una situación propia de este nivel: las normativas definidas en la jurisdicción habilitaron a las instituciones de Nivel Superior a realizar ajustes y readecuaciones que se volcaron en planes institucionales con el propósito de rediseñar los contenidos de los programas de estudio vigentes, donde quedarán registradas las modificaciones en las trayectorias académicas para el resguardo de las futuras titulaciones. Esta decisión de ampliar el margen de autonomía de los institutos fue consistente con recomendaciones internacionales sobre la importancia de empoderar al profesorado y al personal educativo para que pueda tomar decisiones pedagógicas contextualizadas y flexibles en pandemia, manteniendo un adecuado equilibrio entre la autonomía y el otorgamiento de apoyo (CEPAL-UNESCO, 2020).

Dichas adecuaciones dieron lugar a recrear estrategias pedagógicas, ampliar canales de comunicación e inaugurar recursos, soportes y plataformas que permitieran proseguir la cursada de los espacios curriculares con actividades remotas. Al mismo tiempo, se instó al desarrollo y la revisión de dispositivos de evaluación y acreditación de saberes. De ahí

la importancia que tienen las dos resoluciones que establecen los lineamientos para el Plan Excepcional para la continuidad de la formación en contexto de emergencia sanitaria (2020) y el Plan Organizacional para el desarrollo de clases y actividades formativas (2021), así como los planes elaborados por los institutos bajo estos marcos normativos. Reviste especial interés sistematizar las innovaciones pedagógicas y formativas implementadas y plasmadas en ellos.

Resulta indispensable establecer una diferencia entre los planes de 2020 y de 2021. En los primeros meses de 2020, los documentos ministeriales reflejaban como prioridad el sostén del vínculo institucional entre docentes y estudiantes para la continuidad pedagógica, situación que se fue modificando conforme avanzaba el ciclo lectivo y hasta el final del primer cuatrimestre, dado que la excepcionalidad se extendía en el tiempo. Esta situación motivó a que, para mediados de 2020, se solicitara a los institutos la elaboración de un segundo Plan de Excepcionalidad con precisiones para la acreditación de los espacios curriculares.

En cambio, en 2021 y gracias a la experiencia de 2020 que permitió anticipar protocolos y procedimientos, se elaboraron desde el inicio marcos normativos que contemplaron el reconocimiento de prácticas docentes y acreditación de contenidos, incorporando la apertura de espacios de enseñanza remota o bimodal que alternaban instancias virtuales con momentos de presencialidad cuidada, acompañando el ritmo y devenir de la pandemia.

A continuación se presentan los hallazgos más relevantes que a fines analíticos se agrupan en torno a dos grandes focos interrelacionados: desafíos, reorganización y nuevas formas de comunicación y trabajo articulado y transformaciones en la gestión curricular y redefiniciones didácticas. Así, mediante la triangulación de normativas, entrevistas y planes institucionales, se describe el dispositivo pedagógico y académico de prácticas complejas implementado durante la pandemia.

7.2.1. Desafíos, reorganización y nuevas formas de comunicación y de trabajo articulado

La situación de emergencia sanitaria, inédita a nivel mundial, tomó por sorpresa a todo el sistema y obligó a funcionarios ministeriales y autoridades institucionales a cumplir la tarea de gestión, según el alcance de su función, estableciendo nuevos canales de comunicación frente al aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO).

Así, durante el transcurso de las primeras semanas de aislamiento, lo prioritario fue abrir nuevas formas de trabajo articulado y vías de comunicación alternativas para asegurar el funcionamiento institucional mediante la reorganización y el envío de definiciones que dieran sostén al vínculo pedagógico con el propósito de avanzar con el inicio de las clases.

En las entrevistas se identifica que uno de los principales desafíos ante la suspensión de la presencialidad, fue restablecer el sistema de comunicación, con la apertura de nuevos canales y flujos en diferentes niveles y formatos. Así, se pudo identificar nuevas formas de trabajo articulado y cambios en las estrategias de comunicación en tres niveles: *intraministerial*, es decir, entre las direcciones de nivel (UCSFD, DENS, DEA y DGEGP); entre las direcciones con las instituciones; e *intrainstitucional*, al interior de cada Instituto de Formación Docente.

En el nivel intraministerial, el trabajo de articulación desarrollado entre las áreas responsables resultó prioritario para la elaboración de consensos que se concretaron en resoluciones y lineamientos normativos. En esta línea, se destaca como doble desafío en las entrevistas a referentes de diversas direcciones el hecho de que, cuando irrumpe la pandemia, la mayoría de los que ocupaban cargos de gestión ministerial estaban transitando el primer mes en la función. En palabras de un referente ministerial,

...otra cosa que me parece importante tener en cuenta, es más de la “cocina”, del trabajo interno, ya que nosotros acabábamos todos de asumir nuestros roles (...) tuvimos que construir nuestra forma de trabajo y eso sucedió a la vez que pasaba la pandemia (...) tuvimos que reinventar todo, desde cuestiones normativas básicas, lineamientos pedagógicos, acompañamiento, etc. y también construir esta forma de trabajo conjunto, esa confianza del equipo en sí, esto también me parece importante.

Por lo tanto, esta situación inédita no solo implicó construir lazos de confianza, acuerdos, estilos de trabajo entre áreas y equipos de trabajo ministeriales, sino que debió hacerse en tiempos acelerados para acordar y reorientar líneas de trabajo organizativo y pedagógico frente a la emergencia, procurando reducir los altos grados de incertidumbre en los institutos.

A su vez, referentes de gestión estatal y privada señalan que uno de los objetivos prepandemia fijado por el Ministerio de Educación fue “poder mirar el sistema como uno solo”. Esa definición de política educativa promovió una dinámica de trabajo articulado entre las diferentes dependencias funcionales y sectores de gestión. Así, un/a referente de gestión estatal menciona como “positivo que todas las normativas que sacamos las hablamos con Técnica Superior y con Privada”. Si bien algunos/as funcionarios/as entrevistados/as señalan que las normativas no siempre llegaban a las instituciones en el tiempo oportuno y en un caso se adjudica el desfasaje a “la cantidad de personas involucradas en el armado de esas resoluciones”, también se destaca que la articulación interáreas fue positiva y que el ejercicio de elaboración de una política articulada permitió reducir la incertidumbre y unificó criterios de trabajo con el propósito de otorgar mayor autonomía a las instituciones del Nivel Superior.

En este marco de política conjunta con alcance a todo el Nivel Superior de gestión estatal y privada, se definieron lineamientos para la elaboración de Planes Institucionales. De esa manera, se solicitó que cada instituto comunicara los criterios institucionales y

las decisiones de reorganización institucional y pedagógica para la continuidad “con el propósito de anticipar futuros problemas con las titulaciones” (referente ministerial).

Con respecto a la articulación y comunicación entre las instituciones y las autoridades ministeriales, en las entrevistas se detalla que se plantearon dos situaciones claramente diferenciadas según avanzaba la situación epidemiológica. En un primer momento, los institutos solicitaron que las normativas que se estaban elaborando desde el Ministerio acompañaran las decisiones institucionales y los procedimientos administrativo-pedagógicos que ya venían desarrollando desde marzo de 2020: “habían comenzado a gestionar la pandemia entonces no querían que un marco del Ministerio les vuelva atrás decisiones que ya habían tomado en las primeras semanas de la pandemia” (referente ministerial).

Sin embargo, se describe que en un segundo momento, frente a la extensión de la pandemia y dado el agravamiento de la situación sanitaria, las instituciones formadoras solicitaron al Ministerio que anticipara la definición de normativas y lineamientos para dar legitimidad a la acreditación de espacios curriculares y prácticas profesionales y se dictaran resoluciones que no obstaculizaran la trayectoria de estudiantes próximos a egresar:

... después empezaron a reclamar más criterios, más bajada de línea del Ministerio. (...) Sobre todo cuando ya empezamos a querer traccionar algún tipo de presencialidad (...) Cuando ellos [los institutos] (...) tienen que tomar decisiones (...) siempre viene bien que la norma del Ministerio [sea] clara (referente ministerial).

En este contexto las distintas dependencias (DENS, DEA, UCSFD y DGEGP), según sus características y singularidades, inauguraron espacios de comunicación con las instituciones con diferentes fines, como el relevamiento de información periódica para colaborar con la toma de decisiones, la apertura de espacios de consulta virtual y las instancias de construcción de documentos de recomendación pedagógica para el seguimiento institucional.

En las entrevistas con referentes ministeriales, se menciona que desde dichas áreas también se abrieron espacios para ofrecer herramientas y recursos con el fin de acompañar la continuidad pedagógica en la enseñanza remota y en la bimodalidad destinados a docentes, así como espacios de intercambio, capacitación y asesoramiento para directivos, docentes y referentes. Entre ellos se destacan la apertura de un dispositivo interinstitucional para acompañar a los institutos que se encontraban en situaciones de mayor complejidad y la “inauguración de un espacio virtual de frecuencia semanal”, con la participación de docentes, referentes ministeriales e invitados, donde se generaron capacitaciones virtuales programadas para fortalecer la práctica profesional en bimodalidad. Se describe que este espacio aún continúa y se permite la posibilidad de experimentar otros tiempos y otros registros sobre danza, expresión corporal o artes visuales.

Se llama el “Encontrarte”, es nuestro [espacio] virtual y lo sostenemos, presencial y virtual, [con] capacitaciones para docentes (...) Las capacitaciones virtuales, que tenemos uno o dos encuentros por semana, (...) tuvieron que re-transformar todo y teníamos conectadas doscientas personas (...) Siempre compartíamos esta cosa, no solo de la presión por el aula sino [de] acompañar a ese docente que también estaba solo en un momento difícil (...). Yo siempre decía: “necesitamos que ustedes sean columna, porque si se me caen las columnas se me cae el edificio”, entonces teníamos que sostenerlos desde otro lugar (...). Ese momento sigue sosteniéndose, se hace virtual y presencial (referente DEA).

En el nivel institucional, la suspensión de la presencialidad alteró las coordenadas de tiempo y espacio que resultan bases organizativas del acto educativo y obligó a la apertura de nuevos canales y circuitos de información con la introducción de recursos tecnológicos que permitieron reemplazar la comunicación cara a cara entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa y compartir trabajo en forma sincrónica o asincrónica.

En las entrevistas y en los planes relevados se define que un obstáculo para la continuidad formativa en la enseñanza remota y en la bimodalidad fue la falta de equipamiento y conectividad de algunos/as estudiantes. En los planes se solicitó relevar información al respecto y diseñar estrategias para el trabajo con quienes no tuvieran conectividad. En la mayoría de dichos planes se describe el desarrollo de instancias de consulta al respecto, ya sea a través de directores de carrera, docentes o desde los centros de estudiantes. En este sentido, en el plan institucional de un instituto de gestión estatal que forma parte de la muestra se adjunta información relevada por el centro de estudiantes y se remarca que la información es “de suma importancia a la hora de planificar y diagramar recursos para esta cursada excepcional”.

A su vez, en los planes institucionales de ambos sectores de gestión, se describen diferentes acciones implementadas para cubrir la falta de dispositivos. Por ejemplo, se indica que “se dispuso la entrega de computadoras o netbooks mediante la firma de un convenio en comodato” hasta que finalizaran las restricciones de aislamiento preventivo; y en institutos del sector estatal se menciona que se procedió “a desbloquear y entregar los dispositivos de Conectar Igualdad que estaban fuera de funcionamiento”. Respecto de este tema es necesario aclarar que en 2011, con el objetivo de garantizar la inclusión digital con acceso y uso de las tecnologías, en 20 Institutos de Formación Docente de gestión estatal se entregaron netbooks para estudiantes y dispositivos notebooks para docentes en el marco del Programa Conectar Igualdad (PCI), mediante el Decreto PEN 459/10 en convenio con el Plan Sarmiento del Ministerio de Educación de la Ciudad. En relación con la inclusión digital de estudiantes, referentes ministeriales entrevistados señalan que “dada la pandemia, en 2021, incorporamos en la encuesta información sobre tecnología, que nos da un núcleo duro, creo que rondaba entre el 15-20% de estudiantes que tenían muy difícil acceso a tecnología o que no tenían acceso a tecnología”. En este sentido se afirma que “es una deuda pendiente equipar a los institutos con tecnología, porque no tienen”.

Para garantizar la continuidad formativa y concretar la continuidad pedagógica remota y bimodal, fue necesario además establecer espacios que ofrecieran herramientas para el uso de plataformas y soportes tecnológicos para estudiantes, pero también para docentes y personal administrativo. Ello queda de manifiesto en las entrevistas y planes institucionales donde se hace referencia a la configuración de diferentes espacios virtuales de asesoramiento. En los planes institucionales de la muestra analizada se observa gran heterogeneidad en los espacios organizados para poner a disposición dichas herramientas tecnológicas. Así, se mencionan los tutoriales sobre el uso de plataformas, la explicitación de características operativas del aula virtual para acceder a las actividades y materiales de la cursada y foros entre docentes y estudiantes para responder consultas sobre dudas y dificultades de orden tecnológico.

En este sentido, otro aspecto a destacar de los planes institucionales analizados de ambos sectores es que en todos se menciona la apertura de canales de comunicación y/o foros de consulta en las plataformas digitales disponibles sobre aspectos pedagógico-administrativos, como aulas de bedelía virtual o canales de mensajería interna para resolver temas de inscripción a cursos y mesas de examen y para la tramitación de certificados de regularidad, entre otros. Así, se ampliaron canales de información institucional en las redes sociales y se multiplicaron los grupos de mensajería instantánea con el propósito de llevar a cabo un acompañamiento permanente. Puntualmente dos instituciones explicitan la elaboración de material de apoyo para estudiantes en formato físico y virtual con “orientaciones para el uso de la plataforma virtual, las condiciones pedagógicas de las instancias curriculares y espacios para la resolución de dudas en el uso de aulas virtuales”. En dos institutos del sector estatal de la muestra, se crearon foros virtuales sincrónicos y asincrónicos para consultas de aspirantes a las carreras con los docentes.

Por otro lado, en los institutos hubo que reinventar circuitos de comunicación para la difusión de información oficial. Las estrategias puestas en juego fueron diversas. Por ejemplo, un instituto elaboró una comunicación periódica con el nombre de “Hoja de ruta del Rectorado”, destinada a toda la comunidad educativa, con precisiones sobre los lineamientos pedagógicos definidos por la institución en base al marco establecido en las normativas.

Como fue dicho, un desafío prioritario ante la suspensión de la presencialidad fue restablecer los canales de comunicación entre los actores institucionales del sistema formador y la comunidad educativa, lo cual obligó a la apertura de canales de comunicación formal e informal, mediante el uso de variados soportes, recursos y plataformas que, en forma heterogénea, permitieron sostener el funcionamiento institucional y concretar las propuestas pedagógicas. A su vez, en este contexto se pudo avanzar y dar sostén a nuevas formas de trabajo articulado intraministerial, entre direcciones e institutos, e intrainstitucional que fueron fundamentales para dar respuesta a las demandas del sistema en la excepcionalidad.

7.2.2. Transformaciones de la gestión curricular y redefiniciones didácticas

En los tres Campos de Formación -el General, el Específico y el de la Práctica Profesional-, pueden identificarse tres instancias en la transformación de la gestión curricular en cuanto a procesos de integración y contextualización. En un primer momento, el énfasis estuvo en la priorización y selección de contenidos. Luego, se abordó su progresión, habilitando recorridos complementarios y alternativos para garantizar la formación de la cursada remota y bimodal. Por último, se definió en la jurisdicción que el tramo final de la Práctica Profesional debía desarrollarse en instancias presenciales, especialmente en la Residencia Pedagógica.

Las resoluciones que se definieron durante 2020 y 2021 fueron el marco legal que permitió legitimar las decisiones curriculares, didácticas y administrativo-pedagógicas. Las condiciones institucionales establecidas por el Reglamento Académico Institucional (RAI), por el Reglamento Orgánico Institucional (ROI) y por el Reglamento del Campo de Formación de las Prácticas Profesionales, son herramientas administrativo-pedagógicas necesarias para la gestión curricular. Estos marcos que regulan la trayectoria formativa³⁷, fueron flexibilizados y complementados con los instrumentos normativos 2020-2021.

En los lineamientos complementarios de la resolución MEDGC 1585/2020 se pautaron las posibles alternativas para la acreditación de las instancias presenciales, así como también se explicitó que había que otorgar prioridad en el desarrollo de las prácticas presenciales, en primer lugar, a estudiantes cuyo egreso estuviera condicionado a su aprobación y, en segundo lugar, a estudiantes avanzados en la carrera y próximos a egresar.

Con el propósito de facilitar las trayectorias formativas y académicas, esta resolución también permitió flexibilizar el Régimen de Correlatividades de las carreras de Formación Docente que se encuentran en el Régimen Académico Institucional (RAI). Esta flexibilización fue una de las primeras definiciones consensuadas. Con este marco de referencia, cada instituto podía decidir las correlatividades a modificar. De la lectura de los planes institucionales y de las entrevistas se desprende que, en el sector estatal, se introdujeron cambios en el régimen de correlatividades. En el sector privado, los planes no presentaron cambios en ese sentido aunque según referentes del área en la práctica debieron trabajarse algunas excepciones al régimen de correlatividades.

En los planes institucionales se evidencian las decisiones curriculares consensuadas a nivel institucional, que posteriormente fueron evaluadas y aprobadas por el Ministerio de Educación. De su análisis, además de los ajustes vinculados con el régimen de correlatividades previamente mencionado, se infieren otros ligados a las definiciones didácticas y la evaluación y acreditación de saberes, el seguimiento de algunos/as estudiantes a través

³⁷ Se entiende por trayectoria formativa la estructura curricular organizada en base a un perfil profesional específico.

de la implementación de tutorías y la realización de las prácticas y residencias pedagógicas. Es fundamental destacar que, como se remarcó con anterioridad, dada la autonomía otorgada a nivel institucional en contexto de pandemia, estos ajustes no se implementaron en forma uniforme, sino que fueron definidos de acuerdo a la singularidad de cada carrera e institución. A continuación, se describen los aspectos más destacados.

Redefiniciones didácticas y ajustes en la evaluación y acreditación de saberes

Ante el desafío de la suspensión de la presencialidad, se recrearon numerosos espacios virtuales con características diversas en función de si se trataba de una materia, un seminario, un taller o un ateneo, ya que cada uno tiene una organización curricular, formas de promoción y acreditación diferentes.

En la lectura de los planes institucionales y entrevistas se señala la adecuación de las instancias curriculares a formatos sincrónicos y asincrónicos, la apertura de aulas virtuales, la implementación de carteleras digitales, la publicación y seguimientos mediante cronogramas digitales, la generación de repositorios para la curación de contenidos digitales complementarios o alternativos multimedia, la digitalización de contenidos y la publicación de clases grabadas.

Para la gestión curricular y el seguimiento pedagógico y académico durante la educación remota y bimodal, se menciona que hubo gran heterogeneidad en los soportes y recursos tecnológicos utilizados para el desarrollo de clases y actividades académicas, como videollamadas, aulas virtuales y WhatsApp. En las entrevistas se afirma que la mayoría de los institutos del sector estatal usó las aulas virtuales del INFoD que ya estaba en funcionamiento, aunque también se usaron Google Classroom, Zoom, Jitsi y otras plataformas para la comunicación sincrónica y que en algunas instituciones contaron con la colaboración de facilitadores institucionales. En tanto en el sector privado, en las entrevistas a supervisores/as mencionan que se incorporaron plataformas educativas de alcance institucional como Google Suite, Google Workspace y Moodle, entre otras.

Ambos sectores de gestión destacan que, ante la apertura de las aulas virtuales y la incorporación de plataformas, los/as docentes debieron destinar tiempo didáctico para la construcción del “oficio del estudiante virtual” (Montesinos, 2021), lo que implica nuevas formas de construir el rol de estudiante. La incorporación de nuevos contenidos, indispensables para el acceso y uso de herramientas digitales para desarrollar la enseñanza, se constituyó, al mismo tiempo, en objeto de estudio para docentes y futuros/as docentes.

Las diferentes decisiones que se concretaban en lo curricular ameritaron ajustes y redefiniciones didácticas, por ejemplo, en relación al uso del tiempo y la conformación de agrupamientos flexibles en las clases sincrónicas. En las entrevistas se hace referencia a que, en los primeros momentos, las organizaciones didácticas de las clases tendían a repetir el

formato y los tiempos de la clase presencial, lo que en palabras de un referente del sector privado, “obligaba a los estudiantes a estar quietos durante seis o cuatro horas como bustos parlantes”. En las entrevistas se señala que la posibilidad de diseñar estrategias de trabajo en grupos reducidos y, en algún caso, de manera individual, permitió fortalecer vínculos, generar contención grupal y ampliar las oportunidades de intercambio y participación. En este sentido, quienes desarrollaron funciones de asesoramiento pedagógico en los institutos subrayan que la reflexión conjunta sobre aspectos pedagógicos, didácticos y formativos entre equipos docentes, referentes y asesores ministeriales permitió la revisión de formatos para realizar ajustes pedagógicos pertinentes en la virtualidad.

En los planes relevados de ambos sectores de gestión, se destacan estrategias didácticas innovadoras implementadas, como la realización de micro-clases escritas, videoclases, actividades grupales colaborativas por Whatsapp, grupos de Facebook, reuniones sincrónicas a través de diversas plataformas y la apertura de múltiples espacios de consulta. Una estrategia para destacar es la creación de ciclos virtuales de complementación de contenidos de instancias curriculares como oportunidades para fortalecer los aprendizajes logrados. Asimismo, en tres planes de la muestra, se destaca la filmación de clases de Laboratorio transmitidas luego por streaming, lo cual permitió prácticas modeladas para la transmisión en línea y posteriormente compartidas por canales de youtube, plataforma o mensajería instantánea como contenido digital. En esta línea, se propuso a los/as docentes que habilitaran la grabación de las clases sincrónicas de manera de conformar un repositorio para poder acceder en forma asincrónica a soportes, videos y archivos.

Otro hallazgo relevante en entrevistas y planes de ambos sectores de gestión fue la posibilidad de realizar articulaciones de instancias curriculares afines por campos formativos o por complementariedad en sus contenidos, lo que permitió abrir instancias colaborativas de trabajo pedagógico entre docentes que dieron lugar a prácticas de enseñanza innovadoras para diferentes grupos de estudiantes que cursaban dos o tres espacios curriculares en forma asociada. En palabras de referentes de la modalidad,

se articularon docentes de diferentes espacios curriculares para compartir materiales, clases o recursos virtuales y también los estudiantes ofrecieron tiempo y saberes de soportes tecnológicos para desarrollar actividades de enseñanza o de apoyo en otros espacios curriculares del mismo instituto o en otra institución (...) realmente se lograron alianzas virtuosas, especialmente en el campo de prácticas profesionales de Formación Docente.

En ambas fuentes se mencionan estrategias de sostén y apoyo para el acompañamiento pedagógico y académico para estudiantes sin acceso a dispositivos y/o conectividad: en esos casos, se dispuso la entrega de materiales impresos organizados por módulos, con bibliografía y guías de trabajo elaboradas por los/as docentes. Los materiales impresos eran retirados por los/as estudiantes en las fechas previstas para la distribución de canastas de alimentos.

En las entrevistas se logra identificar que el regreso a la presencialidad mediada por protocolos en forma parcial hacia fines del segundo cuatrimestre de 2020³⁸ exigió un nuevo proceso de transformación de la gestión curricular, ya que demandó definiciones y priorización de criterios institucionales para el retorno a la presencialidad y, en consecuencia, una adecuación inédita de las cajas horarias que estructuran los tiempos y la secuencia de cursada de las carreras. Así como se diseñaron espacios para encuentros virtuales entre directivos, tutores, profesores y estudiantes, también hubo que reorganizar los horarios de cursada. Se privilegió para la presencialidad a las instancias curriculares priorizadas, que debieron combinarse con las que se mantenían en modalidad virtual.

En cuanto a las instancias de evaluación y de acreditación en modalidad remota, la elaboración de protocolos para la presentación a instancias evaluativas remotas y la adecuación de instrumentos y técnicas de evaluación al formato virtual posibilitaron, en palabras de los/as entrevistados/as, “experiencias exitosas de aprendizajes mutuos”. Los planes dan cuenta de que fueron organizadas y pautadas con un protocolo tendiente a “generar un clima de confianza”, donde se promovieron las anticipaciones asincrónicas de trabajos prácticos con sus correspondientes devoluciones. También se menciona que hubo un alto porcentaje de asistencia en las mesas de examen virtual sincrónicas: por ejemplo, en un plan de la muestra se señala que “en las mesas de julio-agosto 2020 hubo un 85% de asistencia de estudiantes del total de inscriptos”.

En los planes institucionales de ambos sectores se identifica como un desafío la adecuación de instancias de evaluación y seguimiento para la acreditación de estudiantes que se encontraban transitando los últimos tramos de las carreras, con el propósito de no obstaculizar la terminalidad. En esta línea, se ampliaron los espacios de análisis de prácticas simuladas y se habilitaron instancias evaluativas intermedias, mientras se invitaba a estudiantes a participar en foros de debate e intercambios por videollamadas o reuniones virtuales que posibilitaran la incorporación y registro de mayor información sobre su proceso formativo. Así, en las entrevistas se expresa la decisión compartida entre autoridades ministeriales e institutos, de habilitar espacios y formatos alternativos para que pudieran finalizar las carreras.

En 2021, la Agenda Educativa, aprobada por resolución SSCPEE 33/2020, fijó a mediados de marzo el inicio de clases para el Nivel Superior en formato bimodal. Así, la gestión curricular enfrentó la complejidad que supone la integración y complementación de las dos modalidades de cursada y su incidencia en las trayectorias académicas.

En lo que respecta a la gestión curricular a nivel institucional, la experiencia acumulada durante 2020 fue de utilidad para prever acciones en el inicio del siguiente ciclo lectivo.

³⁸ La aprobación de la Resolución Conjunta MEDGC 5/20, en el marco de adhesión a la Resolución CFE 370/2020, habilitó la realización de actividades presenciales en burbujas, preferentemente al aire libre y con grupos de no más de diez personas a fines de octubre de 2020.

En los planes de 2021 de ambos sectores de gestión, se observa el relevamiento de información para identificar obstáculos para la continuidad pedagógica, por ejemplo, en relación a la situación de cada ingresante respecto al acceso a recursos tecnológicos. En simultáneo, se menciona la implementación de instancias de trabajo entre directores y coordinadores de carrera y los equipos docentes, para rediseñar y reorganizar estrategias de acompañamiento pedagógico, didáctico y disciplinar específico de cada espacio curricular en la bimodalidad.

En relación con los ajustes pedagógicos en la bimodalidad, nuevamente se observan acciones dirigidas a la articulación de instancias curriculares. Por ejemplo, en un plan se registra una experiencia de articulación entre dos espacios curriculares para redefinir y abordar los contenidos de las materias de manera transversal y reorganizar así la cursada. En la misma línea, en otro instituto los/as docentes de unidades curriculares correlativas avanzaron en la elaboración de acuerdos y definiciones para fortalecer la propuesta formativa. Esta propuesta se materializó mediante la solicitud a las coordinaciones de los Campos de Formación y direcciones de carrera para promover estrategias de compensación y el fortalecimiento de contenidos mínimos abordados durante 2020. Con el mismo objetivo, se propuso que desde los espacios tutoriales o de asesoría académica se dispusieran actividades pedagógicas a modo de talleres para acompañar las cursadas y fortalecer los aprendizajes.

En lo concerniente a la relación docente-estudiante en el Nivel Superior, un/a referente del Profesorado Universitario subraya la importancia de la presencialidad dado que “permite establecer una conversación más relajada con otro tipo de interacción, que suele ser muy rica en general”, por lo cual en ese contexto “se propuso la incorporación de dos horas de clase de consulta virtual y optativa [lo] que fue muy bien recibido por los/as estudiantes”.

Asimismo, en los planes se menciona el desarrollo de estrategias de acompañamiento mediante la organización de encuentros presenciales de apoyo opcionales, previos a las instancias de examen final. En algunos institutos, los encuentros fueron organizados en forma conjunta entre docentes de los espacios curriculares, referentes del equipo de tutoría y el Centro de Estudiantes.

Seguimiento de estudiantes a través de la tutoría institucional

La tutoría institucional cumplió un rol clave durante la pandemia para el acompañamiento de las trayectorias formativas ya que es una figura que puede asumir diferentes responsabilidades según los objetivos que se definan para su intervención. Esta función que se incorpora en los institutos en 2007 mediante la resolución MEGC 485/2007, orienta y asesora a los/as estudiantes en su proceso de inserción y formación pedagógica por medio de instancias de acompañamiento interpersonal y académico (Capelari, 2016).

En contexto de pandemia, la función tutorial permitió identificar problemáticas para conformar dispositivos de acompañamiento y andamiaje académico y establecer acuerdos institucionales en articulación con docentes, directores, coordinadores de carreras y estudiantes avanzados. En la lectura de los planes institucionales analizados se observa que la implementación de acciones y estrategias impulsadas desde el espacio de tutoría se organizó de diferentes modos para dar respuesta a las problemáticas suscitadas. Asimismo, se destaca el trabajo colaborativo entre la tutoría, los/as directores/as y coordinadores/as de carreras, para definir problemáticas y tipos de acompañamiento, ya sea de grupos o de estudiantes en particular.

Entre las múltiples estrategias relevadas en los planes institucionales, se destacan los encuentros presenciales de estudiantes con docentes y tutores a fines de 2020 para afianzar aprendizajes disciplinares específicos, con el objetivo de que pudieran acreditar la cursada. También se desarrollaron instancias de acompañamiento presencial para estudiantes sin acceso a recursos tecnológicos y para la revinculación de quienes habían abandonado las cursadas, tarea que se presentó de manera generalizada (en la mayoría de los planes institucionales se señala como desafío) y que si bien involucra a la institución en su conjunto, tuvo en los tutores un pilar fundamental. Un plan de 2021 presenta un dispositivo institucional llevado adelante en 2020 que resulta especialmente ilustrativo del intenso trabajo realizado en este sentido. Allí se detalla que la acción comenzó con la elaboración de un documento donde los/as docentes de cada espacio curricular identificaban a los/as estudiantes que no participaban de las clases ni respondían los correos, para obtener “una primera aproximación a la situación de la cursada”. Luego, el equipo de tutoría “inició el rastreo para identificar las razones de la no participación” y con la información obtenida, se organizaron diferentes estrategias de reinserción según la situación de cada estudiante. Para algunos, se establecieron vías de comunicación alternativa “para incorporarse a la cursada”; para quienes explicitaron dificultades con el entorno virtual, se ofrecieron actividades de acercamiento y espacios de consulta específicos; y para quienes expresaron dificultades académicas, se ofreció “apoyo focalizado a cargo de una profesora que asumió la tarea de sostén y acompañamiento”. Si bien la mayoría de los/as estudiantes logró reincorporarse, hubo estudiantes que comunicaron que lo harían más adelante, por “dificultades familiares y/o laborales”.

Asimismo, en la mayoría de los planes institucionales del sector estatal, se describe la implementación de estrategias con tutores-pares con la colaboración de estudiantes avanzados, para brindar andamiaje académico y acompañamiento pedagógico a estudiantes que lo solicitaran o para quienes fuera indicado por sus docentes o coordinadores de carreras. En algunos planes se definió que fueran los tutores-pares quienes asumieran los espacios de acompañamiento virtual o presencial, focalizando en los/as ingresantes a las carreras.

Si bien esta estrategia tutorial ya se desarrollaba en algunas instituciones antes de la pandemia, en los planes analizados se observa que se extendió durante la emergencia porque permitió que los/as estudiantes avanzados adquirieran competencias de acompañamiento

pedagógico al desarrollar prácticas tutoriales en la inserción institucional de los ingresantes o al estimular su permanencia y mejorar la experiencia formativa.

Además esta estrategia se incorporó para la acreditación de espacios curriculares. Así, en uno de los planes se describe que desde la tutoría institucional se convocó al espacio de Campo de Formación de las Prácticas Profesionalizantes de la carrera de Psicopedagogía, para que los/as estudiantes realizaran la Práctica Psicopedagógica en el espacio de Orientación Psicopedagógica institucional y así pudieran acreditar su práctica de Residencia. En esta experiencia se observa que la emergencia sanitaria potenció la articulación de funciones y espacios para dar una doble respuesta: la acreditación de espacios curriculares del Campo de las Prácticas y, a su vez, brindar acompañamiento formativo para los/as estudiantes rezagados.

Las estrategias tutoriales implementadas durante el primer año de pandemia posibilitaron la construcción de saberes prácticos que permitieron anticipar mejores respuestas para las/os ingresantes del segundo año de la pandemia. En uno de los planes de excepcionalidad se pauta que desde el Departamento de Tutoría se dispuso el “acompañamiento realizado durante todo 2020 a las/os estudiantes y docentes de la Institución” en el cual “han realizado un diagnóstico que incluye la cantidad de materias en las que se inscribieron, la continuidad de las mismas, las decisiones pedagógicas sobre la prioridad de continuidad (anuales o cuatrimestrales) y la disponibilidad de medios y/o recursos tecnológicos y conectividad”. Con este diagnóstico elaborado en 2020 propusieron continuar en 2021 con “los acompañamientos individuales de estudiantes, ofrecer un espacio virtual de orientación para inscriptos 2021 en las carreras de profesorado para organizar encuentros en modalidad presencial, exclusivamente para estudiantes que tengan dificultades de conectividad”.

Acreditación de Prácticas y Residencias Pedagógicas

Como se explicó con anterioridad, en los lineamientos complementarios de la resolución MEDGC 1585/2020 se pautaron las posibles alternativas para la acreditación de las instancias presenciales, priorizando a estudiantes cuyo egreso quedara sujeto a su aprobación y a quienes estuvieran avanzados en su carrera.

En el marco de la pandemia, ante la decisión ministerial de sostener la obligatoriedad de la presencialidad en la Residencia Pedagógica para 2020, se habilitó que los/as estudiantes de años superiores pudieran inscribirse en los listados de Carrera Docente para la cobertura de cargos, sin haber acreditado la residencia. Así, mediante la incorporación a un cargo docente podían acceder a un espacio que les permitiera acreditarla. En las entrevistas se destaca que esta decisión ministerial fue inédita y disruptiva en cuanto a brindar la oportunidad de acreditar la práctica y residencia en el propio lugar de trabajo. Esta estrategia para favorecer la terminalidad de las carreras de Formación Docente

demandó múltiples acuerdos y la coordinación de esfuerzos en los ámbitos intraministeriales e interinstitucionales, de manera que se contemplaran las consideraciones de las instituciones formadoras en lo referente a generar condiciones curriculares y formativas.

A su vez, se habilitó que los/as estudiantes que se desempeñaban como docentes en el sistema educativo aportaran sus experiencias y reflexiones acerca de su práctica, ya fuera virtual o presencial mediada por protocolos, para su reconocimiento en el tramo de Residencia Pedagógica. En este sentido, se firmaron acuerdos intrainstitucionales con unidades educativas que funcionaban “en el mismo edificio para realizar una Residencia en modalidad mixta” y se dispuso que los “residentes que se encontrasen dictando clases en el Nivel Medio podrían realizar sus Prácticas en el curso” donde se desempeñan, siempre que se cuente “con la autorización y una constancia del ejercicio de la función en el establecimiento educativo”.

En tres planes institucionales del sector estatal se propuso el reconocimiento de las prácticas de estudiantes que se encontraban ejerciendo una “ayudantía” en espacios curriculares donde las prácticas realizadas se transformaban en contenido para el Campo de Formación en las Prácticas Profesionales, mediante encuentros en formato ateneo o taller con estudiantes de Residencia.

Por lo expuesto se observa que, con motivo de la situación de excepcionalidad, se ampliaron y flexibilizaron las condiciones, formatos y recursos para el reconocimiento de prácticas y residencias, con el propósito de contribuir con la terminalidad de las carreras. En suma, el proceso de transformación de la gestión curricular se identifica en el diálogo entre los marcos normativos y las definiciones institucionales relativas a la modalidad de cursada, la evaluación y la acreditación de las instancias curriculares, en las decisiones orientadas a la selección de contenidos y en las definiciones de formatos sincrónicos y asincrónicos por Campos de Formación, los que se desarrollaron de manera dinámica y sostenida en los dos años de pandemia.

7.3. Aprendizajes del sistema para garantizar la formación de futuros docentes

En las entrevistas se afirma que haber transitado la emergencia aceleró debates, obligó a la construcción de acuerdos y generó nuevas experiencias de trabajo pedagógico en la formación docente. En este apartado se exponen los aprendizajes en términos de los debates iniciados, los acuerdos alcanzados y las lecciones aprendidas a partir de las estrategias, las políticas y el trabajo realizado para sostener la educación en contexto de pandemia. Estos fueron identificados como aprendizajes del sistema “que llegaron para quedarse”.

En primer lugar, es importante recordar la complejidad que supone la formación docente. En 2017, dos años antes de la crisis del COVID-19, se elaboró desde el Instituto Nacional

de Formación Docente (INFoD) el *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial* donde se define que estas capacidades son construcciones complejas de saberes asociados con funciones y tareas propias de la actividad docente que orientan la enseñanza y la generación de ambientes favorables de aprendizaje (INFoD, 2017). Asimismo, caracteriza la docencia en seis dimensiones del quehacer docente con sus capacidades específicas: dominar los saberes a enseñar, actuar de acuerdo con las características y modos de aprender de los/as estudiantes, dirigir la enseñanza y gestionar la clase, intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar, intervenir en el escenario institucional y comunitario y comprometerse con el propio proceso formativo. Estas capacidades requieren de un proceso de construcción, que comienza en la formación inicial y se consolida en el puesto de trabajo, con la formación continua y con el acompañamiento de directivos y colegas más experimentados (INFoD, 2017).

Desde este marco referencial de alcance nacional, las condiciones impuestas por la pandemia obligaron a redefinir el trabajo académico y a que los institutos tomaran decisiones pedagógicas sobre la base de los lineamientos curriculares determinados en cada país y jurisdicción, según las condiciones y circunstancias de sus estudiantes (CEPAL, 2020). Teniendo en cuenta que la Formación Docente integra la formación inicial y la experiencia de la práctica que se adquiere en los ámbitos laborales, la capacidad de reorganización del sistema formador para adecuarse a las contingencias en la emergencia constituyó un aprendizaje en sí mismo para referentes ministeriales, docentes y también para estudiantes.

En las entrevistas se hace referencia a que un primer aprendizaje necesario fue abrir espacios de intercambio y diálogo conjunto entre referentes ministeriales y actores institucionales, para aunar miradas y posicionamientos y establecer acuerdos para orientar las decisiones de la continuidad pedagógica. Así, se destaca el trabajo articulado interministerial e interinstitucional, señalado en los apartados anteriores.

En términos de prospectiva, hay consenso entre los/as entrevistados/as en que la experiencia colectiva de educación en pandemia, así como los acuerdos logrados, permiten abrir temáticas a futuro para pensar desde esta coyuntura. En esta línea, consideran que los temas de agenda que se abordan en 2022, no hubieran sido posibles sin la experiencia transitada.

En este sentido, se explica que el aislamiento social instaló en el centro de la agenda la redefinición respecto de la construcción de conocimientos en entornos virtuales. Si bien desde hace varios años se plantea que la incorporación de la tecnología en el ámbito de la enseñanza resolvería problemas de los sistemas educativos (Chadwick, 1975; Guédez, 1982; Villarroel, 1987), numerosos estudios manifiestan que la mera incorporación de dispositivos tecnológicos no garantiza las transformaciones necesarias para generar inclusión digital genuina (Litwin, 2005; Coll et al, 2008; Maggio, 2012, entre otros). Por lo tanto, cuando irrumpe la emergencia sanitaria, la idea de implementar la enseñanza mediada solo por soportes tecnológicos y plataformas educativas generó incertidumbre.

Un/a referente ministerial explica que:

Incluir la virtualidad como un elemento de la Formación Superior y ver que es posible, con ciertos acuerdos, ciertos límites y en algunas situaciones, era una discusión que se venía dando sin mucho éxito (...) hay una consecuencia, que es positiva, que es la de desmitificar la idea de que nada puede ser virtual, reconocido por los propios estudiantes.

En este sentido, un/a referente ministerial describe claramente este cambio de perspectiva y explicita que “hubo que pasar ese obstáculo inicial de pensarse como actores pedagógicos mediados por otros formatos en función de pensar una continuidad pedagógica y al mismo tiempo tener que acompañar aprendizajes que se vinculaban con una titulación en Formación Docente”. Como consecuencia de este cambio, se explica que actualmente se está repensando en qué espacios curriculares se podría incorporar la cursada en bimodalidad:

A partir de lo que tuvimos que vivir en la pandemia en cuanto a la virtualidad, me gustaría que cada una de las instituciones repensara, a ver qué materias, quizás, se pueden hacer mitad presencial, mitad virtual, fundamentando bien qué se va a trabajar en la virtualidad, para qué son los espacios de presencialidad y ver de qué manera le podemos aliviar de alguna forma la presencialidad a los chicos en las instituciones (referente ministerial).

En relación a ello, la necesidad de recibir asesoramiento e indicaciones para la continuidad y el desarrollo de las propuestas formativas en contexto de educación remota y bimodal implicó instancias de formación docente y estrategias de trabajo colegiado entre docentes, que se mantienen en la pospandemia. En palabras de un/a referente ministerial, “El poder decir ‘No sé, ayudame’, también generó otras alianzas en el colectivo docente”.

En este sentido, se hace mención a numerosas propuestas de capacitación situada, muchas de ellas autoorganizadas, donde hubo instancias de trabajo conjunto y colaborativo para compartir las buenas prácticas que se estaban desarrollando:

... se generaron propuestas de formación situada a partir de la emergencia y nos llamaban para intervenir en algún tipo de formación o nos invitaban a formaciones que estaban generando en las instituciones que trabajan con objetos comunicacionales, sobre todo las de periodismo (...) también metieron a todos sus docentes e invitaron a la gente de la cátedra de tecnología de la UBA. (...) fluía esto de invitar y me parece que estos fueron puntos fuertes que ha dejado una capacidad instalada (referente ministerial).

La participación activa y conjunta en los equipos docentes de ambos sectores de gestión en instancias de formación son consideradas como capacidad instalada y es para destacar que algunas iniciativas continúan en la pospandemia. En palabras de un/a referente ministerial,

Quedó instalada la idea de formación permanente, una formación que aparece no desde una prescripción sino desde las necesidades, que está anclada en la institución y tiene como finalidad la concreción de un dispositivo didáctico para operar en esa institución con esos espacios curriculares. Me parece que esto fue muy fuerte.

Otro aprendizaje del sistema sobre el cual hay consenso en las entrevistas se deriva del trabajo de reorganización del sector administrativo de los institutos durante la pandemia. La dimensión administrativo-pedagógica se ocupa de procedimientos que resultan esenciales respecto de la trayectoria formativa en las carreras de Formación Docente, como el registro del recorrido histórico académico de cada estudiante y la organización de la caja horaria mediante la asignación de cargos y módulos de las instancias curriculares. Es importante tener en cuenta que cada redefinición y flexibilidad en el régimen de correlatividades, así como cada acreditación de práctica profesional en el lugar de trabajo, o cada acreditación de cursada con espacios curriculares agrupados, mencionadas anteriormente como experiencias e innovaciones pedagógicas, debían tener reflejo en procedimientos administrativos para el reconocimiento del recorrido académico de los/as estudiantes. Es decir, en este nivel educativo, toda innovación y experiencia pedagógica que suponga modificar la trayectoria formativa teórica debe tener su correlato en la legitimación administrativa por medio de una normativa para su posterior registro en el libro matriz, que contiene los espacios curriculares aprobados por cada estudiante a lo largo de su recorrido formativo. En relación con la virtualización de las trayectorias se explica que:

Llegábamos a la virtualidad con poca expertise y poca concepción de lo que es la educación a distancia y acompañamos a cómo virtualizar los registros. Eso es un aprendizaje interesante pospandemia, solamente conservar en papel lo mínimo indispensable. Fue muy interesante hablar de un seguimiento de trayectoria, un mapa al que no estaban acostumbrados y hoy es una capacidad instalada (referente ministerial).

En este sentido, se señala en ambos sectores de gestión que el trabajo de digitalización realizado en los institutos fue muy intenso y que implicó acompañamiento y asesoramiento de las respectivas áreas del Ministerio a los equipos administrativos institucionales para redefinir y otorgar la legitimidad necesaria al establecimiento de nuevos circuitos para el registro de las trayectorias:

En el tema administrativo burocrático hubo que correrse, poder pararse y registrar que estás en una situación de excepción y por lo tanto necesitás respuestas excepcionales. Fue trabajar con los secretarios, que no estaban incumpliendo ninguna norma, que nada era ilegal y que tenían el apoyo nuestro (referente ministerial).

El trabajo conjunto y reflexivo que sirvió para resignificar y adecuar la propuesta formativa a la emergencia habilitó a repensar los marcos que organizan y estructuran la Formación Docente. Por ejemplo, en relación a los cambios en las correlatividades desarrollado anteriormente, un/a referente ministerial reflexiona:

Me parece que ha habido un descubrimiento de poder desmitificar el régimen académico del Nivel Superior, pudieron darse cuenta de que quizás lo que se pensó para un contexto sobre régimen de correlatividades no tenía razón de ser. Se estaba mostrando en terreno que había muchos espacios curriculares que salían airosos con las modificaciones. Entonces, los regímenes académicos sufrieron la pandemia, pero sufrieron un baño de realidad y hoy hay otros posicionamientos con mayor flexibilidad.

Esto último fue destacado en las entrevistas como un aprendizaje en sí mismo, ya que contribuyó con la revisión de formatos de enseñanza establecidos y produjo cambios en la trayectoria formativa para la excepcionalidad, que se incorporaron en la pospandemia. También permitió renovar y ampliar el repertorio de prácticas y ensayar formatos de enseñanza alternativos que son reconocidos como aprendizajes y capacidad instalada para el propio sistema formativo “en un año que educamos en peligro, pero en el que aprendimos como jamás lo hubiéramos creído posible” (Maggio, 2021).

7.4. Consideraciones finales

La situación de emergencia sanitaria fue una situación inédita que tomó por sorpresa a todo el sistema y obligó a funcionarios ministeriales y autoridades institucionales a gestionar la continuidad pedagógica y formativa, estableciendo nuevos canales de comunicación y formas de trabajo articulado para reorganizar las trayectorias académicas de los/as estudiantes.

Fueron múltiples los desafíos que se debieron superar para sostener las propuestas de Formación Docente en contexto de pandemia. En este complejo escenario, la prioridad de las primeras semanas fue restablecer la comunicación y abrir canales de información intra e interministerial entre las áreas y direcciones de nivel -UCSFD, DENS, DEA y DGE GP- y con las instituciones de Formación Docente, así como hacia el interior de cada instituto.

En el nivel intraministerial el primer desafío fue el “pensar el sistema como uno solo” que integre ambos sectores de gestión: estatal y privada. Este lineamiento de política educativa orientó la toma de decisiones durante la pandemia para consensuar y definir los marcos normativos que permitieron reorganizar el trabajo pedagógico y académico en los institutos durante la emergencia. Esto implicó una nueva forma de trabajo articulado entre áreas, equipos de trabajo y referentes ministeriales, dada la necesidad de construir consensos. A su vez, la situación se vio complejizada porque la mayoría de los/as funcionario/as estaban transitando su primero o segundo mes en el cargo e, incluso en algunos casos, la cobertura del cargo ocurrió después de iniciada la pandemia. Si bien la decisión sobre el abordaje integral del Nivel Superior fue anterior a la pandemia, los/as entrevistados/as acuerdan en que la situación aceleró los debates para la construcción de acuerdos entre diferentes áreas.

Ante la situación de excepcionalidad se decidió en las áreas y direcciones mencionadas, ampliar el margen de autonomía de los institutos de Formación Docente del sector estatal y privado, para que directivos y coordinadores de carrera, junto con los equipos docentes, pudieran tomar decisiones pedagógicas y académicas situadas para reorganizar la trayectoria formativa de las carreras en curso. Ello dio lugar a la redefinición de pautas y acuerdos institucionales y se concretó en las transformaciones de la gestión curricular que fueron implementadas por autoridades, personal administrativo-pedagógico y equipos docentes. Las resoluciones definidas en 2020 y 2021 fueron el marco legal que posibilitó legitimar las decisiones curriculares, didácticas y administrativo-pedagógicas implementadas.

En las direcciones e instituciones se abrieron espacios para ofrecer herramientas y recursos tecnopedagógicos para acompañar la continuidad pedagógica en la enseñanza remota y, posteriormente, en la bimodalidad. Así, en diferentes áreas se abrieron espacios de consulta, capacitación y asesoramiento destinados a directivos y docentes; y también en el interior de los institutos formativos se inauguraron numerosos espacios de intercambio, capacitación y asesoramiento entre directivos, docentes y personal administrativo. Esta experiencia de trabajo colegiado en las instituciones, articulado mediante espacios de intercambio profesional, promovió el diseño de prácticas innovadoras y la revisión de formatos de enseñanza, evaluación y acreditación.

La gestión curricular, como proceso dinámico e integrador entre demandas y necesidades, atravesó una inédita problematización orientada a resignificaciones contextualizadas e innovaciones de los planes de estudio vigentes, debido a las limitaciones impuestas a la presencialidad. Ante la necesidad de asumir y resolver la migración a la educación remota y planificar luego la vuelta a una presencialidad mediada por protocolos y en bimodalidad, los conocimientos acerca de la toma de decisiones que demanda el desarrollo de un plan de estudio para la Formación Docente inicial en la presencialidad, funcionaron como anclajes. Así, la experiencia y la innovación se conjugaron en pos de garantizar la continuidad formativa en un contexto complejo que exigía, al mismo tiempo, la producción e integración de nuevos conocimientos tecno-pedagógicos para gestionar los aprendizajes necesarios.

La experiencia acumulada durante 2020 fue de utilidad para anticipar y definir acciones para enfrentar el ciclo lectivo 2021; de esta manera, la concreción de las prácticas de enseñanza y formación en entornos virtuales posibilitó desplegar nuevas experiencias pedagógicas en contexto. La situación de excepcionalidad otorgó la posibilidad de explorar diversas estrategias y formatos, flexibilizar la estructura de la trayectoria formativa de las carreras y realizar ajustes curriculares. Ello condujo a la ampliación de debates y reflexiones al respecto, lo cual fue valorado como un aprendizaje del sistema de Formación Docente.

Ante la incorporación de plataformas y soportes tecnológicos, docentes y estudiantes debieron destinar tiempo y desarrollar estrategias para la construcción del “oficio del estudiante virtual”, que implicó un nuevo rol de estudiante en la educación remota y bimodal. En este sentido, el aislamiento obligó a la incorporación de nuevos saberes en relación con el acceso y uso de herramientas digitales, necesarios para continuar con el recorrido formativo.

Si bien durante la pandemia se introdujeron variados soportes y recursos tecnológicos, tanto para reestablecer la comunicación como para el desarrollo de clases y actividades académicas, se menciona como un obstáculo la falta de dispositivos y conectividad de algunos/as estudiantes. Para sostener y profundizar las innovaciones con incorporación de soportes tecnológicos, se reconoce la necesidad de implementar acciones de acceso y equipamiento tecnológico que generen las condiciones necesarias para concretarlas.

Por su parte, la tutoría institucional durante la pandemia cumplió un rol clave en el acompañamiento de las trayectorias formativas; la relevancia de este espacio se fortaleció y resignificó desde una perspectiva institucional e inclusiva. En este sentido, desde la función tutorial se identificaron problemáticas y se conformaron dispositivos de acompañamiento y andamiaje académico en articulación con docentes, directores y coordinadores de carreras e incluso con el apoyo de estudiantes avanzados en muchas instituciones. Entre las múltiples estrategias de tutoría institucional relevadas se destaca el acompañamiento presencial mediado por protocolos destinado a estudiantes sin acceso a recursos tecnológicos y el desarrollo de diversas estrategias para la revinculación de estudiantes, convirtiéndose en un recurso institucional clave.

Una problemática singular de la Formación Docente en contexto de pandemia fue la acreditación de la Residencia Pedagógica para acceder a la titulación y la cobertura de cargos docentes. Ante la decisión ministerial de sostener la obligatoriedad de la presencialidad en ese espacio en 2020, se habilitó que los/as estudiantes de los últimos años pudieran inscribirse en los listados de Carrera Docente para la cobertura de cargos, sin haber completado aún la residencia. Esta decisión –realmente novedosa e inédita– permitió acreditar la residencia en el lugar de trabajo y demandó múltiples acuerdos y la coordinación de esfuerzos en los ámbitos intraministeriales, de manera que se contemplaran las consideraciones de las instituciones formadoras en lo referente a generar condiciones curriculares y formativas para el seguimiento y evaluación en las escuelas donde los/as residentes trabajaban.

En síntesis, la emergencia sanitaria exigió un inédito proceso de transformación institucional y de gestión curricular que incrementó tiempos de trabajo y compromiso profesional para implementar los cambios necesarios para sostener la continuidad pedagógica. La experiencia transitada durante la pandemia permitió poner en debate temas vinculados con la enseñanza mediada por la tecnología que, al no ser percibida como necesidad, no lograba incorporarse en la agenda de la formación docente. En el mismo sentido, la idea de que la formación docente implica aprender haciendo se vio claramente evidenciada en el nivel durante este período: en efecto, la concreción curricular se convirtió en objeto de estudio para generar prácticas de enseñanza en diálogo con las condiciones del contexto, lo que motivó y exigió la producción de conocimientos específicos en simultáneo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las decisiones políticas junto con la redefinición institucional en el marco de cada carrera de profesorado, dio lugar a la implementación de nuevas prácticas y diversos formatos que

impactaron en los recorridos académicos de los/as estudiantes. La posibilidad de profundizar la participación docente para redefinir y ampliar la construcción colectiva de redes tendientes a lograr articulaciones académicas entre instancias curriculares colaboró en dar respuesta a la situación de excepcionalidad. La necesidad de revisar formatos de enseñanza establecidos y un tanto cristalizados demandó la participación activa y conjunta entre equipos docentes de los institutos formadores de ambos sectores de gestión. Al dar respuesta a la emergencia se permitió renovar y ampliar el repertorio de prácticas con el fin de ensayar formatos de enseñanza alternativos que se reconocen como aprendizajes y capacidad instalada para el propio sistema formativo. En este contexto los/as estudiantes aprendieron como nunca antes que la profesión docente es un trabajo que se desarrolla en diálogo permanente con el contexto, donde dar respuesta a los cambios sociales, grupales y comunitarios exige experimentar, recrear e innovar con otros/as colegas.

Bibliografía

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf [consultado en noviembre de 2023].

Dente, L.; Galarza, D.; Malacrida, G.; Rodríguez, F.; Serra, J. C. y Vera, P. (2021). Relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en los institutos superiores de formación docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2021. Disponible en <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2021/10/RELEVAMIENTO-CUANTITATIVO-NACIONAL-DEL-PROCESO-DE-CONTINUIDAD-PEDAGOGICA-EN-LOS-ISFD.pdf> [consultado en noviembre de 2023].

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6 (10), 13-25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf> [consultado en noviembre de 2023].

Vaillant, D.; Questa-Tortero, M. y Rodriguez Zidan, E. (2022) Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. https://www.researchgate.net/publication/357279889_Pandemia_y_percepciones_docentes_acerca_de_la_ensenanza_remota_de_emergencia_El_caso_de_Uruguay#pf15 [consultado en noviembre de 2023].

Normativa

Disp. GCCABA-UCSFD 2/2021, Anexo I.

Res. CFE 140/2011.

Res. CFE 24/2007.

Res. CFE 337/2018.

Res. FC GCABA SSCDOC 4/2020.

Res. GCABA-MEDGC 1585/2020.
Res. GCABA-SSAALV 2/2021.
Res. MEDGC 1585/2020.
Res. MEGC 1316/2013.
Res. MEGC 3123/2013.
Res. SSCPEE 33/2020.
Res. SSFECP 293/2014, Anexo I.

8. Estrategias pedagógicas e institucionales y trayectorias escolares en Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en CENS y Adultos 2000 en contexto de pandemia (2020/2021)

Marcelo Krichesky (Coord.), Marcela Greco, Valeria Saguier, Silvana Tissera Di Cola

Introducción

La irrupción de la pandemia por Covid-19 en 2020 obligó a la implementación de medidas de emergencia sanitaria, como la interrupción de la presencialidad. Ello se tradujo, a nivel educativo en Argentina, en el cierre de las instituciones educativas en todos los niveles y modalidades (res. APN/ME 108/2020). En este marco, los gobiernos (nacional y jurisdiccionales) desarrollaron estrategias y acciones diseñadas para sostener la continuidad pedagógica y acompañar las trayectorias escolares.

Los efectos de la pandemia en los sistemas educativos fueron analizados desde los organismos internacionales y nacionales (UNICEF, 2020; ME, 2020) y desde el campo académico (Giovine, 2021; Dussel, et. al., 2020; Pereyra, 2020; Bocchio, 2020), con una mirada que contempla una diversidad de aspectos, como condiciones institucionales, sociales, clima educativo y familiar, disponibilidad de recursos tecnológicos, estrategias de continuidad pedagógica y trayectorias escolares, entre otros.

En particular, la Educación de Jóvenes y Adultos en pandemia fue escasamente analizada a nivel nacional. En este marco, el presente informe de investigación se centra en el abordaje del Nivel Secundario de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos: los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y el programa Adultos 2000, en su formato semipresencial. Tiene como doble propósito sistematizar y analizar las estrategias implementadas por los distintos actores del Sistema Educativo para garantizar la continuidad pedagógica en período de pandemia (2020/2021), integrando la mirada de los decisores y la valoración de supervisores y directivos de CENS, y de equipos técnicos y facilitadores pedagógicos territoriales de Adultos 2000; así como el análisis de la dinámica que asumieron las trayectorias escolares de los/as estudiantes durante este periodo.

Las trayectorias escolares de la población que transita por las ofertas de la educación de jóvenes y adultos ha presentado históricamente características no lineales, discontinuas e “intermitentes” (Briscioli, 2017) debido a las altas tasas de abandono, reingreso y ausentismo prolongado, lo cual relativiza el modelo estandarizado de trayectorias teóricas (Terigi, 2007). Esta dinámica que asumen dichas trayectorias cobra mayor complejidad a partir de procesos de desvinculación y revinculación que experimentaron los/as estudiantes durante 2020 y 2021 en contexto de pandemia.

Este estudio se desarrolla a partir de una estrategia metodológica que integra métodos cualitativos y cuantitativos, dentro de un enfoque multiactorial, con triangulación de fuentes primarias y secundarias. Entre las fuentes primarias cualitativas se incluye información recolectada a partir de entrevistas semiestructuradas a referentes de la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente (DEAyA), a supervisores de CENS y a la coordinación, equipos técnicos y facilitadores pedagógicos territoriales del programa Adultos 2000. También se consideró la información recolectada a partir de entrevistas en profundidad a referentes de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (SSCPyEE), y de las direcciones generales de Gestión Estatal (DGEGE), Planeamiento Educativo (DGPLEDU), y de Educación Digital (DGED). A su vez, incluye el análisis documental de fuentes secundarias cualitativas, como políticas, normativas y resoluciones del periodo bajo estudio.

La estrategia metodológica cuantitativa incorpora el relevamiento de fuentes primarias, a través de la aplicación de un cuestionario censal a directivos de CENS de la Ciudad de Buenos Aires (2022) para observar tendencias en relación con las estrategias organizativo-pedagógicas desarrolladas desde cada establecimiento. A su vez, incluye un análisis de las principales tendencias en la dinámica de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos en CENS y Adultos 2000 durante el periodo 2018/2021, considerando la evolución de matrícula y egreso, a partir de fuentes secundarias del Relevamiento Anual realizado por la Coordinación General de Información y Estadística de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE).

Respecto del cuestionario censal implementado se destaca que hubo un alto porcentaje de respuesta (91,3%), con la participación de 84 de los 92 directores/as de CENS y los dos anexos. Dado que muchas de las preguntas focalizan en lo transcurrido antes y durante la pandemia, el análisis se centra en las respuestas del subuniverso de directivos que asumieron antes y durante 2020 y 2021, lo cual corresponde a 66 de los 84 directivos de CENS (78,6%) que han respondido el cuestionario.

El informe estará organizado en cuatro secciones. Luego de esta breve introducción, se caracteriza brevemente la modalidad de Jóvenes y Adultos de la Ciudad, focalizando en CENS y el programa Adultos 2000. En la segunda sección, se plantean los principales hallazgos de la investigación en relación con los CENS. Para ello, se analizan las políticas y estrategias implementadas en contexto de pandemia a fin de sostener la continuidad pedagógica, tanto desde la gestión central del ministerio como desde la gestión institucional y pedagógica de los CENS. Por otra parte, se recupera información relativa a indicadores de trayectoria durante 2018/2021. En el tercer apartado, se lleva a cabo un análisis similar en relación a indicadores de trayectorias, políticas y estrategias implementadas en Adultos 2000, en su modalidad semipresencial. En la última sección se recuperan las consideraciones finales y aquellas acciones que sería deseable mantener en la educación pospandemia.

8.1. Caracterización de la modalidad de Jóvenes y Adultos con foco en CENS y el programa Adultos 2000

En la Ciudad de Buenos Aires, la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) es una modalidad educativa dependiente de la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente (DEAyA), dentro de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (DGE) del Ministerio de Educación de la jurisdicción. Esta dirección concentra propuestas educativas tanto de Nivel Primario como Secundario.

Las ofertas educativas para la terminalidad del Secundario dependientes de la DEAyA están destinadas a mayores de 18 años, y se constituyen en las de mayor cobertura dentro del área y modalidad. Se trata de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y el programa “Adultos 2000”; y en los últimos años, los Bachilleratos Populares (desde 2011, redefinidos como Unidad de Gestión Educativa Experimental-UGEE) y el Plan Nacional de Finalización de los Estudios Secundarios FinEs (desde 2008). Además, con una matrícula más reducida, la DEAyA está a cargo de la gestión del programa de Educación en Contextos de Encierro.

Los CENS, como propuesta educativa de carácter presencial, comenzaron a funcionar a principios de 1970 en el marco de la ex Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), para facilitar la acreditación de estudios secundarios a aquellos trabajadores que no hubieran podido completar sus estudios (res. 1.316/1970). Se crearon por convenios

con entidades oficiales o del ámbito no gubernamental, principalmente sindicatos, y constituyen la principal oferta presencial dentro del sector estatal, de acuerdo con la cantidad de establecimientos y la matrícula que atienden.

En términos académicos, la oferta de CENS se rige por un plan de estudios general (res. ME 206/1983) del que derivan las 26 especialidades. La estructura curricular comprende tres ciclos y se organiza en torno a un área de formación general y otra de formación profesional. Asimismo, desde principios de 2000, la Ciudad implementa distintas experiencias de modificación del régimen académico con el propósito de adecuar la oferta de estudios secundarios a la población adulta. Entre estas innovaciones se encuentran el régimen de cursada cuatrimestral (res. SED 1592/2002) y el régimen de promoción por asignaturas (res. MEGDC 98/2007). Estas modificaciones, que promueven la flexibilización del formato de CENS, alcanzan a un porcentaje limitado de la oferta: en 41 de los 92 centros (44,6%) se implementa el régimen de aprobación por asignatura y solo cinco (5,4%) adoptaron el régimen de cursada cuatrimestral para la totalidad de sus materias, que cuentan con dos momentos de inscripción al año. A su vez, otros 18 CENS (19,6%) también ofrecen un ciclo lectivo con comienzo en el mes de agosto³⁹. Al finalizar 2022, luego del periodo de pandemia, se promovió desde la gestión central del ministerio, que el total de CENS pudiera gestionar el régimen de promoción por asignaturas (disp. GCBA-DGEGE 31/2022).

Por su parte, el programa de educación a distancia “Adultos 2000” se constituyó, desde sus inicios en 1998, en la primera propuesta educativa de la Ciudad en presentar un formato semipresencial: los/as estudiantes no tienen la obligación de asistir a clase, aunque se les ofrecen los recursos necesarios para su acompañamiento en el estudio (res. SED 1536/1998). La autonomía de los/as estudiantes es un punto nodal en este programa.

Inicialmente el programa contaba con su propia sede central, su subsede, y con algunos Centros de Gestión y Participación Ciudadana (CGPC), a través de las cuales se ofrecía tutorías presenciales opcionales de los “profesores consultores” para que evacuaran las dudas que surgieran con las guías de estudio de cada materia. En 2004 se firmó un convenio entre la entonces Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Ministerio de Trabajo de la Nación, por el cual se incluía la finalización de los estudios secundarios a través del programa Adultos 2000 como contraprestación obligatoria del programa “Jefes y Jefas de Hogar”. Esta situación propició la incorporación de la figura del “facilitador/a pedagógico/a” como nexo entre profesores y estudiantes, y la incorporación de nuevas sedes con mayor anclaje territorial, en articulación con organizaciones de la sociedad civil como entes convenientes (clubes, parroquias, comedores barriales, entre otros).

³⁹ En todas las variantes de régimen y calendario académico, los CENS ofrecen una cursada de lunes a viernes con una duración de 3 h 45 min por día, en los turnos mañana, tarde o noche.

En 2014, de la mano de la implementación del Aula Virtual y en acuerdo con el Ministerio de Educación de la Nación, el programa se “federalizó” (res. MEN 655/2014), lo que permitió la inscripción de estudiantes de todo el territorio nacional, y se produjo, por lo tanto, un aumento de su matrícula. La única instancia de presencialidad obligatoria era la del examen final de aprobación de cada asignatura, para cuya concreción, en el caso de los inscriptos del interior del país, se articulaba con sedes en las provincias.

Actualmente, el programa ofrece dos formatos alternativos para sus estudiantes: el virtual y el semipresencial. Cuenta con un campus virtual propio, y despliega una serie de recursos para el acompañamiento de estudiantes, sean estos de carácter virtual o en territorio. Estos recursos se centran en el dictado de talleres de inicio para conocer el abordaje de cada asignatura, talleres temáticos donde los/as profesores/as abordan los contenidos específicos, consultorías donde resolver dudas relativas a las guías de estudio, y el acompañamiento del facilitador pedagógico en la sede de referencia o en su formato virtual (Anexo res. SSPLINED 86/2016).

Hasta junio de 2022, el programa expidió el título de Bachiller Común. A partir de entonces, sólo expide títulos bajo el nuevo plan, vigente desde 2018 en el marco de la Nueva Escuela Secundaria (NES), en Bachiller con Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. El nuevo plan de estudios tiene validez nacional, otorgada por el Consejo Federal de Educación, y está aprobado por res. 3558/2017 del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Este plan contiene un total de 27 espacios curriculares que se organizan por niveles, de acuerdo con distintos contenidos de aprendizaje. Su criterio de correlatividades prioriza la articulación de contenidos de una materia en sus distintos niveles y con otras asignaturas. Su duración varía de acuerdo con el trayecto y los tiempos de cada estudiante, pero para mantener la regularidad se exige la aprobación de al menos una asignatura por año. Se habilitan cuatro fechas de inscripción a materias por año, y cada estudiante puede anotarse en hasta tres cada vez. También son cuatro las mesas de examen por año (en marzo, junio, agosto/septiembre, y noviembre) y se pueden rendir hasta tres asignaturas en cada turno.

8.2. Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)

En este apartado se aborda, en primer lugar, la caracterización de los CENS desde una perspectiva cuantitativa, que considera la evolución de matrícula y egreso en los últimos años en contexto de pandemia. Por otra parte, se analizan las políticas, recursos y estrategias de la gestión central del Ministerio y de los/as supervisores de CENS para sostener la continuidad pedagógica, integrando la dimensión de las normativas y las estrategias desplegadas a nivel territorial. El análisis presentado en este apartado proviene de fuentes secundarias, como el Relevamiento Anual, y de fuentes primarias relevadas para esta investigación, entre las cuales se incluyen entrevistas a diferentes actores y un cuestionario censal a directivos/as de CENS.

8.2.1. Caracterización de los CENS desde una perspectiva cuantitativa

En contexto de pandemia, las trayectorias escolares se vieron afectadas en cuanto al ingreso, desvinculación, revinculación y egreso. El abordaje de la evolución de la matrícula y egresos se realiza en base al Relevamiento Anual (RA) elaborado por la Coordinación General de Información y Estadística de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE).

En cuanto a la evolución de la matrícula en el periodo 2018/2021 en CENS, este apartado examina exclusivamente información sobre la cantidad de “alumnos/as matriculados/as” al cierre del RA de cada año al 30 de abril. Como se explicó, durante el año hay opciones de inscripción por asignatura y a mitad de año (agosto) que se implementaron en los últimos años, y, además, la posibilidad de inscripción en otras ofertas de la modalidad, por lo cual existe una migración entre ofertas. Estos aspectos deben considerarse dado que no son capturados en este dato. A su vez, debe tenerse en cuenta que la excepcionalidad de 2021 dificulta la comparación, dado que se eliminó la repetición y se decretó la unidad pedagógica de los ciclos lectivos 2020-2021 (res. CFE 368/2020).

Un primer aspecto a considerar es que la cantidad de establecimientos de CENS no varió entre 2018 y 2021: se mantuvieron respecto de su cantidad y locación por comuna, sumando un total de 94 establecimientos (92 sedes y dos anexos). Las comunas que más centros tienen son la 3 (17 centros: 18,1%) y la 1 (15 centros: 16,0%). Le siguen las comunas 4, con nueve centros (9,6%), la 5, con ocho (8,5%), y la 10, con siete (7,4%). En tanto estas tres comunas nuclean el 29,7% de la matrícula total de CENS, las comunas 3 y 1 nuclean el 26,3% y tienen el mayor peso relativo de la matrícula.

En relación con la matrícula, si bien durante 2018/2021 existe una tendencia decreciente de la matrícula de -15,1%, el salto más abrupto se da antes de la irrupción de la pandemia, entre 2019 y 2020, donde la matrícula baja en términos absolutos de 12.330 estudiantes en 2019 a 10.739 en 2020, lo cual representa una variación porcentual interanual de -12,9%. Esta tendencia continúa registrándose entre 2020 y 2021, pero en menor medida (-1,8%).

A su vez, el análisis del período 2018/2021 muestra que el mayor porcentaje de comunas con decrecimiento de matrícula se registra justamente entre 2019 y 2020 -previo al inicio de la pandemia- alcanzando a un 86,7% de las comunas. Mientras que en 2021 siete comunas (46,7%) no lograron revertir esta tendencia hacia la baja de la matrícula (comunas 6, 7, 8, 9, 11, 13 y 14), las ocho restantes ven aumentar la cantidad de inscriptos.

Cuadro 8.1. Variación interanual de la matrícula de CENS por comuna. Modalidad Jóvenes y Adultos. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Años 2018/2021.

Comuna	2018	2019	2020	2021	Variación % 2018 / 2019	Variación % 2019 / 2020	Variación % 2020 / 2021	Variación % 2018 / 2021
1	1.742	1.582	1.329	1.353	-8,2	-16,0	1,8	-21,5
2	292	311	258	270	6,5	-17,0	4,7	-7,5
3	2.090	1.992	1.493	1.499	-4,7	-25,1	0,4	-28,3
4	1.092	1.186	1.092	1.116	8,6	-7,9	2,2	2,2
5	1.317	1.347	1.012	1.091	2,3	-24,9	7,8	-17,2
6	624	600	455	445	-3,8	-24,2	-2,2	-28,7
7	864	772	760	641	-10,6	-1,6	-15,7	-25,8
8	860	823	841	703	-4,3	2,2	-16,4	-18,3
9	410	455	410	359	11,0	-9,9	-3,7	-3,7
10	1.076	1.074	1.082	1.103	-0,2	0,7	1,9	2,5
11	471	518	498	445	10,0	-3,9	-10,6	-5,5
12	497	512	444	486	3,0	-13,3	9,5	-2,2
13	351	379	373	321	8,0	-1,6	-13,9	-8,5
14	240	258	245	184	7,5	-5,0	-24,9	-23,3
15	518	521	447	498	0,6	-14,2	11,4	-3,9
Total	12.426	12.330	10.739	10.550	-0,8	-12,9	-1,8	-15,1

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCA-BA. Relevamiento Anual 2018/2021.

En cuanto al análisis de la evolución del egreso en CENS en base al RA, entre 2018 y 2021 se registra una leve caída en el volumen total de egresados/as (-7,5%). Sin embargo, al observar la variación porcentual interanual dentro de este período, puede verse una tendencia al descenso entre 2018 y 2019 (-9,5%) y entre 2019 y 2020 (-10,2%), que se revierte entre 2020 y 2021 (+13,8%). Al respecto, deberían considerarse, entre otros, algunos cambios implementados en el régimen de evaluación, promoción y acreditación durante 2020, cuyo efecto se podría ver reflejado en la cantidad de egresados/as. Por último, cabe acotar que, al igual que sucede en el caso de la matrícula, la cantidad de egresos no se manifiesta de forma idéntica en todas las comunas de la Ciudad.

Cuadro 8.2. Egresados de CENS por año, según comuna. Modalidad Jóvenes y Adultos. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Años 2018/2021⁴⁰

Comuna	2018	2019	2020	2021	Variación % 2018 / 2019	Variación % 2019 / 2020	Variación % 2020 / 2021	Variación % 2018 / 2021
1	254	291	184	244	14,6	-36,8	32,6	-3,9
2	44	39	22	56	-11,4	-43,6	154,5	27,3
3	287	309	237	254	7,7	-23,3	7,2	-11,5
4	264	184	116	122	-30,3	-37,0	5,2	-53,8
5	122	76	138	160	-37,7	81,6	15,9	31,1
6	83	95	54	137	14,5	-43,2	153,7	65,1
7	117	145	127	118	23,9	-12,4,	-7,1	0,9
8	140	98	118	125	-30,0	20,4	5,9	-10,7
9	76	58	89	50	-23,7	53,4	-43,8	-34,2
10	186	111	172	136	-40,3	55,0	-20,9	-26,9
11	55	68	83	60	23,6	22,1	-27,7	9,1
12	76	81	30	79	6,6	-63,0	163,3	3,9
13	41	30	37	46	-26,8	23,3	24,3	12,2
14	43	25	23	55	-41,9	-8,0	139,1	27,9
15	49	52	63	57	6,1	21,2	-9,5	16,3
Total	1.837	1.662	1.493	1.699	-9,5	-10,2	13,8	-7,5

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCA-BA. Relevamiento Anual 2019/2021 y datos provisorios del RA 2022.

Al profundizar en el estudio de las trayectorias escolares en la modalidad de EDJA que asisten a propuestas de nivel Primario y Secundario, se advierte la presencia, en muchos casos, de una trayectoria discontinua, característica de esta modalidad. Por este motivo, es necesario ajustar el concepto de abandono tradicional, considerando a su vez los procesos irregulares de ausentismo, reingresos y/o reinscripciones en diferentes momentos del año que presenta la matrícula de estas ofertas (Briscioli, 2017; Krichesky et al., 2017, 2018; Terigi, 2007). En las entrevistas a supervisores y referentes ministeriales de la DEAyA hay consenso en que la desvinculación y revinculación de estudiantes formó parte de la dinámica de las trayectorias escolares en los CENS dentro del contexto de pandemia en 2020 y 2021.

⁴⁰ La información recabada a través del RA sobre egresados/as se refiere al ciclo lectivo anterior y su extensión hasta el 30 de abril del año en curso. Por ello el cuadro se construye con datos del RA 2019/2021, e incluye datos provisorios del RA 2022 disponibles al cierre del informe, para dar cuenta del egreso en 2021.

8.2.2. Políticas y estrategias para el sostenimiento de la continuidad pedagógica en CENS

En este apartado se describen, en base a las entrevistas realizadas a informantes del nivel central y de las supervisiones de CENS, las estrategias del gobierno desarrolladas durante el periodo de pandemia para favorecer el vínculo con las instituciones, el trabajo docente, y garantizar la continuidad pedagógica.

El trabajo de la gestión central del ministerio, en este sentido, fue altamente complejo. Referentes del área explican que en 2020 se debió integrar, a la preocupación por los modos de concretar la propuesta pedagógica en ASPO, la de garantizar el servicio de alimentación escolar y la de sostener el lazo con las instituciones, en un trabajo articulado con supervisores y directivos. Al respecto, un/a referente de la DEAyA señala: “éramos bomberos que andábamos con los autos, cual SAME, llenos de alcohol en gel... y después vino el momento de pensar, y de poder resolver. (...) Trabajamos con la emergencia, abrir las instituciones para entregar materiales”.

Este trabajo territorial se dio a partir de visitas continuas a las instituciones en contexto de aislamiento para compensar las dificultades que surgían en el plano comunicacional, por ejemplo, las derivadas de la carencia de dispositivos tecnológicos y de conectividad -ambos recursos fundamentales para dar curso a la enseñanza remota-. Un/a supervisor/a pondera el valor de haber estado en territorio para brindar contención a los/as estudiantes y contribuir al sostén de sus estudios:

Era muy importante la contención y el estar, (...) el hecho de que te vean, de que les preguntes cómo están, y “Bueno, vamos, no te hagas problema, si no tenés computadora, yo te mando el material, nos encontramos en la puerta de la escuela e imprimo el material y te lo paso”. Porque, a ver, fueron pocos los que dejaron, por lo menos al principio, pero sí que se desbordaron muy rápido o sea, como que sentían que no lo podían sostener.

Con relación a las limitaciones respecto de los dispositivos tecnológicos, otro/a supervisor/a señala su experiencia en torno al fortalecimiento del parque informático en las instituciones y de préstamos de dispositivos del Plan Sarmiento a docentes y estudiantes en su sector, lo cual fue extensivo al resto de la Ciudad. Esta distribución de computadoras en pandemia procuró intensificar un proceso de equipamiento tecnológico ya iniciado en 2019:

Las escuelas de mi sector, todas, tenían el carrito azul (...) aproximadamente, tiene 20 computadoras del Plan Sarmiento. Bajó una normativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires donde nosotros podíamos prestar las computadoras a docentes o a alumnos, y nosotros implementamos eso (supervisor/a CENS).

Al reconocimiento de las dificultades vinculadas con la disponibilidad de recursos tecnológicos se sumaron las relacionadas con la necesidad de capacitación docente, lo

que condujo a que la gestión central del ministerio desarrollara una línea de formación y apoyo territorial a través de la Gerencia Operativa Incorporación de Tecnologías (InTec). Desde las supervisiones se señala al respecto:

Fue muy difícil poder capacitar a los docentes para que manejen el Classroom, después ya, con el transcurrir de la pandemia, yo me puse en contacto con (...) InTec, y ahí pudimos organizar capacitaciones para manejar el Classroom, tanto para los profesores como para los alumnos. Y, ya en el 2021, todas las escuelas de mi sector usaban el Classroom, salvo los alumnos que por problemas económicos no tenían Internet, porque sí teníamos las computadoras para prestar, pero teníamos el tema de que a veces los alumnos no tenían conexión.

Una estrategia señalada como novedosa por los referentes de la DEAyA y de la supervisión para el trabajo remoto fue el trabajo interactivo con las instituciones mediado por el uso de Drive o e-mails, tanto para distribuir la documentación producida por la DEAyA como los materiales que las escuelas y los docentes elaboraban, y que la gestión imprimía y luego distribuía a través de la supervisión.

Por otra parte, en 2020/2021 la DEAyA elaboró un marco normativo con el objetivo de favorecer la continuidad pedagógica. Esta se encuentra enmarcada en las resoluciones 363, 367 y 368 de 2020 del CFE, y en las resoluciones 1577/20 sobre Continuidad Pedagógica y 2215/2020 del Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción, del Ministerio de Educación de la Ciudad correspondiente al ciclo lectivo 2020-2021. De acuerdo con esta última resolución, aquellos/as estudiantes que evidenciaran dificultades para el logro de los aprendizajes priorizados o no hubieran logrado sostener la continuidad pedagógica, serían calificados durante el periodo 2020/2021 con la apreciación conceptual “en proceso”, y la acreditación del espacio curricular podría ser definida en otras instancias de evaluación. Dicha normativa se amplía en una serie de documentos acerca de la evaluación formativa, la promoción, la acreditación y el seguimiento de las trayectorias escolares.

En el ámbito de la DEAyA se establecieron los “Lineamientos para la implementación de mesas de examen y/o instancias de evaluación de forma remota durante la Emergencia Covid-19” (DEAyA, 2020), donde la evaluación resulta una instancia importante para el acompañamiento pedagógico. En este marco se sugieren herramientas para la evaluación como portafolios, rúbricas y sesiones de retroalimentación, orientadas a registrar el progreso y a establecer criterios valorativos del aprendizaje.

No obstante, el trabajo de la gestión central del ministerio y de los/as supervisores en CENS se organizó respetando la autonomía institucional que caracteriza a la oferta, debido a la diversidad de planes de estudio relativos al ciclo orientado y de formatos vigentes del régimen académico. Al respecto, referentes del área y supervisores destacan la definición de propuestas curriculares contextualizadas en base a los contenidos prioritarios

vigentes al momento del ASPO. Por ejemplo, un/a supervisor/a describe que “cada uno de los docentes armaba un cuadernillo por asignatura, lo revisaba el director, lo revisaba yo (...), y (...) la Dirección del Área los imprimía. (...) yo me encargaba de distribuir los cuadernillos”.

Cabe señalar que los CENS localizados en sindicatos, hospitales u otras áreas de gobierno fueron los que constituyeron los escenarios más críticos para sostener el vínculo con estudiantes debido al cierre provisorio de las instituciones convenientes en el ASPO. En ese contexto se realizaron acuerdos con otros CENS que funcionan en escuelas de diferentes sectores con el fin de que, transitoriamente, fueran sede para el contacto con estudiantes para la entrega de bolsones alimenticios y materiales educativos. En palabras de un/a supervisor/a:

...el edificio permaneció cerrado por un protocolo propio de la entidad conveniente. Y en un primer momento la directora entregó bolsones en otro espacio, después no se pudo continuar porque era demasiada la cantidad de alumnos que se juntaban en una sola sede, pero fuimos planificando semana a semana.

Como queda de manifiesto, esta autonomía se desplegó dentro de un trabajo de estrecho vínculo entre los distintos niveles de gestión. Desde las supervisiones se destaca el valor que tuvo para su labor, en tanto permitió la flexibilización que demandó la situación: “la autonomía fue muy importante para nosotros, porque los que pusimos el cuerpo en la escuela fuimos nosotros, entonces tuvimos que flexibilizar, a lo mejor a veces encontrar esos intersticios que deja la norma para poder darle respuesta a los estudiantes”. Al respecto un/a supervisor/a señala “que fue muy rica la experiencia de estos dos años porque recuperamos el concepto de autonomía, de que cada institución es única, cada institución tiene su población con sus características, el cuerpo de docentes también tiene sus características, su historia”.

En el cuestionario realizado a directivos de CENS se ratifica este trabajo articulado con supervisores/as. Al respecto, un 78,2% de las respuestas señala que el contacto entre las instituciones y sus supervisiones fue muy frecuente. Al mismo tiempo, uno de cada tres directivos señala una alta frecuencia en su vínculo directo con la DEAYA.

Un dispositivo promovido desde la gestión central del ministerio y altamente valorado por los/as supervisores/as en contexto de pandemia, fue el programa “Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires”, cuyo propósito es “acompañar y orientar las trayectorias escolares de los alumnos, a fin de enriquecer su experiencia formativa, mejorar sus aprendizajes, y encontrar sentido a la continuidad y la finalización del ciclo medio obligatorio, acompañando también la definición de sus proyectos post-secundarios” (Ministerio de Educación, 2009, p.9). Si bien este programa es previo a la pandemia, se destaca la función del tutor en él y la cantidad de horas institucionales destinadas a brindar contención y atención más individualizada a estudiantes:

Nosotros no tenemos herramientas (...) psicopedagogo, (...) psicólogo (...), tenemos el EOE, que es para los chicos que están, para los 92 CENS, y son tres en turno noche, o dos; de hecho, igual, al sector vienen, cuando los llamás, vienen, trabajan, todo... Pero igual, digo, una herramienta tan importante, ¿por qué?, porque nosotros las utilizamos para las tutorías, porque es el profesor oreja, pero no oreja para llevarle problemas, sino oreja para el tema de la contención, para el tema del estudio, para el tema de ver cómo se mueve (...), es como si fuera la mano derecha del alumno. Y a su vez el director, porque si bien el director sabe todo o se entera de todo, el tutor es el que está al lado de los alumnos. Entonces, la verdad es que el año pasado tuvimos muchas más horas institucionales (supervisor/a CENS).

Esta valorización del programa de Fortalecimiento por parte de supervisores se replica en el cuestionario realizado. En cuanto a los/as directivos/as a cargo en 2020, el 63,8% afirma que se implementaron módulos de Fortalecimiento institucional en el CENS donde se desempeñaba, y entre estos el 70,3% los considera muy útiles y un 24,3% bastante útiles. Durante 2020 y 2021, el programa de Fortalecimiento se focalizó en acciones tutoriales a través de módulos de horas asignadas a profesores con ese fin.

Por último, tanto referentes de la DEAyA como los/as supervisores/as aludieron a la promoción del régimen de cursada por asignatura (res. MEGDC 98/2007) como un dispositivo estratégico para garantizar la continuidad pedagógica. Implementado en 41 centros hasta el inicio de la pandemia, se institucionalizó en el transcurso de 2022 (Disp. GCBA-DGEGE 31/2022) como alternativa de gestión organizativa-pedagógica para el universo total de CENS. Desde la DEAyA se señaló que la pandemia incidió en la visibilización de la importancia del régimen de cursada por asignatura, así como de la democratización para la toma de decisiones en ofertas dirigidas a adultos:

Una de las cuestiones que quedó en CENS muy instalada es la 98. Y fue la pandemia la que visibilizó por qué era importante. Otra es la democratización de la toma de decisiones, para adentro de las escuelas y para adentro del área. Que en todo es importante, pero en el adulto no puede faltar. No podemos tomar decisiones con una sola mirada, o dos o tres miradas de los amigos. Está muy bueno escuchar a los estudiantes, y esta democratización vino para quedarse. Tercero: quedó muy instalado en la cabeza de muchos directores, sin universalizar, esto de acompañar la trayectoria de los estudiantes.

La implementación de formatos flexibles es mencionada desde las supervisiones y también por referentes de la DGEGE como una acción destacable dentro del desafiante contexto de pandemia. En palabras de estos últimos,

Les cuento de los formatos flexibles, que está muy marcado en Adultos, (...) iban los cinco días a un esquema presencial y tenías un desgranamiento obvio (...). El formato flexible permitió que vayan presencial, virtual, que es una acción que tiene

que quedar en Adultos (...) Eso nos generó un mayor volumen de alumnos en la pandemia, entonces es una oportunidad que tiene que venir, y eso planteo siempre (...) no perdamos la oportunidad (...) y cambiemos el régimen académico (...) para que realmente sea un formato en relación con las necesidades de los alumnos.

En definitiva, la flexibilización del régimen y/o modalidad de cursada (ciclada o por asignaturas) fue un denominador común en CENS, dirigido a una flexibilización que permitiera el sostén de las trayectorias escolares de estudiantes cuyas condiciones de vida se despliegan, en muchos casos, en escenarios de pobreza y vulnerabilidad social.

8.2.3. Gestión institucional y pedagógica

Este apartado considera los desafíos de gestión y las estrategias comunicacionales y pedagógicas que desarrollaron las instituciones con el apoyo de la gestión central del ministerio, en base al cuestionario censal a directivos de CENS y a las entrevistas realizadas. A su vez, se analiza qué características diferenciales existentes en CENS contribuyeron al sostenimiento de la continuidad pedagógica.

En relación con los desafíos planteados a la gestión institucional, al preguntar a directivos de CENS en ejercicio en 2020 sobre las dificultades encontradas al inicio del primer año de pandemia, la que se presentó con mayor recurrencia (muy frecuentemente y a menudo) fue la falta de conectividad o de equipamiento informático de docentes, estudiantes o directivos (74,1%). A su vez, la segunda dificultad destacada fue el involucramiento de estudiantes (55,1%) y, en tercer lugar, la formación y experiencia docente (48,2%) y la falta de contacto con estudiantes (44,8%).

En este sentido, y en relación con los aspectos que más se modificaron de su trabajo cotidiano luego de la suspensión de las clases presenciales en 2020, los/as directivos/as de CENS señalan, en primer lugar, el “tiempo dedicado al seguimiento de los/as estudiantes y al sostenimiento de sus trayectorias” (77,6%) y, en segundo lugar, el “tiempo dedicado a elaborar estrategias para el acompañamiento y seguimiento de las propuestas docentes” (70,7%). A estos le siguen la modalidad y frecuencia de comunicación con estudiantes (44,8%) y docentes (32,8%). Es decir, fueron las tareas realizadas con estudiantes y docentes las que mayores cambios revistieron en la labor cotidiana de los/as directivos, y no las asociadas a las gestiones administrativas (31%), el tiempo destinado a nuevas tareas relacionadas con la emergencia sanitaria, como el reparto de alimentos o brindar información relativa a la vacunación, etc. (22,4%), ni las relativas al vínculo con otros actores o áreas del sistema educativo (3,4%).

Una de las problemáticas para el gobierno y el trabajo institucional durante el ASPO, señalada por algunos/as supervisores/as en las entrevistas, fue la cobertura de cargos docentes, dada la interrupción provisoria del funcionamiento de las juntas de clasificación

para el acceso a cargos. En sus testimonios dan cuenta de que esto significó que en algunas instituciones hubiera vacancias durante 2020, que se reemplazaron provisoriamente a partir del trabajo de otros profesores o con el involucramiento del equipo directivo del establecimiento. Desde la supervisión se señala que esta situación fue resuelta hacia fines de 2020, a partir de la inscripción en los actos públicos en línea. De todas formas, los/as directivos/as en ejercicio en 2020 no registraron en el cuestionario censal el ausentismo docente asociado al COVID-19 durante 2020 como un problema. De acuerdo con los resultados obtenidos, en casi la mitad (47,4%) de los CENS no hubo docentes dispensados y en la mayoría (82,6%) esta ausencia fue igual o menor al 10% de la planta docente. Sólo en dos casos mencionan haber tenido un 40% de su planta docente dispensada y en uno, el 60%, siendo éste el valor más alto señalado.

Por otra parte, con respecto a las estrategias pedagógicas, un primer aspecto a remarcar es que de acuerdo con la mayoría de los/as directivos de CENS en ejercicio en 2020 encuestados (67,2%), la propuesta educativa de los centros para el período del ASPO estuvo orientada a priorizar el vínculo y la interacción con estudiantes, por sobre la posibilidad de continuar con la secuencia de contenidos curriculares planificados con anterioridad a la pandemia.

En este contexto, los/as directivos/as puntualizaron en la encuesta que las principales dificultades que detectaron los/as docentes con relación al trabajo de los/as estudiantes para seguir la propuesta educativa en forma remota durante 2020, giraron en torno a limitaciones impuestas por la necesidad de autonomía estudiantil frente a la propuesta de educación remota, así como a la falta de conocimientos acerca de TIC. Las dificultades más mencionadas se refieren al trabajo autónomo en el desarrollo de propuestas en forma independiente (67,2%); al escaso conocimiento de las herramientas tecnológicas propuestas por el CENS (60,3%); y a la comprensión de los textos sin el acompañamiento presencial y cotidiano del docente (58,6%). Finalmente, la cuarta dificultad más mencionada fue la desmotivación o la falta de compromiso de los/as estudiantes para sostener o llevar adelante las tareas propuestas (44,8%).

A su vez, de acuerdo a los/as directivos/as las principales estrategias y técnicas pedagógicas empleadas en el CENS durante el ASPO (2020) para sostener la continuidad pedagógica fueron las clases sincrónicas a través de las redes sociales o por videoconferencia (89,7%), las adecuaciones en las tareas propuestas y en las modalidades de evaluación (75,9%), la entrega de actividades y trabajos prácticos impresos y sobre los cuales realizar devoluciones (74,1%) y los videos o podcast especialmente grabados para el abordaje de temas puntuales (60,3%).

Para esta tarea, los/as directivos/as señalan que los recursos didácticos empleados con mayor frecuencia por los/as docentes fueron las clases en vivo (67,2%) y los cuadernillos y materiales elaborados por los propios docentes (60,3%). Cabe señalar que en las entrevistas a supervisores/as también se rescata el uso de estos recursos para el trabajo pedagógico en los CENS:

Hay escuelas que organizaron encuentros por Meet de clases sincrónicas o asincrónicas, que se conectaban una vez por semana, respetando la carga horaria (...) desarrollaban los temas y después los alumnos tenían que hacer trabajos prácticos, (...) los subían al Classroom o los mandaban por mail, y después tenían su corrección.

Al consultar acerca de la relevancia de determinadas estrategias y/o recursos empleados a fin de sostener la continuidad pedagógica en 2021, los/as directivos de CENS destacaron entre las “muy relevantes” y “medianamente relevantes”, el regreso a la presencialidad (89,4%), la incorporación de nuevas formas de enseñanza a partir del empleo de nuevos recursos tecnológicos (84,8%), el acompañamiento general de la gestión central del ministerio (81,8%) y la implementación de mesas de exámenes virtuales (80,3%). A su vez, se destacan la promoción de tutorías a partir del programa de Fortalecimiento Institucional (78,8%), la flexibilización de los horarios de clase mediante el trabajo asincrónico (75,8%), la impresión y distribución de materiales de trabajo (74,2%), la flexibilización de las estrategias de valoración y evaluación de aprendizajes propuestas por el Ministerio (72,7%), la flexibilización del régimen de cursada por materias (65,2%), la priorización de contenidos propuesta por el Ministerio (63,6%), la distribución de recursos y/o dispositivos tecnológicos del Plan Sarmiento (62,1%) y la implementación de la unidad pedagógica 2020/2021 (62,1%).

Gráfico 8.1. Estrategias y/o recursos implementados en CENS “muy relevantes” y “medianamente relevantes” para sostener la continuidad pedagógica en 2021. Directivos de CENS de la modalidad Jóvenes y Adultos dependiente del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2022.



N= 66 directivos/as

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCA-BA. Cuestionario censal a directivos de CENS, septiembre 2022.

En materia de comunicación con los/as estudiantes del CENS, y ratificando las tendencias descritas por las supervisiones en las entrevistas, los/as directivos/as señalan que durante el ASPO en 2020 los medios y formas de comunicación empleados de manera más recurrente desde los CENS fueron los mensajes por teléfono celular como WhatsApp/SMS/etc. (89,7%), los mensajes a través de blogs, redes sociales y/o plataformas educativas/campus virtual/etc. (77,6%) y el correo electrónico (72,4%). En cuarto lugar, se señala la comunicación presencial durante las entregas quincenales de alimentos (44,8%).

Por último, la gran mayoría de los/as directivos/as coincide en señalar que las características diferenciales de los CENS, en líneas generales, no tuvieron una incidencia importante en el sostenimiento de las trayectorias escolares en contexto de pandemia: así, consideran que fueron “indistintos” la ubicación en ente conveniente (66,7%), el calendario (66,7%), la especialidad (60,6%) y el turno (56,1%). Solo en lo relativo al régimen académico las perspectivas son divergentes: un 39,4% de los/as consultados/as lo considera indistinto; mientras que un 34,8%, positivo, y el restante 25,8%, negativo. Al desagregar estas respuestas según el régimen académico -ciclado o por asignatura-, el 25,0% de los/as directivos/as de CENS con régimen académico ciclado señala como positivo el papel que este tuvo sobre la continuidad pedagógica en pandemia, mientras que en los CENS con régimen académico por asignatura este porcentaje casi se duplica (46,7%).

El regreso a la presencialidad

Si bien tanto supervisores/as como referentes de la Dirección valoran como positivo el regreso a la presencialidad en el transcurso de 2021, dada la mayor motivación de los/as estudiantes, ello significó, al mismo tiempo, la necesidad de desarrollar reacomodamientos complejos respecto de la franja horaria de cursada, la distribución de las personas en los espacios (por medio de la organización de burbujas) y la modalidad de trabajo (a través de la implementación del trabajo bimodal, que combina lo presencial con lo virtual). Según los/as supervisores/as, este retorno a la presencialidad se organizó de acuerdo con la disponibilidad de espacios y aulas que cumplieran con el protocolo, así como la cantidad de estudiantes por cohorte y el plantel docente disponible. Las supervisiones identifican aspectos críticos ligados particularmente a CENS conveniados, por su localización en instituciones gubernamentales o sindicales que se encontraban aún cerradas o que no ofrecían las condiciones adecuadas.

Con respecto a la organización de las burbujas, los/as supervisores explican que si bien en algún CENS se organizó una única burbuja por ciclo (dado el tamaño de su matrícula) y se podía, por lo tanto, concurrir todos los días al centro, en el resto fue necesario dividir a los/as estudiantes en varias burbujas, y organizar un esquema bimodal de presencialidad acotada acompañada por trabajo a distancia.

Respecto de las dificultades encontradas en esta organización, la mayoría de los/as directivos/as señala en el cuestionario que la disponibilidad de kits de higiene (93,9%), la organización de burbujas (89,4%), la disponibilidad del personal docente y auxiliar así como de espacios para el dictado de clases presenciales ajustados al protocolo vigente (81,8%), “nunca” o solo “en ocasiones puntuales” se constituyeron en un problema. Por otra parte, casi la mitad (43,9%) reconoce que solo “en ocasiones puntuales” se produjo la interrupción de clases por casos positivos entre estudiantes o docentes; mientras que la otra mitad señala, de manera pareja y dicotómica, o bien que “nunca” se presentó tal situación (31,8%), o que fue recurrente (“muy frecuentemente” y “a menudo” alcanzan el 24,2%).

Al respecto, el testimonio de un/a supervisor/a da cuenta de cómo se articuló el uso de dispositivos y la conectividad de las instituciones con la organización de las burbujas para fortalecer el trabajo pedagógico:

Cuando ya empezamos con el sistema de las burbujas y las guardias, teníamos las escuelas abiertas para recibir a esos alumnos, entonces les prestábamos las computadoras y se conectaban con el WIFI o Internet de la escuela. Entonces, ellos nos avisaban antes y nos decían: “Bueno, el día martes vamos a ir tal, tal y tal alumno”. Entonces ya armábamos la burbuja para que ellos, bueno, usen las computadoras de la escuela y realicen todas las tareas que tenían que realizar.

En esta línea, en la encuesta realizada, dos tercios de los/as directivos/as señalan que en el proceso de retorno a la presencialidad en 2021 tuvieron problemas de manera recurrente (“muy frecuentemente” y “a menudo”) con la conectividad o equipamiento informático de los/as estudiantes para el seguimiento de las clases o actividades virtuales en los días o semanas sin presencialidad. De hecho, entre las dificultades planteadas esta es la señalada como recurrente por más cantidad de directivos/as (62,1%), seguida por dificultades en el compromiso de los/as estudiantes para realizar actividades escolares (sincrónicas y asincrónicas) en semanas/días sin presencialidad, variable elegida por cerca de la mitad de los/as directivos/as (47,0%).

Tanto el diseño de propuestas pedagógico-didácticas y de evaluación adecuadas a escenarios combinados e híbridos como el de estrategias para trabajar contenidos prioritarios no abordados en 2020, sólo aparecen señalados en el cuestionario a directivos/as de CENS como problema en “ocasiones puntuales” o incluso “nunca” (80,3% y 74,2% respectivamente). Pareciera entonces que las dificultades más recurrentes en la educación en contexto de distanciamiento se centraron en limitaciones materiales con respecto a la conectividad y los dispositivos de los/as estudiantes, y en su limitado involucramiento, y no en la propuesta pedagógica que los CENS proveyeron en el nuevo escenario.

Respecto de las principales dificultades que detectaron los/as docentes con relación al trabajo de sus estudiantes en el retorno a la presencialidad, la mayoría de los/as directivos señala la pérdida de hábitos para retomar los estudios (72,7%), dificultades en la comprensión de textos y consignas de trabajo (59,1%) y en tercer lugar, dificultades de concentración o comprensión de los temas enseñados por parte de los/as estudiantes (50%).

Por último, entre las prácticas, aprendizajes e innovaciones implementadas en pandemia que los/as directivos mantendrían, la bimodalidad y la incorporación de recursos tecnológicos es lo que reúne mayor consenso. En este marco, el uso de plataformas -como el Google Classroom- y de tutoriales virtuales, son señalados frecuentemente como herramientas de trabajo y recursos tecnológicos estratégicos, al tiempo que se mencionan otros como el Drive y blogs. Para la comunicación se mencionan también los e-mails y el WhatsApp. En menor medida aparecen prácticas a sostener como las reuniones

virtuales de capacitación docente (EMI) y con InTec, lo cual aluden, permitió mayor participación docente. Por último, se menciona también el sostenimiento del régimen de cursada por asignaturas y el fortalecimiento de la acción tutorial como acciones a sostener. En cierta medida parecería que los aprendizajes e innovaciones en pandemia dan cuenta del valor que adquieren en la gestión pedagógica e institucional la centralidad del recurso tecnológico y los mecanismos de cursada más flexible, lo cual permite una mayor adecuación al perfil del estudiante adulto.

8.3. El programa Adultos 2000

En este apartado se realiza un análisis del programa Adultos 2000, en base a la lectura de indicadores de trayectoria escolar durante el período 2018/2021 y a partir de entrevistas realizadas a referentes de la DEAyA, de la coordinación del programa, y a facilitadores y asistentes técnicos, mediante las que se recupera información relativa a los principales desafíos, las estrategias y el trabajo realizado en pandemia y en el regreso a la presencialidad.

8.3.1. Caracterización del programa Adultos 2000 desde una perspectiva cuantitativa

Para el análisis de las trayectorias dentro del programa “Adultos 2000” se emplean indicadores de matrícula y egreso tomados del Relevamiento Anual correspondientes a 2018, 2019, 2020 y 2021, y los datos provisorios del RA 2022. Esta información contempla a la totalidad de estudiantes inscriptos al menos en una materia durante el año, incluyendo ambas modalidades, semipresencial y a distancia.

Las trayectorias escolares en Adultos 2000 sufrieron cambios importantes respecto de la matrícula y el egreso durante 2018/2021. En relación con la primera, se observa un continuo crecimiento desde 2018 a 2020, con significativas variaciones interanuales tanto para 2019 (41,3%) como para 2020 (38,6%), donde prácticamente se duplica con respecto a 2018. En cambio, en 2021 se observa una baja en la matrícula del -18,6% respecto del año anterior. Nuevamente debe considerarse el funcionamiento propio de la oferta de jóvenes y adultos, entendiendo que en líneas generales, al existir varios programas con distintas modalidades (a distancia, semipresencial y presencial), la matrícula puede tener una movilidad entre programas u ofertas, no captada por estos datos estructurales de la modalidad de Educación de Adultos del Relevamiento Anual (RA).

Cuadro 8.3. Variación interanual de la matrícula y del egreso del programa Adultos 2000. Ciudad de Buenos Aires. Años 2018/2021. Modalidad Jóvenes y Adultos. Programa dependiente del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Años 2018/2021.

Años	Matrícula	Variación Interanual Matrícula	Egresados	Variación Interanual Egresados
2018	7.047	41,0%	364	-22,1%
2019	9.958	41,3%	428	17,6%
2020	13.797	38,6%	912	113,1%
2021	11.226	-18,6%	2.286	150,7%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Relevamiento Anual 2018/2021.

Con respecto al volumen de egresados/as, en 2018 y 2019 se mantuvo inferior a 500 estudiantes por año: en 2018 se registran 364 egresados/as, con una tendencia decreciente respecto al año anterior (-22,1%), en tanto en 2019 aumentan a 428 (un +17,6% respecto de 2018). A partir de este año, la tendencia al aumento de los/as egresados/as es constante: en 2020, primer año de pandemia, se produce un salto significativo en el total de egresados/as, que sobrepasa el doble del año anterior (+113,1%), y llega a 912. En 2021, nuevamente se produce un aumento notable en la cantidad de egresados/as, que alcanza los 2.286 (+150,7%).

Estos aumentos en la cantidad de egresos en 2020 y 2021 coinciden con cambios en la modalidad de examen final implementados por el programa a partir de noviembre de 2020. Referentes de la DEAyA y del programa explican que, desde entonces, los/as estudiantes pudieron rendir los exámenes finales completamente a distancia, a través de la plataforma del programa. Se profundizará sobre estos aspectos a continuación.

8.3.2. Políticas y estrategias para el sostenimiento de la continuidad pedagógica en Adultos 2000

A partir de la información recabada en las entrevistas a referentes de la DEAyA y a coordinadores, facilitadores y asistentes técnicos de Adultos 2000 (ATP), se da cuenta de que las estrategias para sostener la continuidad pedagógica en contexto de pandemia se centraron principalmente en ajustes de la plataforma virtual y de la modalidad de exámenes, y en la continuidad y fortalecimiento del trabajo territorial. Es importante considerar que el programa cuenta con dos modalidades: a distancia y semipresencial. Si bien algunos de estos aspectos tuvieron repercusión en ambas modalidades, otros afectaron en mayor o menor medida a cada una de ellas. En referencia al impacto del ASPO, desde la coordinación se señala:

el programa tuvo el inconveniente [de que] como es (...) a distancia todo el mundo pensaba que para nosotros era lo mismo (...) pero si bien es a distancia para los estudiantes que eligen esa modalidad, nosotros tenemos una parte semipresencial que nos aporta mucho material en el sentido de que estamos en constante contacto presencial con el alumno y entonces eso nos ayuda también a crecer y a, no sé, probar los materiales, ver si estamos bien. No es lo mismo en la distancia, en el aula virtual, que en un aula donde uno fortalece el vínculo de otra manera y está como más al tanto del perfil del estudiante, y por otra parte también es diferente el estudiante virtual del semipresencial en algunos aspectos. Así es que, bueno, el gran desafío fue cómo hacíamos con todos esos estudiantes semipresenciales que tenemos.

A continuación se describirán las estrategias implementadas para enfrentar los desafíos planteados alrededor de estas líneas especialmente destacadas por los/as entrevistados/as.

Ajustes en la plataforma virtual y virtualización de exámenes

En las entrevistas a referentes del programa se explica que, hasta noviembre de 2019, si bien el programa tenía su propia aula virtual, la instancia de evaluación final se implementaba en forma presencial, en articulación con diversas instituciones según si era dentro de la Ciudad o en las provincias. En el último caso, se articulaba con una universidad privada. En palabras de un/a ATP:

A ver, más allá de ser un programa virtual (...), la esencia de Adultos 2000 tenía que ver con la instancia obligatoria del alumno, (...) la única presencialidad posta posta era el alumno al rendir el examen, ¿sí? Entonces había toda una estructura tanto en Capital como en todo el país (...), en Capital Federal se hacía (...) con los establecimientos, las escuelas técnicas, donde nos prestaban los laboratorios para que los alumnos de la Capital Federal puedan acercarse y rendir(...). En todo el país lo hacían (...) a través de la [universidad] (...) mismo la plataforma de examen. Adultos 2000 tiene su propia plataforma de contenidos pedagógica, y la de examen estaba a cargo de [la universidad] hasta el 2019, noviembre de 2019.

[nombre de la universidad] daba la plataforma, nuestros profes eran los que pasaban los exámenes, (...) ellos daban solo la plataforma con las aprobaciones, con los ISOs y todo lo que tenían para validar a nivel nacional los exámenes, entonces en el 2020, en septiembre, comienzan los primeros exámenes totalmente desde la plataforma y desde el Ministerio.

Frente a la irrupción de la pandemia hubo un cambio importante en cuanto a la plataforma empleada para el programa, íntimamente relacionada con la urgencia de la virtualización de los exámenes, lo cual se había constituido en uno de los puntos de mayor tensión y reclamo por parte de los/as estudiantes durante los primeros meses del ASPO.

Tal como lo observa un facilitador pedagógico,

en la parte más dura de la pandemia (...) no lográbamos resolverles la instancia de los exámenes, que en el caso de Adultos 2000 eso es dramático, porque no avanzan nunca; tuvimos dos llamados donde nuestros estudiantes no tenían noticia de qué hacer con lo que estaban estudiando...

En contexto de ASPO, referentes del programa explican que, al no estar más la instancia de articulación presencial con la universidad, los exámenes debieron llevarse a cabo a través de la plataforma preexistente del programa, lo cual presentó limitaciones, dado que no se encontraba diseñada para dicho fin ni para ese caudal de estudiantes:

hubo que hacerlo a través de la plataforma, por eso el gran problema nuestro es la plataforma, porque estamos con la misma plataforma que estábamos para atender la demanda de, no sé, 4.000 estudiantes, y estamos atendiendo demandas de más de 20.000, y la plataforma es la misma...

De todas formas, se detalla que, de la mano del proceso de virtualización de los exámenes, se avanzó con el diseño y la gestión de una plataforma nueva de Moodle y SIU Guaraní, que derivó en 2022 en la posibilidad para la gestión de, entre otros aspectos, efectuar consultas sobre presentaciones a exámenes y resultados alcanzados. De esta manera, se contó con insumos para poder realizar un análisis global de los errores más recurrentes en los exámenes, lo que les permite seguir repensando el dispositivo de evaluación y su articulación con los contenidos de las guías y, especialmente, de los trabajos prácticos integradores. Desde la Dirección subrayan la importancia de esta articulación ya en marcha con los TP integradores “porque le empezamos a dar un sentido pedagógico”. Es decir que se empezó a procurar que los contenidos evaluados en los exámenes finales de cada una de las asignaturas coincidieran con lo solicitado en los trabajos integradores, ya que antes, señalan, “le tomaban algo que estaba en el módulo, pero que nunca lo habían evaluado”. Cabe señalar que, a nivel curricular, el programa incluyó los contenidos prioritarios acordados a nivel federal, en base a las sugerencias de las áreas de Currículum y Planeamiento del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Por otra parte, desde la DEAyA se desarrollaron sucesivos ajustes administrativos, entre los cuales se menciona que se permitió que los/as estudiantes rindieran sin legajo completo hasta la última materia: “*recién con la última materia deben tener el legajo completo*”.

La virtualización de los exámenes se presenta, para todos los actores entrevistados, como uno de los principales logros en la gestión del programa en pandemia. De todas maneras, resta seguir trabajando sobre el dispositivo de los exámenes virtuales, especialmente en el desarrollo de un reconocimiento de la identidad 100% fidedigno. El actual control de identidad, explican los/as ATP entrevistados/as, es la asignación de un día y horario específico para los exámenes, disponibles en el módulo dentro de la plataforma del

programa, al que los estudiantes acceden con un usuario y contraseña, pero “no está aún el reconocimiento facial, que termina de establecer las pautas de seguridad”. Al respecto se señala que “un problema que tenemos que resolver (...) [es que] para tener un reconocimiento facial tiene que haber un dispositivo que cuente con las herramientas para llevar adelante ese reconocimiento facial”.

En esta línea un/a facilitador/a plantea que hay que seguir repensando la instancia de los exámenes, para que la nueva masividad no invisibilice los problemas del “estudiante real” porque “por ejemplo, en la presencialidad, si un estudiante tenía un problema laboral o de enfermedad, uno lograba organizarle un horario, una mesa especial, una alternativa; en eso, el programa se hizo más rígido, al virtualizarse todo y en forma masiva”. Por eso, considera que quizás hay estudiantes para los cuales rendir virtualmente no es lo mejor, y por lo tanto están empezando a evaluar cómo reconstruyen, además, un espacio de examen presencial.

Fortalecimiento del trabajo territorial

De acuerdo con la información recopilada en las entrevistas, uno de los desafíos principales en contexto de pandemia se asoció con la continuidad del trabajo territorial del programa en su modalidad semipresencial. En esta, Adultos 2000 se organiza en base al trabajo a través de las distintas sedes en las que se articulan los dispositivos de acompañamiento a estudiantes. Junto a la sede y subsede central, ubicadas en Villa Urquiza y Floresta respectivamente, el programa cuenta (a septiembre de 2022) con 26 instituciones con facilitadores pedagógicos, concentradas principalmente en los barrios de Mataderos, Liniers, Bajo Flores, Balvanera, San Telmo, La Boca y Barracas, con dos o tres sedes en cada uno. En tanto, en los barrios de Villa Lugano, Pompeya, Boedo, Caballito, Microcentro, Retiro, Villa Devoto, Belgrano y Villa Pueyrredón, tienen una única sede en cada uno. Las sedes se alojan en instituciones de distinto tipo, como clubes, asociaciones civiles, parroquias, centros sindicales, establecimientos educativos de la Ciudad, u organismos de gobierno, entre otros.

De acuerdo con los/as asistentes técnico pedagógicos (ATP) entrevistados/as, un primer desafío en cuanto al trabajo presencial en territorio fue que para la presencialidad dependían justamente de los protocolos propios de cada institución alojante: “en la pandemia sentimos duramente el límite que te pone la organización de otras instituciones”. En sus palabras,

... las sedes las podés clasificar en tres categorías, un poco caseras ¿no? Pero, tenés sedes de carácter comunitario que no cerraron en la pandemia (...), que por su actividad comunitaria buscaron siempre una hendidija en donde poder vincular, tenés otras de carácter gubernamentales y otras de carácter sindicales o empresariales, estas dos últimas categorías fueron las que más cerraron, y sobre todo tenían un protocolo propio que vos no podías romperles, (...) porque le rompíamos el protocolo con los metrajes, los

cuidados, y todo eso, o sea, no pudimos anexar Adultos 2000 a ese funcionamiento; sí lo hicimos tardíamente, pero no lo hicimos en las primeras aperturas (...) En los ambientes comunitarios (...) fue más fácil acoplarse al trabajo...

Explican que en las sedes no solo se puede realizar el trámite de inscripción y acceder a las guías de estudio impresas, sino que cuentan con espacios de consultorías con profesores de distintas asignaturas y, fundamentalmente, con el acompañamiento de los/as facilitadores pedagógicos. En este marco, se da cuenta de su protagonismo, ya que es quien orienta y acompaña el proceso de inclusión de los/as estudiantes y organiza y coordina grupos de estudio y para el cual “era casi esencial la presencialidad barrial, es el ADN, la pandemia hizo de eso una situación más [en] que había que romperse la cabeza”. Un/a facilitador explica: “Nosotros trabajamos con poblaciones muy poco alfabetizadas en términos tecnológicos, de hecho una de las tareas que nosotros intentábamos hacer antes de la pandemia en los barrios era justamente alfabetizar tecnológicamente”.

A su vez, los/as facilitadores/as entrevistados/as destacan que una de sus funciones clave en los barrios se relaciona con el acompañamiento a estudiantes. En sus palabras, “en el territorio ese problema social es parte del andamiaje que tenemos que intentar ayudar a resolver a organizar a ese estudiante adulto para que aprenda y se apropie de un oficio, entre otras cosas, la administración del tiempo de adulto”. Destacan en este sentido que “en eso, digamos, el territorio tiene una cosa que es irremplazable”.

De ahí que, tanto facilitadores/as barriales como la coordinación del programa, coinciden en el esfuerzo que supuso pensar su intervención pedagógica en pandemia desde un nuevo lugar, junto a la complejidad de trabajar con poblaciones poco alfabetizadas tecnológicamente. En este sentido expresan que algunos/as estudiantes tenían acceso a una computadora (mayormente la que alguno de sus familiares en edad escolar tenía del Plan Sarmiento), pero también se afirma que “*el mínimo común denominador era el celular*”. De todas maneras, destacan los esfuerzos realizados desde la Dirección para cubrir algunas de estas carencias:

también nosotros armamos un dispositivo [por medio del] que íbamos a la casa del alumno y en muchos casos le acercamos por ahí computadoras, ¿no? Computadoras que por ahí [referente de la Dirección] también hizo un gran trabajo hacia el interior del Ministerio de ver cómo podíamos conseguir dispositivos, sobre todo alumnos que ya tenían un recorrido en el programa y que estaban por ahí en el último tramo (ATP de Adultos 2000).

En este marco, los/as facilitadores/as explican que gradualmente, y a través de los grupos de WhatsApp como principal recurso comunicativo, lograron, en muchos casos, recrear “el aula como espacio propio” dentro de esta aplicación. Así, los grupos de WhatsApp se convirtieron en lo más parecido al aula física en las sedes, haciendo que el encuentro con el/la otro/a siguiera siendo un elemento de aprendizaje y, principalmente, de sostén de sus trayectorias.

Otro rol que adoptó un papel importante en los procesos de seguimiento del estudiantado en contexto de pandemia fue el de los/as asistentes técnico pedagógicos (ATP), quienes asumieron un mayor trabajo en las sedes territoriales del programa, en relación con aspectos administrativos y pedagógicos propios de la cursada, presentación a exámenes, entrega de documentación, consultas e inscripciones a materias por cambio de planes. La función de los ATP se orienta a coordinar las lógicas de acción que se generan desde las diferentes áreas de trabajo y, al mismo tiempo, apoyar a la Dirección en lo concerniente a la administración de personal, el cumplimiento de aspectos legales, la gestión logística y las tareas técnico- pedagógicas y administrativas del programa.

Cabe considerar que, al declararse el ASPO, los/as estudiantes de la modalidad semipresencial ya contaban con los cuadernillos físicos y que, en su mayoría, ya habían entablado vínculo con un facilitador de la sede en que se habían inscripto. Esto facilitó la puesta en marcha del camino inicial a recorrer, y tanto facilitadores/as como ATP entrevistados/as coinciden en que, tras mucho trabajo de seguimiento para sostener ese vínculo y el proceso pedagógico, no tuvieron demasiadas desvinculaciones de estudiantes: “porque teníamos la posibilidad de tener un número más reducido y un seguimiento más cercano, muy vincular” (facilitador/a).

Entre los/as entrevistados/as, la valoración del trabajo realizado es positiva. En palabras de un/a facilitador/a: “como el conjunto de la docencia, me parece que nuestros equipos se rompieron la cabeza para ver cómo sostener el vínculo, y el proceso pedagógico, yo siento que nos fue bien”. Sin embargo, plantea también “como hipótesis (...) [que] el que no tuvo un previo vínculo presencial, [el/la estudiante] semipresencial que no pudo tener respuesta por los mecanismos virtuales previos y los que se hicieron en la ASPO...y... algunos yo creo que quedaron invisibilizados”. Esta observación se encuentra en línea con la fundamental importancia dada a los espacios de encuentro presencial en territorio para el sostén de las trayectorias de los/as estudiantes de la modalidad semipresencial.

Regreso gradual a la presencialidad

En Adultos 2000, el regreso a la presencialidad fue más lento que en otras ofertas de la modalidad -que habían vuelto durante 2021-, y, en la mayoría de los casos, factible recién durante 2022, lo cual se relacionó principalmente con las características y condiciones del ente conveniente y la posibilidad de cumplir con los protocolos sanitarios. Dado que las sedes del programa se encuentran, en la totalidad de los casos, en instituciones alojantes y ninguna en escuelas, fue necesario adaptarse a sus tiempos de reacondicionamiento. Si bien en algunos casos estas mejoras habían sido previamente solicitadas por el programa, se tornaron impostergables a raíz de la pandemia. En palabras de un/a facilitador pedagógico:

arrancamos ahora en febrero de este año [2022], estamos reconstruyendo el lazo territorial, (...) Antes de la ASPO, era una pelea con el club, mejoremos la condiciones (...) pero después de la ASPO, era solucionamos o solucionamos, fueron 4 o 5 meses (...) Fue todo un laburo de todo el mundo, con la conciencia de la pandemia no había que explicar, pero tenía que aparecer el recurso...

A su vez, el regreso a las aulas trajo aparejado un desafío: el incremento en la matrícula del programa presenta mayores demandas a los roles que asisten a las sedes y que reingresan a la línea de trabajo presencial, principalmente facilitadores, dado que continúan con la atención de la creciente demanda virtual. Ello motivó que, en palabras de un/a ATP:

nos dividimos nosotros, intentamos organizarnos para ver cómo asistíamos, pero claramente esto terminó en un pedido al Ministerio de que se evaluara esta situación y ver la posibilidad de una ampliación de POF que permita (...), ver cómo cubríamos los baches que había dejado en la parte presencial.

En relación con los recursos y aprendizajes adquiridos durante los dos años de pandemia, un/a facilitador/a refiere especialmente al descubrimiento del Meet para la realización de encuentros sincrónicos entre profesores/as consultores/as y estudiantes, que permite proporcionar espacios sincrónicos de consultorías evitando viajes y gastos: “de hecho, en muchos, el concepto que quedó pospandemia es el de bimodalidad”. Se subraya que para la bimodalidad es necesario que se profundice la alfabetización tecnológica y la disposición de dispositivos en las aulas: “en el barrio, todos los equipos estamos pensando que el aula del futuro requiere de dos o tres computadoras adentro del aula, con internet. Tiene que ser un elemento natural para el estudiante; una herramienta más, el cuaderno de esta época”. Se destaca igualmente que ello no reemplaza la necesidad de territorialidad dentro del programa: “pero a toda la problemática del barrio la tecnología no la va a resolver. Lo que lo va a resolver es que eso sea un vínculo barrial, un lugar donde intercambiar... Y eso va a ser necesario reconstruirlo, muy necesario”.

En este sentido plantea que, con el regreso a la presencialidad, el desafío que enfrenta el programa en su modalidad semipresencial va a ser “cómo las herramientas que descubrimos en pandemia, de la virtualidad, las utilizamos para enriquecer la presencialidad, es decir, (...) tratar de tener una cabeza que fusione y no que separe o que crea ahí como una dicotomía sino sumar herramientas (...) entonces, mate más compu”.

8.4. Consideraciones finales

La presente indagación tuvo como principal objetivo sistematizar y analizar las estrategias implementadas para garantizar la continuidad pedagógica en pandemia (2020/2021) en las propuestas educativas de Nivel Secundario de la modalidad de EDJA de la Ciudad de Buenos Aires: los Centros Educativos de Nivel Secundario

(CENS) y el programa Adultos 2000 en su formato semipresencial. Para ello se integraron las miradas de decisores/as, supervisores/as y directivos/as de CENS, y de equipos técnicos y facilitadores pedagógicos territoriales de Adultos 2000; así como el análisis de las trayectorias escolares en este periodo.

En primer lugar, con respecto a los CENS y en base a la información provista por el Relevamiento Anual (UEICEE), se observa que si bien durante 2018/2021 existe una tendencia decreciente de la matrícula, el salto más abrupto se da entre 2019 y 2020, donde la variación porcentual interanual es de -12,9%. Esta tendencia continúa registrándose entre los años 2020 y 2021, pero en menor medida (-1,8%). Estos datos dan cuenta de un decrecimiento de matrícula previa a los cambios atravesados en los CENS a raíz de la pandemia y las nuevas dinámicas impuestas por el ASPO. Respecto del egreso, entre 2018 y 2021 se registra una leve caída en el volumen total (-7,5%). Sin embargo, dentro de este período, se observa que la tendencia al descenso se centra entre 2018 y 2019 (-9,5%) y entre 2019 y 2020 (-10,2%), y se revierte entre 2020 y 2021 (+13,8%). En este sentido, deberían considerarse los cambios implementados en el régimen de evaluación, promoción y acreditación durante 2020. A su vez, como se mencionó oportunamente, estos datos censales del Relevamiento Anual (RA) corresponden a datos relevados al 30 de abril de cada año, de una de las ofertas destinadas a jóvenes y adultos. Debe considerarse que en esta modalidad existen otras propuestas educativas más flexibles que inician en distintas épocas del año, y entre las cuales puede existir movimiento de matrícula. Por lo tanto, tanto los movimientos existentes de nueva matrícula después de la fecha de relevamiento de datos como el movimiento de matrícula entre ofertas, no es captada por el RA.

Durante el ASPO, referentes de la Dirección y de las supervisiones señalan que se conjugó la preocupación por los modos de concretar la propuesta pedagógica en aislamiento, con el garantizar el servicio de alimentación escolar y sostener el lazo con las instituciones. Su papel se centró mayormente en sostener el lazo entre las instituciones y los/as estudiantes, garantizando el apoyo a directivos/as en el uso de diferentes recursos tecnológicos para facilitar la conectividad y la distribución de cuadernillos impresos en las escuelas, elaborados principalmente por las mismas instituciones. Dicho trabajo territorial de asistencia y apoyo a las instituciones *in situ* fue un común denominador de la gestión en esta modalidad, y garantizó un enlace continuo entre el gobierno central, las supervisiones y las instituciones, junto al marco normativo elaborado por la Dirección a partir de políticas federales para la continuidad pedagógica en 2020 y 2021.

De acuerdo con los/as entrevistados/as, a partir de visitas continuas a las instituciones en contexto de aislamiento para compensar dificultades surgidas en el plano comunicacional, por ejemplo, derivadas de la falta de dispositivos tecnológicos y de conectividad, se pudo brindar contención a estudiantes y contribuir al sostén de sus estudios. A su vez permitió el reconocimiento de dificultades vinculadas con la necesidad de capacitación docente, lo que condujo a que la gestión central del ministerio desarrollara una línea de formación y apoyo territorial a través de la Gerencia Operativa Incorporación de Tecnologías (InTec).

En relación con las limitaciones respecto de los dispositivos tecnológicos, se explica que se brindó apoyo territorial a través de la distribución de computadoras a los CENS y del préstamo de dispositivos del Plan Sarmiento a docentes y estudiantes, lo cual procuró intensificar un proceso de equipamiento tecnológico iniciado en 2019.

Por otra parte, tal como se consideró en el informe, en contexto de pandemia la gestión central del ministerio y de los/as supervisores/as en CENS, se organizó respetando la autonomía institucional que caracteriza a la oferta. Así, la gestión central del ministerio apoyó y dio seguimiento al trabajo pedagógico que profesores y directivos impulsaron para la gestión de sus propuestas curriculares en base a los contenidos prioritarios acordados en las resoluciones federales de continuidad pedagógica. Desde las supervisiones se ponderó el valor de la autonomía para su labor, en tanto permitió la flexibilización que demandó la situación de emergencia. En este sentido referentes de la DEAyA, de la DGEGE y las supervisiones destacan el efecto facilitador que tuvo el régimen académico de cursada por materias y concuerdan en que la pandemia favoreció la visibilización de su importancia, así como de la democratización para la toma de decisiones en ofertas dirigidas a adultos. La gestión de este dispositivo alternativo que posibilita una mayor flexibilización en los ritmos de cursada generó un consenso mayoritario entre los diferentes actores de la gestión educativa, y dio lugar a que en 2022 se estableciera que la res. MEGC 98/2007 que aprueba el “Régimen Académico de Promoción por Asignaturas” resultara de aplicación en todos los CENS dependientes de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente (Disp. GCBA-DGEGE 31/2022).

En cuanto a la gestión institucional y pedagógica, los desafíos planteados en contexto de pandemia implicaron una reconfiguración del rol directivo y docente para garantizar la continuidad pedagógica. Esta nueva dinámica en la gestión directiva significó cierta modificación de su trabajo cotidiano; principalmente fueron las tareas realizadas con estudiantes y docentes las que mayores cambios revistieron -tanto el tiempo dedicado al seguimiento de estudiantes (77,6%) como a elaborar estrategias para el acompañamiento y seguimiento de las propuestas docentes (70,7%).

Los/as directivos señalan que las propuestas educativas de los CENS en período de aislamiento en 2020 estuvieron orientadas a priorizar el vínculo y la interacción con estudiantes, y en menor medida, a continuar con las planificaciones y contenidos curriculares pautados antes de la irrupción de la pandemia. Las vías privilegiadas de comunicación en este contexto fueron los mensajes por teléfono celular (89,7%), los mensajes a través de blogs, redes sociales y/o plataformas educativas/campus virtual/etc. (77,6%), el e-mail (72,4%), y, en cuarto lugar, la comunicación presencial durante las entregas quincenales de alimentos (44,8%). Ello pone de manifiesto la importancia que cobra el acceso a los recursos en línea.

Las principales dificultades planteadas durante este período en relación al trabajo de los/as estudiantes para seguir la propuesta educativa en forma remota giraron en torno

a limitaciones impuestas por la necesidad de autonomía estudiantil (67,2%), la falta de conocimientos de las herramientas tecnológicas propuestas por el CENS (60,3%), las dificultades en la comprensión de textos sin el acompañamiento docente presencial y cotidiano (58,6%), y la desmotivación o falta de compromiso de estudiantes para sostener las tareas propuestas (44,8%). En este contexto, las principales estrategias y técnicas pedagógicas empleadas en los CENS fueron las clases sincrónicas a través de las redes sociales o por videoconferencia (89,7%), las adecuaciones en las tareas propuestas y en las modalidades de evaluación (75,9%), la entrega de actividades y trabajos prácticos impresos (74,1%) y los videos o podcast especialmente grabados para el abordaje de temas puntuales (60,3%).

Por último, las características diferenciales de los CENS, en líneas generales, no tuvieron para la gran mayoría de los/as directivos/as gran incidencia en el sostenimiento de las trayectorias escolares en contexto de pandemia. La única diferencia observada es que para directivos/as de CENS con régimen académico por asignatura esta fue una característica que facilitó la continuidad pedagógica en pandemia (46,7%), en tanto para los/as de régimen académico ciclado, no se destacó (25%).

A su vez, el retorno a la presencialidad en 2021 exigió la organización institucional en “burbujas”, que planteó una nueva complejidad impuesta por el trabajo combinado entre instancias presenciales y no presenciales, particularmente complejo en CENS conveniados en instituciones gubernamentales o sindicales que se encontraban aún cerradas o que no ofrecían las condiciones adecuadas de acuerdo con los protocolos vigentes. De todos modos, la dificultad más recurrente mencionada por dos tercios de los/as directivos a través del cuestionario administrado, fue la escasa conectividad o la falta de equipamiento informático de estudiantes para el seguimiento de las clases o actividades virtuales en días o semanas sin presencialidad, y en menor medida, su escaso involucramiento para desarrollar las actividades propuestas.

Dentro de las estrategias o recursos implementados en el contexto de pandemia, los/as directivos/as consideran que los que tuvieron mayor relevancia y contribuyeron al sostén pedagógico fueron el regreso a la presencialidad, la incorporación de nuevas formas de enseñanza a partir del empleo de recursos tecnológicos, el acompañamiento general de la gestión central del ministerio, la implementación de mesas de exámenes virtuales y la promoción de tutorías a partir del programa de Fortalecimiento Institucional. Ese programa fue sumamente ponderado desde las supervisiones por haber generado la posibilidad de acciones tutoriales que incidieron en la continuidad pedagógica, y en ciertos casos, en la revinculación.

De acuerdo con los testimonios de supervisores y referentes de las direcciones ministeriales, la experiencia y el bagaje acumulado en estos años de pandemia hace que la bimodalidad se haya presentado como una alternativa valorada en algunos CENS, en vistas de las posibilidades de flexibilidad en la cursada que brinda a los/as estudiantes, más acorde a las necesidades de una población adulta.

Por su parte, el programa Adultos 2000 muestra un decrecimiento en la evolución de su matrícula entre 2020 y 2021 (-18,6%); y, en cambio, un considerable crecimiento en la cantidad de egresados/as. Este aumento en el guarismo de egreso coincide con cambios en la modalidad de examen final implementados a partir del segundo semestre de 2020 debido a la interrupción de la presencialidad. Desde entonces los exámenes finales se pueden rendir a distancia a través de la plataforma virtual del programa. Esta virtualización de los exámenes finales con el desarrollo de un módulo específico dentro del campus fue una de las principales innovaciones durante la pandemia.

Las políticas y estrategias para el sostenimiento de la continuidad pedagógica que motorizó la pandemia se centraron en fortalecer el trabajo territorial de las sedes y sus facilitadores, al mismo tiempo que la generación de nuevas iniciativas para la evaluación y el desarrollo de una nueva plataforma educativa y ajustes administrativos que facilitaron la inscripción en el programa. El diseño y gestión de una plataforma de Moodle y SUI Guaraní por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad, con sucesivas mejoras en el último año, permitió al programa alcanzar un mayor grado de autonomía institucional y tener un mejor monitoreo sobre los resultados en cada instancia de evaluación, a partir de la que se realizaron ajustes pedagógicos para una mayor adecuación entre exámenes y los trabajos prácticos integradores. Estas mejoras plantean, sin embargo, nuevos desafíos como la concreción de un sistema de reconocimiento de identidad para los exámenes virtuales. A su vez, se plantea la necesidad de repensar la instancia de los exámenes, para que la nueva masividad no obstaculice la atención a estudiantes que requieran la presencialidad para la evaluación.

La pandemia puso de manifiesto la relevancia de las sedes en el territorio, como eje de articulación e inclusión. El acompañamiento pedagógico de los/as facilitadores/as en las sedes, así como de los/as asistentes técnico-pedagógicos (ATP) que complementan su labor y que en pandemia descentralizaron su trabajo para darle mayor anclaje territorial, resultó clave para la continuidad pedagógica. Los referentes describen que uno de los desafíos principales en contexto de pandemia se asoció con la continuidad del trabajo territorial dada la dependencia de los protocolos propios de cada institución alojante. Ello demandó pensar su intervención pedagógica desde un nuevo lugar, sin presencialidad, junto a la complejidad de trabajar con poblaciones poco alfabetizadas tecnológicamente. El regreso a las aulas presentó un nuevo desafío: el incremento en la matrícula del programa presenta mayores demandas a los roles que asisten a las sedes, principalmente facilitadores, quienes continúan con la atención de la creciente demanda virtual.

La atención de la emergencia, tanto alimentaria como de dispositivos tecnológicos, fue clave durante el ASPO, y movilizó todos los recursos del programa. A su vez, el WhatsApp como principal medio de comunicación y la incorporación del Meet, facilitaron algunos encuentros sincrónicos, que posibilitaron cierta recreación del aula como espacio propio.

A modo de síntesis final, cabe considerar que las políticas llevadas a cabo desde la DEAyA, la gestión intermedia y las instituciones evidencian el compromiso de sostener el lazo con el universo de jóvenes y adultos que asisten a estas propuestas educativas. Entre los aprendizajes resaltados por parte de los actores entrevistados en ambas ofertas, se ubican de modo central para el sostén de las trayectorias escolares, la apropiación gradual de nuevas tecnologías para la gestión institucional y pedagógica, así como la intensificación del trabajo territorial.

Del análisis realizado y en concordancia con lo recién mencionado, se subraya que en ambas ofertas se considera que la bimodalidad no reemplaza la necesidad de presencialidad y territorialidad. A su vez, es necesario que se profundice la alfabetización tecnológica y el mejor aprovisionamiento de recursos tecnológicos en las aulas.

Bibliografía

- Bocchio, M. C. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (3).
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica.
- Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente (2020). Lineamientos para la implementación de mesas de examen y/o instancias de evaluación de forma remota durante la Emergencia Covid -19. *En Orientaciones acerca de la Evaluación Formativa, la promoción y la acreditación*. Ministerio de Educación del GCABA.
- Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.) UNIPE: Editorial Universitaria.
- Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (Tomo I); y *Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (Tomo II). UNIPE y CLACSO.
- Giovine, R. (coord.) (2021). *La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/post pandemia*. MINCYT.
- Krichesky, M.; del Monte, P. y Greco, M. (2017). *Demanda de asistencia a la educación primaria y/o secundaria en Educación para Jóvenes y Adultos*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

Krichesky, M.; Greco, M.; Saguier, V. y Tissera, S. (2018). *Terminalidad de los estudios secundarios para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

Ministerio de Educación de la Ciudad (2009). *Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes de la DEAyA*.

Ministerio de Educación de la Nación - Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Informe Preliminar: Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, Encuesta a Equipos Directivos y Encuesta a Hogares*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica> [consultado en noviembre de 2023].

Pereyra, A. (2020). La docencia ante las nuevas desigualdades. *La educación en debate* #86, 1 - 2. Diario Le Monde. Buenos Aires, Editorial UNIPE.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

United Nations International Children's Emergency Fund (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*.

Normativa

Disp. DGEGE 31/2022.

Res. APN/ME 108/2020.

Res. CFE 368, 367 y 363/2020.

Res. DINEA 1316/1970.

Res. ME 206/1983.

Res. MEGDC 1577/2020.

Res. MEGDC 2215/2020.

Res. MEGDC 3558/2017.

Res. MEGDC 98/2007.

Res. MEN 655/2014.

Res. SED 1536/1998.

Res. SED 1592/2002.

Res. SSPLINED 86/2016.

9. La modalidad de Educación Especial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en contexto de pandemia

Fabiana Demarco

Introducción

La pandemia del coronavirus (COVID-19) irrumpió en los primeros meses de 2020 y obligó al mundo a modificar la vida en general y a los gobiernos a adaptar las actividades económicas, sociales y educativas a la contingencia. En Argentina, las estrategias epidemiológicas implementadas para resguardar la salud integral de la población fueron, sucesivamente, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) (Presidencia de la Nación, Decreto 297/2020) y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) (Presidencia de la Nación, Decreto 1033/2020).

En el ámbito educativo el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación, en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, estableció la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles y modalidades a partir del 16 de marzo de 2020 (Res-2020-108-APN-ME). Estas medidas fueron adoptadas en consonancia con las recomendaciones del Comité Interministerial y la Organización Mundial de la Salud.

La interrupción de la asistencia presencial a los establecimientos educativos generó la necesidad de crear y poner en funcionamiento nuevos modos de escolarización del conjunto de los/as estudiantes con el fin de sostener la continuidad educativa. En tal sentido, se desarrollaron desde las instancias gubernamentales, políticas nacionales y jurisdiccionales orientadas a sostener las trayectorias educativas, garantizando el derecho a la educación en todos sus niveles.

Desde el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se impulsaron políticas y normativas que apuntaron a generar estrategias de organización institucional y pedagógicas orientadas al sostenimiento de las trayectorias escolares. En la gestión de las diferentes áreas, estas políticas, normativas y recomendaciones fueron ajustándose según las necesidades y características propias de los distintos niveles y modalidades dando por resultado una serie de dispositivos, documentos y orientaciones *ad hoc*. A nivel institucional, los/as docentes y equipos directivos sostuvieron a través de la producción de materiales acordes con los distintos grupos y estudiantes, propuestas de enseñanza digitales y analógicas, al tiempo que se ocuparon de otras actividades propias de la vida escolar tales como el seguimiento de los/as estudiantes, la articulación con diversas instituciones del campo social para contactar a alumnos/as y la distribución de canastas de alimentos a las familias de estudiantes que concurren a las escuelas de gestión estatal, entre otras.

Una vez atravesada esta situación excepcional, resulta oportuno indagar cuáles fueron los problemas y desafíos de esta etapa que enfrentaron quienes formaban parte de la comunidad educativa, así como los efectos que se verificaron en las escuelas y en las aulas, a la vez que investigar acerca de los nuevos aprendizajes que se produjeron tanto a nivel institucional como en lo concerniente al rol y la participación de los diversos actores de la comunidad educativa.

La experiencia mostró que el uso de las TIC fue la principal herramienta durante la pandemia para sostener el encuentro no solo con los/as estudiantes sino también con las familias, entre docentes, con las conducciones, las supervisiones y demás actores del sistema. El debate acerca de la incorporación de los entornos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se ha ido instalando como un aspecto central en las últimas décadas para pensar la escuela que viene, se vio potenciado en el contexto de pandemia y post pandemia (Magnani, 2020; Fontana, 2020; Dussel et al, 2020). La urgencia del contexto puso aún más en evidencia el potencial de la coexistencia de los formatos digitales y físicos, a la vez que reforzó la necesidad de accesibilidad a los soportes tecnológicos de todos/as los/as estudiantes para que ese diálogo creativo fuera efectivo (Batthyány y Arata, 2020; Tiana Ferrer, 2020). En este sentido Adriana Puiggrós sostiene:

de lo que no cabe duda es de que estamos ante una nueva articulación entre la enseñanza presencial y virtual, una distinta actitud de los docentes ante la tecnología, que los acerca a los alumnos que la habitan con mucha anterioridad. Al mismo tiempo, el uso intensivo de la tecnología es —y ha sido en este período excepcional— un privilegio, lo cual vuelve a poner sobre el tapete el peligro de la profundización de la desigualdad.
(Puiggrós, 2020: 40)

En este capítulo del informe de investigación se indagan específicamente las políticas, estrategias y dispositivos desarrollados por la modalidad de Educación Especial, de gestiones estatal y privada del Ministerio de Educación de la Ciudad, con el objetivo de

sostener la continuidad pedagógica de los/as estudiantes con discapacidad matriculados tanto en las escuelas de la modalidad como en los niveles Inicial, Primario y Secundario con proyecto de inclusión, en el marco de la pandemia. Así también, se recopilan y analizan aquellas acciones implementadas para disminuir los efectos negativos de la pandemia en la educación impartida y en las trayectorias escolares de los/as estudiantes.

La indagación se realiza a través de un relevamiento y análisis documental sobre las principales líneas de acción y orientaciones pedagógicas para la modalidad tanto a nivel nacional como jurisdiccional y de las voces de la conducción y de la supervisión del área de Educación Especial de la Ciudad de Buenos Aires recabadas mediante entrevistas semiestructuradas a referentes de la Dirección de Educación Especial (DEE), de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (DGEGE) y de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP), su Dirección Pedagógica y Coordinación de Supervisores de Educación Especial. Asimismo, se retoman las voces de autoridades de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (SSCPEE), de la Dirección General Educación de Escuela Abierta (DGESCA), de la Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU), de la Dirección de Educación Artística (DEA) y de la Dirección de Escuelas Normales (DENS). Por otro lado, en las entrevistas a los/as referentes de las direcciones y a supervisores/as de nivel de Educación Inicial, Primario y Secundario de la educación común tanto de gestión estatal (DGEGE) como privada (DGEGP), se indagó en relación a la población destinataria de la Educación Especial matriculada en los distintos niveles educativos (estudiantes con proyectos de inclusión).

Si bien este estudio plantea técnicas de recolección y construcción de datos con un abordaje predominantemente cualitativo, la información recabada se triangulará con datos estadísticos relevados en el periodo de referencia. Con este fin, se tomarán fuentes tanto jurisdiccionales como nacionales que ayuden a complementar la visión de los sujetos entrevistados, las que se integrarán en una estrategia de investigación mixta. Entre las fuentes jurisdiccionales del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se consideran principalmente los datos provenientes del Relevamiento Anual, realizado por el área de Estadística de la Unidad de Evaluación Integral de Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Entre las fuentes nacionales se toman las bases de datos abiertas del Ministerio de Educación de la Nación realizadas en el marco de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP).

El desarrollo de este informe se organiza en cinco secciones. En la primera se describe la conformación de la modalidad de Educación Especial del sistema educativo en la Ciudad de Buenos Aires. Comprende las formas organizativas y funcionales que adopta en la gestión estatal y en la gestión privada. En la segunda sección se comparten algunos datos estadísticos del período de referencia que se complementan con la lectura cualitativa contenida en la tercera sección, en donde se exponen los principales desafíos y las estrategias que se implementaron para darles respuesta durante las etapas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y la apertura gradual con burbujas del Distanciamiento

Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO). La cuarta sección avanza en los posibles aprendizajes y en los debates que se reanudan para la Educación Especial con la vuelta a la presencialidad plena una vez atravesado el contexto de pandemia. Por último, se exponen conclusiones acerca de las condiciones que propiciaron contextos educativos, a la vez que se retoman aspectos considerados en las voces de los/as entrevistados/as que permiten analizar los efectos del período atravesado.

9.1. Caracterización de la Educación Especial del Ministerio de Educación de la Ciudad

La modalidad de Educación Especial de la Ciudad de Buenos Aires comprende instituciones de gestión estatal y de gestión privada. La dependencia funcional de las instituciones y programas de gestión estatal es la Dirección de Educación Especial (DEE) de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (DGEGE); en tanto, la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP) tiene injerencia en los institutos de Educación Especial de dicha gestión.

9.1.1. Dirección General de Educación de Gestión Estatal. Dirección de Educación Especial

La estructuración de la Educación Especial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha seguido, desde sus orígenes, un recorrido diverso que imprimió su marca en la conformación singular del área, en el devenir histórico de sus instituciones y en la composición de su matrícula. Ello se refleja en su organización en tres escalafones diferenciados según las propuestas pedagógicas y la población que concurre a las escuelas que los componen.

A inicios del siglo XX, las primeras instituciones de Educación Especial en la Ciudad estaban destinadas a estudiantes con discapacidad sensorial (sordos, ciegos). Casi medio siglo después, en el ámbito del Consejo Nacional de Educación nacen la primera escuela para estudiantes con discapacidad mental y la Escuela Domiciliaria.

Un hito singular en este proceso histórico ha sido la creación de las Escuelas de Recuperación a finales de la década de 1960, “ya que en sus inicios se realizaban prácticas escolares innovadoras en la relación que se planteaba con los niños que eran derivados para su “recuperación” (Sinisi, 2013, p. 42).

Estas primeras experiencias de grados y escuelas de recuperación adquieren un marco normativo a partir de la Ley Nacional 20.469/73. Si bien la ley es de alcance nacional, es la Ciudad de Buenos Aires la única jurisdicción en donde este tipo de instituciones y propuestas pedagógicas se extiende llegando a cubrir gran parte de los distritos escolares.

De este modo, las Escuelas de Recuperación conforman sustancialmente el llamado Escalafón B, sector específico dentro de la DEE de la Ciudad.

A estas escuelas se fueron sumando en el Escalafón B otro tipo de instituciones, denominados Centros Educativos para Niños con Trastornos Emocionales Severos (CENTES). El origen de estos centros educativos es establecido a partir de la Ordenanza 17746/86 que dispone la reorganización de las Escuelas Hospitalarias N°3 y N°4. Y, por último, a partir de 1998 comenzaron a crearse los Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios (CERI), como complemento de las Escuelas de Recuperación en aquellos distritos que carecían aún de ofertas de este tipo. Consideradas, también, instituciones del Escalafón B, tenían como función atender las demandas de las escuelas comunes frente a las complejidades en la articulación entre los niveles Inicial y Primario, realizando para ello tareas de prevención e intervención temprana.

Estos tres tipos de instituciones terminaron de conformar el Escalafón B de la DEE a finales del siglo XX. Este Escalafón se edifica como un espacio de articulación entre la modalidad de la Educación Especial y los niveles educativos y representa el sentido inclusivo que la Educación Especial fue tomando a partir de las últimas décadas del siglo pasado.

Así lo establece la Ley Nacional de Educación (LEN) 26.606 en su artículo 42 según el cual se define la Educación Especial como la modalidad del sistema educativo destinada a “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”. Se rige por el principio de inclusión educativa, brindando atención a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

En este contexto, fue necesario que estas primeras denominaciones que recibieron las escuelas y centros del Escalafón B fueran reemplazadas por otras, dando cuenta de las perspectivas pedagógicas de la modalidad, en concordancia con las políticas inclusivas más recientes que demandaron una reorganización institucional y una reorientación de las prácticas. Así, las Escuelas de Recuperación pasaron a ser Escuelas Integrales Interdisciplinarias (EII), los antiguos CERI pasaron a llamarse Centros Educativos Interdisciplinarios (CEI) y los CENTES conservaron la sigla, pero con una nueva denominación que los define como Centros Educativos para la Atención de Niños con Tiempos y Espacios Singulares (Resolución 2896/15).

La estructura escalafonaria de la DEE se completa con dos escalafones más, a saber: el Escalafón A, que comprende las escuelas domiciliarias y hospitalarias,⁴¹ y el Escalafón C, en donde se ubican las escuelas de las distintas caracterizaciones tradicionales

⁴¹ En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la modalidad de educación Domiciliaria y Hospitalaria -definida en la Ley de Educación Nacional 26206/06- depende administrativamente de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación.

de la Educación Especial: discapacidad motora, auditiva, visual, mental/cognitiva, severos trastornos de la personalidad y pluridiscapacidad. A su vez, la organización en escalafones de la DEE se complementa con otro tipo de recursos educativos que fueron incorporándose y consolidándose a partir de las políticas de inclusión educativa. Estos colaboran en la definición e implementación de propuestas pedagógicas para sostener trayectorias educativas integrales, de acuerdo con los objetivos de inclusión educativa en las escuelas de los niveles Inicial, Primario y Secundario para estudiantes con discapacidad o restricciones cognitivas, conductuales, sensoriales o motoras, a través de diversos dispositivos institucionales y áulicos de apoyo a la inclusión (Di Pietro et al, 2012).

Estos dispositivos, que fueron creándose a partir de la Ley Nacional de Educación (LEN, 2006) y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), diversifican el rol de la Educación Especial dentro del sistema educativo, orientando las intervenciones y el abordaje en corresponsabilidad con los niveles de educación obligatoria. Así, también producen la ampliación del universo de estudiantes destinatarios de sus prácticas.

En la actualidad, los tres escalafones que componen la estructura de la DEE comprenden instituciones diversas en cuanto a su organización institucional y a sus propuestas pedagógicas:⁴²

Escalafón A: compuesto por las Escuelas Hospitalarias y las Escuelas Domiciliarias.

Escalafón B: compuesto por las Escuelas Integrales Interdisciplinarias (EII), los Centros Educativos Interdisciplinarios (CEI) y los Centros Educativos para Niños con Tiempos y Espacios Singulares (CENTES).

Escalafón C: compuesto por las Escuelas de Educación Especial.

Otros de los servicios que dependen de la DEE son los que desarrollan los equipos interdisciplinarios que guían la trayectoria escolar de niños/as y jóvenes con o sin discapacidad, denominados Equipos Psicosocioeducativos (EPSE).

Por último, los Centros Educativos para la Prevención y Atención de la Primera Infancia (CEPAPI) completan la oferta educativa de la DEE.

⁴² Para complementar la información sobre las instituciones y equipos que componen la oferta de Educación Especial de gestión estatal se sugiere visitar la página web de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/educacion-especial>. Consultado en noviembre 2022.

9.1.2. Dirección General de Educación de Gestión Privada. Institutos de Educación Especial de Gestión Privada

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires funcionan 38 establecimientos de Educación Especial de gestión privada, con 45 unidades educativas. Estas abarcan los niveles Inicial, Primario y Secundario y, además, el ciclo de Formación Integral como propuesta educativa para jóvenes y adultos/as.

Ofrecen atención especializada e interdisciplinaria, garantizando la trayectoria escolar más adecuada a sus estudiantes, en todos los niveles. Estos servicios educativos se desempeñan atendiendo a diferentes planes de estudio que responden a las diversas necesidades de aprendizaje de los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as con discapacidad.

Los/as estudiantes tienen la posibilidad de realizar pasajes entre escuelas de Educación Especial y común y viceversa, de manera abierta y flexible, en cualquier momento de su trayectoria escolar, en función de sus necesidades educativas, de acuerdo con lo pautado en la Ley 2681/08 y sus decretos reglamentarios 107/11 y 171/11, sobre matriculación y rematriculación en establecimientos educativos de gestión privada.

9.1.3. Inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles educativos

Asimismo, existen figuras dependientes de la DEE que participan en las propuestas pedagógicas de inclusión educativa en las escuelas de los niveles obligatorios de la educación Común a través de diversos dispositivos institucionales y áulicos. Algunas de estas figuras forman parte de las instituciones de los escalafones B y C -ya mencionadas- y otras se encuentran por fuera de esa referencia institucional: maestro/a de apoyo pedagógico, maestro/a de apoyo a la inclusión (MAI), maestro/a de apoyo psicológico (MAP), maestro/a psicólogo/a orientador/a (MPO), asistentes celadores para alumnos/as con discapacidad motora (ACDM) e intérpretes de Lengua de Señas Argentinas (ILSA).

Además de estos recursos, en la última década se implementaron a partir de normativas específicas dos dispositivos complementarios, pero de carácter diverso. Por un lado, desde 2011, la normativa habilita la entrada de profesionales del sistema de salud -que no pertenecen al sistema educativo- como acompañantes externos, llamados en la jurisdicción Acompañantes Personales No Docentes (APND), para sostener los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de los niveles de enseñanza común de ambos tipos de gestión (Resolución 3034/MEGC/13).

Si bien los APND trabajan en la escuela, su coordinación está por fuera de la institución escolar y del sistema educativo, en general a través de instituciones privadas llamadas Centros Categorizados, que funcionan como intermediarias entre estos agentes, las obras sociales, la escuela y la familia del/la niño/a. La injerencia del sistema educativo

–directivos, supervisión, EOE– sobre estas nuevas figuras que ingresan a la dinámica escolar, se limita a la facultad de avalar o interrumpir la continuidad del ejercicio de las funciones de los APND en función de su desempeño en la institución.

Por otro lado, desde una perspectiva pedagógica, se implementaron tanto en la gestión estatal como privada los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) para ajustar las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad que contaran o no con apoyo externo.

A partir de la Resolución 311/CFE/16 que regula la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aprobó la normativa jurisdiccional (Resolución 4513/MEGC/17 y anexos) que habilitaba la confección de los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI). Los PPI contienen los acuerdos pedagógicos realizados con el objetivo de favorecer la trayectoria escolar en los diferentes niveles educativos de los/as estudiantes que presenten certificado de discapacidad o un certificado de salud con un diagnóstico que justifique su solicitud. En la normativa figuran como corresponsables en la ejecución de los PPI los equipos docentes de las escuelas de Nivel Inicial, Primario y Secundario, la modalidad de Educación Especial y los Equipos de Apoyo. Por su lado, se estipula que los aportes y sugerencias de los profesionales externos pueden ser incorporados según lo consideren dichos equipos educativos. Asimismo, se establece que se informe a los/as responsables adultos/as de los/as estudiantes acerca de las metas y responsabilidades de cada actor de la comunidad educativa, contemplando los objetivos propuestos en el diseño curricular jurisdiccional de cada nivel.⁴³

9.2. Breve caracterización de la modalidad de Educación Especial, desde una perspectiva cuantitativa, durante el período 2019/2021

Según el Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2021 hay un total de 100 unidades educativas⁴⁴ de Educación Especial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de las cuales 55 son de gestión estatal (55%) y 45 de gestión privada (45%). Ello muestra una disminución respecto a 2020 del -4,8% (105 unidades educativas), donde a su vez ya se registraba una disminución del -3,7% respecto de 2019 (109 unidades educativas).

⁴³ Cabe aclarar que antes de la finalización del presente informe se incorporó la res. 3816/2022 GCABA-ME-DGC, “Orientaciones para la implementación de la normativa vinculada al PPI”, que no estaba vigente en el período bajo estudio.

⁴⁴ Es fundamental aclarar que según el glosario básico de definiciones del anuario estadístico la unidad educativa “es la unidad organizativa conformada al interior de un establecimiento educativo, cuya finalidad es impartir una oferta educativa articulada alrededor de un determinado nivel de enseñanza (inicial, primario, secundario o superior) y de una determinada modalidad básica (común, de jóvenes y adultos, especial)”. Es fundamental distinguirlo del concepto de establecimiento educativo, ya que este puede tener tantas unidades educativas como articulaciones específicas entre niveles y modalidades educativas básicas ofrezca. Por ello si un establecimiento ofrece dos niveles educativos, tiene dos unidades educativas. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/educacion/calidad-y-equidad-educativa/glosario-basico-de-definiciones#15>. Consultado en mayo 2023.

Cuadro 9.1. Unidades educativas por sector de gestión. Modalidad de Educación Especial. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Años 2019/2021.

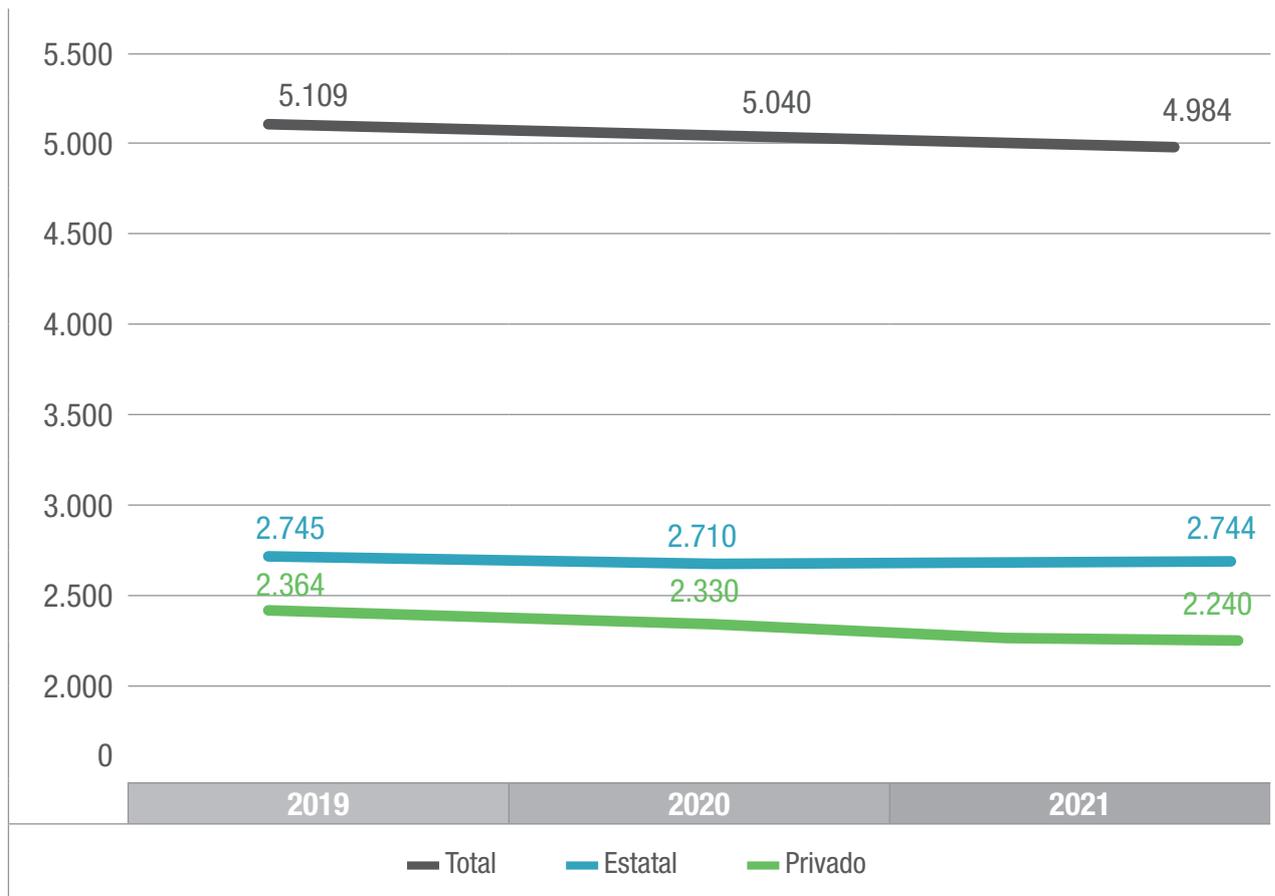
Año	Unidades educativas		
	Total	Sector de gestión	
		Estatál	Privada
2019	109	58	51
2020	105	57	48
2021	100	55	45

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2019/2021.

Si bien esta tendencia se observa en ambos sectores de gestión, es más pronunciada en el sector de gestión privada donde presentó una variación porcentual del -6,25% en 2021 respecto del año anterior y un -5,88% en 2020 respecto de 2019. En tanto, en el sector de gestión estatal estos valores son de -1,72% en 2020 y -3,51% en 2021.

Según el Relevamiento Anual 2019-2021, la matrícula total de estudiantes registrados en la modalidad de Educación Especial en los distintos niveles (Inicial, Primario y Secundario y Educación Integral para Jóvenes y Adultos) en 2019 fue de 5.109 alumnos/as, de los cuales 2.745 correspondían a gestión estatal y 2.364 a gestión privada. En 2020, la matrícula total descendió levemente a 5.040 (-1,4%), tanto en gestión estatal, con una matrícula de 2.710 estudiantes (-1,3%) como en gestión privada, con una de 2.330 (-1,3%). A su vez, en 2021, nuevamente descendió a 4.984 (-1,1%). De todas formas, en este caso el comportamiento intersectorial fue diferente, ya que descendió en gestión privada a 2.240 estudiantes (-3,9%), pero aumentó en Estatal a 2.744 (1,4%). Cabe mencionar que en la última década (entre 2011 y 2021) hay una tendencia de descenso de nacimientos (42% menos) con residencia habitual de la madre en la Ciudad de Buenos Aires, lo que impacta en las cifras de la población en edad escolar (UEICEE, 2022).

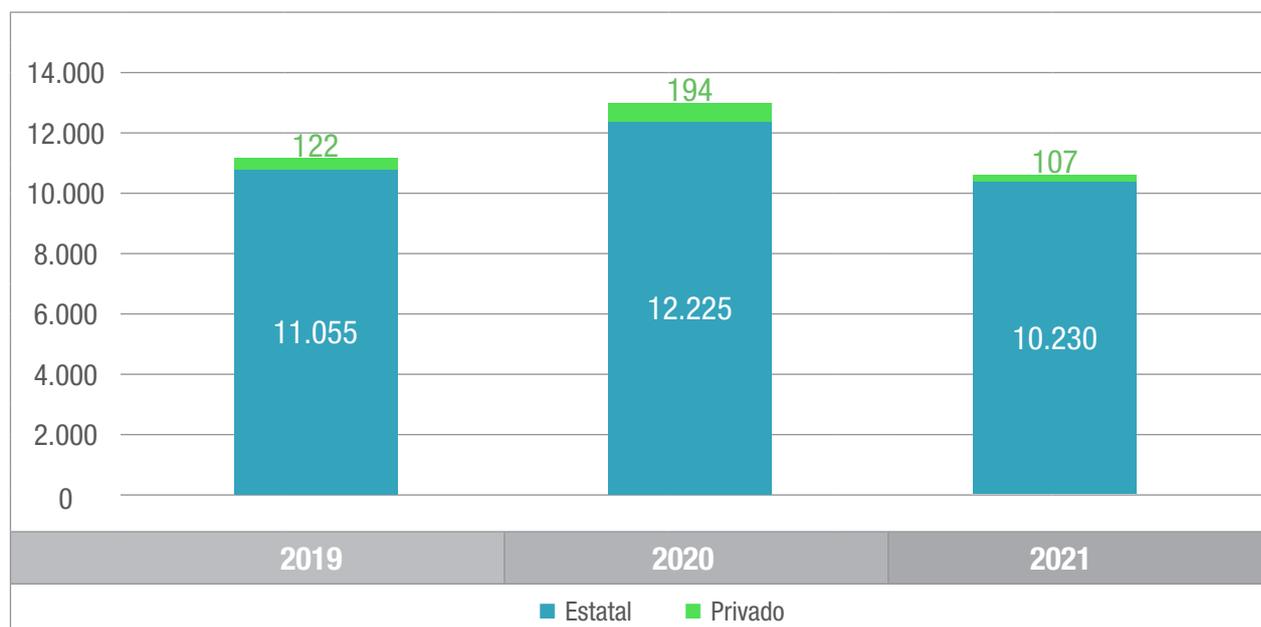
Gráfico 9.1. Evolución de la matrícula por sector de gestión. Modalidad de Educación Especial. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Años 2019/2021.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, GCABA. Relevamiento Anual 2019/2021.

Por su parte, la modalidad de Educación Especial acompañó con recursos propios a 11.177 estudiantes incluidos/as en los niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior No Universitario Común en 2019, de los cuales 11.055 estaban inscriptos en establecimientos de gestión estatal y 122 en gestión privada. En 2020 los/as estudiantes con proyectos de inclusión ascendieron a 12.419 estudiantes (11,1%), de los cuales 12.225 fueron de gestión estatal y 194 de gestión privada. Sin embargo, en 2021 los casos de inclusión descendieron a un total de 10.337 estudiantes (-16,8%), de los cuales 10.230 pertenecían a gestión estatal y 107 a gestión privada. Vale destacar que, por la organización de los institutos de Educación Especial de gestión privada, no es una función propia de éstos el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad que no sean parte de su matrícula.

Gráfico 9.2. Cantidad de estudiantes con proyectos de inclusión en los niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior No Universitario de la modalidad de Educación Común, por sector de gestión. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Años 2019/2021.



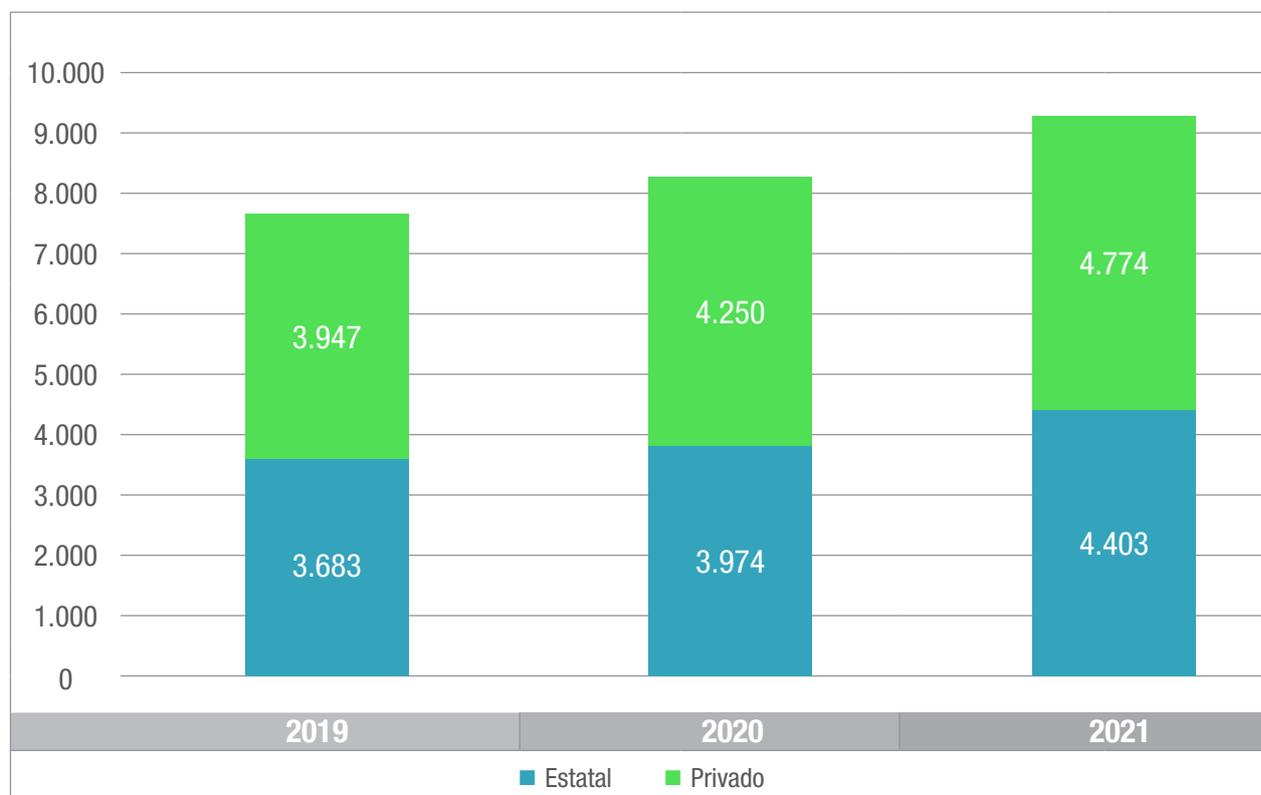
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2019/2021.

En cuanto a la cantidad total de estudiantes con discapacidad dentro de los niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior No Universitario de la modalidad de Educación Común, como puede observarse en el Gráfico 9.3, esta ha aumentado progresivamente en los años bajo estudio.

De acuerdo al Relevamiento Anual, en 2019 se registraron 7.630 estudiantes con discapacidad dentro de la modalidad de Educación Común, de los cuales 3.683 concurrían a establecimientos de gestión estatal y 3.947 al sector privado. En 2020 se registraron 8.224 estudiantes con discapacidad, 3.974 concurrían a establecimientos de gestión estatal y 4.250 a los de gestión privada. Por último, en 2021 se registraron 9.177 estudiantes con discapacidad, de los cuales 4.403 concurrían a establecimientos de gestión estatal y 4.774 al sector privado.

Así, este aumento progresivo se plasma en una variación porcentual interanual de 7,79% en 2020 respecto de 2019 y del 11,56% en 2021 respecto del año anterior. Al analizar las diferencias intersectoriales puede observarse que esta tendencia se repite tanto en el sector privado (7,68% en 2020 y 12,33% en 2021) como en el estatal (7,90% en 2020 y 10,8% en 2021).

Gráfico 9.3. Estudiantes con discapacidad incluidos/as en los niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior No Universitario de la modalidad de Educación Común, por sector de gestión. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Años 2019/2021.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2019/2021.

9.3. Desafíos y estrategias para gestionar educación en contexto de pandemia en la modalidad de Educación Especial

Tal como se describió en la introducción de este informe, la situación de excepcionalidad desafió a las autoridades a crear y poner en funcionamiento estrategias que permitieran nuevos modos de escolarización del universo de los/as estudiantes de la Educación Especial de la Ciudad para sostener la continuidad educativa. Por este motivo, en esta sección se busca recuperar en la producción documental y en las voces de los actores implicados dichos desafíos, así como las orientaciones y las acciones implementadas en este contexto, con el fin de obtener una lectura general de lo acontecido en la modalidad en el período 2020/2021.

La indagación documental y bibliográfica abarcó normativas e informes producidos entre abril de 2020 y diciembre de 2021 por el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otros organismos nacionales y

jurisdiccionales que aportaron insumos para relevar el estado de situación que se estaba atravesando en el sistema educativo, como así también las políticas implementadas a nivel nacional y jurisdiccional para afrontar el desafío de la continuidad pedagógica en contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO). Estos materiales fueron puestos en diálogo con los testimonios de las autoridades entrevistadas. Vale aclarar que de los documentos elaborados se tomaron solo aquellos que hacen alguna referencia a la Educación Especial o a las personas con discapacidad. Asimismo, en la lectura de los documentos seleccionados se puso especial interés en las referencias a las dimensiones para abordar distintos aspectos de los desafíos y las respuestas implementadas para el sostenimiento de la escolarización de los/as estudiantes con discapacidad, tanto en los niveles como en las instituciones de Educación Especial.

Como fuera dicho, el periodo excepcional estudiado contó con dos tramos sucesivos diferenciados. El primero fue el ASPO con suspensión de clases presenciales y sostenimiento de la continuidad pedagógica en forma remota y el segundo el del DISPO, en el que se retornó a la presencialidad con una serie de protocolos para garantizar el cuidado de la salud de la comunidad educativa en las instituciones.

En concordancia con estos dos períodos fueron variando las demandas hacia el sistema, así como las urgencias y los objetivos planteados por él, a fin de sostener la continuidad pedagógica. Los informes y los recuentos de los/as entrevistados/as en cuanto a las acciones tempranas realizadas en los primeros meses de pandemia dan cuenta de la finalidad de producir información respecto de la situación sanitaria y orientaciones vinculadas con el cuidado de la salud, dando respuestas a las necesidades presentadas por los actores de la comunidad educativa (docentes, directivos, familias y estudiantes), relevar el estado de situación que se estaba atravesando en el sistema educativo y ofrecer recomendaciones y recursos pedagógicos para ayudar a sostener y fortalecer las trayectorias de los/as estudiantes.

Una preocupación inicial en la cual coinciden las referentes del área de Educación Especial de ambas gestiones fue llegar a establecer canales de comunicación con el universo de sus alumnas/os y sus familias. Para ello, referentes de las direcciones de gestión estatal explican que se requirió actualizar y sistematizar la matrícula con el fin de contar con los datos de localización de los/as estudiantes. Según declara un referente de gestión estatal:

primero hubo que organizar un plan de acción, donde pudiéramos pensar que todos los alumnos tenían que estar conectados, conectados no, en contacto, eso generó hacer por primera vez la matrícula de todos los alumnos en un drive, tener claros todos los datos y sistematizar los datos desde la dirección.

La tarea de comunicación con las familias y estudiantes, iniciada desde la Dirección de gestión estatal de la modalidad, fue continuada por los equipos técnicos de las escuelas realizando el seguimiento de forma telefónica de cuestiones habituales del equipo, tales como el control de medicación, tratamientos médicos, derivaciones, etc.

Una de las primeras dificultades fue que no todos/as los/as estudiantes contaban con acceso a línea telefónica, dispositivos informáticos y conectividad para participar de las actividades a distancia. Referentes de la Dirección de Gestión Privada explican que fue necesario realizar un relevamiento de los recursos tecnológicos y operativos para el uso de los dispositivos, con los que contaban las familias. En este sentido, explicitan que frente a las limitaciones encontradas en ciertos casos, la estrategia implementada desde las instituciones fue llevar a cabo una capacitación en relación al uso de los dispositivos digitales para los/as adultos/as a cargo.

Como respuesta a estos primeros desafíos desde las direcciones del área de ambas gestiones señalan que se planificaron dos líneas organizativas: una institucional y otra pedagógica. Describen que el relevamiento de los datos de los/as estudiantes fue el punto inicial de la organización institucional, así como establecer la frecuencia con la cual conectarse. En tanto, la organización pedagógica implicó rearmar equipos docentes y planificar sus tareas para que fuera posible el sostenimiento de la enseñanza a distancia. La entrega quincenal de la canasta de alimentos en las escuelas de gestión estatal fue considerada una oportunidad estratégica para actualizar y dar continuidad a los contactos con las familias y un medio para hacer llegar cuadernillos impresos a los/as estudiantes que no contaban con computadoras personales y/o conectividad. La producción de dicho material impreso se llevó a cabo por parte de la modalidad y la DGEGE, según las afirmaciones de los referentes de esta última dirección general:

nosotros estuvimos preparando el material, nosotros llegamos a imprimir para los 5.000 chicos de (Educación) Especial ejemplares a color de propuestas distintas (...), elaboradas por cada escuela. Tenían un cuadernillo, chico por chico, elaborado por las escuelas y hacíamos el seguimiento desde acá, desde el Ministerio.

En los primeros tiempos de ASPO, en complemento de las orientaciones de las direcciones con el fin de sistematizar y transmitir información clara y accesible, fue elaborada la Guía de recursos en el contexto Covid 19 (Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo, MEGC). En esta guía se encuentra un apartado específico con información para personas con discapacidad y sus familias que contiene datos validados y extraídos de fuentes oficiales sobre recursos del Ministerio de Salud Nacional, de la Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS), de la tramitación de Certificado Único de Discapacidad (CUD), de los permisos de circulación y otras herramientas.

Por otro lado, en esos mismos tiempos de inicio del período excepcional, las autoridades de la Educación Especial señalan que se encontraron con dificultades surgidas de representaciones instaladas sobre el conjunto de estudiantes que asisten a las escuelas de Educación Especial que tomaron mayor fuerza en el período de pandemia. Entre ellas mencionan las que suponían a las personas con discapacidad con menos recursos para cuidarse y, consecuentemente, con mayor riesgo de contagio. A su vez, se asumía que

las limitaciones en la autonomía y la necesidad de mayor asistencia por parte de los/as adultos/as para el acceso a las clases remotas tendrían consecuencias importantes en el sostenimiento de la continuidad pedagógica. En los testimonios de las referentes de la Educación Especial de gestión privada estos temores a contagiarse se presentaban principalmente del lado de las familias, lo que dificultó el regreso a la presencialidad en el período DISPO o provocó discontinuidades en las asistencias.

En este sentido, las autoridades de ambos tipos de gestión dan cuenta de que se propusieron trabajar estos presupuestos con los equipos supervisivos y directivos para llegar a tener una visión más realista de las necesidades de apoyo y evitar que se constituyeran en un obstáculo a la hora de sostener el lazo pedagógico. En palabras de referentes de la modalidad, “las orientaciones del área iban en el sentido de garantizar una propuesta pedagógica virtual secuenciada para estudiantes con dificultades para autogestionar ese proceso”.

En esta misma línea, referentes de gestión privada plantean que las respuestas a los desafíos de los primeros tiempos estuvieron orientadas a encontrar otras formas de hacer escuela desde las pantallas. Con este fin, manifiestan, se ensayaron distintas estrategias que hicieran sentir al estudiante en situación de estar en la escuela, construyendo y sosteniendo coordinadas espacio-temporales que produjeran rutinas escolarizadas en las casas, tales como armar la escena áulica siempre en el mismo lugar y en tiempos con frecuencias estables. Describen que “estas estrategias fueron implementadas en situaciones grupales y en las que se observaba que no funcionaba grupalmente, se realizaban clases de forma individual entre un docente y un estudiante” (referente gestión privada). Finalmente, agregan que otra estrategia consistió en la preparación de material para hacer llegar a las casas de los/as estudiantes a través de los transportes escolares, quienes estuvieron a cargo de su distribución. Recuerdan que se armaron sets con distintos tipos de materiales adaptados e indicaciones para trabajar durante una o dos semanas en función de las conexiones que hacían los/as maestros/as para tenerlos disponibles en la hora de clase.

En cuanto a los materiales elaborados tanto por el Ministerio de Educación nacional como por el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para los diferentes niveles de educación Común, referentes ministeriales de ambos sectores de gestión coinciden en que se incluyó en la distribución a institutos de Educación Especial de gestión estatal y a escuelas priorizadas de gestión privada.

Las referentes de ambas gestiones resaltan la importancia de los encuentros virtuales frecuentes con equipos directivos y de supervisión como espacio para el conocimiento y análisis de las situaciones que se iban presentando. Así, consideran que el trabajo sostenido en equipo permitió la planificación, organización y orientación de las prácticas:

nos encontramos con las supervisoras en ese tiempo, y ahora también, pero en ese tiempo mayormente una vez por semana mínimo, y entonces ahí íbamos diagnosticando qué pasaba, por ejemplo, nunca pasó que la gente no fuera a buscar

la canasta alimentaria pero cuando aparecía alguno que repetidamente no iba, veíamos cuál era el plan B (referente de gestión estatal).

Nosotros, una vez por mes, hacíamos entrevistas por Zoom o por Meet, entrevistas personales y reuniones grupales con los directores como para ir trabajando estos temas. Ver por dónde estaba cada uno, cuáles eran las problemáticas con las que se encontraban y cómo habían ido resolviendo determinadas situaciones (referente de gestión privada).

En sus relatos se observa, también, la recurrencia en la valoración del uso de medios digitales para la comunicación con las familias y para el trabajo del/a supervisor/a con directivos/as para el seguimiento de las propuestas institucionales y pedagógicas. Es posible leer en los distintos testimonios la intencionalidad de mantener estas instancias virtuales en la educación pospandemia. Según lo manifiesta una referente de gestión estatal:

yo creo que eso llegó medio para quedarse y la verdad [es] que quisiera, no sé si que sustituyera, pero sí tenerlo siempre presente, [ya] que es un modo de encuentro, que en términos generales, todos ya tenemos los medios para encontrarnos y también de alguna manera puedo hacer una reunión con una familia que está en su trabajo y que no puede salir de su trabajo a otra punta de la ciudad, que puedo tener una reunión de esas características, que el encuadre está.

En este contexto, un aspecto sustancial para dar continuidad pedagógica al universo de estudiantes del sistema educativo ha sido la producción y sistematización de los materiales necesarios para la implementación de clases sincrónicas y asincrónicas a distancia y su accesibilidad a través de plataformas y portales educativos virtuales. En particular, en lo relativo al sostenimiento de la escolarización de los/as estudiantes con discapacidad tanto en los niveles como en las instituciones de Educación Especial, los/as entrevistados/as subrayan que los recursos disponibles para los distintos niveles fueron objeto de adaptaciones por parte de los/as docentes de la modalidad.

El Ministerio de Educación de la Ciudad puso a disposición de los/as docentes de la jurisdicción, propuestas sugeridas de actividades y recursos para abordar contenidos de los Diseños Curriculares de cada nivel de la educación básica y obligatoria en contexto de ASPO. Asimismo, brindaba un marco de referencia para orientar a las instituciones sobre los contenidos priorizados a ser trabajados en el período excepcional. La propuesta suponía ofrecer a las instituciones y equipos docentes lineamientos en cuanto al recorte y progresión de contenidos priorizados en función del contexto y las condiciones particulares de acompañamiento a los/as estudiantes y sus aprendizajes, así como de su evaluación.

En cuanto a los materiales elaborados para la modalidad de Educación Especial de gestión estatal del Ministerio de Educación de la Ciudad se encuentra un fascículo de la serie *Estudiar y aprender en casa* para estudiantes que transitan el Nivel Primario de la modalidad. Este aborda contenidos de Matemática y Prácticas del Lenguaje, como así

también un libro en formato digital, un audiocuento y un videocuento en lengua de señas (LSA)⁴⁵ y para los/as estudiantes del Nivel Inicial y Primario, libros en pdf, audiolibros y videocuentos.

Según explican en las entrevistas los/as referentes de ambos tipos de gestión, los/as docentes de la modalidad suelen realizar adaptaciones de los contenidos, materiales y recursos destinados a los distintos niveles, para hacerlos accesibles a las características y posibilidades de sus grupos de estudiantes. Así como la adaptación de los diseños curriculares es parte de las tareas habituales de los/as docentes de la Educación Especial, señalan que en la etapa considerada, se presume que los contenidos priorizados fueron objeto del mismo tratamiento, dado lo acotado de los materiales generales elaborados durante la pandemia exclusivamente para la Educación Especial. Ante la pregunta sobre los documentos producidos en general para los niveles educativos, las referentes responden:

lo que a nosotros nos interesa, en una primera instancia, es que participen, porque después con esos materiales se van haciendo las adaptaciones y se va viendo con qué se puede trabajar, aunque no haya nada específico para Especial (referente gestión privada).

Hubo mucha producción de material porque nosotros ya tenemos que adaptar todo el tiempo materiales, por ejemplo desde el espacio en los libros de lectura (...) todo eso ya estaba pensado en la presencialidad. En la virtualidad esto hubo que pasarlo todo a los canales digitales (referente gestión privada).

A su vez, la Dirección de Educación Especial de gestión estatal armó un sitio Wix,⁴⁶ durante la pandemia en donde las instituciones educativas comparten sus producciones. Las referentes expresan los objetivos de la creación de este portal virtual:

para poder sistematizar qué era lo que cada escuela les ofrecía a las familias. Esa Wix alojaba todos los blogs o todos los sistemas que la escuela encontraba y aportaba diferentes recursos que se estaban gestionando para que estuvieran todos en el mismo lugar. Entonces, en esa primera etapa, arrancó esa sistematización, que tuvo también sus bemoles, pero que permitió que la modalidad de Educación Especial encontrara todas las escuelas en un solo soporte virtual (...) ese fue el soporte que generó también alguna red un poco mayor (referente gestión estatal).

El portal cuenta con distintas ventanas entre las que se encuentran novedades, material pedagógico, temas relacionados con la ESI, escuelas y normativa. La ventana “Material pedagógico” se subdivide en “Recursos educativos”, “Matemática”, material “Piedra

⁴⁵ Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/educacion/nivel-primario/educacion-especial>. Consultado en noviembre 2022.

⁴⁶ Disponible en <https://educacionespecialc8.wixsite.com/materialdidactico>. Consultado en noviembre 2022.

Libre”, “Escuela de Maestros”, “Contenidos priorizados” y “Multimedia”. Por su parte, la ventana “Escuelas” contiene las categorías escalafonarias propias de la organización de la Educación Especial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Escalafón A, B y C) y un apartado con los CEPAPI.

En cada ventana se pueden hallar contenidos generales destinados a los distintos niveles educativos y contenidos específicos para la Educación Especial. Entre estos últimos se encuentran como recursos educativos, los materiales anteriormente mencionados con sus diferentes formatos. Por otra parte, para el plantel docente se cuenta con varios videos, conferencias y trabajos presentados en el marco de la Semana de la Educación Especial de 2020. En las conferencias se trataron diferentes temáticas, entre ellas Imaginando la escuela que queremos, Ideas en torno a la *Alfabetización y Educación de jóvenes y adultos*. Por su parte, las mesas de conversaciones entre docentes se agruparon en *La perspectiva interdisciplinaria para el abordaje de la enseñanza*, *Prácticas educativas en contexto*, *en la primera infancia y en Nivel Inicial*, *Diversidad lingüística y cultural: reflexionando sobre las prácticas*, *ESI - Desafíos en las prácticas pedagógicas con adolescentes, jóvenes y adultos*, *Culturas digitales: la escuela como escenario de innovación pedagógica* y *Perspectivas curriculares: diferentes expresiones, artes y deportes en la escuela*.

Por su lado, en la ventana de los materiales de Educación Sexual Integral (ESI) generales se recorta para los/as estudiantes con discapacidad y sus familias el documento titulado *Es parte de la vida: material de apoyo sobre educación sexual integral y discapacidad para compartir en familia*, realizado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2013.

De las ventanas exploradas, la que cuenta con más cantidad y diversidad de materiales es la que corresponde a las escuelas de los distintos escalafones, en donde se encuentra lo producido por cada una de ellas. La mayor parte de las instituciones cuenta con blogs en los cuales comparten noticias, fotos, videos o material de trabajo. También se usaron otras estrategias que siguen vigentes actualmente, tales como carteleras de la aplicación padlet, recurseros, enlaces a páginas de interés, videos en la plataforma Youtube, sitio Biblioteca o cuentas de Facebook.

A modo de ejemplo se describen brevemente los usos durante la pandemia de las plataformas virtuales de tres instituciones de la modalidad, una de cada escalafón: una Escuela Domiciliaria, una Escuela Integral Interdisciplinaria y una Escuela para Niños/as, Jóvenes y Adultos/as con Discapacidad Mental y Formación Integral.

La Escuela Domiciliaria del Escalafón A ya contaba con un blog activo desde 2017. En 2020 y 2021 el número de publicaciones conservó la intensidad de los años anteriores. Durante el primero de los años de pandemia la continuidad estuvo dada por las efemérides y en menor medida, materiales de trabajo, videos y juegos. En cambio, en el siguiente año cobraron más protagonismo las producciones de los/as estudiantes en distintas áreas curriculares, tales como Literatura, Música, Artes Plásticas, entre otras, y continúa teniendo ese perfil más interactivo en este último año en curso.

Una institución del Escalafón B, pionera en la utilización de recursos digitales para la enseñanza, posee un blog cuyas primeras publicaciones se inician en 2010. En él se encuentra un importante volumen de material organizado en diferentes ventanas en donde confluyen proyectos e información de interés producida por la comunidad educativa, tales como La Radio de la X y Medios en la Escuela, Noticia Verde, Proyecto Huerta, Educación Sexual Integral, Ciencias Sociales, Plástica, Efemérides Escolares, 50 Aniversario, Plan Sarmiento, Premios.

Durante el primer año de pandemia se realizaron 110 entradas de formatos diversos, videos, audios, archivos de textos e imágenes con propuestas de las distintas áreas curriculares -Educación física, Educación Musical, Inglés y Tecnología-, en cambio en 2021 las entradas se orientaron a las efemérides del calendario escolar. El blog continúa activo durante 2022 con un perfil orientado al registro de actividades y actos escolares.

Por su parte, en el Escalafón C una institución que cuenta con población de edad escolar Primaria y formación integral optó por la aplicación *pearltree* para organizar las propuestas y acercarlas a los/as estudiantes y sus familias. Esta aplicación les permitió a los/as docentes guardar en colecciones distintos tipos de materiales y recursos: páginas web, fotos, videos, archivos, documentos y notas. Sus colecciones se dividen en Primaria y Formación integral.

A su vez, la colección Primaria está subdividida en “Actividades Pedagógicas”, “Actividades Curriculares”, “Efemérides”, “ESI”, “Nos cuidamos entre todos” (COVID, dengue y más) y “Otras actividades para jugar y explorar”. La colección Formación integral incluye, además, cada uno de los talleres que integran la oferta educativa. Las actividades pedagógicas de Primaria se encuentran organizadas en diversos apartados: Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Conocimiento del Mundo, Conociendo Juntos. En cada uno es posible ver videos de clases con desarrollo de contenidos, secuencias didácticas, lecturas de cuentos, ejercicios, propuestas de juegos, etc.

Las referentes de la modalidad de Educación Especial de gestión privada manifiestan que los/as docentes de los diferentes Institutos de Educación Especial tuvieron que digitalizar los materiales con los cuales venían trabajando en formato físico. Cada instituto, según la caracterización de la población que asiste, se dedicó a producir actividades y recursos para hacerlos accesibles a sus estudiantes. Entre las producciones se encuentran videos para trabajar contenidos de Prácticas del Lenguaje en LSA y/o subtítulos, materiales y juegos interactivos, cuadernillos digitalizados, carteleros en la aplicación padlet, entre otras. La digitalización de los materiales también permitió que se conservaran como archivos compartidos entre las/os docentes de los institutos.

Como se expresa en los desafíos y acciones analizadas hasta aquí, las referentes de ambas gestiones coinciden, en términos generales, en el tipo de problemáticas que se les fueron presentando y en algunas de las estrategias empleadas. Las diferencias se presentan

en lo que respecta a la articulación de las trayectorias escolares de estudiantes con los niveles educativos, dado que ésta es una función que involucra solo excepcionalmente a los institutos de Educación Especial de gestión privada. En cambio, la Dirección de Educación Especial de gestión estatal interviene y acompaña para generar condiciones de aprendizaje en la población de estudiantes con proyectos de inclusión en los distintos niveles educativos.

En cuanto a las demandas de maestros de apoyo y adecuaciones para los procesos de inclusión, en una de las entrevistas se señaló que en la Ciudad se continuó con las intervenciones que ya se estaban llevando a cabo en el ciclo lectivo anterior y se realizaron actualizaciones de los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) que venían desarrollándose desde 2019, pero se refuerza que desde la modalidad se tomó la decisión pedagógica de no abrir nuevos PPI en el 2020 porque la situación impedía obtener los elementos diagnósticos suficientes para elaborarlos.

todo niño o joven que venía teniendo acompañamiento en 2019 lo sigue teniendo, partimos del hecho de que si lo tenía lo sigue necesitando (...) Al que se sumaba, ahí nos costó mucho distinguir si se pedía la Maestra de Apoyo a la Inclusión porque advertían que había alguna dificultad. Era muy difícil generar una intervención en una pantalla con un niño que uno no conocía o hacer un diálogo con una madre o con una familia. Entonces, la frase que se había armado era “lo nuevo es muy difícil, lo que venía haciendo lo sostengo”. En lo nuevo ponemos palabra, conversación, hablamos con las supervisoras. Ahí hubo mucho trabajo artesanal, mucho vínculo de las supervisoras de Educación Especial con las de Primaria y con las de Inicial, pero la verdad [es] que costó mucho más. En ese paquete apareció el tema del PPI, que decíamos el alumno que tenía PPI en 2019 tomábamos y actualizábamos ese PPI y partimos de la misma lógica, no arrancamos con un PPI en 2020 porque no tenemos elementos para hacer eso (referente de gestión estatal).

En este sentido, las referentes de la Dirección de Educación Especial de gestión estatal señalan que el desafío ha sido encontrar nuevos modos de participación de las figuras de apoyo. Las autoridades describen que en el período de ASPO una estrategia implementada fue que, en algunas ocasiones, la/el docente de apoyo a la inclusión formara parte del encuentro sincrónico virtual, y en otras, realizara una clase individual con el/la estudiante. Por su lado, señalan que en el período de DISPO tuvieron que agudizar las estrategias para acompañar a varios estudiantes incluidos en diferentes burbujas. En este sentido, la reasignación y reubicación de los recursos de apoyo en función de las necesidades particulares fue una maniobra utilizada por la Dirección de Educación Especial de la DGEGE de acuerdo con las demandas institucionales de cada período.

Las entrevistadas de Nivel Primario aportan otra lectura de la situación de los momentos en que se comenzó con la vuelta a la presencialidad organizada en burbujas. Señalan que para los/as chicos/as que estaban con alguna necesidad educativa específica o con algún

proyecto de inclusión, los grupos reducidos permitían mejores condiciones para su inserción en los aprendizajes: “lo positivo de eso fue que con chicos [a los] que hubo que recuperarlos pedagógicamente se pudo trabajar en el uno a uno muy bien, con grupos reducidos porque iban por burbujas” (referente de Nivel Primario).

En relación con la articulación de la modalidad de gestión privada con el Nivel Inicial, esta fue una estrategia de trabajo corresponsable, que resaltan las entrevistadas del Nivel:

armamos plan de trabajo de cómo trabajar en este contexto, y también trabajamos interdisciplinariamente con modalidad de Especial, tenemos muchos alumnos con integración en las escuelas de gestión privada, sin tratamiento, y los chicos quedaron rezagados, empezamos a inquietarnos, y generamos reuniones conjuntas con la gente de Especial (referente de gestión privada),

En este mismo sentido, la encuesta (ENPCP) realizada a pocos meses de iniciada la pandemia en el marco de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ME, Secretaría de Información y Evaluación Educativa, 2020), muestra una tendencia que destaca la figura del/la maestro/a integrador/a o acompañante de apoyo pedagógico entre los actores que trabajaron en la adecuación de las propuestas docentes en el período estudiado. En la jurisdicción, en la pregunta sobre los actores con quienes consultó y trabajó en conjunto para la adecuación de la propuesta, el “Equipo de orientación escolar/Equipo de apoyo a la integración escolar” y el “Docente integrador/acompañante/de apoyo pedagógico” fueron las figuras más señaladas por los/as docentes en los tres niveles. Complementariamente, en la misma encuesta el 45 % de los/as docentes de Nivel Inicial, el 41,8% de los/as docentes de Nivel Primario y el 25,9 de los/as docentes de Nivel Secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocieron tener en sus aulas alumnos/as con proyectos de inclusión educativa.

Para concluir, debe remarcarse que una vez transcurrida la pandemia y con la vuelta a la presencialidad plena, las instituciones fueron encontrándose con diversas situaciones en las poblaciones infantiles y juveniles. En las entrevistas los/as referentes de ambos sectores identifican consecuencias, por un lado, en las posibilidades de acceso a los aprendizajes y por otro, en las implicancias en la subjetividad producto del aislamiento y de haber vivido experiencias traumáticas. Estas son preocupaciones recurrentes en el relato de las autoridades, que consideran necesario evaluar para poder planificar e implementar estrategias que reparen, en alguna medida, las consecuencias de haber atravesado un período de excepción en el devenir social. En este contexto, una de las referentes de la gestión estatal subraya la necesidad de hacer un diagnóstico de situación:

yo creo que eso es producto, por un lado, de una cuestión que puede ser desde la Dirección de un lugar de impulsar eso [el diagnóstico], pero creo que se encajó o se encontró con la necesidad de ver dónde estábamos parados cuando volvimos. (...) De ahí salió todo esto de la alfabetización y yo creo que el foco debe estar puesto en lo pedagógico, en los tiempos, en las edades de los chicos.

En síntesis, los desafíos que atravesó la modalidad fueron múltiples y variados en consonancia con lo diverso de las propuestas pedagógicas de sus instituciones y su población destinataria. Así, compartió con otras áreas del sistema educativo las preocupaciones vinculadas con la conectividad de sus estudiantes, con la posibilidad de sostener las clases a distancia y con la producción de materiales para ese fin. Pero lo que hace a su peculiaridad resulta de la exigencia de dar respuestas a las demandas provenientes de los distintos tipos de escolarización de sus estudiantes y las funciones variadas de sus equipos docentes, tanto en sus escuelas como en las de los niveles.

9.4. Principales aprendizajes a partir del período de excepción y debates que se reanudan en la vuelta a la presencialidad

Las referentes identifican distintos niveles de aprendizajes producto de haber atravesado la situación de excepcionalidad, en función de los desafíos que se les plantearon a los equipos de supervisión, conducción y docente. Para cada uno de estos actores las experiencias fueron motivo de reflexión y revisión de las prácticas tal como se venían desarrollando previamente. A su vez, la vuelta a la presencialidad plena reabrió preocupaciones ya existentes como efecto de la situación social traumática atravesada.

Un primer aspecto a subrayar es que en la gestión estatal evalúan que los cargos directivos y de supervisión salieron fortalecidos en sus funciones por haber gestionado en situación de conflicto. Su experiencia da cuenta de que el armado de estrategias para afrontar las contingencias e imprevistos y haber transitado la excepcionalidad dando respuesta a la continuidad pedagógica, los ha nutrido de mayores recursos para el desarrollo de sus roles. En palabras de un/a referente gestión estatal,

hay algo de la gestión en el conflicto que fortalece determinadas cuestiones, es decir, cuando te ves obligado a gestionar en el lugar que sea por una situación de conflicto, a veces aprendés cosas de gestión que son interesantes. Yo creo que muchas supervisoras aprendieron cuestiones de gestión porque tuvieron que gestionar en situaciones de conflicto, eso es un aprendizaje que se queda.

A su vez, un recurso de orden operativo para la conducción de las instituciones, que las referentes de ambas gestiones identifican es la posibilidad de contar con mayor variedad de modalidades para el desarrollo de sus tareas, pudiendo ahora ser virtuales, presenciales o bien mixtas; es decir pueden tener una parte de trabajo en territorio y otra a distancia. Ambas manifiestan la intencionalidad de continuar con la utilización de recursos tecnológicos para la interacción a distancia, dado que han comprobado que les permiten acelerar y hacer más accesibles los contactos con las familias y los profesionales.

Este recurso ha resultado muy significativo para la transformación en los modos en que se comenzó a desarrollar la formación y actualización del plantel docente, como así también para los encuentros y jornadas de intercambio académico. Un claro ejemplo es el modo en que tuvieron lugar las últimas ediciones de las jornadas de la “Semana de la Educación Especial”, tal como lo expresan en las entrevistas y se manifiesta en los registros audiovisuales en el portal de la modalidad de Educación Especial de la plataforma Wix.

Los testimonios dan cuenta de la instalación en las prácticas institucionales cotidianas de estas nuevas modalidades de comunicación y del uso de herramientas digitales para el sostenimiento de la continuidad:

una es el uso de tecnología, yo creo que estaba presente pero no sé si a este nivel, y el otro es la relación con las familias. Hay un acuerdo general de que se pudieron pensar otras formas de acceder a la familia (referente de gestión estatal).

Las escuelas también aprendieron a hacerse muchos archivos, y esto es otra cosa que fue mutando en cuanto a la información y a la cuestión pedagógica, las maestras conservaban sus carpetas didácticas en papel, hoy en día en muchas escuelas ya eso lo tienen, por ejemplo, en un drive, ahí va quedando mucho más registro del material y de todas las adaptaciones que se van haciendo o de todas las cosas que se van pensando (referente de gestión privada).

Referentes del área dan cuenta de que ya antes de la pandemia uno de los objetivos de la dirección fue orientar las prácticas hacia lo que se denominó “el plan de alfabetización”. El tránsito por este período focalizó aún más los objetivos de la Educación Especial en la centralidad de la enseñanza. En sintonía con estas formulaciones, referentes de la DGEGP sitúan la especificidad de la función de la modalidad poniendo énfasis en la labor pedagógica:

nosotros no pensamos que la escuela especial solamente tiene la función de ser apoyo de la escuela común, nosotros pensamos que la escuela especial es una oferta educativa válida que provee oportunidades a muchos niños, entonces es siempre como una cuestión muy sensible que hay que trabajar con mucho cuidado para que la escuela especial no pierda su especificidad ni su lugar dentro del sistema educativo, pero también pueda compartir sus saberes con otros.

Por su parte, referentes de la misma área resaltan que fue necesario tratar con prudencia el regreso de sus estudiantes a las aulas y generar condiciones de cuidado y confianza para que vuelvan a instalarse las rutinas escolares en un espacio compartido con otros:

ahí costó bastante organizar no tanto desde lo institucional, sino organizar a los estudiantes, a los alumnos, en función de con quién se iban a encontrar y con quién no, nosotros por ahí hablamos de personas que son muy rutinarias en algunas cosas donde tienen algo aprendido y es medio complicado (referente de gestión privada).

...como en algún momento al principio de este ASPO fue que en la casa vaya armándose algo de la escuela, después fue distinto el movimiento, que trajeran algo de la casa para estar en la escuela y empezar a armar de nuevo ese espacio que se había perdido en sus coordenadas iniciales, entonces eso también fue una estrategia que se utilizó, porque si no, claro, hubo bastantes dificultades en esto de volver a construir este espacio con otros (referente de gestión privada).

En cuanto a los debates que se reanudan con la presencialidad de todos/as los/as estudiantes vale rescatar algunos relacionados en particular con el llamativo aumento de los casos de estudiantes derivados/as a consultas con equipos profesionales. De las entrevistas realizadas en los distintos niveles educativos llama la atención la reiterada mención de los casos de inclusión y el pedido de intervención de la Educación Especial en los del Nivel Inicial. Las supervisoras de este Nivel describen lo que observan en las salas de los jardines con los más pequeños a partir del retorno a la presencialidad:

...para la subjetividad de los niños tuvo un impacto muy fuerte sobre todo en los niños en la primera infancia. El Nivel Inicial está teniendo muchos problemas, muchos problemas de niños con muchas dificultades de conducta, con muchas dificultades de organización, con desbordes, dificultades en el lenguaje... es una constante que vamos viendo en todas las poblaciones y los distritos.

Asimismo, se remarca el aumento de certificados de discapacidad después de la pandemia y se advierte sobre el riesgo de la sobrediagnóstico en la primera infancia. En palabras de un/a referente del Nivel Inicial:

quizás un nene que no habla mucho y le ponen certificado de discapacidad por trastorno del lenguaje. Le falta estimulación, no tiene un trastorno, no necesita fonoaudiología, ni neurolingüista. (...) Entonces ahí hay un fuerte trabajo para poder hacer.

Así, se destaca la necesidad de hacer un trabajo de acompañamiento importante de las familias de los/as niños/as que concurren al Nivel Inicial, corriendo la mirada de los diagnósticos y acompañando a las familias en la crianza de sus hijos/as, como posible función de la escuela, para ayudar a tramitar los efectos sociales de la pandemia.

Estos testimonios de las autoridades entrevistadas están en línea con los de algunos profesionales de distintas disciplinas que participaron del conversatorio “Salud Mental en el ámbito escolar”. Allí advierten sobre el riesgo de:

...transformar los padecimientos subjetivos, propios de la adolescencia, propios de la infancia, propios de niñas/os de 2 años, en cuestiones de salud mental. Hay una tendencia a precipitar un diagnóstico rápidamente. Entonces, si hay algo de la maquinaria de salud mental, que transforma padecimientos subjetivos en patologías, debemos estar muy advertidos a la hora de introducir esas lógicas en los ámbitos escolares (...)

lo que tengo para aportar es la advertencia de los riesgos de la instalación de la salud mental en las escuelas, porque eso generó una expectativa de que las/los docentes, muy prematuramente, estén atentos a estos signos para detectarlos y, entonces, derivar (Kiel, 2022).

Otra preocupación que se retoma es el aumento del número de adultos que acompañan los procesos de inclusión en las salas. Se sostiene que la figura del acompañante externo se ha convertido en un recurso de fácil acceso para las familias a través de las prestaciones de salud, pero la presencia de varios/as estudiantes asistidos/as cada uno/a por un profesional puede llegar a generar obstáculos en la dinámica escolar. Ante este escenario se sugiere pensar e implementar alternativas en el modo de abordaje de los procesos de inclusión que ofrezcan un uso más racional de los recursos disponibles:

este año estamos trabajando desde las supervisiones los desafíos que presenta la diversidad en la infancia, hay muchos chicos, que llamativamente están con diagnósticos. Tengo 5 nenes con TEA en el aula en un grupo de 20 y cinco integradoras. Busquémosle la vuelta, no es oficial, pero a mí se me ocurre que compartan la maestra integradora, proponerles a las familias, hay escuelas que lo están proponiendo... (referente del Nivel Inicial).

En este sentido, se retoma el análisis sobre los efectos inclusivos que la incorporación de estos/as profesionales puede llegar a generar cuando se realizan intervenciones desde una lógica de trabajo colectivo (Pitton, Demarco, 2020). Es decir, cuando las prácticas de los/as acompañantes tienden a configurar un trabajo en equipo con el/la docente ayudando a generar un entorno favorable para el conjunto de la clase. A su vez, se advierten los obstáculos que puede llegar a producir la incorporación full time de acompañantes abocados a la atención de un/a solo/a niño/a en tanto al ser un mediador permanente entre el/la alumno/a, el/la docente y el resto de la clase, condiciona los intercambios en el aula (Pitton, Demarco, 2020).

En síntesis, el haber vivido en estos tiempos de excepción no fue sin efectos, tanto para la población de adultos/as como para los/as niños/as y jóvenes que integran la comunidad educativa. Algunos de esos efectos pueden capitalizarse en términos de aprendizajes, como los que quedan en relación con la gestión del conflicto y la incorporación en lo cotidiano de las tecnologías para la información y la comunicación que permiten intercambios más accesibles. Otros tipos de efectos en las subjetividades de las nuevas generaciones traen consigo preocupaciones acerca de las posibilidades del vínculo educativo y de sus alcances para repararlos.

9.5. Conclusiones

En el presente informe se indaga acerca de las políticas, estrategias y dispositivos desarrollados por la modalidad de Educación Especial de gestión estatal y de gestión privada del Ministerio de Educación de la Ciudad, que tuvieron el objetivo de sostener la continuidad pedagógica de los/as estudiantes con discapacidad matriculados tanto en las instituciones de la modalidad como en las escuelas de los niveles Inicial, Primario y Secundario con proyecto de inclusión, en el marco de la pandemia.

El estudio de esta situación excepcional resultó pertinente para identificar cuáles fueron los problemas y desafíos de esta etapa que enfrentaron y en la actualidad enfrentan quienes forman parte de la comunidad educativa, así como los efectos que se verifican en las escuelas y en las aulas. Al mismo tiempo, permitió identificar los nuevos aprendizajes que se produjeron tanto a nivel institucional como en el ejercicio del rol de los diversos actores de la comunidad educativa.

Las acciones que se desarrollaron desde la modalidad estuvieron enmarcadas en las políticas, normativas y recomendaciones generales del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y fueron ajustándose según las necesidades y características propias, dando por resultado una serie de orientaciones *ad hoc*. A nivel institucional, los/as docentes y equipos directivos sostuvieron propuestas de enseñanza digitales y analógicas y produjeron materiales acordes con los distintos grupos y estudiantes, al tiempo que se ocuparon de otras actividades propias de la vida escolar tales como el seguimiento de los/as estudiantes, la articulación con otras instituciones del campo social, la distribución de canastas de alimentos, entre otras.

Una preocupación inicial del área de Educación Especial de ambas gestiones fue llegar a establecer canales de comunicación con el universo de sus alumnos/as y sus familias. Como respuesta a estos primeros desafíos desde la modalidad señalan que se planificaron dos líneas organizativas: una institucional y otra pedagógica. Describen que el relevamiento de los datos de los/as estudiantes fue el punto inicial de la organización institucional, así como establecer la frecuencia con la cual conectarse. En tanto, la organización pedagógica implicó rearmar equipos docentes y planificar sus tareas para que fuera posible el sostenimiento de la enseñanza a distancia. Por otra parte, en lo que respecta a los/as estudiantes con proyectos de inclusión en los distintos niveles educativos, las referentes de la Dirección señalan que el desafío ha sido encontrar nuevos modos de participación de las figuras de apoyo.

En síntesis, en esos primeros tiempos las respuestas a los desafíos estuvieron orientadas a encontrar otras formas de hacer escuela desde las pantallas contemplando las demandas provenientes de los distintos tipos de escolarización de sus estudiantes y las funciones variadas de sus equipos docentes, tanto en sus escuelas como en las de los niveles.

En ese contexto, las referentes de ambas gestiones resaltan la importancia de los encuentros frecuentes con equipos directivos y de supervisión como espacio para el conocimiento y análisis de las situaciones que se iban presentando. De esta forma, el trabajo sostenido en equipo permitió la planificación, organización y orientación de las prácticas. Concluyen que el trabajo en equipo permitió revisar algunos presupuestos que dificultaban la continuidad de la enseñanza y llegar a tener una visión más realista de las necesidades de apoyo de sus estudiantes. Para esta tarea fue fundamental y muy valorado el uso de medios digitales. Resaltan la intencionalidad de mantener estas instancias virtuales tanto para la comunicación con las familias y estudiantes como para el trabajo del/la supervisor/a con directivos en el seguimiento de las propuestas institucionales y pedagógicas.

En lo relativo a los aprendizajes producidos al atravesar la situación excepcional, las referentes de la gestión estatal evalúan que los cargos directivos y de supervisión salieron fortalecidos en sus funciones por haber gestionado en situación de conflicto. Los testimonios de las entrevistas permiten pensar que el armado de estrategias para afrontar las contingencias e imprevistos y transitar la excepcionalidad dando respuesta a la continuidad pedagógica les ha provisto mayores recursos para el desarrollo de sus roles.

En cuanto al período que comenzó con la vuelta a la presencialidad, primero con protocolos y agrupamientos por burbujas y luego en la presencialidad plena, las instituciones fueron encontrándose con diversas situaciones en las poblaciones infantiles y juveniles. En las entrevistas, referentes de ambos sectores identifican consecuencias, por un lado, en las posibilidades de acceso a los aprendizajes y por otro, en las implicancias en la subjetividad producto del aislamiento y de haber vivido experiencias traumáticas. Estas son preocupaciones recurrentes en el relato de las autoridades, que consideran necesario evaluar para poder planificar e implementar estrategias que reparen, en alguna medida, las consecuencias de haber atravesado un período de excepción en el devenir social.

En resumen, la coyuntura analizada tuvo variados efectos, tanto para la población de adultos/as como para los/as niños/as y jóvenes que integran la comunidad educativa de la modalidad de Educación Especial. Algunos de esos efectos pueden capitalizarse en términos de aprendizajes, como los que quedan en relación con la gestión del conflicto y la incorporación de las tecnologías para la información y la comunicación en la vida diaria de las instituciones. Otros tipos de efectos resultan más complejos y pueden llegar a representar un desafío a futuro para el campo educativo. Las consecuencias que pudo llegar a producir en las subjetividades de las nuevas generaciones haber transitado en aislamiento los primeros años de vida demandan al vínculo educativo generar condiciones estructurantes para las infancias.

Bibliografía

- Batthyány, K. y Arata, N. (2020). Pandemia y desigualdad. Una respuesta integral a la crisis. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE, Editorial Universitaria, CLACSO.
- Di Pietro, S.; Pitton, E. (coords.); Medela, P. y Tófaló, A. (2012). *Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa*. <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/configuracionesapoyoespecial.pdf>
- Dirección General de Planeamiento Educativo (2020). *Cuidado de las trayectorias educativas en contexto de aislamiento*. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.) UNIPE: Editorial Universitaria.
- Fontana, A. (2020). Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (2020). *Guía de recursos en el contexto Covid 19*, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.) UNIPE: Editorial Universitaria.
- Pitton, E. y Demarco, F. (2020). *Escolarización de estudiantes con discapacidad. Un estudio a partir de tres trayectorias escolares y su aporte al campo de la educación inclusiva*. https://www.academia.edu/49055634/Pitton_Demarco_2020_Escolarizacion_de_estudiantes_con_discapacidad [consultado en noviembre de 2023].
- Puiggrós, A. (2020) Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.) UNIPE: Editorial Universitaria.
- Sinisi, L. (2013). Entre la comunidad terapéutica y la asamblea escolar. Historia y experiencias paradójicas de las Escuelas de recuperación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, 10 (10), 41-66.
- Tiana Ferrer, A. (2020). ¿Qué cambios educativos nos puede traer el coronavirus? Algunas reflexiones desde la experiencia española. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE, Editorial Universitaria, CLACSO.

Normativa

Decreto 1033/2020.

Decreto 297/2020.

Ley 20469, Estatuto del Personal Docente.

Ley 26206 de Educación Nacional.

Ley 26378, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

Ley GCABA 2681/2008 y sus decretos reglamentarios 107/2011 y 171/2011.

Ordenanza GCABA 17746/1986.

Res. CFE 311/2016.

Res. GCABA 2896/2015.

Res. MEDGC 3034/2013.

Res. MEGC 4513/2017 y sus anexos.

Res.108/2020.

10. Conclusiones generales

Inés Mendizabal

El contexto de emergencia sanitaria y de restricción de la presencialidad en las actividades educativas durante 2020 y 2021 exigió la rápida implementación de políticas públicas ante una crisis inédita que trajo situaciones sociales complejas y demandó respuestas inmediatas, sin suficiente tiempo para la planificación y evaluación. En este sentido, los diversos actores del sistema educativo buscaron formas alternativas para sostener la continuidad pedagógica volcando un sistema de educación fundamentalmente basado en propuestas presenciales a formatos a distancia primero y bimodales luego. Estas respuestas que surgieron como soluciones temporales pero que preveían la eventual vuelta a la presencialidad fueron variadas y tuvieron diferentes matices de acuerdo al nivel y modalidad.

En este informe de investigación se plasman las principales estrategias, medidas y políticas implementadas desde el Ministerio de Educación de la Ciudad por diversos actores del sistema educativo en el marco de la pandemia para sostener la continuidad pedagógica y el acceso a la educación de calidad. Este trabajo revela que la situación de excepcionalidad permitió en varios niveles y modalidades, aunque especialmente en la educación de Nivel Superior tanto de Formación Docente como de Educación Técnica y en el Nivel Secundario tanto Común como de Jóvenes y Adultos, repensar prácticas y criterios muy consolidados antes no cuestionados así como precipitar e impulsar otros que ya venían gestándose.

En líneas generales, en los niveles de educación obligatoria las políticas estuvieron dirigidas a la unidad pedagógica entre los ciclos lectivos 2020 y 2021, la priorización de contenidos y a adaptaciones en criterios de evaluación y acreditación de saberes, en consonancia con políticas establecidas a nivel nacional. En la Educación Superior se partió además de la ampliación del margen de autonomía de las instituciones del sector estatal y privado, con el objetivo de promover decisiones pedagógicas y académicas situadas para la reorganización de las trayectorias formativas. En la Educación Inicial también se refiere un alto grado de flexibilidad para la gestión institucional de los equipos directivos.

La descripción y análisis del proceso de reorganización que atravesó cada uno de los niveles del sistema con el fin de acompañar las trayectorias escolares se incluyó en forma detallada y diferenciada por nivel y modalidad desde el tercer apartado de este trabajo.

En cada una de las etapas señaladas en la educación en contexto de pandemia se plantearon múltiples desafíos para sostener las propuestas y las trayectorias educativas, que demandaron respuestas oportunas y ajustadas a cada contexto. En las primeras semanas la prioridad fue restablecer la comunicación y abrir canales tanto entre las áreas y direcciones de nivel dentro del Ministerio como con las instituciones educativas. En particular en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires un aspecto que añadió complejidad a la tarea fue que muchas autoridades de la gestión central habían recién iniciado sus tareas. La situación epidemiológica y los constantes cambios y ajustes derivados de la misma demandaron la flexibilidad de todos los actores que debieron adaptarse a diario a nuevos escenarios. A su vez, requirió el trabajo conjunto entre los ministerios de Salud y Educación, así como con áreas de legales dentro del último.

En este sentido, más allá de características propias de los niveles y modalidades, se destacó que el trabajo articulado entre diversas áreas y direcciones permitió dar respuestas más integrales a las demandas que la realidad iba imponiendo. Se enfatizó en todos los niveles esta nueva forma de trabajo entre las gestiones de educación estatal y privada que debieron tomar decisiones inmediatas en forma conjunta para consensuar y definir los marcos normativos que permitieran reorganizar el trabajo pedagógico y académico. En los niveles de educación obligatoria de gestión estatal también se subrayó el trabajo articulado con la DGED y, en particular en las escuelas, el rol de los facilitadores pedagógicos de InTec, cuyos conocimientos en materia de educación digital fueron especialmente significativos en la educación mediada por las TIC. Desde el mismo sector de gestión se marcó también el trabajo de la Dirección General de Escuela Abierta con las direcciones de nivel de la DGEGE, para el desarrollo de tareas dirigidas a la revinculación de estudiantes, la apertura de espacios propios con nuevas instancias de acreditación de saberes en el Nivel Secundario y/o en la organización logística en relación al reparto de las canastas alimentarias desde el Nivel Inicial al Nivel Secundario. Desde ambos sectores de gestión se remarcó la articulación con la dirección de Planeamiento Educativo para la definición de contenidos priorizados y la elaboración de materiales educativos, así como con Escuela de Maestros, para pensar espacios de formación y asesoramiento necesarios en relación a la educación en entornos virtuales e híbridos.

Cabe mencionar que en este contexto un rol fuertemente valorado fue el de las supervisiones cuyo trabajo constante fue fundamental en la articulación de respuestas hacia las direcciones de las instituciones educativas, que se encontraban a diario con la necesidad de resolver situaciones diversas, ambiguas y dar respuesta a demandas muchas veces contrapuestas. A su vez, los/as supervisores/as participantes dan cuenta del rol clave tanto de las direcciones de las instituciones como de los/as docentes.

Posiblemente los efectos de la pandemia continuen viéndose en los próximos años. Como se expuso en mayor profundidad a lo largo del informe, la complejidad del escenario planteado durante la educación en contexto de aislamiento demandó respuestas que dependieron en gran medida de los recursos disponibles en los hogares. Ello planteó como condicionantes para el sostenimiento de las propuestas de continuidad pedagógica desigualdades preexistentes en relación al acceso y uso de la tecnología, así como de las posibilidades de los adultos a cargo para la ayuda con tareas escolares. La heterogeneidad existente en cuanto a las brechas de acceso y uso de la tecnología afectó también a instituciones y docentes. Como consecuencia y a pesar de las múltiples y variadas estrategias empleadas posteriormente para intentar contrarrestar sus efectos, en la educación en la nueva normalidad aún se está trabajando fuertemente por sostener las trayectorias escolares de los/as estudiantes y su bienestar socioemocional. Es fundamental centrar la tarea con especial atención en los/as estudiantes más vulnerables y en riesgo, desafío a continuar atendiendo desde las instituciones y desde la gestión central. En futuras investigaciones resta indagar en qué medida las políticas y estrategias implementadas en este contexto lograron acompañar el sostén de las trayectorias escolares para los actores institucionales, así como relevar las estrategias que tanto docentes como directivos generaron para el sostenimiento de las trayectorias de sus estudiantes.

Bibliografía

Cámara de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo, Tributario y de Relaciones de Consumo de la Ciudad de Buenos Aires- SALA IV, Número: INC 108441/2021-1, CUIJ: INC J-01-00108768-8/2021-1, Actuación Nro: 616158/2021, 18 de abril de 2021. Obtenido el 9 de diciembre de 2021.

Cardini, A.; Bergamaschi, A.; D'Alessandre, V.; Torre, E. y Ollivier, A. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. CIPPEC.

Cardini, A.; y Srivastava, P. (2021). *Rebuilding Education Systems for recovery—A crisis-sensitive and equity focused approach*. Disponible en https://www.global-solutions-initiative.org/wp-content/uploads/2022/11/TF6-REBUILDING_EDUCATION_SYSTEMS_FOR_RECOVERY_-_A_CRISIS-SENSITIVE_AND_EQUITY_FOCUSED_APPROACH.pdf [consultado en noviembre de 2023].

Carriego, C. (2020). Presentación realizada Educar en Tiempos de Pandemia Tramared. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=yTeryZH1nKY&feature=youtu.be> [consultado en noviembre de 2023].

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (2021). *El Impacto Educativo del COVID-19: de los mensajes a la acción*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=hPOctDlyBLI> [consultado en noviembre de 2023].

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf [consultado en noviembre de 2023].

Chendo, M. (2020). Educación 2020: los migrantes forzados. En blog Iberoamérica Social, *Revista de Estudios Sociales*, 7 de mayo. <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/> [consultado en noviembre de 2023].

- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020, *Propuesta Educativa*, 29 (54), 42-58. www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/05/REVISTA-54-dossier-Piero.pdf [consultado en noviembre de 2023].
- Dirección General de Control de Educación (2022). *Informe final de auditoría "Acceso a la conectividad en el marco de la emergencia económica"*. Proyecto N° 2.21.02. https://www.agcba.gov.ar/docs/inf-20221129_2167---ACCESO-A-LA-CONECTIVIDAD-EN-EL-MARCO-DE-LA-EMERGENCIA-ECONOMICA.pdf
- Donnelly, Robin, y Harry Patrinos (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Covid Economics*, 150- 158.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.) UNIPE: Editorial Universitaria.
- Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.) UNIPE: Editorial Universitaria.
- Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible, *Cuaderno de campo*, 31 de marzo. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisibleha-traido-la.html>.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la Investigación*, Editorial Mc Graw Hill.
- INECO (2021). *Investigación sobre la adolescencia en contexto de pandemia en Argentina*. <https://cruzroja.org.ar/observatorio-humanitario/wp-content/uploads/2021/07/INFORME-ADOLESCENTES-final.pdf> [consultado en noviembre de 2023].
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2021), *Lecciones aprendidas por el ministerio de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires frente a la pandemia del covid-19 y sus implicancias para el sistema educativo*. <https://www.seduca.org.ar/wp-content/uploads/2021/01/4.-lecciones-aprendidas-1.pdf>
- Narodowski y Campetella (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.) UNIPE: Editorial Universitaria.

Terigi, F. (2021). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (comp.) UNIPE, Editorial Universitaria, CLACSO.

UNESCO International Institute for Education Planning, Section of Education for Migration, Displacement and Emergencies & Section of Education Policy (April, 2020). Issue Note N° 2.4: *Crisis-sensitive educational planning*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-Education-Issue-Note-2.4-Planning-1.pdf> [consultado en noviembre de 2023].

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2020). *Educación post pandemia. El involucramiento familiar como motor de cambio*. Ministerio de Educación, GCABA. <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/tematicas-transversales> [consultado en noviembre de 2023].

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2021). *El regreso a las clases presenciales: el caso de la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación, GCABA. <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/tematicas-transversales> [consultado en noviembre de 2023].

United Nations International Children's Emergency Fund (2020). *Educación en persona y transmisión de Covid-19: Revisión de la evidencia*. <https://www.unicef.org/argentina/media/9961/file#:~:text=Mientras%20contin%C3%BAan%20surgiendo%20evidencias%20con,los%20estudiantes%20no%20parecen%20estar> [consultado en noviembre de 2023].

United Nations International Children's Emergency Fund (2020). *Educación en Pausa: una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf> [consultado en noviembre de 2023].

United Nations International Children's Emergency Fund (2021). *Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes. Cuarta ronda*. <https://www.unicef.org/argentina/media/11626/> [consultado en noviembre de 2023].

Normativa

Decreto 125/2021.

Decreto 241/2021.

Decreto 260/2021.

Decreto 297/2020.

Disp. DGPLEDU 1/2021.

Res. GCABA-SSTES13/2020.

Res. MEDGC 4/2020.

Res. MEN 108/2020.

Res. MEN 1482/2020.

