

Modos de gestión y gobierno de la educación secundaria durante la pandemia de COVID-19 en Argentina

Agosto 2023

Marisa Álvarez y Daniel Pinkasz

Equipo de trabajo:

Lilia Toranzos y Nancy Montes (Coordinación General)

Franco Balaguer, Mora Mé dici, Andrea Rozenberg y Jaime Piracón

OEI

Álvarez, Marisa

Modos de gestión y gobierno de la educación secundaria durante la pandemia de COVID-19 en Argentina / Marisa Álvarez ; Daniel Pinkasz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ; Lilia Toranzos ; Nancy Montes , 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3753-99-2

1. Educación Secundaria. 2. Educación. 3. Pandemias. I. Pinkasz, Daniel. II.

Título.

CDD 373.09

OEI

Director OEI Argentina

Luis Scasso

Coordinadora de Cooperación e Innovación, OEI Argentina

Sandra Rodríguez

Diseño y edición

Carolina Añino Briozzo

Diseño y diagramación

Ivana Fioravanti

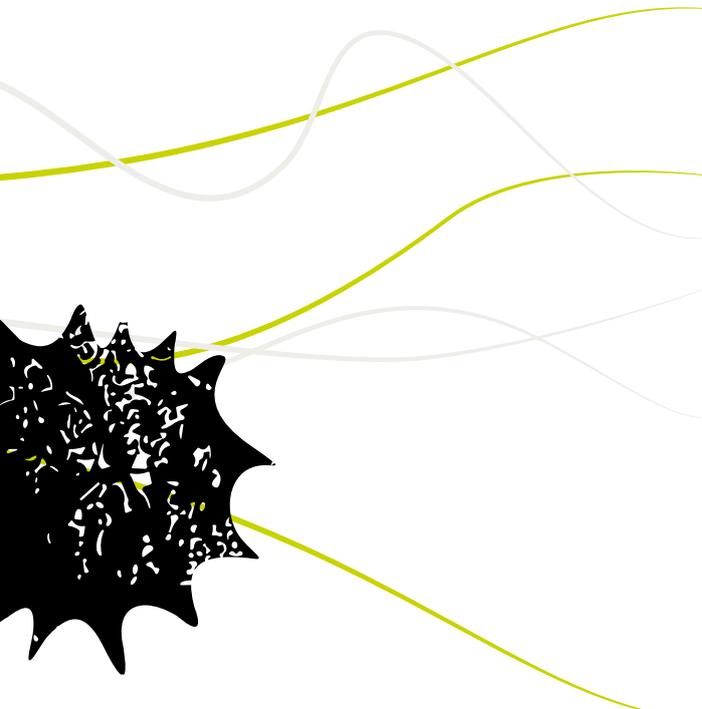
El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de quienes trabajaron en esta publicación. Dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en español, se consideraron dos criterios a fines de hacer un uso más justo y preciso del lenguaje: 1) evitar expresiones discriminatorias y 2) visibilizar el género cuando la situación comunicativa y el mensaje lo requieren para una comprensión correcta.

ISBN 978-987-3753-99-2



9 789873 753992

Prólogo



La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) es un organismo de cooperación multilateral que trabaja de manera directa con estados nacionales y subnacionales para apoyar y desarrollar líneas de trabajo en temas de la agenda pública en los campos de la ciencia, la educación y la cultura.

La Oficina Argentina viene impulsando, desde el año 2016 junto a otras organizaciones y actores, debates, intercambios, producción de conocimiento e instancias de cooperación para que la educación secundaria transforme los aspectos que todavía constituyen un obstáculo para el derecho a la educación de todos y todas las y los adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país.

En el año 2022 hemos asumido la decisión de indagar acerca de los modos en que fue posible gestionar y gobernar este nivel de enseñanza en el difícil contexto que la pandemia impuso, poniendo el interés en algunas de las prioridades que organizaron el trabajo de los ministerios provinciales para garantizar la obligatoriedad, la permanencia, la terminalidad, de manera sintética, lo que en Argentina se denominó “continuidad pedagógica”.

Para las tareas de cooperación que la OEI desarrolla esta publicación es un insumo que permite actualizar los diagnósticos y proponer modos de caracterización y de análisis sobre los esquemas de gobernanza que han sido desplegados en los últimos años, con el objetivo de seguir identificando qué de lo que sucedió entre los años 2020 a 2022 orientará decisiones en los diferentes niveles y aspectos en que se materializa el derecho a la educación secundaria.

Agradecemos el trabajo de quienes asumieron esta tarea y a quienes destinaron parte de su tiempo para las entrevistas realizadas, a quienes facilitaron documentación y normativas y a los y las funcionarios/as, supervisores/as e integrantes de equipos técnicos que participaron de los espacios de intercambio que hemos propuesto a partir de los avances en la producción de resultados y análisis.

Luis Scasso

*Director de la Oficina de la Organización de
Estados Iberoamericanos (OEI) en Argentina*

Resumen ejecutivo

La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto directo en la educación y los sistemas educativos de la región, lo que expuso y agravó las condiciones y las problemáticas existentes. El objetivo de la investigación fue caracterizar y analizar **cómo las administraciones educativas provinciales de la Argentina respondieron a los desafíos que surgieron en la educación durante la pandemia y entender sus efectos en las estructuras y prácticas de gestión educativa.**

El estudio se enfocó en analizar los programas, estrategias y acciones desplegadas por cuatro provincias, Córdoba, Corrientes, La Pampa y Mendoza, para la revinculación y el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes con mayores dificultades, las normativas y regulaciones para gobernar la educación (en particular las referidas al régimen académico y a la evaluación), los desarrollos de los sistemas de información de gestión educativa (SIGED) y sus usos y los esquemas de gestión territorial. En definitiva, la investigación permitió identificar las características que asumió la gestión educativa en el nivel subnacional durante la pandemia.

La pandemia incidió directamente en las trayectorias de los/as estudiantes, lo que motivó el diseño e implementación de políticas nacionales y provinciales de revinculación. Se redefinieron prioridades de intervención (tal como la priorización

curricular, la atención en primera instancia a estudiantes con trayectorias en riesgo, entre otras) y se crearon programas que incorporaron nuevos criterios de gestión y alcances. En ese sentido, se pueden identificar continuidades y discontinuidades en las prácticas de gestión de los programas durante la pandemia.

Asimismo, se ha identificado que la posibilidad de apropiación de los cambios propuestos por el nivel federal depende de tres dimensiones:

- a) las políticas previas para el nivel secundario;
- b) las estructuras y modalidades de gobierno territorial y
- c) los recursos propios disponibles.

Para atenuar el efecto de las desigualdades profundizadas por la pandemia, se introdujeron cambios en el régimen académico, principalmente en la evaluación y promoción de los/as estudiantes. Se implementaron medidas como la modificación

Córdoba, Corrientes, La Pampa y Mendoza

de la promoción anual y la adopción de criterios de promoción basados en contenidos priorizados y escalas de calificación cualitativas, las cuales afectaron el sistema habitual de clasificación de estudiantes y obligaron a diseñar regímenes o trayectos específicos para estudiantes en diferentes puntos de su trayectoria.

La necesidad de disponer de información oportuna sobre las condiciones sanitarias en las que se ejercía el proceso de continuidad pedagógica durante los períodos denominados ASPO y DISPO¹, implicó el desarrollo de instrumentos de emergencia para alimentar los procesos de decisión en un escenario inestable e incierto. En este marco, se incorporaron nuevos procesos de gestión digitalizados vinculados tanto a cuestiones pedagógicas como sanitarias. Las provincias avanzaron en procesos de digitalización de la gestión, desarrollando o fortaleciendo, en particular, los sistemas nominales de

1. El Decreto 297 del 20/3/2020 declaró la medida de "aislamiento social, preventivo y obligatorio" (ASPOb) por la que restringía la circulación, hasta el 30/3/20, y que luego fuera prorrogada en varias ocasiones. Por Decreto 125 del 27/2/2021 se establece la medida de "distanciamiento social, preventivo y obligatorio" (DISPO) donde se definen ciertas reglas de conducta para evitar los contagios y protocolos para actividades económicas.

estudiantes, en un marco determinado por sus capacidades y experiencias previas.

Este informe incluye el análisis de las características y el rol que asumió la supervisión en el contexto de pandemia. Se identifican distintos modelos de supervisión en virtud de una configuración histórica particular, con variaciones sustanciales en cuanto a su estructura organizativa, la cantidad de escuelas a cargo, las modalidades educativas que atiende y los equipos de apoyo con los que cuenta.

El trabajo incluye un apartado basado en testimonios y opiniones de funcionarios/as y supervisores/as sobre los aprendizajes que podrían perdurar como prácticas, más allá de la situación de emergencia sanitaria, social y educativa. Entre los más destacados se encuentran los referidos a la facilitación de la gestión por los canales de interacción tecnológica para la comunicación, la promoción de una práctica de trabajo colaborativa a partir del uso complementario de las reuniones por medios remotos, junto con las visitas a las escuelas. También se mencionan cambios en los procedimientos administrativos, en la valoración de las plataformas virtuales como espacios de escolarización y de desarrollo profesional docente y en la valoración y utilidad de la información en línea sobre la condición de los/as estudiantes por parte de las supervisiones. En general, los/as

entrevistados/as expresan el deseo de que estas prácticas perduren en el futuro.

Como resultado de la investigación se destacan cuatro tópicos:

1. una mayor autonomía de los establecimientos escolares en la toma de decisiones,

2. una dinámica emergente de toma de decisiones en interacción entre los niveles de gestión,

3. una mayor atención en la personalización de las acciones de gestión y de la acción pedagógica hacia las y los estudiantes y

4. un impulso importante a la digitalización de diferentes procesos.

La investigación llevada a cabo proporcionó un análisis detallado de las redefiniciones y estrategias implementadas durante la pandemia, que podrían contribuir a la discusión sobre la transformación de la escuela secundaria: **experiencias de modalidades híbridas, plataformización extendida, roles reconfigurados, herramientas para el seguimiento de trayectorias, como así también la discusión sobre la relación entre la escuela y el contexto, podrían enriquecer la discusión sobre la revisión del modelo organizacional de la escuela secundaria y de los regímenes académicos.**

El trabajo de relevamiento se organizó entre los meses de mayo y agosto de 2022, se analizaron unas 93 piezas documentales y se realizaron

**93 piezas
documentales**

28 entrevistas

unas 28 entrevistas a funcionarios/as de las direcciones de nivel secundario, de las áreas de planeamiento y de las coordinaciones de programas, a supervisores/as de las cuatro provincias alcanzadas por el estudio, además de un conjunto de funcionarios/as nacionales.

Índice

Modos de gestión y gobierno de la educación secundaria durante la pandemia de COVID-19 en Argentina

1

Introducción
p.8

2

Planificación e implementación de programas educativos en tiempos de pandemia
p.10

3

Transformación de los regímenes académicos
p.21

4

Sistemas de información
p. 26

5

Articulación de actores y alcance territorial
p.32

6

La gestión intermedia: la supervisión
p.38

7

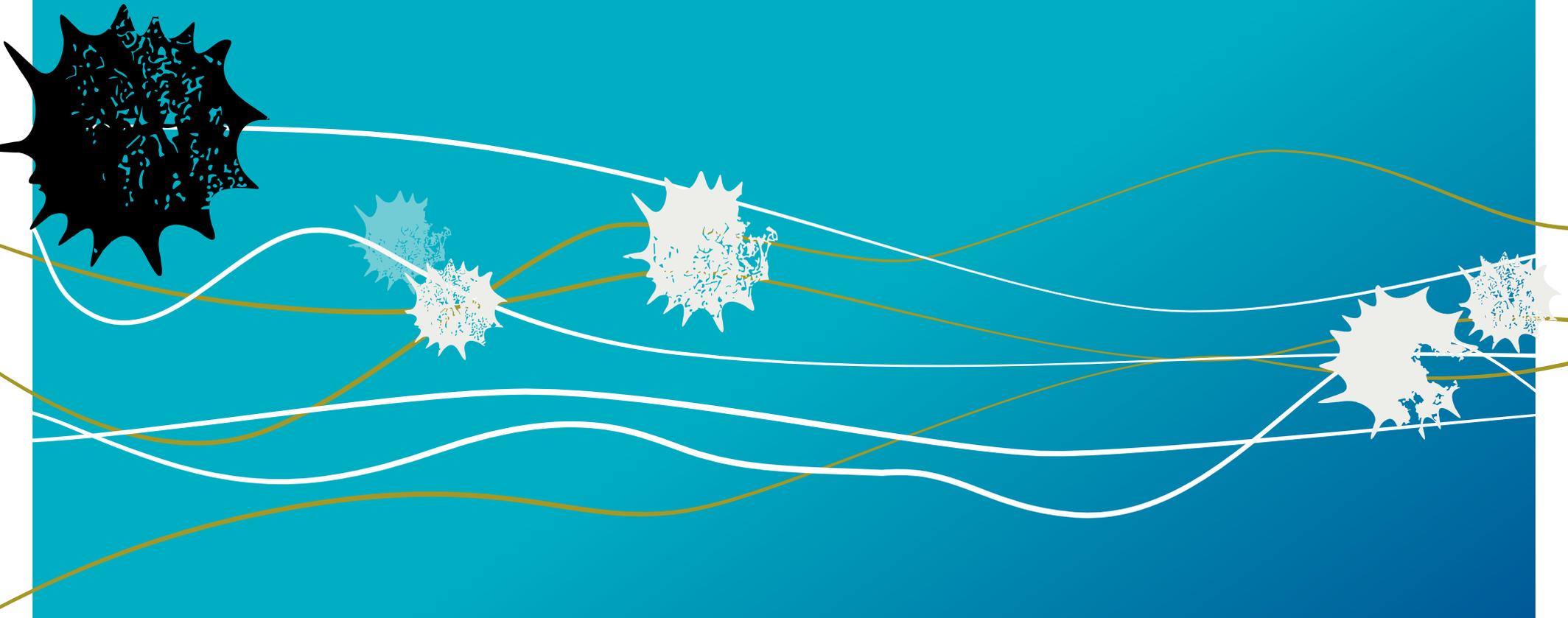
Reflexiones finales
p.48

8

Bibliografía
p.53

1

Introducción



1. Introducción

La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto directo en la educación y en los sistemas educativos de la región, exponiendo y agravando las condiciones y problemáticas existentes en el sistema educativo. Para abordar los efectos de la pandemia y continuar los procesos educativos en un entorno de no presencialidad, las administraciones educativas enfrentaron diversos desafíos de gestión. El objetivo de esta investigación fue caracterizar y analizar cómo las administraciones educativas provinciales a cargo de la educación secundaria en la Argentina respondieron a estos desafíos.

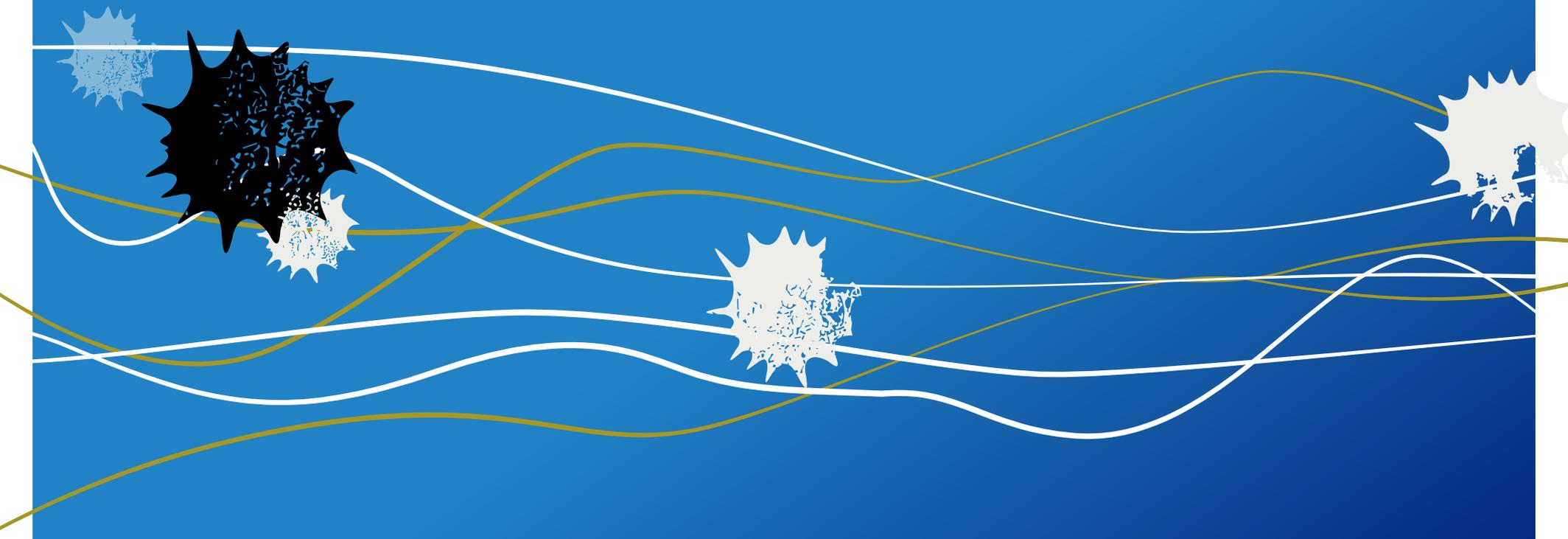
El estudio se ha enfocado en analizar y caracterizar los programas, estrategias y acciones desplegadas por un conjunto de jurisdicciones, Córdoba, Corrientes, La Pampa y Mendoza, para la revinculación y el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes con mayores dificultades, las normativas y regulaciones para gobernar la educación (en particular las referidas a los regímenes académicos y a la evaluación), los desarrollos de los sistemas de información y sus usos y los esquemas de gestión territorial. En definitiva, analiza qué características asumió la gestión educativa de la educación secundaria durante la pandemia.

El trabajo de relevamiento se organizó entre los meses de mayo y agosto de 2022, se analizaron unas 93 piezas documentales y se realizaron unas 28 entrevistas a funcionarios/as de las direcciones de nivel secundario, de las áreas de planeamiento y de las coordinaciones de programas, a supervisores/as de las cuatro provincias alcanzadas por el estudio, además de un conjunto de funcionarios/as nacionales.

La publicación se organiza en seis capítulos y las referencias bibliográficas. Se presenta en el primero la caracterización y análisis de los programas que se implementaron, en particular los destinados a la revinculación de adolescentes y jóvenes; luego se analizan las transformaciones a los regímenes académicos, con foco en los cambios realizados en los modos de evaluación; el capítulo cuatro presenta los cambios introducidos en los sistemas de información para el seguimiento de los y las estudiantes, en particular se analiza el desarrollo de los sistemas nominales; los esquemas de gestión territorial son analizados en el capítulo cinco y por último, se presentan algunas reflexiones sobre qué de lo sucedido impactó en las prácticas y ha permanecido y las conclusiones del estudio.

2

Planificación e implementación de programas educativos en tiempos de pandemia



2. Planificación e implementación de programas educativos en tiempos de pandemia

La suspensión de la presencialidad en los establecimientos escolares derivada de la pandemia de COVID-19 obligó a reorganizar el trabajo de los gobiernos (de los funcionarios/as y equipos a cargo de los diferentes niveles de gestión), de las escuelas (directivos, docentes, no docentes y estudiantes) y la cotidianeidad de las familias para que sea posible la continuidad de los estudios y para evitar la pérdida de contacto allí donde las condiciones sociales y materiales no permitían acceder a las propuestas pedagógicas que se organizaron de manera virtual o a distancia.

La desvinculación de cerca de 1.000.000 de estudiantes, estimada en junio de 2020, generó la necesidad de implementar políticas a nivel nacional y provincial destinadas a revincular a esos grupos.

Esta situación se vio influenciada por la extensión del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) durante gran parte del año 2020, así como por la evidencia de que el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) y el retorno parcial a la presencialidad en 2021 solo tuvieron un impacto moderado en estos números. En respuesta a esta problemática, se tomaron decisiones orientadas hacia programas de re-

vinculación. Al mismo tiempo, las políticas para la evaluación, la acreditación y la promoción impulsadas por el Consejo Federal de Educación (Resolución del Consejo Federal 363/20) y las estrategias de promoción acompañada, impulsaron la iniciativa de profundizar las acciones de seguimiento y acompañamiento de trayectorias de estudiantes que se encontraban cursando y mantenían contacto con la escuela y/o se reincorporaron paulatinamente con la mejora de las condiciones sanitarias.

2.1. Redefinición de prioridades en las agendas de la política educativa

En este contexto, una de las principales prioridades de las provincias fue la identificación y revinculación de los/as estudiantes que no mantenían contacto directo con las escuelas ni con sus docentes. **Las jurisdicciones prestaron especial atención a aquellos/as estudiantes con trayectorias escolares débiles, discontinuas o en riesgo de abandono.** Esto fue especialmente importante en situaciones en las que la asistencia a la escuela se limitaba a la modalidad virtual o solo a algunos días, o cuando las circunstancias contextuales dificultaban la participación en las actividades escolares. Esta decisión estuvo acompañada por recursos financieros y de personal a través de horas para apoyo a las trayectorias y tutorías, entre otros.

En esa dirección, algunas de las provincias analizadas abordaron la situación de garantizar el acceso de los/as estudiantes a recursos como internet y equipamiento para facilitar su participación en la educación virtual. Para detectar estas necesidades, las provincias realizaron un relevamiento de las capacidades digitales de las escuelas y de los hogares utilizando diferentes medios, en general, en articulación con otros actores del entorno del sistema educativo (municipios, organizaciones sociales, universidades, fundaciones, empresas, entre otros). En su mayoría, el relevamiento estuvo coordinado por los directivos y sistematizado, en general, a nivel de la supervisión.

Ante las dificultades para garantizar la educación sin presencialidad, se adoptaron dos estrategias: por un lado, se brindaron **recursos para la educación remota**, generalmente a través de la entrega de dispositivos y acuerdos con empresas u otras entidades para proporcionar conectividad y, por otro lado, se implementaron estrategias locales basadas en las **pautas de la educación a distancia**, como la entrega de cuadernillos y la utilización de medios de comunicación, como la radio y la televisión. En particular, los/as funcionarios/as de la provincia de Corrientes enfatizaron la necesidad de asegurar la equidad y la igualdad de oportunidades, independientemente del origen socioeconómico,

centrándose en las distintas dimensiones que atraviesan la escolaridad de los y las estudiantes y buscando el involucramiento de las familias y la comunidad. Además, se hizo hincapié en la introducción de **estrategias de virtualización en contextos rurales o vulnerables**.

EDUCACIÓN REMOTA

Dispositivos y conectividad

EDUCACIÓN A DISTANCIA

Cuadernillos, radio y televisión

Con el fin de garantizar la continuidad pedagógica en medio de los desafíos que surgieron debido a la restricción de la movilidad y las capacidades del sistema para enfrentar la situación y con el objetivo de cumplir con los objetivos formativos, **las provincias establecieron una selección y organización de contenidos**. Aunque esta estrategia se alineó con la Resolución de CFE N° 367 de septiembre de 2020, que propone la articulación de los distintos campos de conocimiento, las provincias relevadas **priorizaron el desarrollo de contenidos vinculados a prácticas del lenguaje y matemática**. En particular, la provincia de Córdoba se enfocó en la instalación de algunos programas

prioritarios vinculados con la oralidad, la lectura y la escritura. Para eso, se trabajó en la redefinición curricular para centrar la enseñanza en los contenidos esenciales y prioritarios que permitieran avanzar en nuevos aprendizajes y sostener “aprendizajes irrenunciables”.

En el mismo sentido, las provincias establecieron nuevos criterios y normativas que regulan la organización, funcionamiento y gestión de las instituciones educativas, en particular los relativos a los regímenes de evaluación y aprobación de asignaturas, los sistemas de calificaciones y de promoción de estudiantes.

Un aspecto que se destacó en las provincias fue la necesidad de abordar temas de violencia, depresión y suicidio adolescente durante la pandemia. En particular, las provincias de Córdoba y La Pampa pusieron un fuerte énfasis en la gestión de estos temas, lo que llevó a la creación de documentos para abordar estas cuestiones, articular con el ministerio público fiscal para abordar el ciberacoso y la seguridad en línea y el trabajo conjunto con áreas de desarrollo social a nivel provincial o municipal para acordar problemas subyacentes, como la depresión o situaciones de angustia y así focalizarse en el bienestar de los/as estudiantes. En La Pampa, se implementaron dispositivos para permitir que los equipos de gestión pudieran vi-

Las provincias establecieron nuevos criterios y normativas que regulan la organización, funcionamiento y gestión de las instituciones educativas, en particular los relativos a los regímenes de evaluación y aprobación de asignaturas, los sistemas de calificaciones y de promoción de estudiantes.

sitar las casas de los estudiantes y relevar sus necesidades y la protección de sus derechos.

Las provincias de Córdoba y Mendoza hicieron un especial énfasis en la construcción de información para tomar decisiones durante la pandemia. El equipo de Córdoba entendió la necesidad de agilizar la producción de información y usar los datos de manera sistemática y compleja, utilizando la información nominal, en un contexto de permanente cambio, múltiples demandas y mucha incertidumbre. La perspectiva de este equipo se enfoca en la identificación de nudos críticos, así como la identificación de vectores estratégicos de cambio, direcciones clave y horizontes de mejora.

Asimismo, algunas provincias destacan la continuidad de proyectos o políticas implementadas antes de la pandemia, las cuales fueron ampliadas o reforzadas. En el caso de La Pampa, se menciona que ya se habían trabajado propuestas de escolarización no presencial y flexibles para abordar casos complejos o de difícil vinculación pedagógica antes de la pandemia. Después del surgimiento del COVID-19, algunas escuelas ya contaban con proyectos específicos para la educación a distancia y avanzaron en la implementación en este formato, mientras que otras optaron por trabajar con soporte en papel y entregaron materiales a las familias.

En todas las situaciones mencionadas, se resalta la relevancia del trabajo en equipo y la colaboración con otras entidades para abordar los desafíos durante la pandemia y responder a la necesidad imperativa de garantizar la educación secundaria.

En el mismo sentido, Mendoza destaca la importancia del plan estratégico y cómo todas las prioridades se enmarcaron en las líneas definidas desde el inicio de su gestión. Los seis ejes de gestión planteados en el plan estratégico fueron la disminución de la brecha socioeducativa, el fortalecimiento de las trayectorias de alfabetización, la innovación pedagógica, el fortalecimiento del rol docente, el uso eficiente de los recursos y la evaluación para la mejora continua. Estos ejes fueron fundamentales para mantener la coherencia y dirección de las acciones durante la pandemia. Además, se menciona el fortalecimiento de las estrategias de la comunidad de aprendizaje y el plan de mejora, que se articula con la información del sistema denominado GEM (Gestión Educativa de Mendoza).

2.2 Implementación de programas

La mayoría de estas prioridades y actividades se organizaron, en general, bajo el formato de progra-

mas o proyectos específicos. Esta investigación se focalizó en los programas de apoyo y acompañamiento de las trayectorias escolares, dada la centralidad otorgada por la política nacional y jurisdiccional a estos aspectos y por constituir un eje de las transformaciones propuestas para la educación secundaria luego de la sanción de la obligatoriedad de todo el nivel en el año 2006.

A finales del año 2020, el Consejo Federal de Educación creó el programa Acompañar Puentes de Igualdad y, en septiembre de 2021, el programa Volvé a la Escuela con los propósitos de revinculación y de acompañamiento a las trayectorias. El primero se desplegó en el período de noviembre y febrero-marzo (y abril para quienes cursaban el último año de secundario), procurando contactar a los/as estudiantes y ofrecer actividades recreativas y de recuperación de aprendizajes durante el receso. El segundo tuvo como propósito identificar a aquellos y aquellas estudiantes que habían interrumpido o reducido al mínimo el lazo con la escuela durante 2020 y 2021, tomar contacto con ellas y ellos y, tal como proclama el nombre del programa, lograr que volvieran a la escuela. El programa no sólo buscaba el contacto y el retorno, sino también, la recuperación de aprendizajes perdidos durante 2020 y 2021.

Estos programas se sumaron a un conjunto de otros vigentes, tendientes también, a fortalecer el

vínculo de los jóvenes con la escuela y para apoyar o fortalecer las trayectorias escolares. Algunos de esos programas, como el PROGRESAR, Finalización de Estudios (FinEs) o el Plan de Mejora Institucional (PMI), se han mantenido durante la pandemia, con algunos cambios en el alcance y en las condiciones para poder funcionar en un contexto inédito.

2.3. Cambios introducidos en la gestión de los programas

Los programas nacionales de revinculación y sus adaptaciones provinciales se basaron en antecedentes de iniciativas previas desarrolladas para la atención de problemas de asistencia, permanencia y terminalidad de la escuela secundaria. **Es pertinente recordar que la construcción y la persistencia de un vínculo regular entre ciertas poblaciones de estudiantes y escuela secundaria es un problema diagnosticado y experimentado desde hace décadas en la Argentina y una cues-**

tión de agenda desde el inicio de las políticas de universalización del nivel luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006.

Los estudios sobre estas iniciativas emplean expresiones tales como "retención", "terminalidad", "reingreso", "revinculación" para referirse a un conjunto de propuestas que buscaron y buscan incidir en las trayectorias discontinuas de grupos de estudiantes, proporcionándoles opciones de escolarización que contrarresten o moderen los efectos de aquellos factores que habrían intervenido en la discontinuidad de sus trayectorias escolares o, en el límite, en su desescolarización.

Aunque no siempre términos como "reingreso" o "revinculación" denominan iniciativas con propiedades excluyentes, los rasgos que perfilan a unas y otras permiten identificar algunas dimensiones relevantes y caracterizar, de modo amplio, los programas o las iniciativas a las que nos estamos refiriendo como antecedentes.

Los y las destinatarios/as, suelen tener en común su pertenencia a poblaciones vulnerabilizadas, aunque tienden a distinguirse por su grado de "lejanía" o ruptura con el sistema educativo, mientras que los y las destinatarias de propuestas de reingreso conservan su relación con la escuela, pero no cumplen los requisitos administrativos para la continuidad (ejemplo: asistencia, cantidad de materias pendientes), mientras que los y las destinatarias de las propuestas de revinculación, habrían abandonado sus estudios. Es por esta razón que varias de las propuestas caracterizadas como de revinculación despliegan importantes esfuerzos y destinan recursos para ubicar a jóvenes no escolarizados/as y "llevarlos de vuelta" a la escuela. Las iniciativas de reingreso organizan propuestas curriculares tendientes a facilitar el completar espacios curriculares pendientes, mientras que, las de revinculación, se orientan, predominantemente, a ofrecer actividades culturales y curriculares no tradicionales (extracurriculares), que mantengan cierta familiaridad con las propuestas educativas escolarizadas y que formen en competencias escolares, como las de lectura y escritura y que, al mismo tiempo, no presenten las exigencias de un currículo formal. Ambos tipos de propuestas tienden a ofrecer situaciones o espacios de transición para una vuelta a la escolaridad formal. Quienes cumplen la función docente en las propuestas de reingreso suelen ser profesionales en su condición de profesores/as de escuela secundaria asigna-

PROGRAMAS CREADOS EN PANDEMIA POR EL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

2020

Acompañar Puentes de Igualdad

Actividades recreativas y de recuperación de aprendizajes

2021

Volvé a la Escuela

Revincular estudiantes y recuperación de aprendizajes

dos a dichas tareas con una extensión de su obligación contractual habitual, mientras que quienes cumplen la función docente o de acompañamiento en las propuestas de revinculación suelen pertenecer a un espectro más amplio de perfiles porque la definición de estas funciones es también más amplia, desempeñadas, en algunos casos, por tutores/as o “mediadores/as” que no necesariamente son perfiles docentes. Estas diferencias pueden encontrarse, asimismo, en relación con las estructuras institucionales, mientras que, en las propuestas de reingreso son predominantemente las de conducción del sector educativo, en las iniciativas de revinculación la intervención apela a actores intersectoriales, incluso algunas de las iniciativas responden a las áreas de acción social de las jurisdicciones (nacionales o provinciales).

Aunque, como se ha adelantado, los rasgos descriptos no conforman una tipología, permiten caracterizar dimensiones de un conjunto de iniciativas desplegadas por estas provincias desde 2010 o poco después, que se han constituido en un repertorio de recursos que permite abordar los problemas de revinculación planteados por la pandemia.

Los programas nacionales Acompañar - Puentes de Igualdad y Volvé a la Escuela recogen varios de los rasgos descriptos al tiempo que, las condiciones establecidas por la pandemia, pa-

recieran haber impuesto algunos cambios, si no en la naturaleza de los mismos, al menos en sus prácticas de gestión. La tabla que se presenta a continuación identifica algunas continuidades y discontinuidades.

Tabla 1. Comparación de características de programas de reingreso o revinculación vigentes antes y durante la pandemia

DIMENSIÓN	PROGRAMAS EXISTENTES EN PRE-PANDAMIA		PROGRAMAS EN PANDAMIA
	REINGRESO	REVINCULACIÓN	ACOMPAÑAR / VOLVÉ A LA ESCUELA
Destinatarios/as	Población en riesgo de abandono o que no cumple con requisitos (asistencia, materias pendientes) para mantener la continuidad escolar. Universo definido por criterios del programa.	Estudiantes no escolarizados/as. Universo definido por criterios del programa	Estudiantes de los/as que no se ha tenido registro de contacto en un período reciente durante la pandemia (período definido por la provincia). Universo definido por la escuela (según criterios provinciales).
Inscripción/ matriculación	Convocatoria. Rematriculación iniciativa del/la estudiante con incentivos varios.	Convocatoria. Dispositivo específico para alcanzar a estudiantes no escolarizados/as (a menudo con perfiles intersectoriales y pluri-profesionales).	Búsqueda activa de estudiantes desvinculados/as y designación de funciones específicas para "buscar" a estudiantes.
Propósito	Completamiento de trayectorias discontinuas. Reingreso al ciclo superior del secundario, finalización de estudios.	Reescolarización. Finalización de los estudios.	Recuperar estudiantes desvinculados/as en la pandemia. Recuperación de aprendizajes perdidos.
Gestión	Centralizada. Con participación de estructuras del sistema.	Centralizada. Con participación de estructuras intersectoriales. Iniciativas de otras áreas sociales o con su involucramiento.	Descentralizada. En algunas provincias con participación de estructuras intersectoriales (Volvé a la Escuela como una iniciativa de coordinación entre distintos programas).
Sedes	Establecimientos escolares específicamente designados.	Establecimientos escolares u otros establecimientos.	Establecimientos en los que están matriculados/as los/as estudiantes. Ámbitos no escolares o espacios municipales.
Organización escolar	Ad hoc para el Programa.	Ad hoc para el Programa.	Modalidad de escolarización posible según situación de pandemia.
Organización curricular	Ad hoc para el programa.	Ad hoc para el programa. Contenidos culturales, propuestas "extracurriculares".	Acompañar: contenidos culturales / talleres. Volvé: los define la escuela (con base en contenidos priorizados).
Régimen de Evaluación	Ad hoc para el Programa. Variaciones dentro del régimen académico vigente.	Ad hoc para el Programa. Regímenes especiales para la modalidad de cursada.	Regulaciones nacionales y provinciales transitorias que suspenden algunos ítems del régimen académico.
Planteles/ perfiles docentes	Específicos para el Programa. Predominan perfiles docentes y de apoyo (orientadoras/es - tutoras/es).	Personal docente. Figuras mediadoras.	Perfiles disponibles en establecimientos con el agregado de perfiles provistos por programas de vinculación (figuras mediadoras).

La tabla precedente exhibe continuidades y discontinuidades en las prácticas de gestión de los programas durante la pandemia. Del lado de las continuidades, se registra el uso de herramientas de un repertorio previo. Del lado de las discontinuidades, se identifica un desplazamiento de responsabilidades de gestión hacia las escuelas: son las escuelas estatales (mayormente) las que definen el universo de destinatarios/as de los programas de revinculación (en particular de *Volvé a la Escuela*) y se involucran en la identificación y en la búsqueda de las y los estudiantes que interrumpieron el contacto, mientras que, en programas precedentes de vinculación, existían instancias especializadas para tal fin². Son, asimismo, los establecimientos escolares quienes asumieron prioritariamente la responsabilidad de determinar el corpus de contenidos que deben adquirir las y los estudiantes, en función de sus condiciones de vinculación y el nivel de sus adquisiciones posibles de ser estimados en esos meses de pandemia, mientras que, en los programas precedentes existen parámetros administrativos, tales como condición de asistencia, cantidad de asignaturas acreditadas o pendientes, último grado o año aprobado, mediante los cuales la condición de cursada del/la estudiante podía determinarse. En definitiva, **la extensión de la amenaza de la desvinculación, obligó a la mayoría de los establecimientos a ser "sede" de acciones de revinculación y esa ex-**

tensión -acentuada por las complicaciones y las sobrecargas en los circuitos de comunicación- obligó a las instancias de gestión provinciales a descansar en la gestión directa de las escuelas.

2.4. Condiciones para la apropiación de los cambios

Las jurisdicciones bajo análisis se enfrentaron a la pandemia y se apropiaron de los cambios propuestos en el nivel federal según un conjunto de factores que pueden ser denominados como condiciones de apropiación. El estudio organiza dichas condiciones en torno a tres ejes:

1. Políticas previas para el nivel secundario/dispositivos.

2. Estructuras y modalidades de gobierno territorial.

3. Recursos propios disponibles.

El eje de políticas previas para el nivel secundario se refiere a la trayectoria de cada una de las provincias en materia de modificaciones a la educación secundaria a partir de la sanción, por parte del CFE, de una serie de resoluciones de transformación de este nivel educativo³. **Si bien la mayoría de las provincias y, en particular, las cuatro**

provincias que integran este estudio, coincidieron en la modificación de los regímenes académicos, las jurisdicciones se distinguen por los modos de gobierno, es decir por la modalidad y los dispositivos de llegada a las escuelas para orientar la puesta en acto de las modificaciones en el plano normativo y que éstas no queden únicamente en el nivel prescriptivo. Estas iniciativas han supuesto **prácticas concretas de gobierno**, como la de establecer la aplicación progresiva del nuevo régimen académico en un número creciente de escuelas, como en el caso de la provincia de Córdoba, la creación de funciones específicas en las escuelas (lo que supone la inversión en recursos) como los coordinadores de curso en la misma provincia y/o la generación de dispositivos específicos, como el sistema de escolaridad protegida en la provincia de Mendoza o la aplicación de pro-

2. Esta es una asignación de responsabilidad de la escuela establecida por resoluciones del CFE (Res. 93/09) y por algunos regímenes académicos provinciales. No obstante, la excepcionalidad de la escolarización en pandemia impone su implantación de hecho en muchas de las escuelas, en particular aquellas a las que asisten adolescentes y jóvenes expuestos a múltiples vulnerabilidades.

3. Las resoluciones 84/2009; 94/2009 y 103/2010 se encuentran entre las que inicialmente definieron el repertorio de transformaciones al régimen académico y a los modelos institucionales y pedagógicos para el nivel.

gramas nacionales como el Plan de Mejora Institucional, que ha financiado varias de las iniciativas mencionadas y cuya presencia se verifica en todas las provincias estudiadas. La extensión y la intensidad de estos antecedentes ha constituido una fortaleza a la hora de poner en práctica iniciativas como las alteraciones en los regímenes de evaluación o la reorganización del currículum, necesarias para sostener la continuidad pedagógica durante la pandemia.

El eje estructuras y modalidades de gobierno territorial, se refiere a las estructuras desplegadas en, o con llegada a, los territorios y las modalidades centralizadas o descentralizadas de ejercer el gobierno en el nivel local. Las provincias disponen de recursos diferenciales, como se profundizará en el apartado 5.

El eje recursos propios disponibles, aunque está relacionado con la capacidad de desplegar estructuras de supervisión y otras estructuras territoriales, lo que se ilustrará en el apartado 5, destaca asimismo otros recursos presentes en las escuelas como, por ejemplo, la disponibilidad de horas institucionales en los establecimientos o la existencia de plantas funcionales completas, es decir, sin vacantes. Las horas institucionales son un recurso de remuneración del trabajo docente que supone un excedente sobre los recursos disponibles para afrontar la remun-

neración de las horas frente a curso empleadas en las asignaturas del currículum vigente. Estas horas pueden ser de disponibilidad de la escuela, es decir, figuran en la nómina del establecimiento pero sin una asignación vinculada de manera definitiva a un/a profesor/a, sino que, de manera flexible, son administradas por parte del director/a, o ser un recurso disponible de la autoridad central, la que puede asignarlo de acuerdo a criterios propios. Algunos programas nacionales, como el PMI, precisamente, consisten en la asignación del recurso hora institucional con fines específicos.

La disponibilidad de horas institucionales en o para los establecimientos fue un recurso importante durante la pandemia para orientar el trabajo docente al desempeño de funciones exigidas por la emergencia. Las escuelas que contaron con este recurso estuvieron en mejores condiciones para afrontar la diversificación de tareas exigidas.

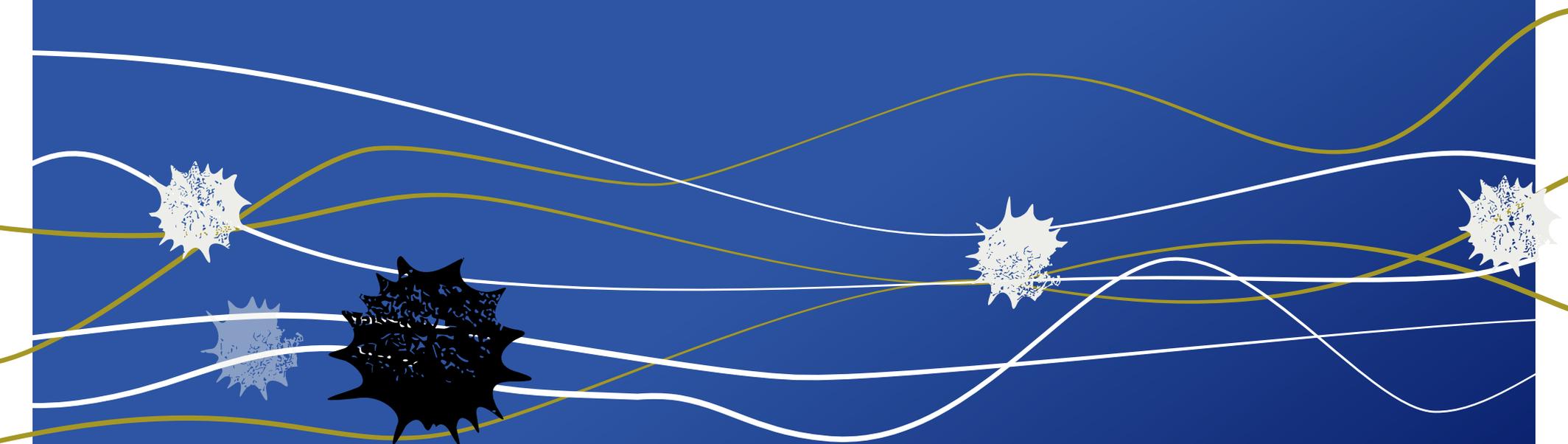
La tabla siguiente resume los factores que inciden en las condiciones de apropiación por parte de las provincias de las políticas y programas definidos a nivel federal y los recursos identificados en las provincias del estudio.

Tabla 2. Factores que inciden en las condiciones de apropiación de las políticas y programas definidos federalmente.

PROVINCIA	CÓRDOBA	CORRIENTES	LA PAMPA	MENDOZA
Políticas y regulaciones previas para secundaria	<p>Nuevo Régimen (2018) Académico (aplicación progresiva en escuelas).</p> <p>Programa de Mejora Institucional. (PMI)</p> <p>Trayectoria Escolar Asistida.</p> <p>Coordinadores de Curso.</p>	<p>Reforma del Régimen Académico (2012).</p> <p>Programa de Mejora Institucional (PMI).</p>	<p>Reforma Régimen Académico (2013).</p> <p>Programa de Mejora Institucional (PMI).</p>	<p>Reforma del Régimen Académico (2019).</p> <p>Programa de Mejora Institucional (PMI).</p> <p>Sistema de Escolaridad Protegida.</p>
Recursos propios disponibles	<p>Horas institucionales (diversas fuentes).</p> <p>Estructura de supervisión 16/25 (localizada en territorio y especializada por nivel, modalidad y sector).</p> <p>Estructuras de apoyo territorial e institucional.</p>	<p>Horas institucionales en cada establecimiento.</p> <p>Equipo de supervisión 5/50 (4 sedes localizadas centralmente y especializado por nivel y sector).</p>	<p>Programa Vértice (docentes comunitarios y talleristas).</p> <p>Áreas 9/18 (supervisión localizada en territorio, especializada por nivel).</p> <p>Centros educativos territoriales Estructuras de apoyo territorial e institucional (equipos de acompañamiento territorial).</p> <p>Equipos de programa de Apoyo Focalizado (PAF) (salud mental).</p> <p>Organización territorial, estructura diversificada.</p>	<p>R.A.T.E.: Articula recursos y estructuras de apoyo territoriales e institucionales.</p> <p>Puntos EduRed (con recursos de "Volvé a la escuela").</p> <p>Supervisión 18/13 (localizada en territorio especializada por nivel y modalidad).</p>
Gestión territorial	<p>Centralizado estructurado - profesional y diversificada.</p>	<p>Centralizado estructurado, estructura poco diversificada.</p>	<p>"Asociaciones territoriales" (mesas "vértice" con inclusión de directoras/es y coordinador/a de área).</p>	<p>Articulación vertical.</p> <p>Coordinación por programas e información.</p> <p>Programas que articulan recursos.</p>

3

Transformación de los regímenes académicos



3. La transformación de los regímenes académicos

La migración de la enseñanza escolar a la educación remota de emergencia (Hodges *et al.*, 2020; Area-Moreira, 2021) multiplicó las ya heterogéneas condiciones sociales y familiares de los y las estudiantes para afrontar la escolaridad. Para atenuar el efecto de estas condiciones desiguales, los principales cambios en el régimen académico se orientaron a modificar el régimen de evaluación y promoción alterando los criterios usuales de regulación del flujo de estudiantes por la escuela graduada.

El CFE -recogiendo experiencias jurisdiccionales- (Pinkasz *et al.*, 2022) habilitó, entre otras medidas, la modificación de la promoción anual reemplazándola por el ciclo bianual 2020 - 2021, recomendó aplicar criterios de promoción basados en contenidos priorizados y escalas de calificación cualitativas e informes narrativos de progreso. Estas medidas tuvieron consecuencias en el sistema de clasificación de estudiantes, obligaron a diseñar regímenes o trayectos específicos para estudiantes ingresantes o a punto de finalizar el nivel y también, impactaron en los modos de registro de la información sobre la acreditación.

3.1. Clasificación de estudiantes según adquisición y vinculación

Aunque con variaciones en las distintas provincias, se generaron nuevas categorías clasificato-

rias de los grupos de estudiantes. Las provincias reordenaron la clasificación usual de una escala progresiva numérica de 1 a 10 en categorías por lo general tripartitas que relacionaban la realización de las actividades escolares -medida de forma no normalizada- y los resultados de aprendizajes valorados según distintas modalidades de evaluación mientras la presencialidad estuvo interrumpida y con criterios de logro acordados en cada establecimiento.

Estas categorías desplazaron su punto de anclaje, tradicionalmente referido a los contenidos disciplinares, hacia una forma de identificar las maneras de transitar contenidos curriculares de los y las estudiantes en condiciones de pandemia. El resultado fue la formulación de un juicio holístico, poco estandarizado (aunque no hay que presuponer que la calificación numérica sea más estandarizada), que permitió reagrupar estudiantes según dichas condiciones.

Un elemento central en esta operatoria fue el desplazamiento parcial y progresivo del registro proporcionado por el boletín escolar hacia sistemas de información en línea basados en desarrollos previos de sistemas de información y gestión educativa (SIGED) provinciales, aunque con distintos grados de madurez, que permitió a las autoridades jurisdiccionales acceder a registros sobre el rendimiento aca-

démico de la población estudiantil de manera agregada y contar con información básica para generar estrategias de atención a las y los estudiantes con distintas posibilidades de vinculación con las actividades escolares y con los aprendizajes. Aquellas provincias que no tenían sistemas de gestión con el grado de madurez suficiente para proporcionar esta información en todas las escuelas, recurrieron a medios artesanales de recolección de información, aunque también convivieron ambos sistemas.

Mientras que la calificación tradicional divide a los y las estudiantes en dos grandes grupos (los que acreditan y no acreditan, aunque dentro de estas dos grandes categorías haya subcategorías), las alteraciones al régimen de evaluación ampliaron esta clasificación y establecieron tres categorías, a dos de las cuales les correspondería estrategias de atención pedagógica diferenciadas. Los regímenes académicos previos a la pandemia por lo general asignaban a los y las estudiantes, según su condición de acreditación, a actividades preestablecidas en el calendario académico como los períodos de recuperación y mesas examinadoras u otras modalidades de acreditación. Dos grupos de las clasificaciones tripartitas de la emergencia pandémica (“En Proceso de Acreditación” y la que designa al grupo que no

cumple un requisito mínimo de vinculación: menos el 30% de cumplimiento en Córdoba, menos del 25% en Corrientes y “Ausentes no computables”, en Mendoza) fueron objeto de actividades de recuperación. Para quienes estuvieran “en proceso” (respecto del año 2020 y en virtud de la bianualidad) tuvieron, hacia finales de 2021, opciones de recuperación en fechas previstas por calendario. Para quienes no hubieran superado estas instancias, se aplicaron criterios de promoción específicos según la provincia. En el caso de Corrientes, para aquellos y aquellas estudiantes de las cohortes 2020 y 2021 (es decir quienes cursaban 1º y 2º año respectivamente en 2021) tuvieron una extensión del período de promoción hasta abril de 2022. A partir de dicho año, las provincias bajo estudio regresaron a los criterios de promoción previos a la pandemia.

Ante las dificultades para registrar la condición de asistencia, las provincias emplearon la expresión “vinculación” para registrar el contacto con docentes y la respuesta del/la estudiante a la oferta escolar remota. Los parámetros fueron inespecíficos y usualmente incluyeron una combinación de realización de actividades y adquisición de contenidos priorizados. La “dosis” exacta de una y otra y sus combinaciones son parte de las decisiones y ponderaciones realizadas en los establecimientos.

Las cuatro provincias establecen que la determinación última del cumplimiento de los requisitos de acreditación sería de las escuelas.

Corrientes estableció una evaluación externa provincial (Circular pedagógica 10/20), no obstante, la presente investigación no alcanzó a determinar si efectivamente fue aplicada en todas las escuelas y si fue empleada para tomar decisiones.

Por su parte, Mendoza, estableció una categorización específica de mayor complejidad que el resto de las jurisdicciones analizadas, para determinar la vinculación (Resolución 804/2020) que consistió en una categorización combinada de cuatro variables: a) ausencia o presencia (en sentido de “contactado” o “no contactado”); b) recepción de material (recibió o no recibió); c) si devolvió la actividad, no la devolvió o está en proceso de hacerlo y d) si la devolución muestra avances (y una graduación de los mismos).

3.2. Promoción

Como fuera señalado, una de las medidas centrales fue la modificación del calendario de acreditación anual por uno bianual. El desplazamiento al año siguiente de la decisión de promoción, implicó decisiones diferentes entre las

provincias en cuanto a los criterios de promoción. Algunas emplearon criterios de promoción que integraban las calificaciones o valoraciones de varias asignaturas combinadas, mientras que otras mantuvieron los criterios de promoción por sumatoria de materias aprobadas. Córdoba estableció un piso del 30% de los aprendizajes y/o de las actividades propuestas y quienes no lo hubieran alcanzado tomarían el último año acreditado “como punto de partida para la continuidad de su trayectoria”; fomentó asimismo un tratamiento de asignaturas integradas. Corrientes estableció un mínimo de 3 asignaturas pendientes entre quienes se presentaron a instancias de recuperación para acreditar el año. La Pampa se destaca porque estableció que “la permanencia” (es decir, la repetición) será una decisión del equipo de enseñanza en función de los resultados de una evaluación integral. Mendoza estableció que en el ciclo básico se promocionaba con 6 asignaturas acreditadas y en el ciclo orientado con 8.

3.3. Regímenes específicos para estudiantes según condición de trayectoria, modalidad de cursada, condición de riesgo y organización del currículum

Entre los años 2020 y 2022 existieron regímenes de evaluación y decisiones específicas para grupos de estudiantes según su trayectoria es-

colar, la modalidad de cursada o la condición de riesgo pedagógico. La mayoría de las provincias especificaron requisitos para los y las estudiantes que en 2020 estaban en el último año de cursada del nivel secundario. En el caso de Córdoba, se especificó que los criterios de acreditación serían los establecidos en el perfil de egreso, se creó un Trayecto de Finalización del Secundario y se habilitó, para quienes no lo hubieran acreditado, una oferta especial de tutorías y fechas de acreditación en el calendario escolar. De manera similar, la provincia de La Pampa, estableció un trayecto especial de finalización del secundario con fechas específicas de acreditación. Corrientes, como se señaló más arriba, prolongó la unidad pedagógica hasta abril de 2022 para estudiantes de cohorte 2020 y 2021, el grupo de estudiantes que iniciaron su escolaridad en los dos años de la pandemia. Todas las provincias establecieron regulaciones en modalidad técnica para las prácticas profesionalizantes. Mendoza estableció un régimen de escolaridad protegida para estudiantes en situación de vulneración contextual con alta inasistencia.

3.4. Adecuación de informes de registro e información sobre aprendizajes

El desplazamiento de las escalas cuantitativas a las cualitativas generó la necesidad de plasmar

otros registros para consignar los aprendizajes adquiridos por los y las estudiantes. Esos registros tenían tres propósitos:

- En primer lugar, la necesidad de contar con un registro válido para los requisitos administrativos de acreditación.
- En segundo lugar, que tales registros sean compatibles con los sistemas disponibles, como los boletines electrónicos y los SIGED en desarrollo.
- En tercer lugar, mantener la función comunicativa para estudiantes, otros docentes y las familias. Esta función se tornó crítica por dos razones. Por un lado, por la ruptura de la acreditación y la promoción “en bloque” lo que obligó a registrar cuáles contenidos debían retomarse al año siguiente en el caso de los y las estudiantes clasificados/as en la categoría “acreditación en proceso”, para tomar una denominación. En segundo lugar, para reemplazar la imagen de certeza que da la clasificación numérica a estudiantes y familias.

Las cuatro provincias especificaron en sus regímenes de evaluación las características y el tipo de datos que debían incorporar sus informes y reportes:

CÓRDOBA

Estableció informes parciales, el Informe de Evaluación Formativa (IFE) y de resultados, el Informe de Progreso Escolar (IPE), sobre la base de registros preexistentes. La resolución 188 del año 2018, llamada de Nuevo Régimen Académico, estableció un registro unificado de los procesos de aprendizaje para cada estudiante.

CORRIENTES

Generó un "Registro de Evidencias".

LA PAMPA

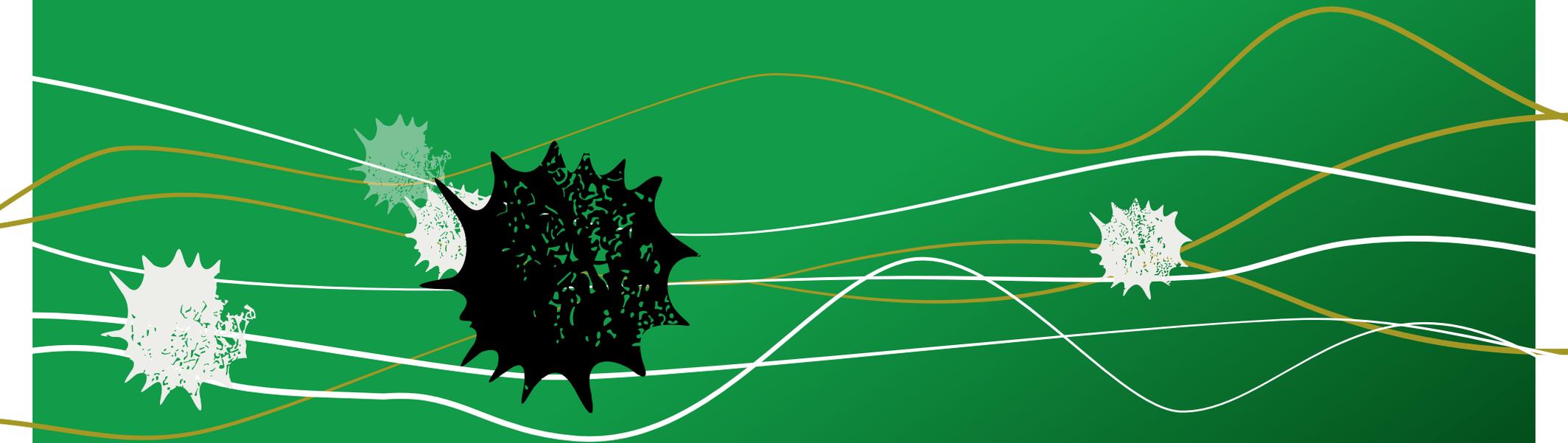
Denominó "Itinerario Pedagógico Individual" a un instrumento que debía registrar los aprendizajes en forma descriptiva y precisa para orientar los procesos que den continuidad a los aprendizajes del año siguiente.

MENDOZA

Estableció un registro del proceso de la trayectoria escolar y de seguimiento que debía consignarse mediante un registro personal del docente y en el GEM. Esa información estaría disponible a las familias mediante el GEMPAD, sistema de Gestión Educativa de Mendoza para Padres, Alumnos/as y Docentes, se trata de un registro mínimo mensual.

4

Sistemas de información



4. Sistemas de información

En el contexto de prolongación de las medidas de aislamiento debido a la pandemia, se hizo evidente la necesidad de implementar procesos pedagógicos extraordinarios bajo el imperativo de la obligatoriedad del nivel y, en consecuencia, optimizar los instrumentos de planificación y gestión disponibles o desarrollar nuevos para su gestión. En este escenario, los sistemas de información fueron muy importantes.

Los SIGED permiten la automatización de procesos mediante herramientas digitales, lo que implica una transformación del sistema educativo que requiere infraestructura tecnológica, esquemas de gobernanza y un alto nivel de desarrollo para lograr dicha digitalización. La transformación digital se basa en una visión integral de los procesos de gestión educativa, el aprovechamiento de las tecnologías digitales y la interoperabilidad con identificadores únicos, o "sistemas nominales", aspectos que no estaban completamente resueltos antes de la pandemia. Los sistemas nominales permiten identificar a cada unidad del sistema educativo (en particular a estudiantes, pero también a docentes y establecimientos) con el objeto de gestionar toda la información asociada a partir de un registro único. Las provincias han desarrollado o ampliado sus sistemas de información de gestión educativa para el seguimiento de las trayectorias y los procesos pedagógicos

durante la pandemia, lo que ha permitido a las jurisdicciones organizar estos seguimientos de manera más eficiente.

Estos sistemas cobraron relevancia central para visibilizar la trayectoria de cada estudiante, su asistencia y el estado de vinculación, con identificación de causas y triangulación de información entre desempeño y asistencia, lo que significó la generación de insumos para los equipos de seguimiento y revinculación.

A continuación, se presenta una descripción del papel que juega la información en la planificación y gestión en la emergencia y se esbozan las condiciones provinciales que han sido destacadas por el estudio para el desarrollo de los SIGED.

4.1. Rol de la información en la planificación y gestión en tiempos de pandemia

La necesidad de disponer de información oportuna sobre las condiciones sanitarias en las que se ejercía el proceso de continuidad pedagógica en la ASPO y en la DISPO, implicó el desarrollo de instrumentos de emergencia para alimentar los procesos de decisión en un escenario inestable e incierto. En este marco, se incorporaron nuevos procesos de gestión vinculados con las condiciones de salud y al servicio de la gestión de las

Los SIGED cobraron relevancia central para visibilizar la trayectoria de cada estudiante, su asistencia y el estado de vinculación, con identificación de causas y triangulación de información entre desempeño y asistencia, lo que significó la generación de insumos para los equipos de seguimiento y revinculación.

condiciones de la escolarización presencial que, según las jurisdicciones y la situación epidemiológica, presentaban escenarios cambiantes, por ejemplo, para la conformación de las llamadas "burbujas". **Algunas de las herramientas empleadas fueron las siguientes:**

Módulos de condiciones sanitarias.

Interoperabilidad con sistemas de información sanitaria.

Trazabilidad de casos de COVID-19.

En cuanto a las dimensiones pedagógicas, las jurisdicciones se volcaron a implementar soluciones educativas a distancia utilizando tecnologías digitales, pero la mayoría no contaba con las condiciones ni la experiencia necesarias en educación virtual o híbrida. Las alteraciones en la escolarización aumentaron las probabilidades de abandono escolar y requirieron la atención a estudiantes con trayectorias débiles, por lo que fue necesario identificar urgentemente a los grupos de estudiantes con escasa "vinculación". Dado que el decreto de ASPO se definió recién iniciadas las clases (en algunas provincias ni siquiera las habían iniciado), una primera preocupación estuvo asociada a los/

as nuevos/as ingresantes a los niveles, ya que no se tenían datos actualizados para ubicar a los y las estudiantes o no habían tenido ningún contacto con la escuela. No sólo resultaba necesaria la identificación (o nominalización) de los estudiantes en estas condiciones, sino que también se pretendió precisar información para caracterizar las condiciones familiares de los/as estudiantes (por ejemplo, las capacidades de las familias para el acompañamiento) y para conocer las posibilidades reales por parte de los/as estudiantes de afrontar los procesos educativos en la virtualidad. De esta forma, **se implementaron diversos procesos ad hoc de captación, procesamiento y producción de información, en particular a nivel de territorio, lo que requirió importantes esfuerzos de planificación y gestión en el nivel local.**

La necesidad de mantener la continuidad pedagógica impulsó a avanzar en la digitalización de la gestión y contar con más información sobre los distintos procesos pedagógicos. Se identificó que el nivel de desarrollo digital del sistema educativo y de la población no estaban preparados para enfrentar la educación virtual, por lo que fue necesario distribuir dispositivos tecnológicos y proveer algún tipo de conectividad a los y las estudiantes que no contaban con ellos para acceder a la educación virtual. Se ofrecieron capacitaciones a los/as docentes para que

podieran adaptarse a esta modalidad de enseñanza, a la vez que se desarrollaron materiales didácticos (muchos de estos productos del ministerio nacional que se distribuyeron a las provincias). Para intervenir con políticas específicas y llegar a todos los/as estudiantes, era fundamental contar con información detallada sobre su situación, como el acceso a recursos tecnológicos o situaciones de vulnerabilidad y, por ello, la oportunidad de la información fue crucial para tomar decisiones respecto a posibles cursos de acción.

Algunos de los nuevos requerimientos, usos de la información y digitalización de procesos registrados por el estudio, fueron los siguientes:

Registros de trayectoria de cada estudiante, con asistencia y desagregación de estado de vinculación, con identificación de causas y posibilidad de triangular la información de desempeño y asistencia. Generación de insumos para los equipos de seguimiento y revinculación.

Información individualizada y de mayor granularidad que permitió una mejor comunicación con las familias, con las posibles intervenciones de distintos actores en territorio (en particular, las áreas de Justicia).

El mapeo del hacinamiento digital permitió, en alguna provincia, el desarrollo de planes y entrega de recursos tecnológicos o paquetes de datos.

Los relevamientos socioeconómicos y socioemocionales permitieron la identificación de situaciones de vulneración de derechos.

El desarrollo de módulos de valoración pedagógica.

La intersección informativa entre trayectoria y procesos de acompañamiento o programas en los que participan.

Informes de evaluación formativa.

Creación de campus virtuales / aulas virtuales.

Ampliación de plataformas de recursos digitales.

Creación de plataformas de comunicación con estudiantes y familias.

4.2. Condiciones provinciales para el desarrollo de los SIGED

La incorporación de herramientas y de procesos reseñados no ha sido igual en las jurisdicciones que integran el estudio. Se advierte que las jurisdicciones presentan distintas condiciones para el desarrollo de los SIGED y que estas condiciones han contribuido a configurar el horizonte de posibilidades para la construcción, consolidación y uso de tales herramientas. Las condiciones han sido categorizadas por el estudio en tres dimensiones:

1. Las capacidades institucionales.

2. El grado de madurez pre-pandemia de los sistemas de gestión vigentes.

3. Las capacidades provinciales de gobernanza tecnológica.

Estas tres dimensiones resultaron claves para el desarrollo de los SIGED. En general, los equipos de tecnología o de dirección de sistemas de información se insertan en el ámbito de los ministerios y, en algunos casos, se reestructuraron o incrementaron (ya sea con personal interno o a

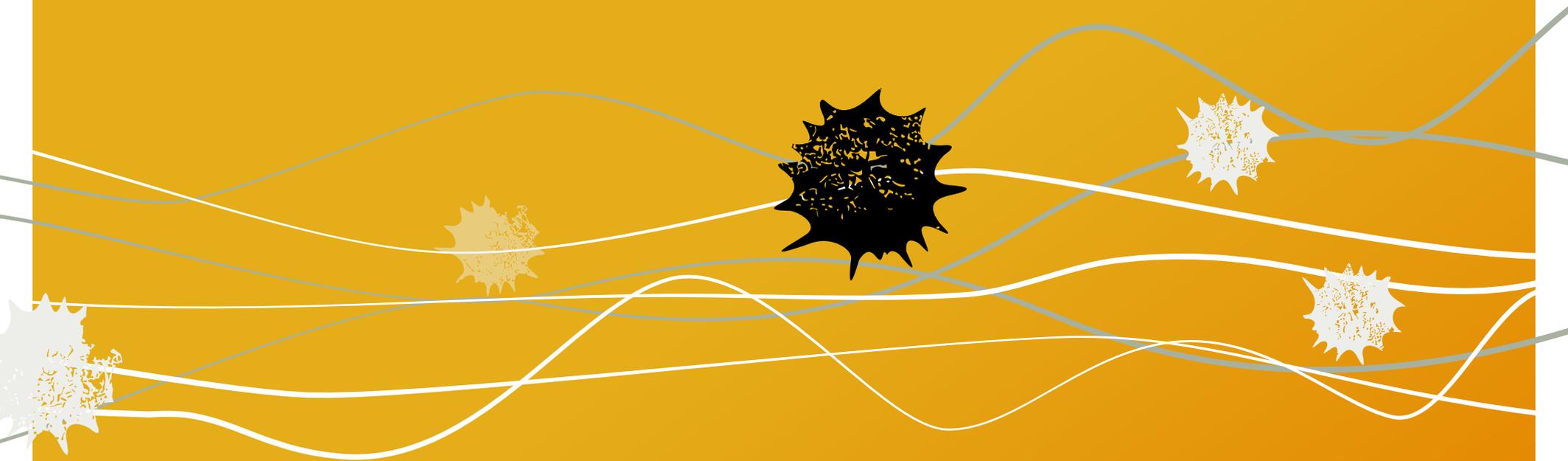
través de contrataciones *ad hoc*) para atender a las demandas crecientes de información de los equipos ministeriales. **El grado de madurez de desarrollo de los sistemas de información educativa previa a la pandemia fue un determinante para los nuevos desarrollos durante la pandemia.** En todos los casos relevados, los equipos de sistemas contaban con las capacidades de administración de los sistemas (eran desarrollos propios o abiertos) y mostraron capacidades de integración, a pesar de haber tenido que desarrollar módulos *ad hoc* para atender demandas específicas. Si bien todos los equipos contaban con las capacidades técnicas, las demandas excedieron sus capacidades operativas que se resolvieron a través de la priorización de desarrollos, como por ejemplo, en La Pampa, o a partir de la contratación externa de servicios, como fue el caso de Corrientes.

La integración y la interoperabilidad con otros componentes de SIGED o sistemas de fuente auténtica, así como la interoperabilidad de plataformas de gestión escolar y plataformas educativas, son aspectos importantes e indican la madurez de los sistemas de información educativa. En la provincia de Córdoba se ha identificado un alto nivel de gobernanza tecnológica provincial, con la existencia de un plan provincial de desarrollo informático, dependiente de la Secretaría de Innovación y Gestión Pública. Este organismo es la autoridad de aplicación de los desarrollos especí-

ficos en educación y permite la interoperabilidad de algunos módulos, brinda servicios de fuente auténtica (como el CiDI, BUC: Base única ciudadana), ordena cuestiones de seguridad de la información y de pautas de acceso.

5

Articulación de actores y alcance territorial



5. Articulación de actores y alcance territorial

A partir de 2003, las políticas públicas en nuestro país se orientan a la integralidad, entendida como una tendencia a articular iniciativas que, en la década previa se caracterizaron por la sectorialidad y la focalización (Chiara, 2015; Gluz y Moyano, 2016). La integralidad supone, además de una base en la universalidad de los derechos de las personas, la participación de actores de distintos niveles y áreas estatales, de actores no estatales y de un accionar con foco territorial. En las páginas que siguen se presentan algunos rasgos de la dimensión interactoral de la gestión de la emergencia sanitaria en el nivel secundario durante la pandemia en las cuatro provincias estudiadas y su alcance territorial. Para esto se tendrá en cuenta la variedad de actores involucrados, las capacidades y recursos de coordinación intersectorial, las modalidades de convergencia territorial y las capacidades de los ministerios provinciales para movilizar recursos a través de las tramas interactorales.

Los actores mencionados por los y las funcionarios/as entrevistados/as son:

Ministerio de Educación Nacional.

Los municipios o actores locales articulados por los municipios.

Áreas provinciales de salud, desarrollo social y justicia.

Universidades nacionales, organismos técnicos, especialistas.

Empresas públicas y privadas.

Otros actores estatales y de la sociedad civil (como policía y bomberos).

Entre los mencionados, el Ministerio de Educación Nacional, además de actuar como instancia coordinadora entre todas las jurisdicciones (junto con el Consejo Federal de Educación) está presente en todas las provincias a partir de la puesta en marcha de programas y acciones que transfieren recursos a las jurisdicciones, como se ha señalado. Además de la autoridad educativa nacional, las municipalidades -o actores articulados por ellas en el nivel local- y las áreas de gobierno provincial de salud, acción social y justicia son los más mencionados.

Las municipalidades, en general, ofrecieron conectividad abriendo el acceso de sus redes wifi en momentos de cierre de las escuelas para que estudiantes sin conectividad en sus domicilios pu-

dieran recibir y enviar tareas escolares. Asimismo, en algunas provincias se menciona la participación de personal de áreas sociales de los municipios o de líderes comunitarios involucrados en identificar y revincular estudiantes con quienes la escuela había perdido contacto. Por último, se menciona que funcionarios/as y agentes locales participaron en la distribución de recursos pedagógicos a los domicilios de estudiantes.

La vinculación con otras áreas estatales se concreta principalmente con salud, desarrollo social y justicia. **La articulación con las áreas de salud fue impulsada por necesidades epidemiológicas (seguimiento de la vacunación y condiciones de salud), mientras que las articulaciones con las áreas de desarrollo social y justicia se produjeron alrededor de la detección de situaciones de riesgo o vulneración de derechos** propiciadas por el confinamiento o por el incremento de riesgo del acoso cibernético infantil o juvenil a raíz de la virtualización de la vida durante pandemia. Entrevistados y entrevistadas reportan el incremento de estas situaciones. Se trata de una articulación intersectorial existente con anterioridad a la pandemia, en algunos casos, regulada por protocolos que organizan la intervención de cada actor sobre el principio de integralidad mencionado previamente. La coordinación se ve reforzada cuanto existe en el ministerio de educación áreas técnicas con capacidad profesional y función asig-

nada de intervención: en el caso de la provincia de Córdoba, la Dirección de Desarrollo Curricular, Capacitación Docente y Acompañamiento Institucional cuenta con un cuerpo de profesionales con perfiles idóneos para el asesoramiento a las escuelas que se coordina con las direcciones de nivel y con las supervisiones, que también están provistas con recursos profesionales. La provincia de Corrientes cuenta con la Dirección de Servicios Educativos de Prevención y Apoyo (DISEPA) que es responsable, según consigna la página web provincial, de implementar intervenciones pedagógicas institucionales que pueden evitar situaciones conflictivas o de vulneración de derechos. En el caso de La Pampa, su modelo presenta la particularidad de estar territorializado en las coordinaciones de área (equivalentes a las supervisiones) y despliega el programa Vértice, que dispone de personal de apoyo local. En cuanto a Mendoza, la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares (DOIATE), desarrolla un rol preciso ante situaciones de riesgo detectadas en el sistema y, al igual que en la provincia de Córdoba, cuenta con equipos profesionales de apoyo.

La gestión en pandemia exhibió el funcionamiento de estas tramas intersectoriales e interactoriales con una dinámica que varió de acuerdo con los precedentes de articulación existentes y con su grado de institucionalización. Asimismo,

se evidenció un incremento de la coordinación a través de los sistemas de gestión e información mediante el intercambio de datos relevantes para el seguimiento de la situación sanitaria y con iniciativas importantes para incrementar la interoperabilidad de los sistemas. Esta coordinación se vió mayormente en aquellas provincias que cuentan con áreas estatales abocadas a la modernización y a la coordinación de la gestión pública. Es el caso de la provincia de Córdoba, a través de la intervención del Ministerio de Coordinación y de la provincia de la Pampa, en la que se reporta la intervención del Ministerio de Conectividad y Modernización para la construcción de un módulo de trazabilidad ciudadana para el registro de contactos y eventuales contagios durante la pandemia y la generación automática de reportes en el sistema Voz por Vos de gestión educativa.

La participación del sector empresario (tanto de empresas públicas como privadas), fue mencionada con especial énfasis por las autoridades de la provincia de Mendoza, quienes se refieren a la colaboración de empresas del sector vitivinícola aportando recursos de conectividad (antenas), una empresa de energía de capitales mixtos aportando equipamiento para aquellos/as estudiantes con mayor privación de dispositivos tecnológicos identificados por el SIGED provincial. La provincia constituyó un área específica de

desarrollo de alianzas en la Dirección General de Escuelas, con el objetivo integrar a otros actores para ampliar las articulaciones del estado y movilizar recursos, siendo la pandemia un factor de aceleración o profundización de los vínculos con otros entes.

En Mendoza se mencionan también a las Universidades que colaboraron con grupos de jóvenes universitarios/as que desarrollaron tutorías a estudiantes secundarios.

Las modalidades de convergencia territorial se basan en distintos modelos y recursos de organización. Todas las provincias refuerzan recursos propios con recursos provistos por programas nacionales. La diferencia consiste en la capacidad de potenciar esos recursos a partir de la extensión y robustez de las estructuras y de los recursos propios.

CÓRDOBA

En el caso de Córdoba se despliega un esquema que se basa en una estructura organizativa ministerial centralizada que cuenta con amplios recursos, con unidades técnicas de apoyo a la supervisión y a las escuelas especializadas y territorializadas. El Equipo Profesional de Acompañamiento Educativo (EPAE), que depende de la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional, está conformado por técnicos profesionales y tiene un importante alcance territorial, ya que cuenta con 32 sedes distribuidas en la provincia. Esta estructura le permite además colaborar en la articulación con las estructuras territoriales de los sectores de salud, acción social y justicia. En las entrevistas fue mencionada la Red Provincial de Formación Docente y el ISEP-Instituto Superior de Estudios Pedagógicos como instancias de formación docente, también de producción de recursos pedagógicos.

CORRIENTES

Corrientes se caracteriza por contar con una estructura ministerial menos especializada, en la cual la Dirección de Secundaria cuenta con una unidad de apoyo técnico de menor envergadura que la de Córdoba, un ministerio más dependiente de los recursos nacionales y menor llegada territorial, dado que, su estructura de supervisión está radicada en la capital provincial (excepto un supervisor), lo que limita su alcance y capacidad de articulación territorial. Los referentes de esta provincia mencionan distintos actores en articulación, vinculados directamente al fortalecimiento de las trayectorias. En el marco del Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares (PFTE) se financian docentes con horas institucionales que se encargan de generar tutorías con estudiantes que adeudan materias o aprendizajes. También se mencionan trabajadores/as sociales y psicólogos/as, contratados/as en forma independiente por la Coordinación de Equipo Técnico, que articulan con el programa nacional Asistiré, además de indagar los motivos de desvinculación de los estudiantes, movilizando recursos humanos y económicos provenientes del programa "Volvé a la escuela". En el caso de esta provincia, el personal técnico territorial que participó en las tareas de revinculación y acompañamiento durante la pandemia, depende del apoyo de programas nacionales más que de estructuras territoriales propias.

LA PAMPA

La provincia de La Pampa, como se señaló más arriba, tiene una estructura territorializada con recursos propios y capacidad de potenciar recursos nacionales. Esta estructura está integrada por las coordinaciones de área, los Equipos de Acompañamiento Institucional (EAI), compuestos por psicólogos/as, asistentes sociales y psicopedagogos/as, que tienen como función principal abordar situaciones complejas e intervenir en el ámbito escolar articulando el nivel central con las demandas de las escuelas y los supervisores, Programa Vértice, que articula en territorio con mesas (mesas Vértice). En este esquema, la Dirección de Política Socioeducativa desempeña un papel en la articulación desde el nivel central y se encarga del seguimiento de estudiantes en territorio.

MENDOZA

La provincia de Mendoza, por su parte, se destaca por haber desarrollado “agencias” específicas para atención a las trayectorias. La RATE (Red de apoyo a las trayectorias escolares) busca articular y coordinar acciones entre los distintos actores del sistema educativo, con un eje fuerte en la disponibilidad de información y con “semáforos” que disparan alertas de información sobre los/as estudiantes con un número crítico de inasistencias en sus escuelas que activan la intervención de la supervisión y de otros actores. Existen también los puntos “EduRed”, localizados en municipalidades y atendidos por personal financiado por recursos del programa Volvé a la Escuela, organizados para ofrecer espacios de apoyo escolar y, luego de la pandemia, cumplen el papel de ser sedes de formación en competencias informáticas.

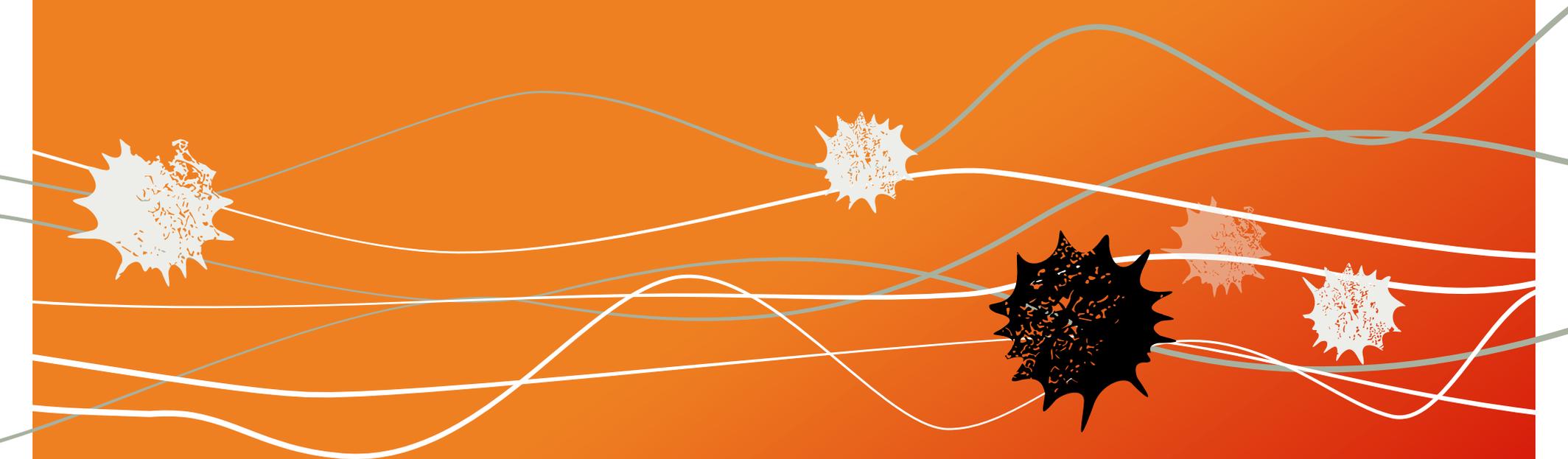
En conclusión, las políticas públicas en Argentina han evolucionado hacia un enfoque integral que promueve la articulación de iniciativas y la participación de diversos actores en el sistema educativo. **Durante la pandemia, se evidenció la importancia de las tramas intersectoriales e interactoriales en la gestión de la emergencia sanitaria en el nivel secundario, con la participación destacada de los municipios y, particularmente, una vinculación estrecha con las áreas de salud, desarrollo social y justicia para abordar situaciones de riesgo y vulneración de derechos.** Si bien ya existía coordinación intersectorial antes de la pandemia, se vio fortalecida durante este periodo, especialmente en provincias con estructuras y recursos propios sólidos.

En cuanto a las modalidades de convergencia territorial, se observaron diferentes modelos y recursos de organización en cada provincia, en función de las capacidades que disponían, lo que les permitió cierto margen de maniobra para potenciar recursos propios y coordinar acciones. Otras provincias, en cambio, dependieron más de la llegada de recursos nacionales y de la colaboración de programas específicos.

Durante la pandemia, se evidenció la importancia de las tramas intersectoriales e interactorales en la gestión de la emergencia sanitaria en el nivel secundario, con la participación destacada de los municipios y, particularmente, una vinculación estrecha con las áreas de salud, desarrollo social y justicia para abordar situaciones de riesgo y vulneración de derechos.

6

La gestión intermedia: la supervisión



6. La gestión intermedia: la supervisión

6.1. Características de la supervisión y rol que desempeñó durante la pandemia en las distintas provincias

La supervisión forma parte del gobierno del sistema educativo, constituyéndose en una instancia estratégica en la implementación de políticas diseñadas por el gobierno provincial, en base a su posición de mediación entre los organismos centrales y las escuelas (Hirshberg, 2013), con un enfoque territorial. En las últimas décadas, su rol ha evolucionado hacia una función relacionada no solo con el control, como en su origen, sino también con el asesoramiento técnico-pedagógico (Dufour, 2008) en base a un conocimiento experto y un saber administrativo burocrático basado en las normas y en la capacidad de traducción (Fuentes *et al.*, 2023). Su rol se enriquece con el conocimiento y el desarrollo de vínculos con entidades situadas en territorio donde se encuentran ubicadas las escuelas que supervisa.

La pandemia alteró las prácticas de gestión cotidianas en todos los estratos del sistema educativo y la gestión intermedia no fue una excepción. En un escenario atravesado por múltiples desigualdades de larga data, la pandemia introdujo una mayor complejidad y la necesidad de intervenir con mayor urgencia y en la situación inédita de la no presencialidad.

En ese marco, ¿cuál fue el rol que desempeñó la supervisión? Responder esta pregunta requiere realizar un análisis situado, porque su rol responde a las características de los sistemas de supervisión en cada provincia.

6.1.1. Modelos de supervisión

Cada provincia presenta un modelo de gestión específico de supervisión, en virtud de una configuración histórica particular, con variaciones sustanciales en cuanto a su estructura organizativa, la cantidad de escuelas a cargo, las modalidades educativas que atiende y los equipos de apoyo con los que cuenta (ver Tabla 2).

Las cuatro provincias tienen una distribución territorial amplia, aunque la población se concentra en ciudades grandes y medianas. En términos generales, las supervisiones atienden a las escuelas urbanas y rurales sin distinción, salvo en el caso de las supervisiones que cubren las grandes ciudades (Gran Mendoza y Córdoba), allí, se concentra en el tejido urbano. La asignación territorial de cada supervisión, en general, no responde a criterios políticos departamentales, lo que muestra cierta independencia de la organización política-administrativa provincial. **A su vez, la cantidad de escuelas secundarias a cargo de cada supervisión varía entre las provincias, siendo Corrientes la que tiene el número más alto con 50 escuelas,**

Córdoba entre 25 y 30, La Pampa entre 15 y 20. Por otro lado, Mendoza tiene el menor número, de 10 a 15 escuelas por supervisión.

Más allá de estas diferencias, un objetivo compartido que presentaron todas las instancias de supervisión es brindar asesoramiento y apoyo al trabajo institucional en cada escuela, en línea con las tendencias que viene desarrollando el rol y que ha sido potenciado a partir de la pandemia. En tres de los cuatro casos, la pandemia exigió a la supervisión el desempeño de un rol más activo en el acompañamiento a las decisiones que se tomaban a nivel institucional. No obstante, la emergencia de diversas situaciones a nivel institucional, llevó a las supervisiones a oscilar entre posiciones más o menos proactivas, en algunos casos, validando decisiones que tomaban los equipos de conducción escolar.

Se pueden identificar cuatro grandes modelos de gestión de las supervisiones que combinan alcance, modelo organizacional y características principales de gestión:

a. Supervisión específica a la modalidad y gestión, con uso de recursos en modelo matricial: Córdoba

La organización de la supervisión tiene especificidad respecto de los establecimientos supervisados, dado que atiende entre 25 y 30 escuelas secunda-

rias estatales de modalidad orientada (las escuelas privadas de modalidad orientada y las técnicas tienen supervisiones específicas). Cada supervisión cuenta con un responsable a cargo y, al menos, cuatro secretarios/as administrativos/as que son personal proveniente de la carrera docente.

La provincia tiene una estructura centralizada de gestión en el marco de la cual la supervisión desempeña una posición de mediación entre diversos equipos, que reportan a otras dependencias. Se puede caracterizar este modelo como una posición de enlace con un alto nivel de autonomía de decisión.

Durante la pandemia se activaron algunas prácticas desarrolladas por el cuerpo de supervisores como tal: sostuvieron la realización de reuniones de trabajo en una forma horizontal, con intercambio de experiencias entre los/as supervisores/as y acuerdos comunes para “trasladar” a equipos directivos escolares. A su vez, fueron la voz del sector educativo a nivel de las políticas sociales territoriales: participaron de reuniones intersectoriales con equipos municipales, de salud, de acción social, de justicia y convocaron a equipos para trabajar ejes puntuales.

Entre las actividades destacadas por los/as supervisores/as de la provincia en período de pandemia, figura la organización del trabajo con las escuelas para el desarrollo de instrumentos de vinculación, para contactar a los estudiantes ausentes y conocer

su situación. Ante la pandemia y las consecuentes restricciones horarias, promovieron el desarrollo de proyectos de aprendizaje integrado y asistieron en su implementación, con actividades asesoramiento y acompañamiento a equipos directivos, pero también con jefes/as de departamento y equipos docentes. **Una de las acciones más reseñadas (quizás por lo novedoso) ha sido la participación en reuniones intersectoriales a nivel departamental para implementar políticas públicas en el territorio.**

Parece tener un alto grado de autonomía en la forma de cumplimiento de su rol. Cumple funciones de asesoramiento y acompañamiento a equipos directivos, pero también con jefes/as de departamento y equipos docentes. Su respaldo jerárquico habilita a solicitar, revisar y acompañar los proyectos institucionales y definir líneas de trabajo en función de las líneas de política educativa provincial. La implementación de la comunicación virtual habilitó nuevas formas de coordinación y la capacidad de profundizar el asesoramiento (antes no tenían tiempo).

b. Supervisión específica a la modalidad y gestión, con uso de recursos en un modelo vis a vis supervisión-escuela: Mendoza

La estructura del nivel intermedio de gestión de escuelas de nivel secundario en Mendoza depende funcionalmente de la Dirección de Educación

Secundaria. Tienen a su cargo tanto escuelas secundarias orientadas de gestión estatal como de gestión privada. Cada una supervisa, en promedio, entre 10 y 15 escuelas urbano céntricas, urbano barriales y/o rurales.

Se trata de una supervisión específica en educación secundaria orientada, que dispone, además de secretarías con equipo técnico ampliado con base en la supervisión, con equipos técnicos de apoyo y asesoramiento pedagógico. Se encuentran orientados fuertemente a la tarea pedagógica, asesorando en el proyecto pedagógico institucional de cada escuela y en la implementación de diversos programas. La supervisión también concentra la orientación en psicopedagogía.

Este modelo de gestión se caracteriza por una alta disponibilidad de recursos que son aplicados en estilo vis a vis⁴ con las escuelas, dado que los equipos del nivel intermedio trabajan en espejo directo con cada una de las escuelas, con un fuerte involucramiento en el seguimiento de los proyectos institucionales y atención a los/as estudiantes. No obstante eso, también articulan y utilizan recursos y proyectos provenientes de la Dirección General de Escuelas, en base a un diagnóstico institucional.

La organización del trabajo parece más bien colegiada con los equipos directivos, con la implementación de mesas de gestión escolar en las

que participan directivos y docentes, familias y delegados/as barriales; también realizan reuniones mensuales (o semanales, en algún caso) con equipos directivos.

Una característica particular de la provincia es el enfoque de gestión en base a la información. Tanto la conducción como los niveles intermedios hacen un uso fluido de la información para la gestión y la toma de decisiones.

c. Supervisión específica a la modalidad y gestión, con baja disponibilidad de recursos: Corrientes

Los supervisores se nuclean bajo la Dirección General de Nivel Secundario y se dedican a supervisar todas las instituciones educativas estatales de la provincia, ya sean urbanas y/o rurales. La provincia se organiza territorialmente en 5 supervisiones para un total de 253 escuelas secundarias (cerca de 50 escuelas por supervisión), variando la población entre cada una de ellas. Cada supervisión cuenta con un responsable a cargo y un secretario administrativo, cuatro de ellos con sede en Capital. Esto marca una diferencia notable con las otras provincias que tienen un cuerpo de supervisores más nutrido y con personal de apoyo técnico.

La supervisión está orientada a la gestión administrativa escolar, no se recogieron evidencias sobre experiencias de asesoramiento pedagógico.

co. En relación al acompañamiento pedagógico específico y a la gestión de programas provinciales y nacionales, se encarga de ello el Equipo Técnico Pedagógico, que depende directamente de la Dirección General de Nivel Secundario. El equipo técnico de la Dirección articula con los supervisores y las escuelas de forma directa.

Uno de los aspectos centrales destacados por los supervisores fue la importancia de revisar y monitorear los registros y los datos de los estudiantes. **La preocupación principal señalada por los equipos de supervisión de la provincia estuvo centrada en tener información para mantener la vinculación de los/as estudiantes y recuperar a aquellos que habían abandonado, pero poniendo foco en los/las que no tenían posibilidad de conectarse.**

d. Supervisión multimodalidad con base territorial con uso de recursos compartidos entre coordinadoras de área: La Pampa

El modelo se define como una coordinación de área y no una supervisión o inspección y presenta un abordaje fuertemente anclado en el territorio.

4. Se refiere a un modelo de organización que separa las diferentes funciones, normalmente según el departamento en el que trabajan, prevaleciendo la especialización funcional sobre la coordinación o interacción horizontal.

Las supervisiones se nuclean bajo la Dirección General de Educación Secundaria y tienen a su cargo tanto escuelas secundarias orientadas de gestión estatal como de gestión privada y, también, escuelas secundarias técnicas. Estas instituciones educativas pueden ser urbanas y/o rurales.

Cada supervisión se conforma por una persona a cargo, al menos un secretario administrativo y un equipo de acompañamiento institucional, con perfiles de psicóloga, una trabajadora social y una psicopedagoga. Este equipo puede ser compartido con otras coordinaciones de área. A su vez, existen varias figuras (tanto actores individuales como OSC -organizaciones de la sociedad civil-) que acompañan a las escuelas en actividades complementarias al horario escolar.

Las supervisiones trabajan con los equipos directivos. Los equipos técnicos siguen de cerca las actividades de las escuelas ("hacen reuniones con docentes, observan clases, realizan adecuaciones curriculares"). **En territorio se presenta otra figura, enmarcada en el Programa Vértice, la del/a maestro/a comunitario/a, es quien realiza talleres y genera una articulación entre la supervisión, las escuelas, las familias y los/as alumnos/as, con enclave territorial.** Además, la provincia posee una Dirección General de Planeamiento, que articula con la Dirección General de Educación Secundaria y con las diferentes supervisiones para

gestión e implementación de programas. Estas presentan mayor autonomía pudiendo realizar observaciones, intervenciones, reuniones con docentes o estudiantes sin necesidad de contar con la presencia o aval del/a supervisor/a.

En forma similar al resto de las jurisdicciones, la prioridad que comunicaron los/as coordinadores/as de área fue mantener la vinculación de los/las estudiantes. En un segundo momento, acompañar a los directivos en la evaluación formativa.

6.1.2. Capacidades heterogéneas

De acuerdo a la caracterización previa de los modelos de supervisión podemos identificar distintas capacidades en el nivel intermedio:

El modelo de supervisión de Córdoba es matricial y de enlace. Despliega recursos en coordinación con equipos técnicos dependientes de otras secretarías. La supervisión cuenta con un responsable y varios secretarios (entre 1 y 4), pero articulan con la Dirección de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional para el acompañamiento pedagógico específico y la gestión de programas, dado que los Equipos Técnicos Pedagógicos dependen directamente de esa dirección. La supervisión coordina/articula con estos equipos en función de las necesidades de las escuelas (trabajan a

demanda). A nivel territorial (por departamento) también hay otros equipos (Equipo Profesional de Acompañamiento Escolar) que apoyan a las supervisiones en terreno.

En el caso de Mendoza, como se ha afirmado más arriba, el modelo de organización de la supervisión es un modelo de alta concentración de recursos: los equipos de supervisión tienen un responsable y secretarías con formación pedagógica y un equipo técnico conformado por un asesor pedagógico, orientador social y psicopedagoga. Estos mismos equipos tienen una réplica con tendencia similar en las estructuras escolares en donde se establece una comunicación bidireccional especializada. Cuentan con profesionales específicos que se orientan al acompañamiento pedagógico de las escuelas. La asesora pedagógica trabaja con el proyecto pedagógico institucional de cada escuela y acompaña en la organización, en el desarrollo, en la implementación de todos los programas pedagógicos que llegan a las sedes de supervisión. La orientadora social trabaja con aquellos/as estudiantes desvinculados/as de la escuela. La orientadora psicopedagógica es la que acompaña al interior de las escuelas a quienes están incluidos/as por contar con el Certificado Único de Discapacidad (CUD) o aquellos que están incluidos por presunción de discapacidad. A su vez, las escuelas tienen los mismos perfiles en

Las supervisiones fueron claves en el desarrollo de procesos de articulación interinstitucional y desarrollar procesos interactorales. Con diversos estilos y diversos grados de apertura, el nivel intermedio consolidó un espacio de mediación entre los distintos actores a partir del conocimiento local/territorial.

sus equipos directivos, tienen un orientador social, un asesor pedagógico y un orientador psicopedagogo, por lo que se genera un nexo directo entre ambos equipos.

Desde los niveles centralizados, se gestionan programas y proyectos de diversas dependencias de gestión estatal, pero también se gestionan recursos con diversas instituciones que articulan con las supervisiones (o en forma automática en función del análisis de la información disponible en el GEM) para aplicar a las instituciones escolares en función a requerimientos o necesidades.

Tanto La Pampa, como Mendoza, poseen, además de un secretario administrativo, un equipo de acompañamiento institucional, conformado por una psicóloga, una trabajadora social y una psicopedagoga (entre 5 y 6 personas), que tienen una orientación al asesoramiento y acompañamiento pedagógico. Estos equipos pueden ser compartidos entre distintas coordinaciones. **La Pampa tiene equipos propios, pero tiene una red de trabajo social, que constituye una trama en el territorio que la supervisión sabe desplegar.**

Las capacidades específicas del nivel de supervisión en Corrientes son muy reducidas, y están abocadas a cuestiones administrativo burocráticas, sin intervención en asesoramiento pedagógico. La provincia cuenta con 5 supervisores/as con un se-

cretario administrativo para todas las escuelas secundarias orientadas. El acompañamiento pedagógico y la gestión de programas están a cargo del Equipo Técnico Pedagógico, que depende directamente de la Dirección General de Nivel Secundario, que articula con las escuelas de forma directa.

6.1.3. Articulación interinstitucional

La tensión por la crisis sanitaria se traduce en la actuación de los supervisores/as en dos ejes: por un lado, en el desarrollo de procesos basados en la articulación entre los distintos actores y por otro lado en el enfoque en la tarea. La supervisión asume un rol mediador activo que juega entre estos ejes, gestionando el poder de las articulaciones con los diversos actores y por otro lado, validando a partir de su autoridad el ordenamiento de las tareas. Entre la tensión de dirigir y su propia capacidad y respaldo normativo, los equipos directivos fueron desarrollando acciones en forma autónoma que luego fueron validadas por la supervisión.

La gestión educativa se vio impulsada a establecer nexos con otras instituciones para afrontar los desafíos de la pandemia. **Las supervisiones fueron claves en el desarrollo de procesos de articulación interinstitucional y desarrollar procesos interactorales. Con diversos estilos y diversos grados de apertura, el nivel intermedio consolidó un espacio de mediación entre**

los distintos actores a partir del conocimiento local/territorial.

Uno de los aspectos más destacados por los/as supervisores/as durante la pandemia fue el despliegue de tareas relacionadas con la articulación interactoral. Mucho más que en otros momentos, los supervisores/as, inspectores/as o supervisores/as de áreas debieron participar en reuniones intersectoriales a nivel departamental para implementar políticas públicas en el territorio, o en mesas locales más pequeñas, priorizando la intersectorialidad y la inclusión de todos los niveles educativos

Esta posición de intermediación es una fuente de poder singular y autonomía en las decisiones:

A) administra los vínculos interpersonales en un mapa de actores ampliado: en el horizonte no sólo están las entidades que habitualmente tenían relación (equipos de las áreas de desarrollo social, provinciales o municipales), sino otros, como las áreas de salud, de seguridad, de justicia, entidades de gobierno intermedias, como organizaciones de la sociedad civil, empresas, fundaciones, etc.

B) tiene un conocimiento de la situación a nivel escolar, de los estudiantes y los requerimientos en su área de actuación.

6.1.4. Repertorio de instrumentos

Uno de los instrumentos de gestión más desplegados en pandemia fue el uso de información y de nuevos mecanismos de comunicación y coordinación de acciones. Ante la restricción impuesta a la movilidad y la necesidad de tener conocimiento de procesos que escapaban a la escolaridad entendida como presencialidad, el uso de información se impuso en la lógica cotidiana de las supervisiones y de los equipos directivos.

Ante esta situación, el nivel intermedio en las distintas provincias e independientemente de los sistemas de información de gestión educativa disponibles, emplearon planillas y documentos para compartir información.

En términos generales **en tres provincias las supervisiones utilizaron unidades de almacenamiento compartido para cargar información de las escuelas y para compartir material pedagógico.** En general se utilizaron planillas de excel que se

comparten en espacios virtuales comunes como google/drive, aunque algunas de estas comenzaron a integrarse en los sistemas de gestión.

En Córdoba se solicitaron informes estadísticos a las escuelas. Los equipos técnicos reconocen dificultades en los equipos directivos escolares en la comprensión de la información solicitada, aun cuando se carga en el Sistema de Información de Gestión Educativa (SIGED). Si bien dan cuenta que la información permite a la supervisión un acercamiento a las realidades de cada escuela a partir de reconocer las trayectorias de estudiantes (uso específico de la información), también se señala que esto evidenció la autonomía de las escuelas para desarrollar estrategias para acercarse a los/as estudiantes durante la pandemia y comprender los contextos en los que se desenvuelven. Se observa, asimismo, que algunas escuelas tienen sus propios instrumentos de seguimiento, mientras que otras esperan el indicado por el nivel superior. La información también adquirió relevancia en la articulación de los recursos necesarios de los diferentes programas en Córdoba.

La provincia de Mendoza pareciera ser la provincia con mayor aprovechamiento y la que le otorga mayor importancia al uso del Sistema de Información de Gestión Educativa (SIGED) lo que también se aplica a los/as supervisores/as. Mu-

chas de las decisiones de gestión se basan en la información disponible en el GEM. No obstante se reconoce que algunas escuelas aún utilizan planillas en papel o excel, se está avanzando en la carga de información en el sistema. Además, las/os supervisoras/os reconocen la utilización de un "semáforo" en el GEM para identificar aquellas escuelas con mayor cantidad de estudiantes con dificultades en sus trayectorias o desvinculados/as. La provincia se ha enfocado en identificar la situación de los estudiantes por lo que han desarrollado un fuerte trabajo situado de relevamiento social por parte de los equipos técnicos de las supervisoras para ayudar a las escuelas a conocer mejor a los y las adolescentes y jóvenes que están (o deberían estar) en sus establecimientos. **La información también resulta un elemento clave para gestionar recursos de otros organismos, como las municipalidades y el monitoreo del funcionamiento de los programas provinciales y nacionales en las escuelas.** También se destaca la autonomía de las escuelas en la asignación de recursos según sus necesidades.

En el caso de Corrientes, destacan la comunicación personal, la visita presencial y la comunicación telefónica para establecer contacto con los equipos directivos escolares. Durante la pandemia esto ha presentado dificultades para el relevamiento de información y la comunicación. Los/as supervisores/as no tienen un rol protagónico

Uno de los instrumentos de gestión más desplegados en pandemia fue el uso de información y de nuevos mecanismos de comunicación y coordinación de acciones.

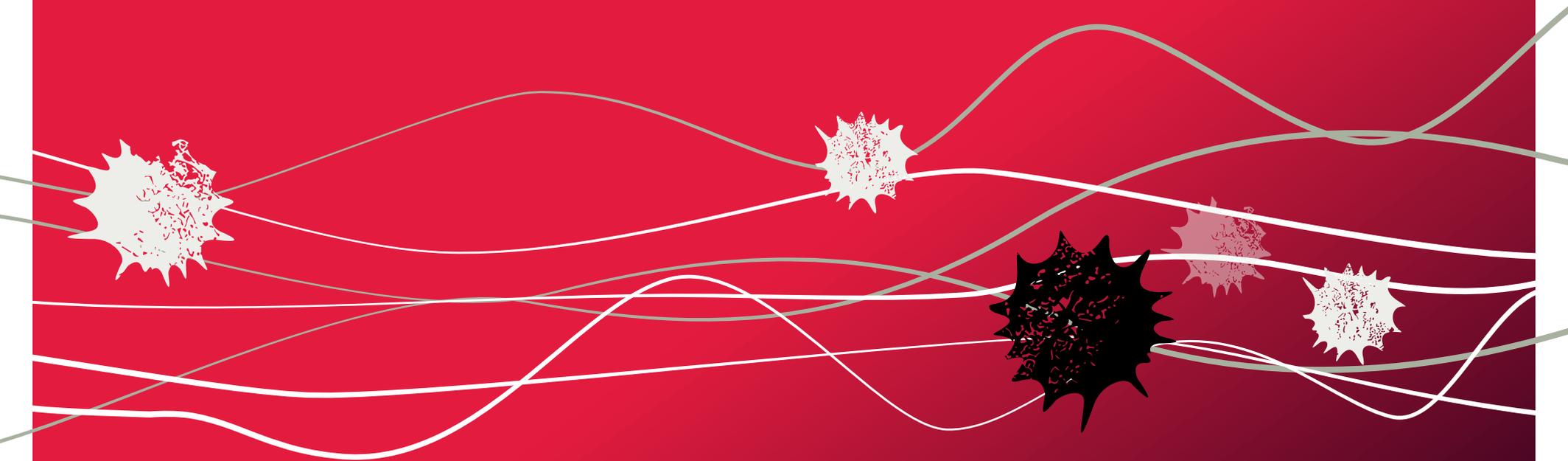
en la generación de materiales pedagógicos o de programas, funcionando como intermediarios de lo generado por un equipo técnico provincial. En las entrevistas se ha dado cuenta de que algunas escuelas generaron cuadernillos propios de actividades, lo que indica una menor participación de los/as supervisores/as en la elaboración de materiales pedagógicos.

En resumen, la gestión intermedia, representada por las supervisiones, desempeñó un papel fundamental durante la pandemia en las distintas provincias. En general, su rol evolucionó hacia funciones de asesoramiento técnico-pedagógico, en base a un conocimiento experto y un saber administrativo burocrático. Cada provincia presentó un modelo de supervisión específico, con diferencias en su estructura organizativa y en la cantidad de escuelas a su cargo. A pesar de estas variaciones, todas las supervisiones compartieron el objetivo de brindar asesoramiento y apoyo al trabajo institucional. La pandemia generó la necesidad de que la supervisión desempeñara un papel más activo en el acompañamiento a las decisiones tomadas

a nivel institucional, aunque hubo oscilaciones entre posiciones más reactivas o proactivas dependiendo de las situaciones específicas. La articulación interinstitucional se convirtió en un elemento clave, tal como fuera señalado en el apartado precedente, y las supervisiones se convirtieron en mediadoras activas entre los diversos actores, desarrollando procesos de coordinación y articulación intersectorial. Además, se utilizó una variedad de instrumentos de gestión, destacando el uso de información y nuevos mecanismos de comunicación y coordinación de acciones. En síntesis, la gestión intermedia, representada por las supervisiones, demostró su capacidad de adaptación y su importancia en la gestión educativa durante la pandemia.

7

Reflexiones finales



7. Reflexiones finales

7.1. ¿Qué quedó como aprendizaje de la pandemia para los actores?

La situación de entrevista implica siempre una instancia de reflexión sobre lo hecho y sobre los temas y procesos acerca de los cuales se organiza la indagación. Los/as funcionarios/as fueron también consultados/as por los aprendizajes realizados en la pandemia y acerca de cuáles de ellos perdurarían como prácticas más allá de la emergencia. Los/as entrevistados/as funcionarios/as superiores y supervisores/as de las jurisdicciones mencionaron una serie de aprendizajes, algunos de los cuáles perduraban como prácticas al momento de la investigación (a mediados de 2022) y otros que fueron expresados más bien como deseo, sin tener certeza acerca de su permanencia futura. A continuación, se resumen las principales prácticas de gestión que, al ser replanteadas de manera forzosa por la emergencia, fueron experimentadas como mejoras o como aprendizajes, algunos de los cuales a juicio de las personas entrevistadas sería deseable que perduraran.

Interacción en la gestión

Tal vez el rasgo más frecuentemente señalado se refiera a las prácticas de gestión facilitadas por los canales de interacción de la tecnología para la comunicación remota. Estas prácticas

se refieren tanto al uso del whatsapp, como a la incorporación de las plataformas como espacios de interacción laboral con distintos propósitos y como repositorios de información. En el caso de whatsapp las entrevistas refieren un uso variado: para la interacción entre grupos de trabajo o para la circulación de comunicación urgente. Las/os entrevistadas/os, por lo general supervisoras/es, reportan haber conformado distintos grupos de interacción con diversas funciones, desde agilizar el intercambio de normativa (que luego se formaliza por las vías usuales como correo electrónico), el intercambio de experiencias en relación con tópicos específicos y urgencias que exigen intervención inmediata.

Sin embargo, lo que más se destaca en las entrevistas a supervisores/as de tres de las cuatro jurisdicciones es el cambio en la mecánica de trabajo con y entre los equipos directivos de los establecimientos. El uso complementario de las reuniones por medios remotos junto con las recorridas de las escuelas es uno de los tópicos más valorados. La posibilidad de reunir de manera virtual a varios directores de localidades distantes, la de incorporar a las reuniones no solo al/la directora/a sino también a los equipos directivos ampliados, la posibilidad de organizar reuniones remotas que involucran a equipos de apoyo emplazados en el centro administrativo de la provincia o de organizar reuniones de tra-

bajo entre equipos directivos y funcionarios/as de áreas sociales de otros ministerios o de los municipios. Es en el terreno de las prácticas de reunión, como en otros ámbitos laborales que la incorporación de las herramientas de interacción virtual parece haber llegado para permanecer, aunque la presencial agrega la carga de trabajo de sostener y combinar ambas agendas (la presencial y la virtual).

Procedimientos administrativos

Además de las prácticas de interacción para la gestión, se mencionan cambios en procedimientos administrativos. En este sentido, la instalación de nuevas prácticas administrativas o la generalización de prácticas existentes pareciera haber acelerado un cambio en la representación acerca de las posibilidades de modificar tales procedimientos. Cayeron mitos y temores, según la expresión de un funcionario a cargo de sistemas de una de las jurisdicciones, en relación con la realización de procesos administrativos como los de la inscripción que ya se venían promoviendo y que generaban resistencia. La constatación que procesos que llevaban seis meses, se podrían realizar en dos y que esta optimización de los tiempos libera el recurso para prestar otros servicios, habría cambiado la valoración de algunos agentes sobre la conveniencia adoptar tales procedimientos.

Las plataformas como espacios de escolarización y de desarrollo profesional docente

Varió asimismo la valoración de las plataformas virtuales como espacios de escolarización. Al menos como espacios de enseñanza aprendizaje alternativos para situaciones de excepción entre estudiantes. También para acciones de desarrollo profesional entre docentes como efecto positivo de su uso durante la pandemia.

Información en línea sobre la condición de los y las estudiantes por parte de las supervisiones

Es valorada, en particular, por los estratos de supervisión el uso de la información de la condición de estudiantes para la toma de decisiones. Como ha sido señalado en el informe, los sistemas de información optimizaron la disponibilidad de información en línea para distintos niveles de gestión, aunque esta disponibilidad no es uniforme para todas las jurisdicciones. Algunas provincias ya contaban con sistemas de carga en línea en las escuelas, pero la carga no estaba completa y su carga y utilidad se vio acelerada por las exigencias de tener al día la situación de vinculación de los y las estudiantes. Otras provincias ampliaron sus sistemas de registro al incorporar la información proveniente de las evaluaciones. Varias supervisoras de tres jurisdicciones, mencionan la consulta

frecuente de reportes de escuela para preparar reuniones con equipos directivos. Se valora asimismo la posibilidad de interconexión entre los sistemas.

Importancia de poner a disposición de diferentes usuarios/as del sistema la información para la toma decisiones

Asociado al punto anteriormente mencionado, en una jurisdicción el área de planeamiento reconoce la importancia que tuvo acelerar los procesos para poner a disposición la información a usuarios del sistema.

7.2. A modo de cierre

Al cabo del estudio es posible destacar 5 tópicos, 4 de ellos que se han puesto de manifiesto como tendencias y un quinto señalado en clave prospectiva:

Autonomización de la gestión local.

Instalación de una dinámica interactiva de las decisiones.

Personalización hacia las y los estudiantes.

Impulso a la digitalización de procesos.

Movilización de experiencias para revisar la agenda de transformación de la secundaria vigente hasta la pandemia.

Con respecto a la idea de “autonomización”, durante la pandemia pareciera haberse profundizado una tendencia existente en el seno del sistema educativo argentino a la interpretación de las orientaciones políticas vehiculizadas por normativas. En este caso, en particular referido a las regulaciones relativas al régimen de evaluación, las resoluciones, circulares y demás instrumentos dejaron la “última palabra” a los establecimientos escolares, y en su defecto, a los/as propios/as docentes. Si bien esta es una característica ya señalada abundantemente para las trayectorias de las políticas públicas en educación (Ball, 2022) la excepcionalidad de la pandemia, la reconfiguración de los circuitos de comunicación tradicionales, la urgencia de las decisiones inéditas y las limitaciones para generar soluciones adecuadas a cada contexto local entre otros factores, abrieron un espacio de mayor legitimación de los márgenes de autonomía habituales. Como se ha señalado en el apartado 5 del presente informe,

esta circunstancia amplió y reconfiguró el espacio de actuación de las supervisiones, quienes facilitaron al mismo tiempo que encuadraron las decisiones y han desempeñado un papel fundamental en la coordinación para reducir el riesgo de dispersión.

En línea con esta mayor autonomía de los niveles locales para abordar las diversas situaciones sobre la escolaridad derivada de la restricción a la presencialidad, se identificó una dinámica emergente de toma de decisiones que podría definirse como una interacción ascendente entre los niveles de gestión (escolar, local, provincial y federal) en cierto sentido de “abajo hacia arriba”, en la que las condiciones locales tienen mayor permeabilidad en la toma de decisiones que abarcan a todo el sistema. El imperativo de la “continuidad pedagógica” puso en marcha una serie de mecanismos inscriptos en la rutina escolar que tuvieron efectos significativos, aún en las condiciones de excepción. Uno de estos mecanismos se relaciona con lo establecido por calendario escolar que fue adaptado a las condiciones de emergencia, necesidad de adaptación que puede ser esgrimida para señalar su peso en la vida cotidiana, incluso en una escolaridad alterada y en muchos casos, disminuida. Esta dinámica interactiva multinivel alude al hecho de que algunas de las decisiones tomadas por el Consejo Federal de Educación, en particular las vinculadas con la evaluación, fue-

ron anticipadas, en algunos casos, por los niveles de gestión provinciales, atentos a las dinámicas escolares que asumía la continuidad pedagógica. Es posible, aunque esta es una conjetura, que esta dinámica ya existiera en tiempos “normales”, pero la particularidad de la situación en pandemia aceleró esta dinámica y permitió que fuera más visible, al menos para la investigación.

La personalización se refiere a la profundización de la tendencia de las acciones de gestión y de la acción pedagógica de centrar su mirada en los estudiantes. Si bien esta tendencia ya existía como definición de política pública que se enfocaba en las trayectorias individuales para aquellas y aquellos estudiantes que no disponen de condiciones para transitar la escuela secundaria según la trayectoria esperada, se convirtió en el eje central de las políticas y programas federales

Se desplegó una serie de herramientas de información que estaban disponibles, en desarrollo o desarrolladas *ad hoc* para identificar condiciones particulares y para reconstruir la información contextual (dispositivos, conectividad, situación sociofamiliar) que permitiera gestionar o anticipar situaciones críticas.

y provinciales y de las acciones pedagógicas en los establecimientos. Como ya fue señalado en el apartado 4 de este informe, se desplegaron una serie de herramientas de información que estaban disponibles, en desarrollo o desarrolladas ad hoc para identificar condiciones particulares y para reconstruir la información contextual (dispositivos, conectividad, situación sociofamiliar) que permitiera gestionar o anticipar situaciones críticas. Esto llevó a avanzar en la consolidación de bases de datos que tienen a el o la estudiante como unidad de análisis, lo que, de consolidarse la tendencia, permitiría hacer un seguimiento de las trayectorias en tiempo real o más ajustado temporalmente.

La aceleración en la digitalización de los procesos, la implementación de múltiples sistemas y plataformas con diferentes grados de integración y el completamiento de bases nominales son tendencias que se verifican en el estudio como también fuera señalado en el apartado 4. Durante la pandemia se multiplicaron los procesos de captación de información y se le dio un uso más complejo a la información disponible, generando insumos de información más elaborados a los equipos de seguimiento y revinculación de estudiantes. A su vez, tuvo un mayor grado de aprovechamiento la información de los estudiantes, la que contó con mayor granularidad además de la incorporación a los sistema de

otros datos (tales como informes de evaluación pedagógica o fichas pedagógicas), lo que permitió una comunicación con las familias y con otros organismos en base a datos y evidencias de los procesos pedagógicos.

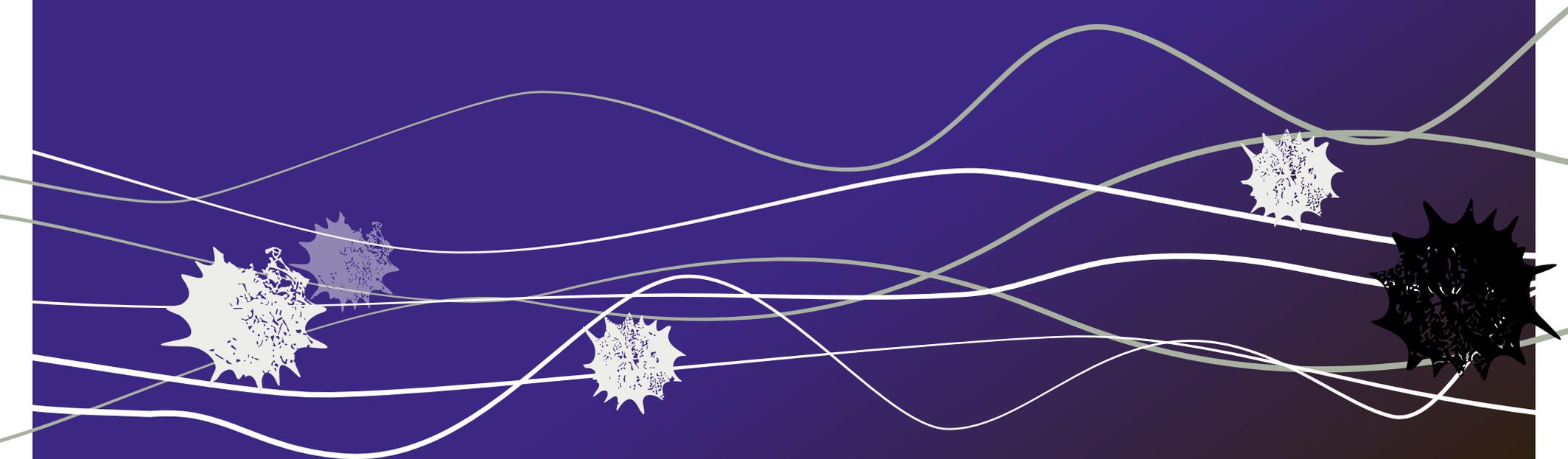
Finalmente, un análisis detallado de las experiencias desplegadas en la pandemia podría realimentar la discusión sobre la transformación de la escuela secundaria. La discusión sobre la revisión del modelo organizacional podría verse enriquecida por las múltiples experiencias de modalidad híbrida, la extensión de la plataformización, la reconfiguración de roles, por el repertorio de herramientas desarrolladas para el seguimiento de trayectorias, y para repensar el vínculo de la escuela y el contexto. Las experiencias de alteraciones en los regímenes de evaluación y el tratamiento de la presencialidad presenta un terreno fértil para la revisión de los regímenes académicos

Finalmente, en lo que respecta al gobierno, la ampliación de los recursos para ejercer la práctica de gestión de supervisión, como fuera destacado en el apartado 6, junto con la resignificación del papel de la supervisión como enlace, pareciera ofrecer una oportunidad para enriquecer el juego entre regulación, orientación y autonomía entre autoridades y establecimientos, optimizando las dinámicas de coordinación y retroalimentación.

La discusión sobre la revisión del modelo organizacional podría verse enriquecida por las múltiples experiencias de modalidad híbrida, la extensión de la plataformización, la reconfiguración de roles, por el repertorio de herramientas desarrolladas para el seguimiento de trayectorias, y para repensar el vínculo de la escuela y el contexto.

8

Bibliografía



8. Bibliografía

- Area - Moreira, Manuel** (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. En *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 56, pp. 57-70, 2021. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- Chiara, M. (comp.)** (2015). *Gestión territorial integrada para el sector salud*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dufour, Gustavo** (2008) *El rol de los supervisores e inspectores en el gobierno del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Aique.
- Fuentes, S.; Bianchini, M.; Fernández, N.; Ochoa, A.; Tavella, M.** (2023). La supervisión del nivel secundario argentino durante la pandemia: saberes expertos, conducción y regulaciones en contextos desiguales en *Espacios en blanco*. Serie indagaciones, vol. 1, núm. 33, 2023. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=384570804020>
- Gluz, Nora y Rodríguez Moyano, Inés** (2016). "Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la Provincia de Buenos Aires". *Memoria Académica FAHCE*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>
- Hirschberg, S.** (2013). La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones. Serie *La Educación en Debate* / N° 12 / Marzo de 2013. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A.** (2020). "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning", *EDUCAUSE Review*, 27. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Montesinos M.P. y Schoo, S.** (2015). Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria, Serie *La Educación en Debate*, N° 19, Buenos Aires, Dirección Nacional de Información, Ministerio de Educación de la Nación.
- Pinkasz, D., Bardelli, N., López, V., Méndez, J., y Santos, S.** (2022). Gobierno de la Educación Secundaria en pandemia: La reestructuración del espacio de escolarización en las decisiones provinciales, en revista *ESPACIOS EN BLANCO*. Serie *Indagaciones*, 1(33), 27-44