

DE VUELTA EN LAS AULAS

ESTUDIO FEDERAL SOBRE BUENAS
PRÁCTICAS EN LAS ESCUELAS PARA
ASEGURAR EL REGRESO A LA

PRESENCIALIDAD

2021



Ministerio de Educación
Argentina

cfe
consejo federal
de educación



unesco

unicef 

para cada infancia



Ministerio de Educación
Argentina

cfe
consejo federal
de educación



unesco

unicef 
para cada infancia



DE
VUELTA
EN LAS
AULAS

DIRECCIÓN EDITORIAL

Cora Steinberg, Especialista de Educación, UNICEF Argentina

Zelmira May, Especialista Nacional de Programa para Educación, UNESCO Montevideo

COORDINACIÓN GENERAL

Yamila Sanchez, Oficial de Educación, UNICEF Argentina

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Gabriela Lerzo, Coordinadora de la investigación

Soledad Vercellino, Investigadora

Lucía Cantamutto, Investigadora

Daniela Sánchez, Investigadora

Rocío Andrade, Investigadora

Eugenia Boccoli, Investigadora

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

De vuelta en las aulas. Estudio federal sobre buenas prácticas en las escuelas para asegurar el regreso a la presencialidad (2021)

ISBN: 978-92-806-5333-5

Primera edición: febrero 2022, Argentina

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Edición: Federico Juega Sicardi y Florencia Rodríguez

Diseño y diagramación: Florencia Zamorano

Para citar este informe: UNICEF-UNESCO, De vuelta en las aulas. Estudio federal sobre buenas prácticas en las escuelas para asegurar el regreso a la presencialidad (2021). Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2022.

www.unicef.org.ar buenosaires@unicef.org

Agradecimientos

UNICEF y UNESCO agradecen al Ministerio de Educación y al Consejo Federal de Educación por el apoyo y contribución al diseño del estudio que se presenta. Un agradecimiento muy especial a cada uno de los ministros y ministras de educación del país que nos abrieron las puertas para poder realizar este trabajo. La tarea sin pausa en este tiempo inédito para el sistema, ha posibilitado materializar un conjunto amplio y diverso de buenas prácticas para concretizar el regreso a clases presenciales en todo el territorio.

El equipo quiere agradecer y reconocer especialmente el gran trabajo del equipo de investigación de la Fundación VOZ que estuvo a cargo de la realización del relevamiento de casos en campo, la sistematización y análisis de los casos y la realización audiovisual de los casos seleccionados. Un agradecimiento especial a Gabriela Lerzo, coordinadora del equipo técnico del estudio por parte de la Fundación por su excelente trabajo, su mirada atenta y las gestiones para que este estudio se pudiera completar de manera oportuna. A Facundo Pajón quien llevó adelante la coordinación general por parte de la Fundación y todo el equipo de investigadoras: Soledad Vercellino, Lucía Cantamutto, Daniela Sánchez, Rocío Andrade y Eugenia Boccoli, por la valiosa tarea realizada.

UNICEF y UNESCO quieren reconocer y agradecer la enorme tarea que han realizado los distintos equipos de gestión provinciales durante la pandemia. Su apertura y trabajo fueron críticos para poder llegar a los casos presentados. Finalmente, un agradecimiento especial para los directivos, docentes, familias y estudiantes de todas las escuelas que nos abrieron sus puertas y brindaron sus testimonios. Gracias por su inmensa colaboración para la realización de este trabajo.

Prólogo

En 2020, la pandemia por COVID-19 y el cierre de las escuelas inauguraron un nuevo capítulo en la historia de la educación argentina y en el mundo. La comunidad educativa en su conjunto tuvo que adaptarse a una nueva realidad que lejos se parecía a lo que hasta entonces conocíamos. La prolongada suspensión de la presencialidad no hizo más que desajustar uno de los pilares fundamentales de la escuela que es la presencia de los estudiantes en las aulas. La escuela, sin embargo, no dejó de funcionar. Se desplegaron diferentes estrategias de enseñanza y aprendizajes basadas principalmente en el uso de tecnologías digitales y tecnologías tradicionales para sostener las actividades escolares través de cuadernillos, la televisión y la radio.

Las respuestas educativas fueron diversas, sin embargo, la pandemia profundizó las desigualdades sociales y educativas ya existentes, generando en muchos casos nuevos mecanismos de exclusión. El regreso a la presencialidad en 2021, impulsado por las autoridades en todo el país, basado en consensos y la puesta en marcha de acuerdos para garantizar espacios seguros, con el amplio apoyo de los distintos sectores de la sociedad, las familias y los estudiantes evidenció el inmenso valor que tiene la presencialidad en los procesos de escolarización, en el acceso a los aprendizajes y el desarrollo del bienestar de los niños, niñas y adolescentes, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

El regreso a las aulas requirió de estrategias diferentes en función de cada uno de los contextos geográficos. Difícilmente las escuelas desandarán las experiencias acumuladas durante el confinamiento. ¿Cómo fue el regreso a la presencialidad luego de un largo tiempo de aislamiento? ¿Qué experiencias llevadas adelante durante la suspensión de la presencialidad continuaron o fueron resignificadas en el actual contexto? ¿Cuáles fueron las transformaciones más evidentes en los procesos de escolarización? ¿Cuáles fueron los principales obstáculos? Todos estos interrogantes cobran valor al momento de planificar, diseñar y direccionar acciones orientadas a garantizar la vuelta a clases presenciales para asegurar trayectorias escolares sólidas, extensas y densas en aprendizajes. Tener conocimiento sobre las respuestas educativas en el regreso a la presencialidad cobran un inmenso valor, especialmente en aquellos contextos de mayor urgencia o vulnerabilidad.

El estudio *De vuelta en las Aulas* se ubica en este intersticio. A través de la recopilación, sistematización y análisis de la información a partir del diálogo con los directivos, equipos docentes, familias y estudiantes buscó reconstruir qué hicieron las escuelas para garantizar una presencialidad segura para que todos los chicos y chicas pudieran regresar a las aulas. Interesa mostrar la trama que se fue tejiendo en las distintas experiencias escolares desde la voz de sus actores. Esta mirada resulta crucial para acompañar la lectura de los datos estadísticos producidos porque contribuye a completar la mirada de la situación educativa en Argentina, ofreciendo diferentes matices y soluciones que el propio sistema desplegó para lograr la presencialidad plena.

Esperamos que este trabajo contribuya a consolidar un corpus de buenas prácticas y lecciones aprendidas por el sistema educativo para inspirar respuestas y soluciones que posibiliten priorizar siempre más y mejores oportunidades de aprendizajes, desarrollo y cuidados imprescindibles para ejercer el derecho a la educación de todos los chicos y chicas del país.

Luisa Brumana

Representante de UNICEF Argentina

Claudia Uribe

Directora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO Santiago

CONTENIDO

1

Introducción	12
---------------------------	----

La definición de buena práctica	16
--	----

2

La respuesta de las provincias y las escuelas en el regreso a las clases presenciales	20
--	----

1. Las respuestas de las provincias	21
---	----

1.1. Protocolos	22
-----------------------	----

1.2. Estrategia comunicativa: el uso de plataformas educativas, sitios web, redes y medios masivos de comunicación	23
--	----

1.3. Acompañamiento a docentes	24
--------------------------------------	----

1.4. Acompañamiento a estudiantes	26
---	----

1.5. Monitoreo de la situación sanitaria	28
--	----

2. Las respuestas de las escuelas	29
---	----

2.1. Espacios educativos seguros	29
--	----

2.2. Organización de la jornada escolar y modalidades de agrupamientos	31
--	----

2.3. Organización del trabajo docente	34
---	----

2.4. Adecuación de los contenidos curriculares y evaluación	37
---	----

2.5. Acompañamiento a estudiantes	38
---	----

2.6. Comunicación institucional	39
---------------------------------------	----

2.7. Articulación con la red de actores locales	40
---	----

3

Buenas prácticas institucionales en el regreso a clases presenciales y el sostenimiento de la continuidad pedagógica	42
---	----

1. Los problemas identificados	43
--------------------------------------	----

2. Análisis de las buenas prácticas por nivel y modalidad	45
---	----

2.1. Las buenas prácticas desde la mirada del nivel educativo	48
---	----

2.2. Las buenas prácticas desde la mirada de la modalidad educativa	49
---	----

3. La experiencia de la buena práctica	52
4. Efecto de la buena práctica en el territorio escolar	53
Consideraciones finales	54
Bibliografía	61
Anexo	
Fichas de casos de buenas prácticas	65
Nivel inicial	66
Escuela de nivel inicial en el ámbito urbano grande	67
Escuela de nivel inicial de la modalidad especial	71
Escuela del nivel inicial de la modalidad educación rural	79
Escuela de nivel inicial de la modalidad educación intercultural y bilingüe	83
Escuela de nivel inicial en el ámbito urbano marginal	91
Nivel Primario	97
Escuela de nivel primario de la modalidad hospitalaria	99
Escuela de nivel primario en el ámbito urbano	105
Escuela de nivel primario con integración en el ámbito urbano	111
Escuela de nivel primario de la modalidad educación intercultural bilingüe rural	119
Escuela de nivel primario en el ámbito rural disperso	125
Escuela del nivel primario de la modalidad educación especial	129
Nivel Secundario	136
Escuela de nivel secundario en el ámbito urbano grande	137
Escuela de nivel secundario en una comunidad indígena con modalidad educación intercultural y bilingüe	143
Escuela del nivel secundario de la modalidad educación domiciliaria y hospitalaria	151
Escuela secundaria de la modalidad educación permanente de jóvenes y adultos en contextos de encierro	157
Escuela de nivel secundario en el ámbito urbano marginal	163
Escuela de nivel secundario de la modalidad técnica	169
Escuela de nivel secundario de la modalidad educación especial en el ámbito urbano	175
Escuela del nivel secundario de la modalidad especial	183
Escuela de nivel secundario en el ámbito rural disperso	191

4

5

6

INTRODUCCIÓN



La suspensión de la presencialidad en las aulas por la irrupción del COVID-19 en 2020 implicó la puesta en marcha de estrategias y acuerdos para sostener la continuidad pedagógica a distancia. Ello determinó un cambio inédito para el sistema educativo, que debió desplegar y adecuar sus prácticas al contexto de emergencia sanitaria.

En un escenario de incertidumbre por la perdurabilidad de la pandemia, en mayo de 2020 el Consejo Federal de Educación (CFE) crea un consejo asesor para planificar el regreso presencial a las aulas.¹ A partir sus recomendaciones, aprueba lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria e institutos superiores,² en los que se fija un conjunto de pautas de trabajo para el ordenamiento de las actividades asociadas al regreso a la presencialidad, basadas en criterios sanitarios, de higiene y de seguridad, y aspectos relacionados a la organización escolar y pedagógica. Sobre esta base, las jurisdicciones fueron elaborando sus planes para organizar su retorno a clases presenciales³ y, en muchas de ellas, se iniciaron experiencias de regreso a la presencialidad hacia la segunda mitad del año.⁴

En 2021, luego de un amplio consenso entre las veinticuatro jurisdicciones, el CFE⁵ establece la priorización del sostenimiento de clases presenciales en todo el país y en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria, en función del nivel de riesgo sanitario y epidemiológico de sus territorios. Durante la etapa de retorno progresivo, las formas de escolarización serán: la presencialidad, la no presencialidad y una modalidad combinada. La reanudación de las clases presenciales se concibe como escalonada y progresiva de acuerdo con criterios epidemiológicos de evolución de la pandemia, las características sociodemográficas de cada región y la identificación de momentos críticos de la escolaridad (como la terminalidad de los ciclos de formación obligatoria). La asistencia del estudiantado se establece como alternada, por grupos a los que se denominan burbujas a partir de esta situación, de manera de garantizar el cumplimiento de las normas de distanciamiento social.

La articulación de la presencialidad con la no presencialidad abre el camino para el desarrollo de una modalidad combinada, definida como bimodalidad. Las normativas federales advierten que esto requiere ajustes de los tiempos, de las secuencias, la intervención de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) u otra estrategia de recursos para los días de no presencialidad y el desarrollo de la experiencia pedagógica bimodal. Este modelo bimodal mantiene los tiempos de

1. Resolución CFE 423/2020, disponible en línea: <<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-423-2020-338171>>.
2. Resolución CFE 364/2020, disponible en línea: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_marco_y_lineamientos_federales__0.pdf>.
3. Planes jurisdiccionales para la reanudación de las clases presenciales, disponibles en línea: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/seguimos-educando-en-las-escuelas/planes-jurisdiccionales>>.
4. Resolución CFE 370/2020, disponible en línea: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_370_if-2020-68380585-apn-sgcfeme.pdf>.
5. Resoluciones CFE 386/2021, disponible en línea: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_386_-_if-2021-12986679-apn-sgcfeme.pdf>; 387/2021, disponible en línea: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_387_-_if-2021-12986880-apn-sgcfeme.pdf> y 404/2021, disponible en línea: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_404_21_organized.pdf>.

los cursos, pero necesariamente lleva a una diferenciación de contenidos para los dos momentos: asistencia a la escuela y continuidad pedagógica en la no presencialidad, siendo estos últimos los susceptibles de ser transmitidos por las TIC u otras estrategias de sostenimiento del trabajo educativo a distancia, ajustados a propuestas didácticas precisas.⁶

A esta novedad, se agrega una serie de recomendaciones que habilitan modificar todos los componentes duros de lo escolar: su temporalidad, la forma de organizar la participación de los integrantes de la comunidad educativa (docentes, no docentes, estudiantes y familias), de seleccionar los saberes y de habitar el espacio escolar. Sobre el tiempo escolar, los acuerdos federales proponen revisar las unidades temporales tradicionales que organizan administrativa y pedagógicamente la vida escolar (horas-clase, módulos, jornadas con o sin extensión horaria por nivel o ciclo, cronogramas de evaluación, actividades extracurriculares, entre otras). Asimismo, se considera el período comprendido entre septiembre de 2020 y marzo/abril de 2021 como una unidad temporal que posibilite la intensificación, evaluación, acreditación o promoción de los aprendizajes, entre otras cuestiones.

Las pautas ministeriales para la escolarización durante 2021 también sugieren nuevos criterios para la conformación de los agrupamientos del estudiantado (flexibles, homogéneos internamente con finalidades y temporalidades diversas de acuerdo con requerimientos transitorios o permanentes de enseñanza y aprendizaje) y para su distribución en el espacio físico, a fin de bajar la densidad del aula. Se sugiere refuncionalizar corredores, pasillos, patios, comedores escolares, baños, bibliotecas, talleres, laboratorios, salas de arte o tecnología y salas de reuniones.

Asimismo, se define que la gradualidad tendrá que flexibilizarse, tanto en lo referente a la organización de saberes como en relación con la evaluación y acreditación de estos y la reconfiguración de las tareas y responsabilidades de los equipos docentes.

Este trabajo se enmarca en las acciones de apoyo que UNICEF y UNESCO realizan al Observatorio Federal del Regreso Presencial a las Aulas, que tiene entre sus tareas la producción y sistematización de información que contribuya a un mejor desarrollo de las acciones previstas en los marcos normativos federales y planes jurisdiccionales. Bajo estos supuestos, se pone en marcha, como complemento a la producción periódica de información estadística sobre la situación de la presencialidad escolar en todo el país, el desarrollo de un estudio que ilumine buenas prácticas implementadas en las diferentes jurisdicciones del país y establecimientos educativos del nivel inicial, primario y secundario.

Este estudio tiene como propósito producir conocimiento sobre buenas prácticas implementadas por las escuelas para reorganizar el retorno a clases presenciales de niños, niñas y adolescentes, entre marzo y septiembre de 2021, poniendo el foco en los contextos y las modalidades con mayores niveles de vulnerabilidad. Para comprender lo realizado, es imprescindible tener una mirada federal y del conjunto del sistema educativo, en vistas de caracterizar la diversidad de respuestas de las jurisdicciones. Para ello, se analizan las acciones llevadas adelante en las escuelas con el fin de garantizar la presencialidad y el sostenimiento de la continuidad pedagógica en veinte provincias, en los tres niveles de educación obligatoria (inicial, primario y secundario) y las cinco modalidades educativas (rural, urbana, especial, educación intercultural bilingüe —EIB—, en contexto hospitalario

6. Resolución CFE 364/2020, anexo I, p. 10.

y de encierro). A la par, este trabajo busca identificar su potencial y áreas de mejora para consolidar políticas educativas que contribuyan a asegurar trayectorias sólidas y extensas.

La estrategia metodológica para la realización de este trabajo se basó en la compilación, sistematización y análisis de los documentos elaborados sobre el regreso a la presencialidad cuidada (normativa, orientaciones pedagógico-didácticas, etc.) que las provincias difunden en los sitios oficiales de internet. Se completó el análisis a través de un trabajo de campo que se desarrolló entre los meses de octubre y diciembre de 2021. La selección de las instituciones se hizo de manera colaborativa con las autoridades ministeriales de las diferentes jurisdicciones que participaron del estudio. En la mayoría de los casos, la jurisdicción propuso tres escuelas del nivel y la modalidad asignados en las que se hubieran desarrollado buenas prácticas. Una vez realizada esta selección, el equipo de investigación, a través de una primera entrevista y acercamiento al caso, terminó por definir la escuela. Para esta selección, fue relevante el intercambio llevado a cabo entre las investigadoras y los y las referentes de las escuelas. En estos encuentros, se propició la reflexión y la revisión de las situaciones vividas al inicio de la presencialidad cuidada en función de las dimensiones de la “buena práctica”. Así, a través del diálogo, se fue elaborando el relato de las prácticas, y en ese proceso de reconstrucción de lo realizado, se fueron instituyendo como potenciales buenas prácticas, dada su virtud para sostener la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje en contextos de fuertes restricciones. Toda esa información fue sistematizada, y luego se elaboró una ficha por jurisdicción, en la que se buscó resaltar los aspectos más relevantes del caso. Las fichas se presentan en el anexo como parte de este informe.

La presentación de este estudio se organiza alrededor de esta introducción, cuatro apartados y las consideraciones finales. En el primer apartado, se presenta la definición de buenas prácticas y las dimensiones de análisis para su comprensión. El segundo apartado da cuenta de las diferentes medidas que han tomado los estados subnacionales en el marco de los acuerdos del CFE. Luego se describe, para los casos en estudio, las acciones emprendidas por las instituciones para garantizar la presencialidad en el contexto de la emergencia. En el tercero, se caracterizan, en términos generales, las buenas prácticas identificadas, enfatizando en los problemas que estas intentan abordar, las estrategias en las que se sostienen y sus efectos. También, se presenta un análisis sintético discriminando las particularidades de cada nivel y modalidad del sistema educativo. Por último, en las consideraciones finales se recuperan los objetivos planteados en la introducción y los hallazgos surgidos durante la elaboración del informe respecto a dichos objetivos.



LA DEFINICIÓN DE BUENA PRÁCTICA

Existe una amplia bibliografía sobre buenas prácticas en el ámbito de las ciencias sociales y en particular, sobre la práctica educativa. Una lectura exhaustiva permitió identificar un conjunto de características que ayudaron a su definición en este estudio: su potencial para servir como modelo para promover iniciativas y desarrollar políticas en contextos similares, es decir, la posibilidad de ser replicadas y adaptadas; su condición de cumplir con los objetivos planteados en la práctica y de demostrar un impacto positivo y una mejora tangible frente a la problemática o necesidad identificada en el contexto de la vuelta a clases presenciales; el constituir una actividad de cambio, es decir, de servir como punto de partida para responder a una problemática, necesidad identificada o inquietud. Finalmente, resultan estrategias creativas y de innovación en su diseño y aplicación.

Este estudio se propone identificar soluciones sustentables a problemas complejos e inéditos —como los planteados por la pandemia—, mostrando cómo “lo hicieron otros/as” y estimulando la búsqueda de soluciones innovadoras, presentadas de manera simple para que actores en condiciones similares puedan apropiarse de sus bases y recrearlas. Por lo tanto, se busca identificar, en las experiencias seleccionadas, su potencial en el sostenimiento de la enseñanza y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes en contextos de fuertes restricciones.

Sobre la base de la evidencia relevada durante la pandemia y experiencias pasadas de escolarización en contextos de crisis, se definió que una buena práctica institucional que asegure el regreso a clases presenciales y el sostenimiento de la continuidad pedagógica de los y las estudiantes en tiempos de COVID-19, es aquella que:

- se construye a partir de las acciones sistemáticas que los equipos de gestión, los equipos de conducción escolar y docentes llevan a cabo en una escuela determinada,
- cumple con los protocolos sanitarios definidos por las autoridades oficiales,
- se encuentra alineada a la política pública educativa nacional y subnacional para garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes.

Esta definición se nutre del análisis de un conjunto de dimensiones que orientan la mirada sobre las experiencias y estrategias desarrolladas por las instituciones, a fin de asegurar la presencialidad cuidada y de no concebirlas de manera fragmentada, aislada y descontextualizada. Interesa conocer los ajustes y las definiciones que las instituciones han desarrollado en relación a:

- **Organización de la jornada escolar:** días y duración de la cursada presencial, horarios de entrada y salida, modalidades de agrupamiento.
- **Organización del trabajo docente y no docente:** distribución del trabajo de los docentes y no docentes en función de la situación de los distintos actores y de la modalidad de organización de la enseñanza (presencial-bimodal). Definición y redefinición de las funciones docentes incluyendo tutoría, apoyo o acompañamiento.
- **Contenidos curriculares y evaluación:** formas de adecuación de los contenidos pedagógicos (por ciclo, unidad pedagógica y priorización de saberes), periodicidad y formas de retroalimentación a los estudiantes, modos de evaluación de los aprendizajes (contenidos y habilidades).
- **Acompañamiento a docentes, familias y estudiantes:** distintos tipos de acompañamiento y las estrategias para sostener y recuperar el vínculo con los y las estudiantes y las familias.
- **Articulación con la red de actores locales:** acciones con distintos actores de la comunidad educativa (organizaciones sociales, de padres, sindicatos, etc.).
- **Comunicación del equipo de conducción:** hacia el interior de la escuela y hacia las familias, el tipo de información comunicada y su periodicidad.
- **Monitoreo de la situación sanitaria y educativa:** instrumentos utilizados, fuentes de información y periodicidad.
- **Espacios educativos seguros:** el espacio físico, los insumos y las adaptaciones o decisiones que hayan tomado para garantizar una presencialidad segura, disponibilidad y reorientación de recursos críticos.

Algo importante a destacar es que, si bien la unidad de análisis de este estudio es la institución educativa, muchas de las dimensiones no pueden interpretarse independientemente de las decisiones y los criterios jurisdiccionales.





2



LAS RESPUESTAS DE LAS PROVINCIAS Y LAS ESCUELAS EN EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES



Las respuestas de las provincias

En este apartado, se explicitan aspectos vinculados con las acciones que las provincias participantes de este estudio impulsaron para garantizar la presencialidad y el sostenimiento de la continuidad pedagógica, priorizando las experiencias que atendieran las situaciones de mayor vulnerabilidad de niños, niñas y adolescentes. La información fue mayormente extraída de lo publicado en los sitios web de los ministerios de Educación de las jurisdicciones, de redes sociales oficiales, de publicaciones electrónicas y de las entrevistas realizadas a diversos actores educativos.

De este modo, se referencian aspectos relacionados con los protocolos sanitarios elaborados, con la normativa que acompañaron los procesos de enseñanza y aprendizaje, el acompañamiento a las y los docentes y la revinculación de estudiantes. Esta información se conformó como el marco para que las instituciones escolares, a partir de lo dispuesto por cada jurisdicción, pudieran desarrollar sus propias estrategias de organización.

Si bien este estudio abarca el período comprendido entre marzo y septiembre de 2021, pues en ese momento comienza a implementarse la resolución 387/21 del CFE, la lectura de la información publicada contiene, en muchos casos, normativa o publicaciones que refieren al período del segundo semestre de 2020. Esto se debe a que, en este momento, quince jurisdicciones reiniciaron clases presenciales o actividades educativas no escolares, destinadas a un número limitado de estudiantes y escuelas, conforme con los planes jurisdiccionales, medidas preventivas y organizaciones institucionales establecidas que fueron tomadas de base o referencia para programar el ciclo 2021.

1.1. Protocolos

En febrero de 2021, el CFE aprobó las resoluciones 386/21 y 387/21, donde se establecen los criterios generales para el regreso a la presencialidad cuidada. Luego, sobre la base de esos criterios y con el fin de orientar a la comunidad educativa acerca de la vuelta a clases presenciales, cada provincia diseñó sus propios protocolos, explicitando que estos se elaboraron tomando como referencia los criterios nacionales.

La preocupación central estuvo vinculada con la necesidad de garantizar la seguridad sanitaria de los actores que habitaban las instituciones educativas, lo cual implicó establecer orientaciones comunes a todos los niveles educativos obligatorias relacionadas con este aspecto,⁷ expresados en los protocolos⁸ a través de pautas a tener en cuenta sobre limpieza y desinfección de ambientes, ventilación, distancias, uso de barbijos. Además, en el caso de la modalidad de educación técnica y especial, se explicitaron recomendaciones con respecto al uso de utensilios o elementos comunes que se utilizan en los talleres o espacios de recreación o rehabilitación.⁹

Asimismo, y en relación con la seguridad sanitaria, se implementaron diferentes modalidades de asistencia a las instituciones (presencial, combinado con asistencia alternada —bimodal— o no presencial)¹⁰ y su obligatoriedad, lo que significó producir normativa para asegurar las condiciones necesarias de su efectivización en un contexto de contingencia permanente. En este punto, se observa que Misiones y Chubut establecieron la presencialidad voluntaria; San Juan, Corrientes y Formosa permiten a sus estudiantes no asistir a la escuela por motivos familiares o personales, y el resto de las jurisdicciones exceptuó a aquellos y aquellas estudiantes incluidos e incluidas dentro de los grupos de riesgo. Incluso en varios protocolos jurisdiccionales se profundizan cuestiones sobre criterios de agrupamiento y desarrollo de la jornada escolar.¹¹

7. En algunas jurisdicciones, se elaboraron protocolos en los que se especifica esa información en relación con cada nivel y modalidad educativa (Buenos Aires, La Pampa y CABA).
8. Tienen múltiples denominaciones: en la mayoría de las jurisdicciones, son protocolos; en San Juan, “Lineamientos generales, cronograma y plan de acción para el regreso a las escuelas”; en CABA y Córdoba, “Orientaciones para la presencialidad”; en Neuquén, “Documento manejo y control del COVID-19 en establecimientos educativos: camino a la presencialidad”).
9. En los casos de estudio de la modalidad de educación especial y educación técnica, se observa la elaboración de un protocolo que se desprende del protocolo marco nacional.
10. La no presencialidad está explicitada puntualmente para las y los estudiantes que estén incluidos en los grupos de riesgo
11. En otras jurisdicciones (Córdoba, Entre Ríos, Santiago del Estero, Río Negro, entre otras), estas recomendaciones se realizan a través de disposiciones o memorandos.

Normativa sobre la unidad pedagógica 2020-2021

Las resoluciones 366/20, 367/20 y 368/20 del CFE establecieron que en cada jurisdicción se trabaje sobre las actividades que demandaría el tratamiento de la unidad pedagógica 2020-2021 en relación con la reorganización institucional, los contenidos priorizados, las unidades curriculares de enseñanza, los criterios y las formas de evaluación para promover el pasaje de un nivel a otro y la acreditación para todos los niveles y modalidades del sistema. Bajo estos lineamientos, en todas las provincias se elaboraron documentos o resoluciones para orientar el trabajo y recomendar especialmente la necesidad de realizar articulaciones entre los diferentes espacios curriculares, los acuerdos institucionales y curriculares-didácticos y los procesos de cada sujeto.

En el planteo de estas normativas, un aspecto que generó cierta tensión en la toma de decisiones jurisdiccionales fue establecer los criterios de evaluación y acreditación para propiciar la promoción de un nivel al otro, sobre todo entre el nivel primario y el nivel secundario y el egreso de este último nivel de la formación obligatoria. Y si bien se realizaron orientaciones al respecto, en algunos de los casos trabajados se observa cómo impactó fuertemente en el hacer de la práctica pedagógica, especialmente en el nivel secundario.

1.2. Estrategia comunicativa: el uso de plataformas educativas, sitios web, redes y medios masivos de comunicación

El uso de plataformas educativas,¹² sitios web (en especial YouTube), redes sociales (Facebook, Instagram) y medios masivos de comunicación, como canales de TV y radios locales y nacionales, tuvo un lugar destacado durante el ciclo lectivo 2020 para promover las iniciativas de continuidad pedagógica, dada la suspensión total de las clases presenciales. No obstante, al mismo tiempo, fue uno de los aspectos que mayores controversias generaron, por las dificultades de gran parte de la población escolar para disponer de dispositivos adecuados o conexión libre y gratuita para acceder a los sitios que así lo requerían.

¹² Desde 2020, la mayoría de las jurisdicciones identificó la propuesta de continuidad pedagógica presentada a través de las plataformas o sitios web con un nombre: "Continuemos educando" (Buenos Aires), "Seguí enseñando y aprendiendo" (CABA); "Tu escuela en casa" (Córdoba); "Contenidos en casa" (Entre Ríos); "Estudiar cuidándonos" (La Pampa); "Escuela digital. Aprendamos juntos" (Mendoza); "Aprendizajes 2.0" (Neuquén); "Nuestra aula en línea" (San Juan); "ELE Plataforma Educativa Chaqueña" (Chaco). En el caso de las redes sociales, en general fueron utilizadas por las jurisdicciones para replicar y difundir la información que aparecía en los sitios web oficiales y también para brindar información sobre las medidas de seguridad sanitaria en el regreso a la presencialidad.

Por ello, en el regreso a las clases presenciales, si bien varias de estas publicaciones continuaron,¹³ la frecuencia en la presentación de materiales o avisos no fue la misma, y además, dada la situación generada en 2020, las jurisdicciones promovieron la elaboración y difusión de actividades de enseñanza y aprendizaje en soporte papel: cuadernillos o fotocopias. De esta manera, se intentó reponer la dificultad de acceso a los medios de comunicación que demandan conectividad y dispositivos tecnológicos, para contribuir a la continuidad y el seguimiento de las propuestas pedagógicas elaboradas para la bimodalidad.

Los materiales y recursos puestos a disposición de las y los docentes, estudiantes y sus familias a través de los medios de comunicación o en el formato papel fueron elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación y por las jurisdicciones en el contexto de sus programas educativos. Las propuestas se organizaron mayormente por niveles educativos y, en algunos casos, discriminadas por ciclos o años de estudio, enfatizándose tanto en el nivel primario como en el nivel secundario, contenidos pedagógicos de las áreas curriculares básicas, la expresión artística y la tecnología. En algunas provincias, continuaron publicándose propuestas específicas para determinadas modalidades o programas jurisdiccionales, en virtud de los desafíos que se les presentaban, como por ejemplo: la inclusión educativa en La Pampa, la modalidad rural en Tucumán y La Rioja, la modalidad de EIB en Chaco, la difusión de la cultura provincial en San Luis. Asimismo, se promovieron actividades educativas/recreativas, como por ejemplo: “A rodar escuelas” (Programa Provincial de Cortometrajes y Colectivo Audiovisual) en Río Negro; “Festi peques”, en La Rioja, durante agosto de 2021. Todos los materiales quedaron a disposición en los sitios web o en las plataformas y, en general, son de acceso público.

En las publicaciones indagadas, se advierte el énfasis puesto por las jurisdicciones en lograr una actualización y mayor especificidad en los contenidos, así como nuevos modos de accesos (sin requerir datos), nuevas orientaciones y actividades y el desarrollo de temas transversales vinculados a la educación sexual integral (ESI), género, ambiente, efemérides, entre otros. Los sitios web oficiales de los ministerios de Educación de Santiago del Estero, San Juan, Buenos Aires, La Pampa, Río Negro y la CABA son ejemplos de estas acciones.

1.3. Acompañamiento a docentes

La aprobación de los protocolos para el retorno a clases presenciales generó la necesidad de poner en marcha espacios de acompañamiento para las y los docentes de los niveles obligatorios, con el fin de brindar orientaciones sobre la nueva dinámica que implicaría la presencialidad en las escuelas. Por ello, el Ministerio de Educación de la Nación, a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y en articulación con los ministerios educativos de las provincias, implementó la “Semana Federal de Formación Docente”.¹⁴ El objetivo de esta formación fue acompañar a los supervisores,

^{13.} En especial, las vinculadas a publicaciones en sitios web, canales de YouTube y redes sociales oficiales de las jurisdicciones.

^{14.} La mencionada capacitación se llevó adelante en forma virtual en todo el país y de modo escalonado, considerando las condiciones epidemiológicas que presentaban las jurisdicciones para regresar a las escuelas. Siempre se tuvieron en cuenta los protocolos establecidos y se priorizó el cuidado de la salud.

directivos y docentes en el proceso de regreso a las aulas y realizar aportes sobre las condiciones institucionales más favorables para recibir a los y las estudiantes. Se organizó en cinco jornadas en las cuales se desarrollaron ejes vinculados con las herramientas sanitarias, pedagógicas, planificación de las actividades y aspectos vinculados con contención emocional y cuidado de los actores de la comunidad educativa.

Asimismo, en las jurisdicciones se organizaron jornadas de capacitación para equipos técnicos y otras para directivos y docentes, donde se continuó trabajando sobre estos temas, en especial sobre la problemática que atravesaba al sistema educativo, la implementación de los protocolos sanitarios en las instituciones escolares. En varias jurisdicciones, la organización de la formación se realizó en articulación con el sector de la salud provincial, como por ejemplo en Buenos Aires, San Juan, San Luis y Santiago del Estero. El formato privilegiado fue la capacitación en servicio.

Las y los docentes evaluaron positivamente dichos espacios, pero resaltaron aún más el valor que tuvo el acompañamiento cotidiano y situado sobre todo a nivel de la relación supervisión-dirección de escuelas, dada la cercanía, el conocimiento sobre el contexto de las escuelas que la jurisdicción posee y la posibilidad de efectivizar intervenciones más concretas a través de sus diferentes estamentos.



1.4. Acompañamiento a estudiantes

En relación con esta dimensión, desde las jurisdicciones se continuó con la implementación del programa “Acompañar: Puentes de igualdad”;¹⁵ y en el marco de ese programa algunas generaron otros específicos, que si bien fueron puestos en marcha en 2020 con un formato presencial de uno o dos días por semana en horario reducido, se estableció su continuidad durante 2021. Son ejemplos de esa continuidad:

➡ **Acompañamiento a las trayectorias y la revinculación (ATR, Buenos Aires)**

El programa surge en octubre de 2020 y tiene como objetivo “establecer el vínculo pedagógico sostenido entre las y los estudiantes que han discontinuado su contacto con los establecimientos educativos o que la comunicación que mantienen es intermitente y de muy baja intensidad a través de la incorporación de acompañantes de trayectorias educativas, a través de la articulación de un dispositivo de visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria”;¹⁶ entre otros. Este programa continúa brindando acompañamiento a estudiantes en su revinculación con la escuela hasta fines de 2020 y articula con el programa “Verano ATR”, que incluye actividades deportivas, educativas, culturales y recreativas durante enero de 2021. Luego, y para finalizar los programas precedentes e intensificar la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias educativas, crea, a través de la resolución 417/21 de la Dirección General de Cultura y Educación, el programa especial para el fortalecimiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes bonaerenses (FORTE), especialmente propuesto para aquellos y aquellas estudiantes que tuvieron valoración pedagógica en proceso o discontinua en las áreas de conocimiento definidas como prioritarias, y en coordinación con el programa nacional “Acompañar: Puentes de igualdad”. Mediante este, se asistió a los y las estudiantes en la construcción de saberes en dichas áreas prioritarias, con el formato de módulos presenciales, hasta fines de abril de 2021, momento en que la jurisdicción ingresa a la presencialidad cuidada conforme a las resoluciones del CFE.

➡ **Plan de Reinserción de Alumnos en Situación de Riesgo (PRASIR, San Juan)**

El programa fue creado en 2017 para dar respuesta a la problemática de la repitencia en la escuela secundaria y brinda apoyo en las áreas de lengua y matemática. Dados los resultados positivos del programa y el impacto que produjeron en términos de reinserción escolar, la jurisdicción decide redireccionar el programa para atender las necesidades de revinculación de las y los estudiantes que transitaban la escuela en los tres niveles de la formación obligatoria durante 2020.¹⁷ En su primera etapa, acompaña a los y las estudiantes con asignaturas pendientes de acreditación y, luego, a partir de febrero de 2021, amplía su territorio de implementación

¹⁵ El programa “Acompañar: Puentes de igualdad” es una política educativa pública aprobada por resolución del CFE 369/2020 (y anexo) a ser implementada en todas las provincias. Está destinada específicamente a los y las estudiantes de los niveles obligatorios que por diversas razones se han desvinculado de la escuela. A su vez, genera espacios formativos para los y las estudiantes de formación docente que están concluyendo sus estudios.

¹⁶ Resolución 1819/20, Dirección de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

¹⁷ Resolución 3402/20 del Ministerio de Educación de San Juan.

y acompaña a estudiantes focalizándose en el fortalecimiento de trayectorias educativas en procesos de promoción acompañada (EPPA). Estas tareas de acompañamiento son realizadas hasta el regreso a la presencialidad plena en septiembre de 2021.

➡ **Programa de Apoyo Focalizado (PAF, La Pampa)**

Este programa fue creado por la disposición conjunta 022/20 entre la Subsecretaría de Salud Mental y Adicciones y la Subsecretaría de Educación. Uno de los objetivos centrales de este dispositivo fue ofrecer respuestas integrales de intervención para permitir la protección de derechos de las personas con mayor vulnerabilidad psicosocial. Estos espacios fueron de carácter optativo y, en términos organizativos, se llevaron adelante en forma alternada y paulatina de acuerdo a las prioridades que identificaron los equipos de gestión, en los servicios educativos y Escuelas de Apoyo a la Inclusión, y estuvieron a cargo de los profesionales de los esos equipos. El programa ofreció dispositivos para sostener los espacios de andamiajes psicosociales que brindaron diferentes intervenciones: con las familias, con estudiantes en áreas deportivas y psicosociales y con familias y estudiantes en relación con el arte.

➡ **Centros de Acompañamiento a las Trayectorias Educativas (CATE, CABA)**

Desarrollaron una estrategia de apoyo para estudiantes de nivel primario y secundario cuya promoción se encontraba en proceso en función de los objetivos propuestos para 2020. Tuviron como objetivo facilitar la integración y profundización de los contenidos priorizados para acreditar los objetivos de la unidad curricular 2020-2021. Para su implementación, se designaron escuelas sede de nivel primario y secundario y docentes que tuvieron a su cargo la definición de las estrategias de enseñanza y los saberes a construir para cada estudiante, y trabajaron en conjunto con los y las docentes de las escuelas a las que asistía cada estudiante.

➡ **Programa EduRed (Jujuy, Mendoza¹⁸)**

Busca acompañar las trayectorias escolares de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en su vinculación con las escuelas de los niveles inicial, primario y secundario. El programa está destinado a estudiantes cuyas trayectorias educativas son de baja intensidad, discontinuas, interrumpidas, o aquellos y aquellas que no se han vinculado con la escuela durante 2020. En ambas jurisdicciones, el programa se implementó en articulación con instituciones municipales, provinciales y organizaciones de la sociedad civil para realizar actividades culturales, educativas, deportivas y recreativas. De este modo, se generaron puntos estratégicos de la red (polideportivos, salas comunitarias, escuelas, juntas vecinales, entre otros) donde las y los estudiantes realizaron las actividades para la revinculación.

➡ **Construyendo Puentes-Desafíos Escolares¹⁹ segunda parte (Río Negro)**

Da continuidad al programa “Acompañar: Puentes de igualdad”, del Ministerio de Educación de la nación, durante el período mayo-diciembre de 2021, con el propósito de continuar el proceso de revinculación de estudiantes mediante la creación de redes entre organismos provinciales, municipales y de la sociedad civil, para realizar actividades en formato taller privilegiando aquellas que se realizaran en lugares amplios o al aire libre. Estas tareas también incluyeron actividades en formato virtual o combinadas en virtud de la situación sanitaria.

¹⁸. Memorandum 64-SE-Red de Apoyo, 20 de agosto de 2020.

¹⁹. Resolución CPE 3331-21-Construyendo Puentes.

En general, se observa que las provincias han dado continuidad a programas existentes para atender trayectorias educativas en situaciones de alta vulnerabilidad y los han resignificado de acuerdo al contexto de emergencia sanitaria por COVID-19 en el marco del programa “Acompañar: Puentes de igualdad”. Estos programas propiciaron la revinculación de los y las estudiantes que interrumpieron su trayectoria educativa durante 2020, el fortalecimiento de trayectorias signadas por la discontinuidad, propias de este escenario de incertidumbre, y el sostenimiento de las trayectorias educativas en general.

1.5. Monitoreo de la situación sanitaria

En el marco de un trabajo conjunto y articulado entre los ministerios de Salud y Educación de la nación y todas las jurisdicciones, en marzo de 2021 el CFE establece un acuerdo para implementar la plataforma *Cuidar Escuelas*, conectada al Sistema Nacional de Vigilancia de la Salud, en los establecimientos educativos. Su objetivo es informar tempranamente sobre la existencia de casos sospechosos o confirmados en las escuela, permitiendo que el monitoreo de la situación de COVID-19 se establezca como una base para tomar acciones de prevención e intervención a nivel local, provincial y nacional. Esta aplicación fue implementada en todas las jurisdicciones.²⁰ En algunas se diseñaron sitios propios conectados con la plataforma nacional, como por ejemplo: COVID-Escuelas en Córdoba y Vigilancia epidemiológica en San Luis.

En general, el registro de los datos mencionados estuvo²¹ a cargo de los directores de las escuelas, pero en algunas provincias y en algunas modalidades, el director o la directora informaban por WhatsApp a su supervisora o supervisor, quien finalmente tenía a cargo el registro de los casos.

Los datos desprendidos del monitoreo fueron dados a conocer periódicamente en los informes de situación del Observatorio del Regreso Presencial a las Aulas.²²

²⁰. En el inicio, en catorce jurisdicciones. Luego se fueron sumando otras.

²¹. La carga de los casos sospechosos o confirmados se continuó realizando durante todo 2021.

²². Disponible en línea: <<https://www.argentina.gob.ar/observatorio-del-regreso-presencial-las-aulas>>.



2

Las respuestas de las escuelas

En este apartado, se explicitan las respuestas y estrategias que las instituciones educativas relevadas en este estudio realizaron ante los problemas, obstáculos y desafíos que se les presentaron para el sostenimiento de la presencialidad cuidada y para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas de los y las estudiantes. Su descripción se organiza a partir de la presentación de los ejes sobre los que se realizó el relevamiento: los espacios educativos seguros, la organización de la jornada escolar y las modalidades de agrupamientos, la organización del trabajo docente, la adecuación de los contenidos curriculares y la evaluación, el acompañamiento a estudiantes, la comunicación institucional y la articulación con la red de actores locales. En cada uno de ellos, se intenta destacar lo ocurrido en las instituciones buscando mencionar aquellas acciones que fueron compartidas y las que se evidencian como respuestas singulares de una o algunas escuelas en particular.

2.1. Espacios educativos seguros

De acuerdo a la normativa jurisdiccional, cada escuela tuvo a cargo la tarea de elaborar o aplicar los protocolos con las pautas establecidas, y para su cumplimiento debieron resolver una serie de aspectos que se detallan a continuación. Por un lado, se pautaron las medidas de sanitización, limpieza y ventilación periódicas, así como la toma de temperatura y desinfección de manos en el momento de ingreso. Asimismo, se estableció el uso de las protecciones personales establecidas en los protocolos: tapabocas, máscaras y, en algunos casos, la cambios de ropa (que fueron adecuadas según la modalidad y el nivel). En algunas instituciones, se acompañaron estas acciones con la impresión de cartelera y señalética, como por ejemplo en las escuelas de nivel secundario en San Juan, la CABA y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Para favorecer su aplicación, en cada escuela se socializaron dichos protocolos con docentes, estudiantes y familias a partir de reuniones (virtuales o presenciales). Este primer momento también estuvo destinado a acompañar y desarticular temores y desconfianzas propias del contexto de pandemia, que representaban una dificultad para la vuelta a la presencialidad.

Otro de los aspectos que cada escuela tuvo que resolver estuvo vinculado con las pautas de ventilación y distanciamiento requeridas en los protocolos para la generación de espacios educativos seguros. En este sentido, puede mencionarse que la ubicación geográfica de las instituciones fue una variable importante a tomar en cuenta a la hora de realizar modificaciones. En las escuelas ubicadas en la región del Noreste Argentino (NEA), se priorizó el uso de los espacios abiertos para dar clases, tales como patios externos y lugares abiertos dentro de las comunidades, como por ejemplo en las provincias de La Rioja y Chaco. En las instituciones ubicadas en el centro del país, se refuncionalizaron espacios reordenando o retirando mobiliario de las aulas o salas y se utilizaron como aulas algunos que habitualmente están destinados a otras actividades, como por ejemplo en Santiago del Estero, Córdoba y La Pampa, en las que usaron el SUM. En el resto de las instituciones, las adecuaciones se realizaron de acuerdo a la infraestructura de cada escuela. En algunas de ellas, el edificio escolar favoreció la necesidad de sostener el distanciamiento requerido y la ventilación, como por ejemplo en la escuela técnica de la provincia de Mendoza que se encuentra inserta en un predio de grandes dimensiones. Esta situación también se observó en las escuelas de Entre Ríos, Jujuy, la CABA, Tucumán, San Luis y La Pampa. En las provincias de la Patagonia, la estrategia predominante fue la adecuación de los espacios, como ocurrió, por ejemplo, en la provincia de Río Negro, en la que, mientras el clima lo permitió, se realizaron actividades utilizando la plaza del barrio.

Respecto de las medidas y adecuaciones en relación con este eje, puede mencionarse que, en la modalidad rural, la baja matrícula y las características de los establecimientos favorecieron la generación de los espacios educativos seguros. Por el contrario, en el caso de contexto de encierro, se realizaron varias adecuaciones, ya que, por las características propias de la modalidad, se presentaban obstáculos importantes a resolver. Para ello, en la escuela de la provincia de Formosa el salón de usos múltiples, que era utilizado como el espacio áulico y previamente compartido con otras instituciones, quedó en ciertos horarios para uso exclusivo del nivel secundario con una nueva disposición del mobiliario. Con fondos COVID-19 del Sistema de Transferencia de Recursos Educativos (SiTraReD), se adquirió nuevo mobiliario escolar, reemplazando las mesas amplias por pupitres y bancos individuales. Desde la unidad penitenciaria, se dispuso, además, confeccionar boxes de acrílico o materiales transparentes que aíslan al estudiante de los docentes. En relación con las medidas de cuidado sanitario, se mantuvo el uso obligatorio de barbijos, toma de temperatura antes de ingresar al espacio áulico y material bibliográfico aislado veinticuatro horas antes de ser entregado a los y las estudiantes.

En la modalidad especial o con estudiantes integrados, las escuelas avanzaron pautando medidas específicas y realizando ajustes en relación con el distanciamiento entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, y en el uso de protecciones adecuadas para que resultaran favorecedoras de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias de los y las estudiantes. Como ejemplo, cabe señalar el uso de máscaras transparentes en la escuela de la provincia de Entre Ríos a donde asisten niños y niñas con discapacidad auditiva, donde no solo se utilizaron como medida de protección, sino también para los momentos en que fuera necesario tener los rostros descubiertos y que la comunicación gestual y la articulación de las palabras fueran centrales.

En el caso de la escuela de la provincia de Chubut de contexto domiciliario/hospitalario de nivel secundario, se tuvieron en cuenta las situaciones en las que el domicilio no cumplía con las condiciones de bioseguridad. La institución buscó espacios cercanos a él, ya fueran centros de salud,

bibliotecas, junta vecinal o institución educativa a la que el o la estudiante y el o la docente pudieran trasladarse, siempre que la patología del o de la estudiante lo permitiera.

Por último, cabe mencionar que la aplicación de estas medidas también resultó un desafío en relación con las instituciones de nivel inicial, ya que requirió centrar especialmente la mirada en los modos particulares en que se vinculan los niños y las niñas de este nivel y su relación con los objetos que manipulan durante las actividades que realizan.

2.2. Organización de la jornada escolar y modalidades de agrupamientos

Cada escuela se encontró con el desafío de diseñar una modalidad de organización tanto de los agrupamientos y de la alternancia como de las estrategias de vinculación en la no presencialidad, adecuándola a las necesidades de los y las estudiantes, el contexto, las posibilidades de conectividad, los dispositivos tecnológicos disponibles y la planta funcional. La bimodalidad se destacó como sistema privilegiado con variaciones en la periodicidad y los formatos.

En todas las escuelas, excepto en las de modalidad rural y EIB, la organización de los agrupamientos fue un problema a resolver para generar las condiciones que posibilitaran la presencialidad. Como respuesta, se organizaron las secciones en dos grupos menores, de entre ocho y quince estudiantes dependiendo de los protocolos jurisdiccionales (excepto en la escuela de la provincia de Buenos Aires en la que la organización se realizó en función de tres grupos menores, dada la cantidad de niños por sala). Para su conformación, en el caso de las escuelas de las provincias de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y de Buenos Aires, se priorizó como criterio la organización familiar de las y los estudiantes teniendo en cuenta que los hermanos y hermanas o familiares que asistieran a la escuela (docentes y no docentes) coincidieran en las semanas propuestas de alternancia, incluso en articulación con otras instituciones educativas del barrio. En el caso de la escuela de la provincia de Entre Ríos, el criterio para la conformación de los grupos estuvo vinculado con las características propias de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Por último, en la escuela de la provincia de La Pampa se priorizó el regreso de los y las estudiantes que transitaban situaciones de alta vulnerabilidad psicosocial.

Esta diversidad en los criterios de organización de los agrupamientos que las normativas jurisdiccionales no definieron exhaustivamente les brindó a las escuelas la posibilidad de situar las decisiones institucionales de acuerdo a las características de cada uno de los territorios escolares, propiciando respuestas situadas en cada contexto.

En las escuelas de modalidad rural y de modalidad EIB, si bien en un comienzo se llevaron a cabo reorganizaciones grupales y de sistema de burbujas, rápidamente, por matrícula reducida, y debido a que en general los niños y las niñas forman partes de grupos familiares amplios y en contacto entre sí, ese formato no se sostuvo. Se optó por la presencialidad plena desde el comienzo del regreso a clases presenciales. Esto se visibilizó en todas las escuelas de las modalidades mencionadas, con la

salvedad de que en las escuelas de la modalidad EIB el regreso fue posterior al de la modalidad rural, por la gravedad de la situación de emergencia sanitaria.

En concordancia con la normativa jurisdiccional, las instituciones priorizaron el regreso a la escuela de algunos grupos por sobre otros, organizados por ciclos o secciones específicas, como por ejemplo, salas de 5 años en todos los casos del nivel inicial que forman parte de este estudio.

La modalidad de la alternancia de los agrupamientos y la organización horaria dentro de la institución se destacaron también como algunos de los principales aspectos problemáticos a resolver en este contexto. Las variables de la matrícula y la planta funcional fueron determinantes en relación con las decisiones a tomar en este sentido. En los casos en que las escuelas organizaron grupos menores de cada sección, la frecuencia que se propuso fue mayormente semanal. En las provincias de Neuquén y Tucumán, se propuso una frecuencia de alternancia menor, cada dos días, para sostener mayor vinculación con la institución, atendiendo a la edad y las características de los y las estudiantes, aunque esta medida fue analizada durante su implementación para ser modificada de acuerdo a los contextos educativos.

En cuanto a las modificaciones en los horarios, se produjo un ingreso y egreso escalonado de los grupos para reforzar las medidas de distanciamiento social y reorganizar el horario escolar en función del uso de espacios comunes para sostener las burbujas. La realización de recreos y el uso de los patios también se vieron modificados, por ejemplo, en la escuela de la provincia de La Pampa. Asimismo, se redujo la jornada escolar tal como se encontraba prevista en la normativa del CFE y en las normativas subnacionales, para destinar tiempo a la limpieza y desinfección. Además, esto sirvió para el sostenimiento de la dinámica educativa, por parte de los y las docentes, en la no presencialidad, elaborando propuestas específicas, realizando llamadas y seguimientos, articulando propuestas de diversas áreas y realizando entrevistas a las familias. Estas decisiones pudieron observarse en el caso de la provincia de Buenos Aires, en el que asistían dos burbujas por día con ocho niños y niñas por agrupamiento durante dos horas, para realizar la sanitización de los espacios entre la salida de una burbuja y el ingreso de otra. Decisiones del mismo tenor se tomaron en las escuelas de las provincias de Entre Ríos, Neuquén y Tucumán. En el caso de la escuela de la provincia Chubut con modalidad hospitalaria, se redujo la permanencia de los y las docentes en los domicilios, atendiendo solo a un o una estudiante por día.

La escasa o nula disponibilidad de conectividad como recurso indispensable en tiempos de escolarización en formato bimodal se presentó también como un obstáculo muy relevante a solucionar, por la demanda que requería el trabajo virtual en la alternancia. A su vez, debido a los contextos de alta vulnerabilidad en los que las escuelas de la muestra se encuentran insertas, las familias tampoco accedían a este servicio y no contaron con dispositivos tecnológicos suficientes para sostener una continuidad en esta etapa de la escolarización. Cabe destacar que esta problemática se vio enfatizada en las escuelas de la modalidad EIB, en las que no solo no se cuenta con los dispositivos tecnológicos, sino que además su uso no forma parte de la cultura de las comunidades. Asimismo, esta problemática se evidenció claramente en las escuelas de la modalidad rural, en las que no se cuenta con conectividad suficiente.





Considerando esta situación, las instituciones implementaron diversas estrategias para la vinculación en la no presencialidad y las sostuvieron en diferentes formatos, dando continuidad a las impulsadas en el ciclo 2020. Por un lado, la utilización del WhatsApp como vía de comunicación fue común en todas las instituciones relevadas. Se usó para el envío de materiales en formato virtual, como videos, *podcast*, imágenes y actividades, entre otras, y para realizar por este medio llamadas y videollamadas. En los casos de las escuelas de las provincias de Tierra del Fuego y la CABA, ambas de nivel secundario, también se propuso la utilización de plataformas educativas como Classroom, para sostener las trayectorias educativas en la bimodalidad, y en la provincia de La Pampa, la escuela configuró una plataforma educativa particular en la que se registraron las actividades, los proyectos escolares, las lecturas sugeridas, entre otras.

Otra de las respuestas ante esta situación fue la realización de actividades en formato de cuadernillos elaborados por el CFE y por las jurisdicciones, o bien por los y las docentes de las escuelas, como se observó en los casos de las provincias de Río Negro, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Rioja, Santiago del Estero y San Luis. Los y las docentes acercaron los materiales y las propuestas a los domicilios de los y las estudiantes que por diversos motivos no podían asistir a la institución. Sostuvieron este intercambio de propuestas y correcciones y ajustes, y de forma complementaria o alternada las familias retiraban los materiales por las escuelas.

Estas propuestas fueron acompañadas de explicaciones, ejemplificaciones y aclaraciones por parte de los y las docentes, incluyendo distintos tipos de apoyos u orientaciones para las familias. Tal acompañamiento se realizó durante el periodo en el que los y las estudiantes asistían a la escuela en la presencialidad, y a través de mensajes, videos, audios e imágenes enviados por WhatsApp en la no presencialidad.

2.3. Organización del trabajo docente

Para dar respuesta a los problemas que se presentaron en el regreso a la presencialidad cuidada, las escuelas también tomaron decisiones en relación con la organización del trabajo docente, realizando adecuaciones referidas a los aspectos organizativos institucionales. En el primer momento en el regreso a la presencialidad, una parte de las tareas de las y los docentes y no docentes estuvo vinculada al cumplimiento y la gestión de las pautas establecidas en los protocolos. Estas pautas implicaron también la modificación de aspectos centrales de la organización escolar, como son las grillas horarias y el horario de la jornada. Para ello, las escuelas los redefinieron teniendo en cuenta variables como la cantidad de docentes de la planta funcional de cada escuela, el porcentaje de docentes dispensados, la modalidad y la extensión de la jornada.

Las respuestas de cada una de las instituciones respecto de las modificaciones en las grillas horarias estuvieron orientadas, fundamentalmente, a garantizar que los y las estudiantes accedieran a las distintas áreas o espacios curriculares que forman parte de la propuesta educativa. Para ello, las escuelas modificaron los días en que esas actividades eran realizadas e intensificaron los estímulos (esto fue más notorio en nivel inicial y primaria). A su vez, en las escuelas de jornada extendida, como

la de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, se turnaron las burbujas para que asistieran intercaladas una semana en la jornada común y la siguiente a los talleres. En la escuela de la provincia de Entre Ríos, las propuestas de los talleres las realizaron en el turno de la jornada común, con horarios y frecuencias acotadas.

Asimismo, al modificarse el horario de la jornada escolar, se destinó una parte a la planificación para que los y las docentes preparasen los recursos específicos para el sostenimiento de las trayectorias educativas durante el periodo de no presencialidad. En la escuela de la provincia de Entre Ríos y también en la de la provincia de Córdoba, se destinó un día en la semana para la realización de estas tareas, y en otras, como en la CABA y Catamarca, se reorganizaron los horarios para disponer ese tiempo de planificación dentro de cada jornada escolar de acuerdo a las necesidades. En el caso de la escuela de la provincia de Formosa, en contexto de encierro, se cambió el horario al turno vespertino, momento en el que los y las docentes podían comunicarse con las estudiantes, en condiciones más propicias de conectividad y disminución del movimiento general del penal.

Puede mencionarse que la articulación entre docentes fue una condición muy relevante en las estrategias llevadas a cabo para resolver los desafíos que el sostenimiento de las trayectorias educativas presentó. Este trabajo implicó que las escuelas realizaran proyectos orientados por áreas, y también a través de un trabajo interdisciplinario e integrado. En escuela de la provincia de San Juan, por ejemplo, se hizo un trabajo en parejas pedagógicas compuestas por docentes de taller y docentes de especialidades (Música, Psicomotricidad, Educación Física, Teatro). En el caso de la escuela de la provincia de Entre Ríos, los y las docentes dispensados, en un trabajo de pareja pedagógica con los y las docentes que asistían a la presencialidad, sostuvieron las trayectorias y la vinculación con los y las estudiantes en el periodo de no asistencia, o con quienes también se encontraban dispensados por diversos motivos, formando parte de ese trabajo asimismo los profesionales que conformaban el equipo de asesoramiento de la institución.

En el caso de la escuela de Neuquén, de modalidad EIB, particularmente, la vuelta a la presencialidad implicó un trabajo articulado entre la maestra de grado, los y las docentes de las áreas especiales y el espacio de idioma y cultura mapuche, o los y las auxiliares docentes indígenas. Se sostuvo el trabajo colaborativo y articulado entendido como imprescindible para el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares. En la escuela de la provincia del Chaco, también de esta modalidad, la articulación se orientó a generar un dispositivo específico para revinculación de estudiantes para dar respuesta al alto porcentaje que no retornó a la escuela en el comienzo de la presencialidad cuidada. En la escuela ubicada en la provincia de San Luis, de personal único, se generaron estrategias de acompañamiento y articulación con las familias de los y las estudiantes, para sostener las trayectorias educativas.

Todas estas estrategias de articulación implicaron generar formas de comunicación permanente entre docentes y reuniones y encuentros periódicos entre ellos y ellas y con los equipos de gestión, para resolver situaciones, tomar decisiones y, en el caso en que fuera necesario, realizar ajustes teniendo en cuenta la evaluación de la propuesta implementada. En la escuela de la CABA, por ejemplo, se orientaron las horas regularmente disponibles para actividades extraclases a acciones de promoción acompañada del ciclo lectivo 2020.





Otra de las respuestas de las escuelas para sostener la vinculación de los y las estudiantes fue la realización de visitas a los domicilios por parte de los y las docentes, acercando las propuestas pedagógicas o las devoluciones y el seguimiento. En Córdoba, por ejemplo, se hicieron tutorías presenciales en los domicilios de aquellos niños y niñas que esa semana no estaban asistiendo en la presencialidad y necesitaban un acompañamiento focalizado.

La reorganización del trabajo docente requirió el acompañamiento de los equipos de gestión de las instituciones. Estos propusieron espacios de reunión para socializar y apropiarse del protocolo en el comienzo del ciclo y sostuvieron dichos espacios para la revisión y conversación sobre planificaciones y el seguimiento de las trayectorias de los y las estudiantes en la presencialidad y aquellos y aquellas que estuvieran dispensados (o sin asistir por otros motivos). Se realizaron capacitaciones, llevadas adelante por estos mismos equipos, y acompañamiento en el uso de ciertas estrategias tecnológicas para las producciones de materiales audiovisuales, como sucedió, por ejemplo, en Entre Ríos y Jujuy. En los casos de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y de Chubut, se elaboraron dispositivos de formación de los y las docentes para el sostenimiento de las trayectorias de los y las estudiantes con discapacidad o con ciertas trayectorias educativas débiles o discontinuas.

Por último, se propusieron jornadas institucionales para realizar este trabajo de acompañamiento, en las que además de trabajar sobre materiales y normativas específicas, participaron los equipos de supervisión, equipos técnicos o personal de salud, como fue en los casos de Entre Ríos, Río Negro, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, La Rioja y Santiago del Estero.

2.4. Adecuación de los contenidos curriculares y evaluación

Para el sostenimiento de las trayectorias educativas en el contexto de la bimodalidad, las instituciones propusieron adecuaciones en los contenidos curriculares y en la evaluación. En este sentido, se realizó una selección de saberes prioritarios atendiendo a la normativa jurisdiccional y del CFE, específicamente a los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP). En consideración de la unidad pedagógica 2020-2021, se retomó el trabajo de enseñanza llevado adelante en el ciclo 2020, para profundizarlo y continuarlo. Esta selección y adecuación de los contenidos de aprendizaje también se hizo en función del seguimiento que fueron llevando a cabo los y las docentes durante el ciclo 2020 y a los aspectos que surgieron en la observación del proceso de los y las estudiantes en el encuentro en la presencialidad. Tanto en el nivel inicial como en primaria, resultó

prioritario el trabajo con la alfabetización básica, la socialización y el juego y con la oralidad y el lenguaje en general.

Asimismo, teniendo en cuenta las dificultades que se presentaron en el acompañamiento a los y las estudiantes por parte de las familias y la escasa o nula conectividad, se realizó una adecuación de los materiales de trabajo ofrecidos para que pudieran resolverse de modo individualizado (ajustes en el vocabulario, actividades simples, desarrollo de glosarios). En los casos de nivel inicial, las propuestas se modificaron atendiendo a las complejidades propias del contexto institucional y la edad, así como a las instancias de revinculación con la institución.

Respecto de la evaluación, fue una preocupación a resolver en las escuelas de nivel secundario principalmente, para las que las normativas emanadas de los estados subnacionales resultaron insuficientes para el nivel de decisión escolar sobre la acreditación y la promoción. En la escuela de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, de la modalidad especial/integración, se menciona que la evaluación se realizó en términos cualitativos y procesuales, sosteniendo la unidad pedagógica 2020-2021, y a su vez, realizando un seguimiento y ajustes de modo permanente para trabajar con los y las estudiantes y las familias. En la escuela de la provincia de Tucumán, de la modalidad rural, se implementó un sistema de evaluaciones integradas por trimestre, y con el foco puesto en las trayectorias más débiles se buscó, a partir del diálogo entre docentes, consensuar diferentes modos de abordaje o evaluación para cada trayectoria educativa. Por último, en la escuela de la CABA (urbana grande), se generó un dispositivo que tuvo por objetivo producir de manera colectiva información sobre el estado de situación de cada trayectoria educativa en vistas a la promoción del año. En esta estrategia, se puso en valor el carácter situado e integral de la evaluación de la trayectoria educativa de cada estudiante en 2021. Además, se recuperó lo acontecido con cada uno y una en 2020, produciéndose en un contexto colectivo del que participan los y las docentes y tutores y tutoras de la sección, y se utilizó de base para la toma de decisiones, para el ajuste de las estrategias de enseñanza y para informar a los y las estudiantes y sus familias sobre el estado de situación de cada uno y cada una.

2.5. Acompañamiento a estudiantes

La generación de estrategias de acompañamiento para el sostenimiento o la recuperación del vínculo educativo con los y las estudiantes fue un desafío a resolver para las instituciones. Con ese fin, se propuso el armado de grupos de WhatsApp de cada agrupamiento con las y los docentes, que resultó un canal de comunicación muy importante. Por un lado, para los y las estudiantes que no pudieron retornar a la presencialidad por distintos motivos (enfermedad, cuestiones familiares, trabajo u otras situaciones personales) y, por otro, para recordar fechas de entrega, realizar explicaciones ampliatorias o como canal de consulta general. En los casos en que fue posible, estos grupos estuvieron conformados, en el nivel secundario, directamente por los y las estudiantes y, en el nivel primario e inicial, por algún miembro de las familias.

En las escuelas cuya población estudiantil es de alta vulnerabilidad social, el acompañamiento realizado por las instituciones tuvo otras características y afrontó otros obstáculos, relacionados con la

falta de dispositivos tecnológicos, la escasa o nula conectividad y las dificultades de acompañamiento por parte de las familias. No solo se realizó la comunicación mencionada antes, sino también llamadas y visitas periódicas del equipo docente a los domicilios de los y las estudiantes dispensados o que por motivos específicos no asistían a las escuelas en ocasiones de la presencialidad. Principalmente en la modalidad especial/integración, se desarrollaron apoyos para acceder a la propuesta pedagógica destinada a estudiantes que formaban parte de los grupos de riesgo. Para ello, se les enviaron actividades a través del grupo de WhatsApp, se entregaron guías pedagógicas impresas y se elaboraron materiales audiovisuales específicos con el fin de dar seguimiento y sostener la escolaridad no presencial.

En la escuela de la provincia de Jujuy y en relación con el acompañamiento y la comunicación con las y los estudiantes, los preceptores y las preceptoras desempeñaron acciones relevantes: mantuvieron una comunicación fluida con ellos y ellas y sus familias, tuvieron a cargo el diagnóstico de la dimensión socioeconómica de los y las estudiantes, indagando sobre el tipo de ocupación de los integrantes de la familia en estos tiempos de pandemia, la composición familiar, el nivel de escolaridad del grupo familiar, la situación laboral y el tipo de empleo desempeñado. Al mismo tiempo, tuvieron en cuenta si los y las estudiantes eran padres o madres o tenían alguna discapacidad, enfermedad o consumo problemático que pudiera verse afectado o profundizado en este contexto. Por último, indagaron sobre la posibilidad de que los y las estudiantes estuvieran transitando por alguna situación de vulneración de derechos. Este tipo de información relevada fue importante, pues permitió comprender las razones del ausentismo, prever acciones o adaptaciones curriculares para trabajar con posibles trayectorias educativas no encauzadas y prevenir situaciones tendientes a mejorar las condiciones de vida de los y las estudiantes en este contexto de emergencia sanitaria.

En el comienzo del ciclo lectivo, una de los desafíos prioritarios fue la revinculación en aquellos casos en los que las trayectorias educativas de los y las estudiantes se vieron interrumpidas. Esta se realizó a partir de llamadas y visitas domiciliarias por parte del equipo docente para iniciar la vuelta a la presencialidad. Para las escuelas de nivel secundario de la modalidad EIB, particularmente volver a la presencialidad implicó revincular a los y las estudiantes con la escuela, lo que conllevó repensar y modificar la reorganización de la jornada escolar, del espacio y del tiempo y de los contenidos de enseñanza. En algunas modalidades, como educación especial y particularmente en el nivel inicial, parte de este trabajo consistió en desarticular temores y desconfianzas propias de la vuelta a la presencialidad en el contexto de pandemia. En la escuela de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur de nivel secundario, se realizó un esquema de horarios graduales para favorecer un regreso progresivo.

2.6. Comunicación institucional

La comunicación con las familias y estudiantes en las etapas de virtualidad y en la presencialidad cuidada fue un aspecto muy relevante y prioritario a tener en cuenta y para el que las escuelas diseñaron estrategias específicas. Armaron grupos de WhatsApp, conformados por agrupamientos, en los que se difundían recursos audiovisuales y comunicaciones específicas. Se posibilitó, además, que las

familias o los niños y las niñas pudieran enviar consultas o comentarios sosteniendo el intercambio con las maestras y el resto de la comunidad, a veces en estos mismos grupos y otras en forma individualizada. Se fueron estableciendo pautas para el uso de este medio de comunicación para regular el formato en estos nuevos entornos. En la modalidad hospitalaria/domiciliaria, estos grupos estuvieron conformados, además, por las escuelas de origen de los y las estudiantes.

En la modalidad EIB, la comunicación y el acompañamiento con las familias de la comunidad y estudiantes en contexto de virtualidad y en la presencialidad cuidada presentó otros desafíos, relacionados con la nula conectividad y la ausencia de dispositivos tecnológicos en las comunidades. Teniendo en cuenta estos aspectos mencionados, se emprendieron visitas y diálogos permanentes por parte del equipo de gestión, como así también de los y las docentes de la escuela. En el caso de la escuela de la provincia de Chaco, la comunicación se realizó a partir de las visitas y el diálogo permanente del director, como así también de los y las docentes de la escuela, ya que en su gran mayoría pertenecen a diferentes comunidades Qom de la zona, lo que permitió el diálogo y el vínculo fluido con las y los estudiantes.

2.7. Articulación con la red de actores locales

En las instituciones educativas que conforman la muestra, se destaca y se refuerza, en estos tiempos de pandemia, la articulación con la red de actores locales, así como con otras instituciones educativas, potenciando los recursos al resolver las dificultades que se fueron presentando para garantizar la presencialidad cuidada. En los casos relevados, se observó la articulación con los centros de salud barriales, con los hospitales de la ciudad o profesionales de los ministerios de Salud, y en las instituciones con estudiantes de alta vulnerabilidad social se continuó el trabajo realizado durante 2020 con los equipos de desarrollo social para el sostenimiento y seguimiento de las trayectorias de los y las estudiantes.

En este mismo sentido, en las instituciones de la modalidad EIB la escuela articuló sus acciones con las comunidades originarias que habitan los territorios en los que están insertas. Dicha articulación se produjo con diferentes actores de la comunidad, comenzando por sus autoridades, cacique o lonco, de acuerdo al pueblo originario que representan, los y las auxiliares docentes indígenas (ADI) en el caso de Misiones, y la quimeltufe (maestra de idioma y cultura mapuche) en Neuquén. En este último caso y en el de Chaco, la característica distintiva es que tanto el director como en su gran mayoría los y las docentes son indígenas. La figura de auxiliares docentes aborígenes (ADA) también conforma la red de actores locales, y el relato de estos destaca la importancia en el sostenimiento de todos ellos y ellas en la comunicación con las familias y los y las estudiantes.

En los casos de Entre Ríos, Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur, se observaron articulaciones con otros actores y entidades tanto gubernamentales como no gubernamentales. En general, se gestionaba la provisión de insumos para el cumplimiento de los protocolos sanitarios en las escuelas y, en algunos casos, también para gestionar ayuda específica para estudiantes y familias, como por ejemplo en Río Negro.



3



BUENAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES Y EL SOSTENIMIENTO DE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

En los siguientes párrafos, se sistematizan y caracterizan las estrategias identificadas como buenas prácticas en instituciones de los tres niveles de educación obligatoria (inicial, primario y secundario) y de diferentes modalidades del sistema educativo en Argentina (rural, especial, EIB, contexto hospitalario y de encierro).

Como resultado de este estudio, surge que las escuelas abordaron situaciones propias de este contexto dinámico de emergencia y ofrecieron respuestas situadas en cada comunidad educativa. Las buenas prácticas relevadas visibilizan dichas respuestas de las instituciones educativas que conforman el presente estudio de casos múltiples de las veinte jurisdicciones participantes, que garantizaron la presencialidad entre febrero y septiembre de 2021 y dieron continuidad a las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes en contexto sociales de alta vulnerabilidad.

Para identificar la buena práctica, fue necesario hacer foco en cada territorio escolar de modo de evidenciar las acciones que llevaron a cabo los equipos de gestión jurisdiccional y la comunidad educativa (equipo directivo, docentes, no docentes, estudiantes y familia). Así, se reveló de qué manera la solución a un problema concreto dinamizó procesos de innovación y el desarrollo de la creatividad, en el marco de la normativa del CFE y la normativa subnacional para este período. A la vez, habilitó un escenario donde se potenció el protagonismo de la escuela en la toma de decisiones pedagógicas institucionales.



Los problemas identificados

Las buenas prácticas presentadas se originaron en la jerarquización que las instituciones educativas hicieron de una serie de problemas que con esas estrategias procuraron atender. Un común denominador de esos problemas, como ya se ha mencionado, fue que surgieron de las dificultades para el sostenimiento de la educación no presencial, tanto en 2020 como con la vuelta a la presencialidad cuidada bajo modalidad bimodal en 2021.

En el relato de los actores, se advierte que la educación no presencial en contextos de alta vulnerabilidad social es difícil de sostenerse debido a diversas razones:

1 Escasa conectividad o ausencia de dispositivos electrónicos para el sostenimiento de la escolarización con mediación tecnológica.

2 Insuficiente acompañamiento de las familias en la realización de tareas escolares por exceso de carga laboral o por la propia situación de alfabetización.

3 Interrupción del vínculo en y con la comunidad educativa.

4 Brecha entre las decisiones de macropolítica educativa respecto de las realidades específicas de algunos contextos, ante la especificidad organizacional y pedagógica de las modalidades hospitalaria, domiciliaria y contexto de encierro.

5 Escasa atención a los problemas históricos profundizados en el contexto sanitario de emergencia de la modalidad de EIB y la modalidad rural. En particular, en relación con el acceso de docentes a las comunidades, la comunicación y la asistencia integral de los niños, niñas y adolescentes.

6 Insuficiente normativa nacional y jurisdiccional como marco de referencia ante la novedad que supuso la organización bianual del ciclo lectivo y sus derivaciones y, en particular, en relación con los procesos de evaluación y acreditación.

En ese marco, las instituciones que participaron del estudio identificaron los siguientes problemas que intentaron abordar con diferentes estrategias que configuraron buenas prácticas:

7 La deserción escolar, el abandono, la interrupción de las trayectorias educativas (en todos los niveles).

8 Las dificultades en la alfabetización inicial (inicial y primaria), la alfabetización (en contextos de EIB) o en lenguas de señas argentinas (en el caso de estudiantes con discapacidad) y dificultades en la construcción de saberes específicos de los campos disciplinares (secundaria).

9 Pautas de trabajo escolar insuficientes/inexistentes (en los tres niveles, de diferente manifestación).

10 La dificultad de comunicación entre pares y con docentes (en todos los niveles).

11 Los saberes pedagógicos didácticos disponibles y los recursos didácticos ofrecidos por las jurisdicciones (nacional o provincial) son inadecuados e insuficientes (todos los niveles y modalidades).

12 Criterios poco específicos para definir la promoción ante la organización bianual del ciclo lectivo (en secundaria fundamentalmente).

13 Dificultades en el manejo corporal y en la capacidad lúdica en el nivel inicial e incremento de problemas de salud mental en el caso del nivel medio y en contextos de privación de la libertad.

2

Análisis de las buenas prácticas por nivel y modalidad

El siguiente apartado tiene como objetivo hacer un análisis de las buenas prácticas que las instituciones educativas implementaron, poniendo énfasis en las particularidades de cada nivel y modalidad del sistema educativo y discriminando cada una de ellas. Se destacan los aspectos más relevantes, ciertas tendencias o regularidades y nudos críticos que desafiaron las intervenciones de los actores participantes en dichas prácticas implementadas.

A los efectos de presentar los casos de estudios de manera que se visibilicen sencillamente los aspectos mencionados en el párrafo precedente, se incluye la siguiente tabla que organiza las buenas prácticas relevadas por nivel y modalidad.



Grupos/ contextos/ modalidades	Nivel educativo		
	Inicial	Primaria	Secundaria
Educación técnica			Mendoza Dictado de clases sincrónicas a cargo de docentes dispensados a través de la configuración de un aula móvil virtual
Rural (concentrado y disperso)	La Rioja Planificación y ejecución de proyectos integrales para el fortalecimiento de la alfabetización en articulación de los niveles inicial y primario, promoviendo la participación de toda la comunidad educativa	San Luis Optimización del uso de los recursos tecnológicos escolares y del celular familiar para un mejor acompañamiento de las familias en la realización de las tareas escolares	Tucumán Trabajo colaborativo y planificación interdisciplinar para el fortalecimiento del acompañamiento, sostenimiento y seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes del nivel secundario en la bimodalidad
Urbano marginal	Río Negro Mochila de recursos para acompañar la alternancia en la presencialidad cuidada		Jujuy Trabajo colaborativo y planificación interdisciplinar para el fortalecimiento del acompañamiento, sostenimiento y seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes del nivel secundario en la bimodalidad
Urbano escuelas grandes	Buenos Aires Espacios educativos seguros: propuestas lúdicas para incentivar el movimiento de los niños y niñas	Córdoba Trabajo en espejo: reconfiguración del trabajo de los docentes de la jornada escolar extendida para fortalecer las trayectorias educativas	CABA Valoración colegiada: prácticas de evaluación colectiva e integral para una propuesta de promoción consensuada
Con discapacidad/ educación especial urbana	Entre Ríos Desarrollo de piezas audiovisuales multilingüaje realizadas por docentes para acompañar las actividades en contexto familiar, durante la alternancia	Santiago del Estero Confección de cartillas con actividades pedagógicas personalizadas y recursos interactivos para sostener la vinculación con las y los estudiantes en el regreso a la presencialidad cuidada	San Juan Uso de las redes sociales como estrategia para sostener el desarrollo de las competencias laborales y la autonomía de los y las estudiantes en condiciones de distanciamiento y cuidado sanitario

Grupos/ contextos/ modalidades	Nivel educativo		
	Inicial	Primaria	Secundaria
Con discapacidad e integración integrados ámbito urbano		La Pampa Reversión de la caja sensorial para la construcción de nociones de densidad y propiedades organolépticas (observadas a través de los sentidos) de los y las estudiantes del agrupamiento	Tierra del Fuego Trayecto de formación docente “formarte” para fortalecer los saberes pedagógicos que contribuyen al sostenimiento y la revinculación de trayectorias educativas de estudiantes integrados
Comunidades indígenas en educación intercultural y bilingüe	Misiones Fortalecimiento de las actividades de articulación para reparar las trayectorias educativas discontinuas o interrumpidas en contexto de emergencia sanitaria	Neuquén Resignificación del momento pedagógico de ingreso y salida de la jornada escolar para fortalecer la revinculación de los y las estudiantes con la escuela en contexto de emergencia sanitaria	Chaco Diseño situado de un dispositivo de itinerancia y reorganización del trabajo docente para atender y sostener las trayectorias discontinuas en contexto de emergencia sanitaria
Educación en contexto hospitalario		Catamarca La virtualidad en la alternancia como oportunidad para el sostenimiento de trayectorias educativas signadas por la discontinuidad	Chubut Asesoramiento entre pares docentes para el fortalecimiento de saberes pedagógicos que atiendan la inclusión de estudiantes y favorezcan el acompañamiento de las trayectorias educativas
Contexto de encierro			Formosa Fortalecimiento y sostenimiento de las trayectorias educativas: el vínculo pedagógico como criterio de selección y organización de recorridos curriculares personalizados

2.1. Las buenas prácticas desde la mirada del nivel educativo

Las buenas prácticas relevadas se caracterizan por desarrollarse en contextos y modalidades y niveles educativos diferentes. Y si bien en ellas se evidencian aleatoriamente las dimensiones de análisis de acuerdo con la caracterización de cada caso relevado, pueden observarse algunas regularidades que dan cuenta de rasgos propios del nivel educativo de escolarización.

En los cinco casos relevados de nivel inicial, se observa que la vuelta a la presencialidad implicó priorizar el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares, especialmente de los niños y niñas de sala de 5 años, que habían transitado el ciclo lectivo anterior con altas dificultades para poder garantizar la virtualidad y en el que la presencialidad estuvo suspendida. Esta situación potenció buenas prácticas vinculadas a la articulación del trabajo docente para gestionar el tránsito del nivel inicial al nivel primario, realizando para ello proyectos integrados entre ambos niveles. En el caso de la provincia de Misiones, para promover la alfabetización inicial interrumpida por la condición de emergencia sanitaria y, en el caso de la provincia de La Rioja, para fortalecer la articulación y propiciar la participación de la comunidad educativa.

En los otros casos de estudio, las decisiones pedagógicas estuvieron focalizadas en la generación de estrategias específicas para atender las necesidades de cada estudiante, como por ejemplo: actividades de juego seguro para el recibimiento de las y los estudiantes en los jardines y la revinculación de los niños y niñas con la escuela en la provincia de Buenos Aires, mochilas con recursos y materiales educativos en Río Negro para el sostenimiento de las trayectorias y videos multilenguajes para el acompañamiento en la alternancia en la provincia de Entre Ríos.

En cuanto al nivel primario, los seis casos de estudio mostraron la necesidad de diseñar dispositivos para dar continuidad y fortalecer las trayectorias educativas, haciendo foco en el vínculo con la escuela y con lo que implica estar en ella: la relación con los otros, el uso del tiempo y el espacio, la relación con los saberes que la escuela transmite y sobre todo lo referente a los procesos de alfabetización y el trabajo con la palabra de los niños y niñas para escuchar y hacer lugar a las inquietudes que generó la vuelta a la escuela. En este sentido, se destaca el trabajo realizado para poder acercar nuevamente a las y los estudiantes a las escuelas, que estas se volvieran un espacio seguro y confiable y que las estrategias pedagógico-didácticas utilizadas durante el tiempo de ASPO fueran recreadas y puestas al servicio de los nuevos modos de la presencialidad.

En el nivel secundario, en el que se relevaron nueve casos, se aprecia una mayor utilización de los recursos tecnológicos para establecer la comunicación y un esfuerzo en que se constituyan no solo en escenarios mediados por las TIC, sino también en prácticas de enseñanza y aprendizaje transformadas por estas. Como ejemplos, podemos citar el uso sincrónico del aula virtual para comunicar a estudiantes con docentes dispensados utilizando un aula móvil digital conformada para tal fin en la provincia de Mendoza; la elaboración de videos explicativos a modo de tutoriales para facilitar el aprendizaje entre pares y la edición de una revista digital con la historia de un paraje en la provincia de Tucumán; el uso de las redes sociales para dar continuidad a la venta de productos fabricados por los y las estudiantes de una escuela a la que asisten jóvenes con discapacidad intelectual y motora y forman parte de los ingresos familiares que les permiten su subsistencia en la provincia de San Juan, entre otros.

Asimismo, en este nivel se aprecia una gran preocupación por la desvinculación de los y las adolescentes, problemática tradicional del nivel, pero profundizada en este contexto sanitario, y la atención a las prácticas de evaluación para propiciar la continuidad de las trayectorias educativas, como se observó en la CABA, por ejemplo. También se enfatizó en renovar las estrategias de planificación con diferentes enfoques (multi e interdisciplinar) para favorecer la construcción de los saberes definidos como prioritarios, como en la provincia de Jujuy.

La reorganización del trabajo docente, la conformación de instancias colectivas entre pares para la revisión de la práctica o la toma de decisiones (en particular, en torno a la evaluación y promoción) y la preocupación por la actualización de la formación docente para intervenir en nuevos escenarios educativos son otras de las características distintivas de las buenas prácticas en este nivel educativo.

Cabe señalar que en dos de los casos de estudio, se incluyeron escuelas de la modalidad jóvenes y adultos, como es el caso de las provincias de San Juan y Formosa. En ambos, si bien las problemáticas atendidas se corresponden con la situación de emergencia sanitaria que se transitó en el período en que se realizó el estudio, las buenas prácticas se destacan por el cuidado del proyecto de inserción social laboral en San Juan y la situación psicoafectiva de las estudiantes privadas de la libertad en Formosa.

2.2. Las buenas prácticas desde la mirada de la modalidad educativa

Si bien cada modalidad presenta un comportamiento específico ante la situación del regreso a la presencialidad, tanto la modalidad especial como la rural, la de interculturalidad y bilingüismo, la domiciliaria y hospitalaria y la de contextos de encierro requieren algunos señalamientos.

La modalidad especial con integración puso particular atención en lograr que las y los estudiantes regresaran a las escuelas. Esto se debió al efecto relevante que tiene la vida escolar en ellos y ellas, ya que no solo implica el retorno a la escolarización, interés general de todos los niveles y modalidades, sino también, en particular, la continuidad de los tratamientos específicos que cada niño y niña con discapacidad encuentra en el contexto escolar y que habían sido interrumpidos en la situación de ASPO durante 2020. De esta manera, se destaca la especificidad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en esta modalidad, como por ejemplo: la atención personalizada, la consideración de las formas particulares de vincularse con los objetos, la importancia de la relación con otros, el aprendizaje de hábitos básicos, el desarrollo de rutinas, la expresión oral, entre otros, teniendo en cuenta que en muchas ocasiones los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes incluidos en esta modalidad se ven fuertemente atravesados por la imposibilidad de las familias de acompañarlos por las condiciones socioambientales desfavorables en las que viven.

Por ello, se observó que una de las prioridades fue trabajar con las familias para construir la idea de que la escuela era un espacio educativo seguro en el contexto sanitario que caracterizó el período en que se realizó el estudio, dado que en varios casos la asistencia a un espacio externo provocaba

el temor de que algo afectara la salud del o de la estudiante, complejizando la situación de discapacidad que transita. Y si bien esto fue un aspecto de la revinculación observada en cada caso de esta modalidad, se logró que con el transcurso del tiempo la mayoría de las y los estudiantes regresaran a la escuela. Asimismo, teniendo en cuenta que en estos establecimientos educativos se desarrollan espacios de talleres donde se requiere compartir e intercambiar elementos (cocina, carpintería, psicomotricidad, entre otros), en función de la necesidad de que la escuela se tornara un espacio educativo seguro, no solo se intensificaron las acciones de sanitización de los espacios y los elementos, sino también se produjeron modificaciones en la organización de la jornada escolar y del trabajo docente.

En relación con la modalidad rural, las instituciones educativas fueron las primeras en regresar a la presencialidad, debido a la baja matrícula y las características de los establecimientos que favorecieron la generación de los espacios educativos seguros. La virtualidad propuesta como estrategia para dar continuidad a los aprendizajes resultó, en la mayoría de los casos, imposible de implementar, no solo por la falta de dispositivos electrónicos en posesión de las familias, sino también por la falta de conectividad en las casas y la escasa conectividad en las escuelas, que en varios contextos se debe a la imposibilidad de llegar con el servicio al ámbito rural. En esta situación, los tres casos que formaron parte de este estudio (La Rioja, San Luis y Tucumán) recrearon estrategias de comunicación y asistencia a las trayectorias educativas de los y las estudiantes, que fortalecieron el trabajo en las familias, apoyando con la asistencia personal no solo la falta de conectividad, sino además situaciones de semianalfabetismo o escasa formación escolar, que impedían el acompañamiento de los y las estudiantes. Asimismo, las buenas prácticas relevadas en La Rioja privilegiaron la articulación entre niveles en aulas de plurigrado, y en Tucumán, el vínculo entre pares mediado por la tecnología como posibilitador de la práctica pedagógico-didáctica.

En relación con la modalidad intercultural y bilingüe, en los tres casos relevados (Misiones, Chaco y Neuquén) la atención se centró en fortalecer el vínculo entre el docente indígena, el docente de grado y la comunidad, pues es central en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes. Las tres instituciones educativas que formaron parte de esta investigación, además de encontrarse insertas en territorio comunitario, están ubicadas geográficamente en ámbitos rurales, lo que complejiza aún más la continuidad de los y las estudiantes en la escuela, debido al acceso a los establecimientos educativos, en general, aulas multigrado. Frente a este escenario, los docentes indígenas cobraron relevancia, ya que fueron el nexo entre la comunidad y la institución educativa. En todos los casos, la problemática fue la desvinculación de los y las estudiantes con la escuela en general y con el sostenimiento de la participación en las propuestas pedagógicas en particular. En este sentido, las acciones se centraron en la articulación entre niveles; si bien se advierte que habitualmente el tránsito de un nivel a otro es una situación de consideración especial, el contexto de pandemia fue agudizándola aún más, en particular para los niños y las niñas que hablan en su lengua materna, como en el caso de la provincia de Misiones. Otra problemática atendida fue la itinerancia de los y las docentes para llegar a cada estudiante y a cada familia con las tareas en formato papel para que pudieran ser realizadas en la comunidad. Si bien esta suele ser una práctica habitual de la modalidad, la asistencia al territorio comunitario se profundizó para acercar la modificación de las propuestas de enseñanza o reforzar el acompañamiento en la realización de tareas para superar, de este modo, la desvinculación de los niños y las niñas con la escuela, que provoca la ausencia del acompañamiento del núcleo familiar por razones de índole sociocomunitarias.

Las escuelas de la modalidad hospitalaria y domiciliaria han sido las últimas en regresar a la presencialidad, pues los protocolos sanitarios en caso de estudiantes en situación de enfermedad o alojados en centros de salud han sido más estrictos. En esta modalidad, se han relevado dos casos de buenas prácticas: en la provincia de Catamarca, el eje fue la incorporación de la estrategia de la bimodalidad con soporte tecnológico, más allá de la situación sanitaria asociada a la pandemia, como modalidad de organización escolar en casos de estudiantes que por su condición de salud debían trasladarse a hospitales de mayor complejidad y localidades de la provincia sin modalidad domiciliaria. El caso de la provincia de Chubut consistió en la conformación de un equipo de asesoramiento entre docentes pares de distintos niveles y modalidades que pertenecen a la escuela hospitalaria y domiciliaria sobre marcos teóricos y metodológicos desde la perspectiva de la educación inclusiva, de manera de afrontar los desafíos pedagógicos y didácticos específicos en la tarea docente que conlleva la condición del sujeto de la educación domiciliaria y hospitalaria y los derivados de la crisis sanitaria.

Las instituciones educativas en contextos de privación de la libertad también contaron con protocolos específicos derivados de las regulaciones de los servicios penitenciarios, lo que supuso, en el caso en estudio, que recién avanzado el ciclo lectivo 2021 se volvieran a dictar clases presenciales. La buena práctica relevada en la provincia de Formosa atiende la necesidad de considerar los procesos emocionales o psicoafectivos que se juegan en las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes, máxime ante la afectación en la condición anímica de las estudiantes por las condiciones de aislamiento sanitario. En ella, se toma como criterio para la organización de los recorridos curriculares, que son personalizados, las características de los vínculos pedagógicos que las estudiantes (en el caso en estudio, mujeres) van entablando con sus docentes. Se trata de una práctica que desafía creativamente uno de los elementos estructurales de la escuela, como es la organización curricular, flexibilizando y adecuando su progresión con la consideración de la trama psicoafectiva en la que se sostienen las relaciones entre docentes y estudiantes.





La experiencia de la buena práctica

¿Qué características tienen en común estas buenas prácticas desarrolladas en diferentes jurisdicciones, contextos, niveles y modalidades en el marco de la vuelta a la presencialidad? Del análisis de los diferentes casos, se advierte que las buenas prácticas identificadas suponen experiencias asentadas en lo siguiente:

- a. El trabajo colaborativo entre docentes: de diferentes áreas; de diferentes niveles, en el caso de propuestas de articulación entre nivel inicial y primario, fuertemente promovidas en el contexto de la educación rural; de diferentes modalidades, como es el caso de EIB, educación especial. Esas propuestas suponen incorporar el trabajo en pareja pedagógica, el desarrollo de clases en espejo o de proyectos integrales. También se ha puesto en valor la formación disciplinar específica, constituyéndose esas instancias de trabajo colaborativo entre pares en dispositivos de asesoramiento y coformación.
- b. La profundización en el uso de nuevas tecnologías. En general, se trata de herramientas tecnológicas denominadas “populares”, es decir, de uso masivo, cuyas características son menos específicas y no demandan ningún tipo de desarrollo para su utilización, como el WhatsApp y las redes sociales. También hay experiencias de desarrollo de tecnologías específicas, es decir, herramientas más complejas, que requieren un conocimiento determinado para su uso, como la configuración de aulas digitales móviles o la articulación de tecnologías educativas diversas (esto, en general, en el nivel secundario).
- c. La flexibilización de las grillas horarias y la reorganización del trabajo docente según necesidades priorizadas institucionalmente.
- d. El rediseño y uso del espacio y el tiempo escolar con intencionalidad pedagógica, en particular, los tiempos y espacios comunes: ingreso, salida, salón de usos múltiples.
- e. La selección, organización y articulación de saberes. Estas van desde la selección de contenidos comunes entre niveles y modalidades para promover proyectos de articulación al diseño de trayectos curriculares personalizados.
- f. El diseño de dispositivos colegiados para la toma de decisiones consensuadas.



Efecto de la buena práctica en el territorio escolar

Las buenas prácticas relevadas han demostrado un impacto positivo y una mejora tangible frente a la problemática o necesidad identificada en el contexto de la vuelta a clases presenciales. En tal sentido, los actores educativos entrevistados han observado que las estrategias desarrolladas han generado como efecto lo siguiente:

- La revinculación con la escuela por parte de estudiantes cuya trayectoria educativa se había discontinuado en 2020 o de aquellos en condiciones de especial vulnerabilidad (estudiantes con discapacidad, que transitan enfermedades y que se encuentran privados o privadas de su libertad).
- Disminuir los temores generados por el regreso a la presencialidad en un contexto de emergencia sanitaria.
- El fortalecimiento de aprendizajes considerados prioritarios, en particular en los tramos de final o inicio de los niveles educativos y en lo referido a las alfabetizaciones (inicial, bilingüe y de lenguaje de señas).
- La mejora en los procesos de comunicación entre docentes, con los y las estudiantes, las familias y la comunidad en general.
- La revisión y el ajuste de las estrategias pedagógico-didácticas y el uso creativo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La intensificación de las instancias colectivas de reflexión sobre la propia práctica y de trabajo colaborativo entre docentes, así como también de espacio de formación y coformación docente.
- La resignificación del vínculo con las familias, revalorización mutua del rol que familias y escuelas tienen en el sostenimiento de las trayectorias y los procesos de aprendizaje.
- La revalorización de ciertas políticas y proyectos educativos, como el de ampliación de la jornada escolar, las políticas curriculares de las jurisdicciones, entre otras.
- El desarrollo de instancias institucionales de carácter colectivo para la toma de decisiones.

4



CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio tiene como propósito producir conocimientos sobre buenas prácticas educativas institucionales implementadas por las escuelas para reorganizar el retorno a clases presenciales durante 2021 de niños, niñas y adolescentes, poniendo el foco en los contextos y las modalidades con mayores niveles de vulnerabilidad. Para su desarrollo, se elaboraron objetivos específicos. El primero de ellos refiere a la identificación de las acciones que las provincias impulsaron en 2021 para garantizar la presencialidad y el sostenimiento de la continuidad pedagógica, así como las diferentes estrategias para reorganizar el retorno a clases presenciales.

En relación con este objetivo, como pudo apreciarse en el desarrollo del informe, a partir de lo dispuesto por la normativa del CFE, todas las jurisdicciones elaboraron sus propios marcos normativos contemplando, sobre todo, las medidas de seguridad sanitaria referidas en las resoluciones 386/21 y 387/21 para organizar los espacios físicos y los tiempos de la jornada escolar en las instituciones educativas.

Dada la relevancia de las definiciones acerca de las formas de escolarización en el ciclo lectivo 2021 emanadas de la resolución 387/21 del CFE, los estados subnacionales se abocaron a la elaboración de protocolos por nivel educativo. Para las modalidades de educación especial y educación técnica, en todas las provincias se elaboró normativa específica (siempre en el marco de los lineamientos nacionales y jurisdiccionales) referida a las medidas de seguridad y cuidado en el uso de utensilios o elementos comunes empleados en los talleres o espacios de recreación y rehabilitación, dada la posición central de estos recursos en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se implementan en las escuelas de dichas modalidades.

En cuanto a la organización del ciclo lectivo, el CFE estableció la puesta en marcha de la unidad pedagógica 2020-2021. En este sentido, se realizaron recomendaciones especiales vinculadas con la planificación de la enseñanza en consideración de los tiempos de aprendizaje de las y los estudiantes, la relevancia de las articulaciones entre los diferentes espacios curriculares, los acuerdos institucionales y curriculares-didácticos. Además, en los documentos elaborados al respecto, se destacan las orientaciones referidas a la evaluación, los criterios para propiciar la promoción de un nivel al otro y el egreso del nivel secundario. Dichas recomendaciones fueron esenciales para las jurisdicciones en tanto se conformaron como marco

efectivo para la organización del espacio y el tiempo escolar, al establecer pautas de cuidado específicas para resguardar la salud de la comunidad educativa de la escuela. Sin embargo, con respecto a la planificación de la enseñanza, las articulaciones curriculares e institucionales, las orientaciones sobre la evaluación y la acreditación, entre otros aspectos, se volvieron insuficientes para atender las particularidades que se dieron en el contexto escolar, para garantizar las trayectorias educativas.

En cuanto a la comunicación con estudiantes y familias, en el período marzo-septiembre de 2021 y siempre en acuerdo con las recomendaciones del CFE, las jurisdicciones continuaron realizando publicaciones en sus sitios web, redes sociales oficiales y medios masivos de comunicación (como canales de TV y radios locales y nacionales). A la vez, produjeron materiales en formato papel (cuadernillos) para propiciar la continuidad pedagógica de las trayectorias educativas en condiciones en que otros dispositivos no pudieron implementarse.

Cabe destacar que todas las jurisdicciones adhirieron a las acciones vinculadas con la capacitación docente desarrollada en articulación con el INFoD del Ministerio de Educación de la nación y los ministerios educativos de las provincias, así como también se generaron dispositivos provinciales atendiendo las necesidades específicas.

Finalmente, hubo adhesión general a las propuestas de revinculación de estudiantes, relacionadas con programas nacionales (“Acompañar: Puentes de igualdad”), y la creación de programas jurisdiccionales con promoción de talleres y actividades que atrajeran a los y las estudiantes a las escuelas y propiciaran la continuidad de sus trayectorias educativas.

El segundo objetivo buscó visibilizar las respuestas de las instituciones para garantizar la presencialidad en un contexto dinámico de emergencia. En este sentido, en el regreso a la presencialidad cuidada las escuelas elaboraron estrategias para garantizar las trayectorias educativas en función tanto de las particularidades del contexto en el que cada institución se encuentra inserta, de la normativa emitida por el CFE y por cada jurisdicción y de las características institucionales.

En el marco de la emergencia sanitaria, la imposibilidad de asistencia plena al espacio escolar fue un aspecto disruptivo, lo que derivó en diversas prácticas de vinculación y sostenimiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes en los momentos de no presencialidad. Esto requirió llevar adelante una serie de estrategias creativas y, en muchos casos, inusuales para sostener la escolarización en contextos de alta vulnerabilidad social y con escasa o nula conectividad. Estas estrategias estuvieron vinculadas con modificaciones significativas de los aspectos organizacionales de la escuela, como son la reconfiguración de los espacios, la organización de la jornada y las modalidades de agrupamientos, la reorganización del trabajo docente, las adecuaciones de contenidos curriculares y de evaluación, el acompañamiento a estudiantes y la vinculación con la red de actores locales.

Finalmente, este estudio buscó sistematizar y caracterizar las estrategias identificadas como buenas prácticas educativas en instituciones de los tres niveles de educación obligatoria (inicial, primario y secundario) y de las cinco modalidades del sistema educativo en Argentina (rural, urbano, especial, EIB, contexto hospitalario y de encierro).

Las buenas prácticas reveladas muestran que en sectores de alta vulnerabilidad la no presencialidad (tanto en la modalidad plena como en la bimodalidad) ha generado una serie de problemas cuya resolución resulta prioritaria para las instituciones educativas. La no presencialidad se transformó

en problemáticas ante la falta de acceso a las TIC o de conectividad; la dificultad de las familias para acompañar la realización de las tareas escolares; la no consideración, en las decisiones de macropolítica, de las realidades contextuales; la especificidad organizacional y pedagógica y los problemas históricos de ciertas modalidades educativas (educación rural, hospitalaria y domiciliaria, contexto de encierro, educación intercultural bilingüe), así como también de las derivaciones de la organización bianual del ciclo lectivo, en particular, en relación con los procesos de evaluación y acreditación.

Entre los problemas jerarquizados por las instituciones que participaron del estudio, se destacan: la interrupción de las trayectorias educativas (en todos los niveles); dificultades en las alfabetizaciones (inicial, bilingüe o en lenguas de señas), en la construcción de saberes específicos de los campos disciplinares (secundaria), en la adopción de pautas de trabajo escolar y en la comunicación entre los actores escolares; la insuficiencia o inadecuación de los saberes pedagógicos didácticos disponibles y los recursos didácticos ofrecidos por las jurisdicciones, así como también de los criterios para definir la promoción bianual (en secundaria fundamentalmente). Finalmente, se destaca el impacto subjetivo que la alteración de la vida cotidiana produjo en la pandemia, con la aparición de dificultades en el manejo corporal y en la capacidad lúdica en el nivel inicial y el incremento de problemas de la salud mental en el caso del nivel medio y en contextos de privación de la libertad.

La heterogeneidad de configuraciones organizativas o curriculares y la especificidad de los requerimientos de formación de las diferentes modalidades y niveles educativos imprimieron características particulares a las prácticas desarrolladas ante el regreso a la presencialidad cuidada.

En el caso del nivel inicial, se puede observar, como particularidad, que la vuelta a la presencialidad implicó priorizar el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares, especialmente de los niños y niñas en fase de egreso. Se dio relevancia a estrategias de articulación con el nivel primario mediante el desarrollo de proyectos integrados entre docentes de ambos niveles.

En cuanto al nivel primario, los casos de estudio coincidieron en ser dispositivos orientados para dar continuidad y fortalecer las trayectorias educativas, haciendo foco en la revinculación con la escuela como un espacio confiable y seguro. El trabajo sobre pautas de trabajo escolar, la alfabetización inicial y la constitución de un espacio en el que la palabra de los niños y niñas sea tenida en cuenta han sido los ejes priorizados en las buenas prácticas.

Es en el nivel secundario donde se observa una mayor utilización de los recursos tecnológicos para el sostenimiento de la comunicación y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La planificación de propuestas de enseñanza multi e interdisciplinares, la conformación de instancias colectivas entre pares para la revisión de la práctica o la toma de decisiones en particular en torno a la evaluación y promoción y la preocupación por la formación docente son otras de las características distintivas de las buenas prácticas en este nivel educativo.

En relación con la progresividad del regreso a clases presenciales, las instituciones educativas de la modalidad rural fueron las primeras en retornar a la presencialidad, debido a la baja matrícula y a las condiciones epidemiológicas de sus localizaciones. Las modalidades hospitalaria y domiciliaria han sido las últimas, pues los protocolos sanitarios en caso de estudiantes en situación de enfermedad o alojados en centros de salud han sido más estrictos.

En todas estas modalidades, hubo mayor dificultad para sostener la educación remota, por problemas de conectividad en los hogares y las escuelas y de accesibilidad al territorio, en el caso de escuelas rurales y de EIB, también insertas en esos contextos; o por las regulaciones propias de las instituciones penitenciarias, en el caso de la educación en contextos de encierro; o por las dificultades para la mediación familiar necesaria para el uso de las tecnologías, en el caso de la educación especial y la EIB.

En las escuelas de la modalidad especial, en las que se desarrollan espacios de talleres donde se requiere compartir e intercambiar elementos (cocina, carpintería, psicomotricidad, entre otros), no solo se intensificaron las acciones de sanitización de los espacios y los elementos, sino también se produjeron modificaciones más profundas en la organización de la jornada escolar y del trabajo docente. Fueron estrategias priorizadas: la atención personalizada, la consideración de las formas particulares de vincularse con los objetos, la consolidación del vínculo entre pares y con la comunidad, el aprendizaje de hábitos básicos, el desarrollo de rutinas, la expresión oral, entre otros.

En la educación rural, se advierte que las estrategias en el retorno a la presencialidad priorizaron fortalecer el trabajo con la familia, potenciar el uso de la tecnología, robustecer el vínculo entre pares y la articulación entre niveles como formas de enriquecimiento de la experiencia educativa de los y las estudiantes.

En relación con la modalidad intercultural y bilingüe, la atención se centró en fortalecer el vínculo entre el docente indígena, el docente de grado y la comunidad, pues es central en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes, las que se vieron discontinuadas en el contexto de la no presencialidad. La articulación entre niveles y el desarrollo de estrategias de itinerancia de los y las docentes para llegar a cada estudiante y a cada familia con las tareas en formato papel, para que pudieran ser realizadas en la comunidad, han sido prioritarios.



Finalmente, y en relación con el potencial y las áreas de mejora para consolidar políticas educativas que contribuyan a garantizar trayectorias continuas y densas en aprendizajes significativos, al analizar las buenas prácticas identificadas es posible detectar algunas características comunes que crean condiciones para esas buenas prácticas. Es decir, dan indicios sobre prácticas educativas que contribuyen a asegurar trayectorias educativas sólidas. Tales características se detallan a continuación:

1

Son prácticas colectivas, no individuales, y requieren la colaboración entre diferentes actores escolares, pero también con las familias y las comunidades.

2

Suponen el rediseño de los componentes de lo escolar: espacios, tiempos, currículum, y la organización de la labor docente, que se reconfigura en función del sostenimiento de la trayectoria educativa del estudiantado.

3

Promueven la integración de saberes y de prácticas de enseñanza entre niveles, modalidades, áreas de conocimiento, disciplinas, como forma de dar sentido a los aprendizajes priorizados.

4

Incorporan las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

5

Atienden el impacto subjetivo y en las diferentes esferas de la vida que ha tenido la crisis de la pandemia, otorgando a la institución educativa un rol como espacio de reparación de algunos de esos efectos. La escuela resulta uno de los pocos espacios sociales centrados en el cuidado sin resignar la experiencia colectiva que ella supone.



Lo que se observa ante la implementación de las estrategias llevadas a cabo por las escuelas en el retorno a la presencialidad en el período marzo-septiembre de 2021 refiere a la plasticidad y flexibilidad que pudieron generar los equipos docentes y no docentes para adecuarse al contexto de emergencia en relación con la organización del trabajo, el uso del tiempo y la disposición de los espacios de modos creativos y poco frecuentes. Esos componentes constituyen el núcleo duro del dispositivo escuela tradicionalmente concebido.

Por otro lado, la trayectoria educativa de los y las estudiantes pasó a tener un lugar central dentro de las propuestas educativas de las escuelas. Se garantizó la continuidad pedagógica a través de la puesta en marcha de estrategias diversas y recursos que articularon respuestas para la totalidad de los y las estudiantes, a la vez que pudieron dar lugar a la singularidad.

Cabe destacar que las acciones que las escuelas generaron para el sostenimiento de la presencialidad, si bien estuvieron enmarcadas en las normativas jurisdiccionales, pudieron a su vez ajustarse a los contextos y las realidades institucionales. Elaboraron respuestas situadas, creativas y particulares que se ubican por fuera de los marcos normativos y son propias de la centralidad pedagógica que permitió resignificar la situación de emergencia sanitaria transitada.

Por último, se puede mencionar que se ampliaron los límites de intervención que la escuela tiene habitualmente. Se profundizó la articulación con otras instituciones educativas o con otros actores de la comunidad, buscando conformar otros vínculos o resignificar los existentes y capitalizar los recursos disponibles para sostener las trayectorias educativas.

Estas áreas de mejora que se han mencionado en los párrafos precedentes habilitan a las escuelas a pensarse a sí mismas para dar respuestas a problemáticas que son inherentes a la vida escolar sin suponer que solo la situación de emergencia sanitaria puede impulsar estos cambios.

En síntesis, se aprecia que el dispositivo escuela concebido como “organismo vivo” puede adaptarse y generar nuevas estrategias para el sostenimiento de trayectorias educativas continuas, completas y significativas. Será un desafío para las instituciones educativas reconocerse a sí mismas portadoras de este potencial y transformadoras de sus prácticas educativas sin que para ello sea indispensable que medie una situación como la generada por la pandemia de COVID-19.

5

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes normativas consultadas

Memorándum 64-SE-Red de Apoyo [Subsecretaría de Educación, Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza]. Comunica a las escuelas de nivel primario y secundario del Sistema Educativo Provincial el Marco General de Acciones del Programa Red de Apoyo a las Trayectorias Escolares. 20 de agosto de 2020.

Resolución 1819 del 2020 [Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires]. Aprueba el Programa “Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación” (ATR). 5 de octubre de 2020.

Resolución 3331 de 2021 [Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro]. Aprueba el Programa Construyendo Puentes. 15 de junio de 2021.

Resolución 3402 de 2020 [Ministerio de Educación de San Juan]. Aprueba modificación del calendario escolar y retorno a la presencialidad bajo sistema bimodal. Establece períodos de exámenes y un período de capacitación para supervisores, directores, docentes y no docentes que retornan a las actividades presenciales. Se aplica el Plan de Reinserción de Alumnos en Situación de Riesgo (PRASIR) para estudiantes con espacios curriculares pendientes en el formato de tutoría virtual y suspende actividades culturales, excursiones y viajes. 31 de julio 2020.

Resolución 364 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Establece el protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores. 2 de julio de 2020.

Resolución 366 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Establece el cumplimiento del protocolo marco y los lineamientos pedagógicos aprobados por la resolución CFE 364/2020. 1º de septiembre de 2020.

Resolución 367 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Establece criterios sobre priorización curricular y reorganización de la enseñanza. 1º de septiembre de 2020.

Resolución 368 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Define criterios de evaluación, acreditación y promoción. 1º de septiembre de 2020.

Resolución 369 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Aprueba el programa “Acompañar: Puentes de Igualdad”. 1 de septiembre de 2020.

Resolución 370 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Establece criterios epidemiológicos para la reanudación de actividades presenciales en las instituciones educativas y las actividades educativas según los niveles de riesgo epidemiológico. 9 de octubre de 2020.

Resolución 386 de 2021 [Consejo Federal de Educación]. Acuerdos sobre sostenimiento y retorno de clases presenciales. Creación de observatorio del regreso presencial a las aulas. Establece criterios para el manejo y control del COVID-19 en establecimientos educativos. 13 de febrero de 2021.

Resolución 387 de 2021 [Consejo Federal de Educación]. Establece principios y pautas para la apertura de las escuelas y la reanudación de clases presenciales en todo el país, bajo condiciones de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de la comunidad educativa. 13 de febrero de 2021.

Resolución 404 de 2021 [Consejo Federal de Educación]. Retorno a la presencialidad plena en el sistema educativo nacional. 23 de septiembre de 2021.

Resolución 417 del 2021 [Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires]. Crea el Programa Especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los Estudiantes Bonaerenses (Forte). 5 de febrero de 2021.

Resolución 423 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se crea el consejo asesor para la planificación del regreso presencial a las aulas. 29 de mayo del 2020.

Bibliografía consultada

Agencia Nacional de Discapacidad (s. f.), *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva en relación a las personas con discapacidad orientada a la comunidad educativa*, Buenos Aires, Agencia Nacional de Discapacidad, disponible en línea: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_pdf.pdf>.

Dussel, I., P. Ferrante y D. Pulfer (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria.

Flyvbjerg, B. (2004), "Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, vol. 106, núm. 1, pp. 33-62.

Lillis, T. (2008), "Ethnography as Method, Methodology, and 'Deep Theorizing' Closing the Gap between Text and Context in Academic Writing Research", en *Written communication*, vol. 25, núm. 3, pp. 353-388.

Marradi, A., N. Archenti y J. I. Piovani (2018), *Manual de metodología de las ciencias sociales*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI.

Stake, R. E. (2005), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.

UNICEF (2020), *Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*, Buenos Aires, abril de 2020, disponible en línea: <<https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-Informe-Educacion.pdf>>.

UNICEF (2020), *Ensuring an Inclusive Return to School for Children with Disabilities UNICEF East Asia and Pacific Region COVID-19 Technical Guidance*, junio de 2020, disponible en línea: <<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Ensuring%20an%20inclusive%20return%20to%20school%20>>

for%20children%20with%20disabilities%20-%20UNICEF%20East%20Asia%20and%20Pacific%20Re-
gion%20COVID-19%20technical%20guidance.pdf>.

UNICEF (2020), *Lineamientos para la reapertura de servicios integrales de atención a la primera infancia en tiempos de COVID-19*, Ciudad de Panamá, agosto de 2020, disponible en línea: <<https://www.unicef.org/argentina/media/9116/file#%3A~%3Atext%3DEn%20tiempos%20de%20COVID-19%20es%20importante%20contar%20con%20el%20Cy%20ni%C3%B1as%2C%20y%20entre%20ellos>>.

UNICEF (2020), *Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay*, Montevideo, UNICEF Uruguay, septiembre de 2020, disponible en línea: <<https://www.unicef.org/uruguay/media/3856/file/Seguimiento%20del%20retorno%20a%20las%20clases%20presenciales%20en%20centros%20educativos%20en%20Uruguay.pdf>>.

UNICEF y Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina (2018), *Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral. Resumen del estudio. Instrumento para las escuelas*, Buenos Aires, disponible en línea: <<https://www.unicef.org/argentina/media/3881/file/Estudio%20buenas%20practicas%20pedagogicas%20en%20ESI%20-%20Resumen%20e%20instrumento.pdf>>.

UNICEF, UNESCO y PMA (2020), *Notas de orientación sobre la reapertura de las escuelas en el contexto de COVID-19 para los administradores y directores escolares en América Latina y el Caribe*, Ciudad de Panamá, julio de 2020, disponible en línea: <<https://www.unicef.org/lac/media/14316/file>>.

UNICEF, UNESCO, PMA Y ACNUR (2020), *Suplemento del marco para la reapertura de las escuelas. Nuevas enseñanzas extraídas de las experiencias nacionales de gestión del proceso de reapertura de las escuelas*, junio de 2020, disponible en línea: <<https://www.unicef.org/media/83771/file/Ensenanzas-extraidas-de-las-experiencias-nacionales-de-reapertura-escuelas-2020.pdf>>.

Vercellino, S. (2021), "Educación y COVID-19: viejos y nuevos problemas ante la escolarización alterada", en G. Castro (comp.), *La visita inesperada. Escenas de pandemia*, Ciudad de Buenos Aires, Teseo.

Yin, R. K. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.

6

ANEXO

Fichas de casos de buenas prácticas



NIVEL INICIAL



Escuela de nivel inicial en el ámbito urbano grande*

Buenos Aires

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel inicial corresponde a un jardín de infantes urbano grande ubicado en Moreno, provincia de Buenos Aires. La institución se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada con el diseño de espacios educativos seguros.

En la descripción de la buena práctica se pone en evidencia que el reacondicionamiento del espacio físico del jardín y la reorganización de las rutinas de ingreso permitieron, sin perder de vista los cuidados necesarios, seguir sosteniendo el juego y el movimiento como los ejes de intervención privilegiados en los espacios educativos dirigidos a la primera infancia.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El área de Educación de la provincia de Buenos Aires se organiza en una Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la cual depende la Subsecretaría de Educación. De esta última dependen todas las direcciones de nivel y sus modalidades. Para el caso del nivel inicial, la provincia se divide en regiones (Inspectorías Regionales) que al mismo tiempo se subdividen en distritos y zonas de las cuales dependen los jardines de infantes.

Durante el año 2020, la DGCyE de la provincia adhirió a las resoluciones y los lineamientos elaborados por el CFE en el contexto de las medidas sanitarias y educativas tomadas ante la pandemia por COVID-19. En el caso del nivel inicial, produjo una serie de documentos de acompañamiento que hicieron especial énfasis en el fortalecimiento de los vínculos con niños, niñas y las familias. Para tal fin, se desarrollaron propuestas pedagógicas —que integraban actividades de educación física, la expresión y el acercamiento a diversos lenguajes artísticos, juegos, huerta y los contenidos curriculares del nivel— a través de cuadernillos, medios de comunicación radial, plataformas y/o visitas a los domicilios cuando se realizaba la entrega de módulos alimentarios.

Al inicio del ciclo lectivo 2021, para el regreso de las clases presenciales y en consonancia con lo establecido por el CFE, la Dirección de nivel inicial elaboró un protocolo que se apoyó en los lineamientos del plan jurisdiccional general (Res. conjunta 2704/2021).

Asimismo, se sigue con la producción de recursos para la continuidad pedagógica en el nivel iniciado en el 2020, en formato papel y virtual, y se incluyen otros materiales vinculados con contenidos transversales del nivel: ESI, género, efemérides, medio ambiente.

* El caso de estudio corresponde al Jardín de Infantes N.º 951 “Omaña Pe Mitá”, partido de Moreno.

También desde la DGCyE se produce una serie de videos para el canal de YouTube, como parte del ciclo de charlas “Educar en Nivel Inicial”, dirigido a los actores educativos vinculados con el nivel, donde se presentan reflexiones, prácticas y saberes.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN EL JARDÍN

En el regreso a la presencialidad cuidada, la organización de los agrupamientos dispuesta por el jardín se hizo teniendo en cuenta la cantidad de niños y niñas que integran cada una de las secciones, y se optó por la bimodalidad. De este modo, cada una de las secciones en ambos turnos se distribuyó en lo que el jardín denominó “nidos”. A través de esta metáfora, se hace referencia a un modo de pensar cada agrupamiento desde algunos de los atributos con los que se relaciona a los nidos, como son: la solidez, la contención, el abrigo y la protección, que se vincula con la esencia del proyecto educativo sostenido por el jardín. Cada sección se organizó en tres nidos integrados por un total de 8 niños y niñas que fueron distribuidos de manera tal que se priorice la asistencia coincidente en el mismo día de hermanos o hermanas en el jardín, incluso, que coincidiera la jornada en la que asistían a la escuela primaria cercana para facilitar la movilidad y organización familiar. En los otros casos, la distribución fue por orden alfabético, pero tratando de que asistiera al mismo nido igual cantidad de niños y niñas.

En cuanto a la organización del tiempo escolar, cada nido asistía tres veces por semana durante una hora y media por turno. Así, se disponía, entre nido y nido, una franja de 30-45 minutos aproximadamente para la limpieza y sanitización del lugar. Esta frecuencia permitió que los niños y las niñas se fueran familiarizando paulatinamente con el lugar. Al mismo tiempo, se continuó con el ofrecimiento de apoyos para la nueva organización escolar a través del desarrollo de propuestas en papel con actividades vinculadas a la expresión visual y virtuales, tales como envíos de videos con actividades para realizar en la casa y/o videollamadas. Asimismo, se continuó con el recurso del muro virtual de Padlet¹. En 2021, al inicio de la presencialidad cuidada, cada sección desarrolló uno propio con el fin de dar continuidad y dejar registro de las diferentes propuestas que realizaba cada agrupamiento, siempre respetando los tiempos y las posibilidades de acceso de cada familia. En relación con la modalidad combinada, las docentes del jardín observaron algunos obstáculos para sostener la continuidad en ese formato no solo debido a cuestiones vinculadas con la disponibilidad de dispositivos y/o datos móviles o conectividad, sino sobre todo por lo que implica para un niño o una niña pequeña vincularse con esos dispositivos a fin de responder a una propuesta pedagógica en los tiempos que esta demanda. Esta situación fortaleció la idea de ofrecer el mayor tiempo de presencialidad posible, siempre en el marco y con los cuidados establecidos en el protocolo sanitario.

La organización de los agrupamientos tuvo tres impactos en la jornada escolar. Por un lado, porque el día que solo asistía un nido al establecimiento se habilitaron espacios para el acompañamiento a las docentes,² en los que podían reunirse para conversar sobre la planificación de sala y/o el seguimiento de los niños y las niñas, diseñar algún proyecto para el desarrollo de los núcleos prioritarios

-
1. La pizarra colaborativa Padlet fue un recurso empleado durante el 2020 de manera compartida para todo el jardín.
 2. También pudieron efectivizarse espacios de encuentros entre los docentes durante los días de entrega de Servicio Alimentario Escolar (SAE) dado que en esas jornadas (cada quince días aproximadamente) los niños y las niñas no asistían al jardín.

(NAP) y/o actividades para las alumnas y los alumnos dispensados. Por otro lado, tuvo su correlato en cuestiones vinculadas con la dimensión pedagógica, en la medida en que las docentes debían replicar las actividades con cada uno de los agrupamientos presentes de la jornada. Luego, comenzaron a observar que algunas propuestas podrían alternarse o que incluso en un agrupamiento se podía continuar lo iniciado en el otro agrupamiento enlazando las propuestas sin necesidad de reiterarlas. Asimismo, la forma en que los nidos se alternaron impactó en la organización del trabajo docente, puntualmente, en los espacios de Música y Educación Física, dado que hubo que redefinir las grillas horarias de las docentes a cargo para que todos los agrupamientos pudieran contar al menos con un estímulo semanal. Esto implicó establecer acuerdos con otras instituciones del nivel de la misma zona de la inspectoría donde las docentes cuentan con parte de su carga horaria. Al mismo tiempo, permitió sostener propuestas de trabajo articuladas entre ambas áreas junto con las docentes de cada sección, facilitando la organización de las actividades de la semana.

Además, durante el inicio del 2021, el jardín dio continuidad a proyectos institucionales de carácter transversal que se sostenían desde el 2019 vinculados con la identidad latinoamericana³, el proyecto Panambí⁴ y la articulación con el primer grado de la escuela primaria EP 15⁵.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: DISEÑO DE ESPACIOS EDUCATIVOS SEGUROS PRIVILEGIANDO EL JUEGO Y EL MOVIMIENTO

Al inicio del ciclo lectivo 2021, en el contexto del comienzo de la presencialidad cuidada, las docentes percibieron que a los niños y las niñas les resultaba muy difícil la entrada e ingresaban al jardín con mucha rigidez. Asimismo, advirtieron que esa tensión aumentaba al transitar por los requisitos que exigía el protocolo (sanitización de elementos y manos, el registro en planillas de algunos datos personales de los niños y las niñas, y de la temperatura corporal). El equipo docente comenzó a preguntarse qué sucedía con los niños y las niñas, porque al observar sus movimientos advertían que cierto temor los y las atravesaba, generando una fuerte quietud de los cuerpos. Es decir, los niños y las niñas estaban inactivos y no jugaban espontáneamente, incluso quedándose sin mover en una baldosa. A partir de esta observación, se propuso comenzar el día jugando como estrategia para revertir la situación.

Antes del 2020, la recepción se hacía en rondas donde se incluía a las familias dentro del jardín y en las que se intercambiaban mensajes, se conmemoraba alguna fecha o se compartían propuestas de la institución, tornándose en un espacio muy significativo para la comunidad educativa. En el contexto de la pandemia, ese momento fue suspendido, ya que el protocolo sanitario no permitía el ingreso de otras personas al establecimiento.

-
3. Una importante cantidad de niños y niñas que asisten al jardín pertenecen a familias paraguayas, peruanas y uruguayas. Por tal motivo el jardín lleva adelante, desde hace varios años, proyectos institucionales vinculados con la identidad latinoamericana.
 4. Significa 'mariposa' en guaraní. El proyecto consiste en la preservación de plantas nativas (Mburucuyá) que atraen una especie de mariposa, con el fin de contribuir al cuidado y la protección del ambiente, al cual se le dio una dinámica diferente desde el mes de marzo 2021. De este modo, se inició con la recolección y limpieza de las semillas, el armado de plantines y el cuidado de las orugas que se desarrollan en esas plantas en vistas al crecimiento y desarrollo de la mariposa.
 5. Durante el 2021, la articulación en la cual se desarrollaron propuestas planificadas en forma conjunta por el equipo docente de la sala de 5 años y las y los docentes del primer grado de la escuela primaria se sostuvieron de manera virtual.

En el regreso a la presencialidad, se elaboró una estrategia que, sin perder de vista los cuidados establecidos y apoyada en la invitación de ingresar al jardín, posibilitara jugar, habilitara la distensión, la diversión y, sobre todo, el movimiento. Se propuso transformar el ingreso al jardín a través de propuestas lúdicas que resultaran convocantes para el momento del inicio. Tal como mencionan las docentes, el juego se convirtió en el puente para aliviar los miedos y las incertidumbres que implicó para adultos, niños y niñas el regreso al jardín en el contexto de la presencialidad cuidada. A partir de esta idea, el equipo docente organizó un circuito con elementos que frecuentemente se utilizaban en el lugar (conos, sogas, telas, cajas) y que, ubicado a la entrada del jardín, implicaba un ingreso en movimiento, porque el trayecto diseñado requería ir pasando por diversas estaciones coordinadas por las docentes de sala tales como: entrar saltando aros, luego pasar por un túnel armado con cajas para desplazarse en su interior, luego correr alrededor de conos, caminar sobre una soga colocada en el piso, rolar en una colchoneta, entre otros movimientos que iban acompañados por diferentes ritmos musicales que incorporó la profesora de Música. Diariamente, el armado y requerimiento que implicaban los circuitos iba variando y eso generaba un efecto de espera y al mismo tiempo de sorpresa que lograba captar la atención de los niños y las niñas.

De este modo, paulatinamente, desde la institución comenzaron a observar que las tensiones iban cediendo, porque la atención de niños, niñas y particularmente de las familias, quienes atentamente observaban todo ese desplazamiento desde la vereda de la institución, iba haciendo lugar a la espera y la sorpresa de la propuesta con la que se recibiría a los niños y las niñas en el día a día.

Asimismo, esta invitación al movimiento se complementó con otras actividades que vincularon a los niños y las niñas con elementos de la naturaleza: juegos con agua, aire, tierra y el espacio, a fin de comenzar a potenciar una mirada diferente sobre los elementos cotidianos de la institución.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

En el regreso a la presencialidad, la buena práctica identificada resuelve situaciones vinculadas con el diseño de espacios educativos seguros para garantizar la presencialidad en el jardín de infantes. Esta surge de la atenta observación y la pregunta que el equipo docente se realiza respecto al modo de presentarse que los niños y las niñas que asisten al jardín mostraban al momento del ingreso.

El diseño de la buena práctica implicó un reacondicionamiento del espacio físico y una reorganización de las rutinas de ingreso a la institución que, sin perder de vista su esencia, permitieron restituir el lugar del juego y el movimiento como ejes de intervención de los espacios educativos dirigidos a la primera infancia.

La buena práctica diseñada y el impacto que generó en sus destinatarios fortalece la idea de que las instituciones no solo buscan y encuentran maneras de sostener una presencialidad cuidada, sino que pueden recrear recursos y generar puentes que permiten tramitar y sostener las emociones que atraviesan a los actores de la comunidad educativa, atendiendo a la continuidad de los niños y las niñas en el jardín de infantes y a la preservación de los vínculos con sus familias.

Escuela de nivel inicial de la modalidad especial*

Entre Ríos

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel inicial de la modalidad especial corresponde a una escuela ubicada en Concordia, Entre Ríos. La institución de referencia se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada con acciones de reorganización escolar y del trabajo docente, y el uso de las tecnologías, al servicio de las estrategias de enseñanza, garantizando la continuidad pedagógica.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El Consejo General de Educación (CGE) de la provincia de Entre Ríos cuenta con direcciones de nivel (inicial, primaria y media) y, entre otras, una Dirección de Educación Especial, que articula con ocho supervisiones de la modalidad organizadas por zonas. En el Plan Educativo Provincial 2019-2023 se prevé continuar garantizando la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, en escuelas comunes o integrales, fortaleciendo a su vez los equipos de acompañamiento para ello, como son: Servicios de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE), Equipo de Orientación Educativa (EOE) y Equipos de Escuela de Educación Integral y Maestros Orientadores Integradores (MOI).

En términos generales, en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19, la provincia fue adhiriéndose a las resoluciones del CFE, estableciendo normativa jurisdiccional para su implementación. En conjunto, entre Ministerio de Salud de la provincia y el CGE se elaboró un documento con recomendaciones para registrar y actuar ante casos sospechosos, confirmados y contactos estrechos en las instituciones educativas y el registro en la plataforma Cuidar escuelas³⁰.

En octubre de 2020 se establecieron las estrategias de organización institucional que deberán implementar las instituciones educativas para la revinculación de las trayectorias escolares interrumpidas. Para esto se prevén diversas instancias de recuperación, incluyendo la posibilidad de reingreso a las escuelas de aquellos estudiantes que hubieran perdido el vínculo con la institución o tuvieran altas dificultades en la continuidad de su trayectoria³¹. Estas instancias se plantearon en correspondencia con

* El caso de estudio corresponde a la Escuela Inicial N.º 25, "María Ana Mc Cotter de Madrazo", Concordia.

30. DOCUMENTO COES ID: DCOES103 -Circular 04/2020.

31. Res. N.º 2612/20 CGE

los “Lineamientos para la evaluación, acreditación, calificación y promoción de los y las estudiantes”³² que en forma excepcional se aplicaron en ese ciclo lectivo y con el documento que plantea las “Orientaciones para la evaluación de los procesos de aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria”³³.

Se aprobó además contemporáneo a ese documento el Plan jurisdiccional de retorno a las actividades previas y clases presenciales en el que se especifica el “Protocolo y marco de clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores”³⁴. Se publicó asimismo el documento: “Protocolo marco y lineamientos generales para el retorno a clases presenciales en los establecimientos educativos de la provincia de Entre Ríos”, donde se detallan lineamientos para la organización institucional referidos a las pautas de higiene, seguridad y acondicionamiento de la infraestructura, así como los pedagógicos especificando la propuesta de regreso a la presencialidad en la bimodalidad. Se prevén en el mismo distintas etapas, organizadas semanalmente, para el regreso a las clases presenciales estableciendo un regreso de manera progresiva.

A partir de este, se elaboraron las “Pautas para la organización y funcionamiento institucional en el retorno a la presencialidad” para el ciclo 2021, que complementan y actualizan las establecidas en el Plan jurisdiccional de retomo a las actividades previas y clases presenciales³⁵.

A comienzos del año 2021 el CGE estableció jornadas institucionales para todos los establecimientos educativos de la provincia con el fin de trabajar acerca de la organización administrativa, institucional, curricular pedagógica y didáctica de cara al retorno de las actividades presenciales³⁶.

En este contexto se mantuvo vigente el programa provincial, interministerial, de fortalecimiento a iniciativas sociocomunitarias de apoyo escolar y acompañamiento a las trayectorias educativas, que se encuentra enmarcado en el Plan Nacional “Acompañar: puentes de igualdad”³⁷.

Otra herramienta de acompañamiento a los equipos de gestión fue el “Ciclo de encuentros para equipos de conducción. El rol de los directivos en contextos de emergencia” para los equipos de conducción de los EPI (Espacios de Primera Infancia) de Entre Ríos, Mendoza y Salta. En la provincia, la propuesta está articulada por el Ministerio de Desarrollo Social y destinada a personal del Consejo General de Educación y del Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia.

En la modalidad de Educación Especial, el retorno a la presencialidad sucedió en el ciclo 2021. Para ello se propuso una asistencia de cuatro días por semana de los y las estudiantes, dejando un día disponible para trabajos institucionales. En este marco, atendiendo la particularidad institucional, analizando sus recursos disponibles, espacios físicos y estudiantes en condición de asistir al establecimiento educativo, cada escuela resolvió la modalidad de la alternancia para el regreso³⁸. En el

32. Estos materiales forman parte del programa del CGE “Contenidos en casa”, con el fin de acompañar y orientar a equipos de supervisión, directivos y docentes durante el periodo de emergencia sanitaria. Se pusieron a disposición además para el trabajo en virtualidad los materiales del portal educativo de la provincia @prender y de la plataforma Atamã.

33. Res. N.º 2.405-20 CGE y Res. N.º 2005-20, respectivamente.

34. Res. N.º 2722 -20 enmarcada en las Res. N.º 364-2020 y N.º 370-2020 CFE.

35. Res. N.º 0117-21.

36. Res. N.º 0155/21 CGE.

37. Aprobado por las Res. del CFE N.º 369/2020 y N.º 642/2021.

38. Res. N.º 0117/21 CGE.

protocolo, a su vez, se especifican lineamientos para tener en cuenta en relación con la modalidad atendiendo específicamente a las particularidades de los y las estudiantes.

En el mes de abril se realizaron nuevamente jornadas institucionales para trabajar el documento “Acuerdos institucionales para la intensificación de la enseñanza en el marco de la promoción acompañada”, donde se establecen criterios para continuar acompañando las trayectorias y las revinculaciones escuela/centro en un trabajo en conjunto, entre los actores institucionales y las familias en el primer periodo del año³⁹. Se puso énfasis, a su vez, para la modalidad de Educación Especial, en la relectura del “Cuadernillo Docente 1. Educación Especial. El lugar de la afectividad y las capacidades en el escenario educativo”⁴⁰.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA DE REFERENCIA

La escuela seleccionada está ubicada en la ciudad de Concordia. Fue creada a partir de la iniciativa de algunas familias con hijos e hijas con discapacidad auditiva en 1986, en ese primer momento, como anexo de la Escuela Especial N.º 1. A partir del año 1988, en función del crecimiento de la matrícula, comenzó a funcionar en otros edificios y es reconocida, ya no como un anexo, sino como Escuela Especial. Desde el 2009 posee un edificio propio y es la única escuela pública con esas características en la zona, por lo que asisten estudiantes no solo de la ciudad, sino de pueblos aledaños. La matrícula total asciende a 60 estudiantes. La misma se organiza entre quienes asisten a la escuela, y los y las estudiantes que están en proceso de inclusión en otras instituciones educativas. En su mayoría provenientes de sectores con alta vulnerabilidad social.

En el año 2011, a partir de la normativa del CGE⁴¹, las escuelas especiales pasaron a ser denominadas Escuelas de Educación Integral y, entre otras modificaciones, comenzaron a recibir a niños y niñas con múltiples discapacidades. En la actualidad, aproximadamente el 80% de los y las estudiantes de la escuela de referencia posee alguna discapacidad auditiva y el resto presenta otro tipo de discapacidad (motriz, intelectual o múltiple).

El proyecto educativo está pensado con una fuerte impronta en la posibilidad de enseñar y generar un contexto bilingüe (lengua de señas - español) para todos y todas sus estudiantes, como un sistema privilegiado de comunicación, que permite el acceso a la información y la construcción comprensiva de saberes. Esto es muy valorado además como facilitador de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje, no solo para los y las estudiantes con discapacidad auditiva, sino también para los y las demás.

La escuela se organiza en seis agrupamientos de alfabetización, uno de los cuales responde a una sala integrada de 4 y 5 años de nivel inicial. Además, cuenta con un espacio de estimulación temprana, en el que reciben a niños y niñas desde los 45 días de edad hasta los 3 años aproximadamente, y les ofrecen un acompañamiento y una estimulación tanto a ellos y ellas como a sus familias. Funciona con la modalidad de jornada extendida, ofreciendo distintos talleres en el contraturno. Por otra

39. Res. N.º 0850/21 CGE.

40. <http://aprender.entrieros.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/cuadernillo-educacion-especial-final.pdf>

41. Res. N.º 305/11 CGE

parte, la institución cuenta con espacio de Formación Laboral Profesional, a partir del cual los y las estudiantes al finalizar su escolaridad pueden certificar su formación y obtener el título oficial de Auxiliar en panadería.

En relación con los espacios educativos seguros en el comienzo del 2021 no se realizaron grandes modificaciones edilicias, ya que, si bien las aulas son pequeñas, cuentan con ventilación y adecuaron la asistencia a un número reducido de estudiantes por espacio. Asimismo, y en relación con los recursos necesarios para atender las necesidades de la presencialidad, el equipo de gestión logró proveer los insumos apropiados para el comienzo y máscaras transparentes al personal de la escuela, no solo como medida de protección, sino además para, en los momentos que fuera necesario, tener los rostros descubiertos y que la comunicación gestual y la articulación de las palabras facilitara la comunicación de manera cuidada.

En muchos casos, hubo que realizar un trabajo de revinculación con la escuela, ya que, en el comienzo, la presencialidad fue optativa y no obligatoria. Por este motivo, muchas familias preferían no mandar a los niños y las niñas explicitando temores, desconfianza y, en algunos casos, cuestiones de organización familiar. Para revertir esta situación, el equipo de la escuela, además de las reuniones mencionadas, fue acercándose a cada familia a través de llamadas y en algunos casos visitas para explicar el protocolo, y en el marco de este, los nuevos modos de funcionamiento de manera cuidada.

En lo relativo a la organización de la jornada escolar se propuso para todos los grupos desde comienzo de año la implementación del sistema de burbujas en un formato bimodal, dejando, tal como lo especificó la reglamentación provincial, el día viernes para trabajo institucional. En el momento de ingreso y de egreso se implementaron las medidas de bioseguridad y se modificaron los horarios de los grupos para evitar amontonamientos. La franja horaria de la jornada se redujo y se destinó una hora para sostener por parte de los y las docentes la vinculación con los niños y las niñas que no asistían en ese momento a la presencialidad. Los talleres establecidos en el contraturno se incluyeron en el mismo horario de asistencia a la escuela de manera intensificada.

Vinculado a la organización del trabajo, la planta orgánica funcional está compuesta por nueve docentes (seis de grupos de alfabetización y uno de Formación Laboral, dos docentes de áreas especiales: Música y Educación Física, cargos compartidos y rotativos con otra escuela que posee los cargos con la especificidad de Teatro y Plástica), el equipo directivo (directora y vicedirectora) y un equipo de asesoramiento (trabajador social, fonoaudiólogo, psicólogo y musicoterapeuta, y con menos frecuencia en la escuela, una terapeuta ocupacional y una psicopedagoga). También forman parte de la comunidad educativa dos referentes lingüísticos, exalumnos de la escuela, que trabajan a la par del equipo docente y en su formación en relación con la lengua de señas. En el regreso a la presencialidad cuidada hubo tres docentes dispensadas, que se sumaron desde la virtualidad al trabajo en parejas pedagógicas. Los y las integrantes del equipo de asesoramiento, para evitar la rotación por las burbujas, se sumaron al acompañamiento de un grupo específico cada uno.

La escuela, en articulación con actores locales, se vincula con otras instituciones como el Consejo Municipal de Discapacidad, la sala médica del barrio La Bianca y el COPNAF (Consejo Provincial del Niño y del Adolescente y la Familia). Articula además con trabajadores sociales de Desarrollo Social, para realizar visitas y/o seguimientos en los hogares o para convocar a las familias. Otra red establecida y con la que articula la escuela es el SAIE (Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo, para

primaria) y el EOE (Equipos de orientación educativa, para secundaria), equipos interdisciplinarios que detectan, asesoran, acompañan y sostienen las trayectorias de estudiantes con discapacidad u otras necesidades particulares dentro del sistema público de las diferentes modalidades y niveles como configuración de apoyo.

La conectividad y la disponibilidad de aparatos tecnológicos como recursos indispensables en tiempos de escolarización en formato bimodal, fueron muy inestables en la comunidad de la escuela, ya que muy pocas familias acceden a este servicio y a la posibilidad de tener múltiples dispositivos.

La comunicación con las familias y estudiantes en las etapas de virtualidad, y en la presencialidad cuidada, se realizó a partir de grupos de WhatsApp, armados por agrupamiento, en los que se difundían recursos audiovisuales y también comunicaciones específicas. Se permitió que las familias y/o los niños y las niñas pudieran enviar consultas y/o comentarios sosteniendo el intercambio con las maestras y el resto de la comunidad. A partir de su implementación y de conversaciones del equipo de la escuela, se fueron estableciendo pautas para el uso de este medio para regular la comunicación en estos nuevos entornos. Asimismo, el equipo de gestión planificó estrategias para la apropiación del protocolo por parte de las familias, los y las estudiantes y el equipo de trabajo a través de reuniones y capacitaciones internas, desarticulando además miedos y desconfianzas propias que traía la vuelta a la presencialidad en el contexto de pandemia.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: VIDEOS PARA ACOMPAÑAR LA ALTERNANCIA EN LA PRESENCIALIDAD

En relación con el eje de organización de la jornada escolar y la adecuación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la vuelta a la presencialidad, la institución decidió conformar dos burbujas por grupo y proponer una alternancia, en la asistencia a clases, de dos veces por semana cada burbuja en días no consecutivos. Implementaron esta modalidad para favorecer una mayor asistencia de los niños y las niñas en la semana. Sin embargo, se presentó la dificultad igualmente de poder acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje y sostener el activo el lenguaje de señas con las niñas y los niños que no asistían a la escuela, por estar dispensados por ser personas de riesgo, y por esta misma alternancia propuesta en la organización bimodal.

A partir de este problema, y retomando algunas de las prácticas llevadas adelante y en continuidad con el ciclo 2020, desarrollaron y profundizaron el uso de un recurso específico: la elaboración de videos que incluyen la lengua de señas para comunicarse con los y las estudiantes, y propiciar el sostenimiento de sus trayectorias. Cabe destacar que la mayoría de los niños y las niñas que asisten a la escuela comienzan su proceso de adquisición de esta lengua convencional en el momento de ingreso. Las familias tampoco conocen ni utilizan la lengua de señas, por lo que la función de la escuela en este sentido se vuelve fundamental. En el marco de la no presencialidad y de la bimodalidad, se tornó muy necesario dar continuidad a la alfabetización en esta lengua y romper barreras comunicacionales, al mismo tiempo que se trabajó en los procesos de alfabetización inicial planteados en el diseño curricular.

La elección de este formato estuvo vinculada principalmente a dos cuestiones. Por un lado, se presentaba la necesidad de comunicarse asiduamente y dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la modalidad de videollamadas, si bien se propuso y se continuó utilizando, no era accesible para todos y todas, y en los casos en los que sí, no fue posible sostenerlo a lo largo del

tiempo por las dificultades en la conectividad y por los dispositivos electrónicos con los que cuentan los hogares. Por otro lado, al estar en proceso de alfabetización, muchos de los niños y las niñas aún no pueden leer e interpretar de forma autónoma las tareas y/o propuestas de trabajo, y sus familias tampoco podían comunicarse con ellos y ellas ni acompañarlos.

La forma de comunicación utilizada para realizar estos videos fue múltiple: se incluyó la oralidad, la lengua de señas y el lenguaje escrito en forma de subtítulos. También se propusieron imágenes ilustrativas, pictogramas y fotografías. Para su realización, el equipo de la escuela fue capacitándose en el uso de programas específicos para la producción y posterior edición. En función de su implementación fueron pensando ajustes y ciertas características que los definieron: acordaron que fueran de corta duración y fáciles de enviar para poder continuar utilizando WhatsApp, se propusieron utilizar una vestimenta de color negro y encima de ella el guardapolvo blanco, como fondo claro para realizar las señas, y formalizaron que apareciera el logo de la escuela, como indicador de un trabajo institucional.

La inclusión del lenguaje oral fue una estrategia específica para que las familias puedan acompañar también el trabajo propuesto para realizar en los hogares, ya que sus propias dificultades de alfabetización se tornaban también un impedimento para el acompañamiento en la realización de las tareas cuando estas se presentaban solo de forma escrita.

Asimismo, la escuela intentó visibilizar y transmitir con este recurso un modo de comunicación, que no solo no se maneja en muchos hogares, sino que también muchas veces es negado. Se pensó como una posibilidad para que las familias también puedan aprenderlo y sostenerlo en la comunicación cotidiana.

En sala de nivel inicial, las maestras trabajaron en pareja pedagógica, una desde la presencialidad en la escuela y la otra desde la virtualidad por estar dispensada. Las secuencias didácticas elaboradas y enmarcadas según los lineamientos para el nivel fueron pensadas teniendo en cuenta la modalidad presencial-virtual, sosteniendo los momentos en que los y las estudiantes no asisten a la escuela, y la trayectoria de dos estudiantes que continuaron dispensados durante todo el año por su condición de salud.

En el comienzo del ciclo, se trabajó en la continuidad pedagógica con el 2020 y se puso especial énfasis en el lenguaje y las formas comunicativas. Se hizo hincapié en la expresión y la socialización a través del juego, la comunicación, el lenguaje y la corporalidad. Se profundizó en el trabajo de alfabetización en lengua de señas, ya que los niños y las niñas, al no utilizarla con frecuencia para comunicarse, habían comenzado a usar otras formas no convencionales.

Los materiales audiovisuales tuvieron como función acercar la palabra a los y las estudiantes. Estos acompañaron las propuestas de actividades impresas, como las incluidas en los cuadernillos de la provincia, que fueron implementadas u otras elaboradas por las docentes, incluyendo explicaciones, ejemplificaciones y ampliación de consignas en algunos casos. Además, específicamente para la sala, se incluyeron cuentos, poesías, pequeñas dramatizaciones y propuestas de actividades simples que complementaban el trabajo realizado en la presencialidad. La adecuación de los textos y la utilización de pictogramas también fueron recursos muy requeridos, teniendo en cuenta que algunos de los niños y las niñas de la sala además de auditiva presentan alguna discapacidad visual. Los y las docentes de las áreas artísticas y de motricidad también elaboraron sus propios videos con pro-

puestas para los y las estudiantes, enmarcados en proyectos integrales y vinculados con la sala. Por último, también se enviaron breves mensajes de saludos, recordatorios y/o festejos e informaciones de la cotidianidad. En muchos casos, los niños y las niñas también se comenzaron a animar a enviar sus propios videos en respuesta o con mensajes para sus maestras y maestros estableciendo correspondencia en la comunicación.

Para la producción de estos videos, la escuela estableció el trabajo de un equipo orientador, conformado por el y la referente lingüístico, quien evaluó todos los videos antes de ser enviados. Para ello, conformaron un grupo de WhatsApp, junto a todo el personal docente de la escuela, en el que cada video fue “puesto a prueba”. En conjunto, y principalmente los referentes, realizaron sugerencias, propuestas y modificaciones, no solo en lo respectivo a las señas propiamente dichas, sino además en relación con la velocidad del señado, la fluidez y también las imágenes, y en algunos casos los pictogramas, que acompañan la estrategia de referenciar la seña con la palabra correspondiente. Las explicaciones, actividades y propuestas también fueron repensadas en este grupo de comunicación.

Además, al poder ser reproducido en cualquier momento del día, este recurso resolvió la imposibilidad de las familias de estar en los horarios escolares con el celular disponible por sus propias obligaciones laborales. De este modo, se favoreció una organización familiar factible para el acompañamiento en las actividades escolares. Por otra parte, es una estrategia que habilitó las posibilidades comunicativas variadas para todos los y las estudiantes de la escuela que además de presentar discapacidades auditivas, muchas veces tienen otro tipo de discapacidad, y redundando en mejoras en sus procesos de socialización y de aprendizaje. A su vez, la producción fue realizada en muchas ocasiones de forma personalizada y teniendo en cuenta las particularidades de los y las estudiantes, habilitando al mismo tiempo canales y estrategias comunes, a la vez que otras singulares.

Esta propuesta se configuró como una práctica estable de la escuela que se sostiene en la actualidad para acompañar las trayectorias débiles e intermitentes, y/o de los y las estudiantes que no se han reintegrado presencialmente a la escuela, pero que se continúa proponiendo para todos y todas como una estrategia institucional para fortalecer la comunidad. Progresivamente, se extendió su uso con carácter pedagógico para celebraciones, conmemoraciones y actos escolares, incluyéndolos de este modo en la lógica escolar y generando un sentido de pertenencia con los y las estudiantes que por diversos motivos no se encuentran presentes en la escuela.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

La buena práctica relevada resuelve un problema concreto en el regreso a la presencialidad cuidada articulando las distintas dimensiones consideradas parte de las buenas prácticas institucionales. Principalmente, la incorporación de estrategias tecnológicas, el acompañamiento a estudiantes y familias, y las estrategias de enseñanza. Los videos elaborados por el equipo de la escuela son una respuesta a la necesidad de sostener el vínculo con niños y niñas durante la virtualidad en la bimodalidad.

En el regreso a la presencialidad cuidada, las producciones audiovisuales favorecieron la continuidad pedagógica en el sistema de burbujas adoptado. La utilización de los recursos tecnológicos disponibles en esta modalidad fue una acción pensada y resuelta, de manera consensuada y creativa, por el equipo de maestras y de gestión, garantizando la continuidad en el proceso educativo de los niños y las niñas en un contexto de alta vulnerabilidad (por falta de dispositivos o baja conectividad) que propició en la alternancia trayectorias educativas sostenidas.

Cabe destacar que, a partir de su implementación, la escuela advirtió mejoras en las posibilidades de acompañamiento por parte de las familias, lo que redundó en mejores apoyos para la continuidad pedagógica y los procesos de enseñanza. En esta línea, la incorporación activa de recursos tecnológicos al escenario pedagógico produjo cambios concretos en la práctica de enseñanza y la construcción de saberes.

De este modo, la escuela garantizó la accesibilidad a una lengua en común y a las estrategias de enseñanza para todos las y los estudiantes a la distancia, al mismo tiempo que resolvió en gran medida la presencialidad de los grupos. Habilitó que pudieran sostenerse modalidades comunicativas y de intercambio, que resultaron una forma de que los niños y las niñas no quedaran aislados, ya que se sostuvo la vinculación con ellos y ellas, y con sus familias.

Escuela del nivel inicial de la modalidad educación rural*

La Rioja

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel inicial modalidad rural corresponde a una escuela ubicada en el Paraje San Bernardo, en la zona rural del departamento Capital de La Rioja. La escuela de referencia se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada con el desarrollo de propuestas pedagógicas que permiten la articulación entre niveles educativos, que dotan de mayor significatividad a los contenidos considerados prioritarios y que promueve la integración de estudiantes y docentes.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

Las escuelas ubicadas en zonas rurales y periurbanas de La Rioja fueron las primeras de la jurisdicción en retomar la presencialidad en marzo del 2021. Lo hicieron en el marco del protocolo de bioseguridad aprobado en septiembre del 2020⁵³. Allí se definió una serie de medidas de prevención (vinculada al distanciamiento, uso de mascarillas, higiene personal y del espacio escolar, ventilación cruzada etc.), gestión de los casos, su detección temprana, control y seguimiento. El protocolo estableció que cada institución educativa debía adecuar sus espacios y entornos formativos a esas medidas de bioseguridad, y que el personal directivo y supervisivo era el encargado de la implementación en cada uno de los niveles. Se establecieron especificaciones en las pautas de seguridad para nivel inicial y para estudiantes con discapacidad, así como también un procedimiento para la atención de estudiantes víctimas de abuso, la implementación de la Educación Sexual Integral y de otros programas vinculados a la salud.

En el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio, la Dirección General de Educación Inicial desarrolló un material de apoyo para directoras y docentes del primer y segundo ciclo de la educación inicial, con el fin de orientar y acompañar a las instituciones en la tarea de pensar propuestas para seguir educando. Este contenía definiciones sobre la educación a distancia y el rol de la escuela, establecía pautas para la planificación de unidades, proyectos y secuencias didácticas, y se recomendaba recuperar los materiales propuestos en la plataforma digital Seguimos educando, también disponibles en la televisión pública, Radio Nacional y el portal Educ.ar. En particular proponían tomar algunas actividades de los cuadernos para cuarto y quinto año de la serie Seguimos educando.

* El caso de estudio corresponde al Jardín de Infantes Anexo Escuela N.º 167, Paraje San Bernardo.

53. Resolución Ministerio de Educación de la Provincia de La Rioja N.º 1634/2020.

En septiembre del 2021 la provincia adhirió a los criterios establecidos por la Resolución del CFE N.º 397 /2021 en relación a la organización institucional, pedagógica y administrativa del tramo final de la unidad temporal de los ciclos 2020-2021. Allí, entre otras cuestiones, se establecen los mecanismos para garantizar la transición de los y las estudiantes del nivel inicial al primario en el marco de un régimen de promoción acompañada.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA DE REFERENCIA

La sala anexa de nivel inicial fue creada en el año 2005 en una escuela ubicada en el Paraje San Bernardo, situado a aproximadamente 120 kilómetros al Este de la ciudad de La Rioja en cercanías del límite con la provincia de Catamarca.

A la escuela primaria asisten diez estudiantes entre segundo y sexto grado, organizados en dos ciclos plurigrados y al jardín multisala, cuatro estudiantes de 3, 4 y 5 años. La matrícula de esta institución está conformada por niños y niñas integrantes de poco más de una decena de familias que viven en el paraje y trabajan en la producción caprina en una estancia cercana. Algunas familias tienen sus domicilios en otras provincias, tanto porque viven en la zona limítrofe como porque son trabajadores golondrina de Tucumán, Mendoza y Catamarca, que se desplazan para el trabajo de temporada en la estancia cercana al paraje.

La planta funcional está compuesta por una maestra de grado, una maestra de nivel inicial, un director a cargo de sala y docentes de nivel primario de áreas especiales: Inglés, Plástica y Música, de condición itinerante.

En el marco de la presencialidad cuidada, la organización de los agrupamientos se realizó bajo la modalidad de burbujas solo durante la primera semana, dado que resultaba imposible sostenerla ante la baja conectividad de la zona. En marzo regresaron a la presencialidad plena, de esta manera, las escuelas rurales fueron consideradas como pioneras para observar cómo funcionaba el protocolo sanitario y la organización institucional en instituciones de matrícula reducida.

Las clases se organizaron, inicialmente, en los espacios abiertos, debajo de un tinglado. Se conformaban tres círculos grandes por ciclo, guardando distancia entre los agrupamientos. Dado el número de estudiantes y que la mayoría son familiares entre sí (hermanos, primos) los recreos eran compartidos. En general, se realizaba juego libre porque el patio solo cuenta con un tobogán. Los y las estudiantes llevaban al patio bloques o algún elemento del interior de la institución para jugar allí. Si bien en un inicio diferenciaban los espacios de esparcimiento para los juegos, como se mencionó, la mayoría de los niños y las niñas que asisten son hermanos y/o primos y conviven en las casas. Ante esa situación, se dejaron de lado las sectorizaciones de los juegos y algunos espacios. A partir de abril/mayo comenzaron a dictar clases en las aulas. Sin embargo, por aislamiento general del paraje ante un caso de COVID-19 positivo, las clases presenciales se suspendieron durante todo el mes de agosto. En ese período, se trabajó a partir de cuadernillos elaborados por el cuerpo docente y grupos de WhatsApp, dada la baja conectividad existente en el paraje. Estos cuadernillos eran enviados hasta el paraje con la colaboración de la Policía y las devoluciones se hacían a través de fotos de WhatsApp.

En relación con los contenidos curriculares, tanto desde la Supervisión como del Ministerio indicaron que los contenidos debían adaptarse a través de proyectos integradores. En este sentido, se articularon contenidos como Lengua y Matemática desde la perspectiva de la alfabetización. Asimismo, luego de este primer bloque de los proyectos integradores asistían, según los días, los profesores de las diferentes áreas del nivel primario y, en el caso del nivel inicial, se trabajaba con un cuaderno de la línea “Para aprender con la familia y en la escuela: cuadernillo para docentes”, elaborado por Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016).

Cabe mencionar que la escuela se encuentra incluida en el Segundo Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural (2015-2021), por lo que recibe materiales didácticos y algunos de los actores institucionales participan en espacios de capacitación en el marco de ese programa, uno de cuyos objetivos es reducir las tasas de repitencia en aulas de zonas rurales.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: PROYECTOS INTEGRALES QUE PERMITEN LA ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES EDUCATIVOS, DOTAN DE MAYOR SIGNIFICATIVIDAD A LOS CONTENIDOS PRIORIZADOS Y PROMUEVEN LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES Y DOCENTES, COMO ESTRATEGIA DE FORTALECIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES

En el contexto de la presencialidad cuidada, la buena práctica relevada refiere al desarrollo de lo que las y los docentes de esta institución denominan “proyectos integrales”. Estos consisten en la planificación y ejecución de propuestas de enseñanza y aprendizaje comunes para el nivel inicial y el primer ciclo.

La iniciativa surge al detectar que al regreso a la presencialidad varios estudiantes presentaban demoras en los tiempos de concreción de sus aprendizajes, en particular, referidas a la alfabetización inicial. Ante la necesidad de priorizar contenidos, y a fin de darle mayor significatividad, se planificaron temas comunes a los niveles primario e inicial y que integraban las diferentes áreas curriculares. El Diseño Curricular del Nivel Inicial, organizado por campos de experiencias, favoreció esa construcción. La iniciativa fue también sugerida por la Supervisión de Nivel Primario de esa zona.

Así, durante el primer bloque del día, primer ciclo y nivel inicial y sus docentes coincidían para trabajar en una propuesta común: el viento Zonda, leyendas regionales, etc. La actividad solía iniciar con una narración por parte de la docente de inicial, luego podría seguir una actividad lúdico-expresiva coordinada por ambas docentes, para concluir con propuestas de actividades diferenciadas: trabajo sobre la organización de la secuencia del relato para el nivel inicial, prácticas de reescritura para el primer ciclo.

Los proyectos tenían una duración de quince días. Transcurrido ese lapso se comenzaba un nuevo proyecto. En el caso de inicial, la evaluación se hacía a partir de la observación y el registro narrativo de lo trabajado. En particular, se hizo foco en las habilidades y capacidades que desarrollaban los niños y las niñas a partir de estas propuestas.

En ocasiones, los y las docentes de Plástica e Inglés, que son materias especiales previstas para el nivel primario, se incluían en el proyecto integrador, planificando propuestas de actividad para los y las estudiantes de inicial.

A partir de los proyectos integrales, las familias de los niños y las niñas de nivel inicial conceptualizaron de un modo diferente las expectativas de aprendizaje de sus hijos e hijas en dicho nivel. Previo a la implementación de los proyectos, los padres y las madres consideraban a las salas de jardín de infantes como un lugar para el juego, principalmente. A partir de los proyectos integrales, el compromiso de las familias se acrecentó así como su interés en la educación de sus hijos e hijas, mejorando la continuidad pedagógica de los niños y las niñas que asistieron con mayor asiduidad. Esto se debe, principalmente, a que dentro de las actividades que se proponen en los proyectos integrales se buscan aquellas que involucren a la familia en la casa. En ese sentido, el involucramiento de la familia a través de actividades se dio con tareas prácticas y concretas como, por ejemplo, se solicitaba el envío de recetas, anécdotas e historias.

Los proyectos integrales, que se siguen implementando, son supervisados por el director quien revisa tanto los contenidos como los criterios de evaluación.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

La planificación y ejecución de “proyectos integrales” entre nivel inicial y el primer ciclo del nivel primario resulta una buena práctica pues se construye a partir de las acciones sistemáticas promovidas por los equipos de gestión (supervisión y dirección), diseñada y sostenida por equipos docentes para garantizar el derecho a la educación de los niños y las niñas en el marco de la presencialidad cuidada.

La experiencia supone una reorganización de la jornada escolar, previendo un tiempo y espacio común para los grupos áulicos de ambos niveles; una redistribución del trabajo de las docentes en función del objetivo del proyecto; la adecuación de los contenidos para su presentación articulada entre niveles y desde una perspectiva interáreas de conocimientos, a la vez que la priorización de ciertos saberes, como la alfabetización inicial.

Asimismo, en relación con el eje acompañamiento a familias, esta buena práctica permitió recuperar y fortalecer el vínculo con las familias, a partir de las actividades vinculadas a los proyectos integrales, que se realizaban en las casas.

Se trata de una práctica replicable y adaptable, por ejemplo, para la articulación entre diferentes ciclos y niveles. Es eficaz, pues cumple con el objetivo de fortalecer aquellos aprendizajes considerados prioritarios en la vuelta a la presencialidad. Y, finalmente, es efectiva, pues demuestra un impacto positivo, no solo en los y las estudiantes, sino en las familias y su concepción del nivel inicial.

Escuela de nivel inicial de la modalidad educación intercultural y bilingüe*

Misiones

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

La experiencia relevada se llevó adelante en la sala anexa Jachyataí (Caracolito) y aula satélite Yryapi (Estrellita) dependiente de la Escuela de Frontera Jornada Completa modalidad de educación intercultural bilingüe, ubicada en la Aldea Tekoa Jejy, El Soberbio, en Misiones. Cabe aclarar que el aula satélite se encuentra ubicada en la Aldea Tekoa Pindo Poty a 8 kilómetros de la Aldea Tekoa Jejy, ambas pertenecientes al ejido municipal El Soberbio. La institución de referencia se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada con la articulación entre el nivel inicial y primario para el sostenimiento de las trayectorias escolares de los niños y las niñas.

Resulta significativo resaltar que la escolarización de los niños y niñas viene siendo muy compleja, interrumpida, discontinua y por momentos detenida desde el año 2019, cuando la emergencia epidemiológica por dengue avanzó. Dicha situación se agudizó en el año 2020 producto de la pandemia por COVID-19.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones tiene bajo su órbita el Instituto de Políticas Lingüísticas. Este es el órgano de planificación, diseño, ejecución y evaluación de las Políticas de Enseñanza Obligatoria y Sistemática Intercultural Plurilingüe dentro del Sistema Educativo de la provincia. Dependiente de dicho organismo se encuentra el Área de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

A mediados de 2004 el Ministerio de Educación de Misiones inició el programa de Educación Intercultural Bilingüe posteriormente transformado, en 2009, en Área de Modalidad EIB, que tiene como función atender las demandas de la población originaria de la provincia y de la población circundante a la zona fronteriza con Brasil, a través de escuelas núcleo y/o aulas satélite que promueven la alfabetización. A través de este programa se creó en Misiones la figura del Auxiliar Docente Indígena (ADI) con el objetivo de que colaborara en la preparación del material didáctico, asumiera tareas docentes y pudieran interactuar con los y las estudiantes guaraníes directamente.

* El caso de estudio corresponde al Aula de Educación Inicial Satélite Yryapy y Sala Anexa de Educación Inicial Jachyatata'i de la Escuela N.º 836 de Educación Intercultural Bilingüe, El Soberbio.

Según las estadísticas educativas, en la provincia hay 57 establecimientos bajo la modalidad de educación intercultural bilingüe: 40 de educación primaria y/o inicial, 10 de educación secundaria y 7 de educación superior (Ministerio de Educación, Área de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, 2021⁶⁷).

En lo que respecta a las medidas sobre la vuelta a la presencialidad tomadas en el marco de la pandemia por COVID-19, la provincia fue adoptando las resoluciones vigentes del CFE y estableciendo normativa jurisdiccional para su implementación. El 19 de febrero del 2021 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología emitió la Resolución N.º 26 donde se aprobaron los “Lineamientos para el desarrollo presencial del Ciclo Lectivo 2021, Educación Obligatoria de Misiones”. Esta se encuadra en normativas del Poder Ejecutivo Nacional, en lineamientos del Consejo Federal de Educación (Resoluciones N.º 386/21 y N.º 387/21) y en legislaciones jurisdiccionales. El presente protocolo tiene por objeto establecer pautas y lineamientos generales y específicos para el “Manejo y Control del COVID-19 en establecimientos educativos” con el fin de atenuar el riesgo de contagio en las comunidades educativas e indicar a las personas cómo proceder ante la detección de un caso sospechoso durante el desarrollo de la jornada escolar. Cada institución educativa dentro de su personal eligió un referente de COVID para actuar como facilitador y articulador con el sector de salud local. Este tiene la función de coordinar acciones de manera conjunta con el establecimiento sanitario ante la ocurrencia de casos y promover la implementación en cada establecimiento y en todo momento de las medidas de prevención para COVID-19 y otras enfermedades respiratorias. En el caso de la institución objeto de estudio, quienes asumen la responsabilidad de ser referentes para el manejo y control del COVID-19 son los ADI.

Un aspecto a destacar es que en la provincia de Misiones, la suspensión escolar fue previa al anuncio nacional del ASPO debido a la declaración de la emergencia epidemiológica por dengue. El equipo directivo y los y las docentes fueron los que iniciaron las comunicaciones telefónicas acerca de las estrategias de acción y luego se acercaron a las comunidades mbyá-guaraní para dar respuesta, en principio, a las necesidades alimentarias y para la entrega de kits de seguridad (guantes, barbijo y alcohol en gel) para quienes salían a hacer trámites (banco, compra de alimentos). En las comunidades indígenas de Misiones se produjo la llamada “inmunidad de rebaño⁶⁸”, es decir, no se permitía salir de la comunidad ni recibir visitas, excepto las personas encargadas de las compras o trámites. En lo que respecta a la vinculación institución educativa-comunidad, los ADI fueron fundamentales para el sostenimiento y la continuidad de dicho vínculo.

67. Más información en <https://ameib.wordpress.com/escuelas/>

68. Los y las entrevistados hicieron referencia a la inmunidad de rebaño para describir la decisión que tomaron las comunidades a través de sus caciques para aislarse como mecanismo de cuidado ante la pandemia por COVID-19. Se cita textualmente a partir de sus relatos, si bien es un concepto sanitario que responde a otra consideración de inmunidad.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA DE REFERENCIA

Antes de iniciar la descripción de la institución escolar, resulta relevante poder reponer brevemente la historicidad, principales características e implementación de la modalidad de educación intercultural y bilingüe en la provincia de Misiones y, particularmente, en la Aldea Tekoa Jeju.

La escuela del caso de estudio se encuentra en la Reserva Natural Cultural Papel Misionero en Colonia La Flora, cabecera del departamento Guaraní, Misiones. En lo que respecta a la educación inicial, la institución tiene bajo su órbita una sala anexa Jachyataí (Caracolito), ubicada al lado de la escuela primaria, y un aula satélite ubicada en la Aldea Tekoa Pindo Poty a 8 kilómetros de la Aldea Tekoa Jeju, ambas pertenecientes al radio municipal El Soberbio.

La institución educativa se encuentra inserta en territorio comunitario, población mbyá-guaraní, que se extiende plenamente en todo el ejido municipal El Soberbio. Una de las características principales de la población es que en su gran mayoría habla la lengua indígena como primera lengua. Hay más de tres comunidades mbyá-guaraní, cada una de ellas tiene su autoridad (cacique) y las casas no están muy alejadas de la escuela, lo que posibilita que los niños y las niñas puedan desplazarse caminando.

Las casas de las familias de las comunidades están construidas con adobe y techo de tacuara, con el objetivo de protegerse de las condiciones climáticas en las diferentes estaciones del año. El sustento económico, en términos generales, se da a partir del trabajo informal, como la venta de sus propias artesanías, labor que se vio profundamente afectada por la pandemia. Hay familias que se dedican a la agricultura: plantación de maíz, mandioca, poroto y frutas como la sandía.

A estos recursos, en algunas familias se suma las transferencias de ingresos por parte del Estado, a partir de diferentes planes destinados a poblaciones con derechos vulnerados: Programa Alimentar, Asignación Universal por Hijo (AUH), pensiones y recientemente el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE). Al inicio del ASPO, la percepción de los ingresos por la AUH se vieron afectados para las personas que no poseían tarjetas bancarias ni acceso a internet. En el caso del IFE se presentaron las mismas dificultades, debido a que la inscripción en este plan requería del dominio fluido de la lectoescritura en castellano, acceso a internet y/o conocimientos para gestionar dispositivos electrónicos.

La institución educativa seleccionada para el estudio fue fundada en 1999 por solicitud del Cacique Juvenil Sosa como Aula Satélite, dependiente de la Escuela Primaria de Pozo. En el año 2003 se independizó como Escuela de Frontera. Actualmente la matrícula total de educación primaria es de 60 estudiantes. El edificio escolar dispone de dos aulas y la escuela es de jornada completa.

Con respecto a la educación inicial hay una sala anexa en turno mañana, ubicada en el mismo predio que la escuela, con una matrícula total de 25 estudiantes (quince de 5 años y diez de 4 años); y una sala satélite a 8 kilómetros de la escuela primaria, que funciona en turno tarde, con trece estudiantes en total (siete de 5 años y seis de 4 años). Ambas salas están a cargo de una misma docente de sección y dos ADI, uno en cada turno escolar.

La planta orgánica funcional está compuesta por un director, seis cargos docentes, cinco ADI, cuatro cargos docentes de educación especial, dos cargos de docente de sección de educación inicial y dos cocineras, una por nivel.

La no presencialidad que generó el ASPO en el 2020 se organizó a partir de modelos generales que universalizaron expectativas y potencialidades, ignorando singularidades, experiencias y contextos particulares, como es el caso de este objeto de estudio. Fue complejo mantener la virtualidad, especialmente en la educación inicial. La continuidad pedagógica se sostuvo a partir de los cuadernillos que entregó el Ministerio de Educación de la Nación y las propuestas que hacía llegar la docente a través de los AD. Como bien se señaló, el rol de los ADI fue fundamental para dar continuidad en el vínculo de los y las estudiantes con los saberes que se propiciaron desde la educación inicial.

En relación con los espacios educativos seguros, a comienzos del 2021 se llevaron adelante construcciones en la batería de baños para la sala anexa de nivel inicial, ya que se compartían con los y las estudiantes de primaria. Si bien se avanzó con la construcción a partir de donaciones de ONG, a la fecha no se pudo culminar con la obra.

Con respecto a los recursos necesarios para atender las necesidades de la presencialidad, la Municipalidad de El Soberbio proveyó los insumos de limpieza, desinfección y kits de seguridad. La desinfección e higiene de la institución educativa la lleva adelante el propio personal docente conjuntamente con las familias. Como se mencionó anteriormente, el monitoreo de la situación sanitaria está a cargo de los ADI: son ellos quienes informan los casos que se presentan en la comunidad y/o en la escuela.

La comunicación y el acompañamiento con las familias de la comunidad y estudiantes en contexto de virtualidad, y en la presencialidad cuidada, se realizó a partir de las visitas y el diálogo permanente del director, como así también a partir del rol fundamental de los ADI, quienes son el nexo entre la comunidad y la escuela. Al no tener las condiciones de conectividad y la disponibilidad de aparatos tecnológicos como recursos indispensables en tiempos de escolarización en formato bimodal, en la comunidad de la escuela su sostenimiento fue muy inestable, ya que muy pocas familias acceden a este servicio y a la posibilidad de tener múltiples dispositivos. Por este motivo, la comunicación se llevó adelante a partir de las visitas del personal docente a los domicilios de las y los estudiantes.

En lo relativo a la organización de la jornada escolar, si bien la comunidad mbyá-guaraní había llevado adelante la “inmunidad de rebaño”, en virtud de los protocolos vigentes por el Ministerio de Educación de la provincia, específicamente en lo que refería al distanciamiento entre los y las estudiantes en los espacios áulicos, la institución educativa propuso la siguiente organización: en la sala anexa Jachyataí (Caracolito) el grupo de estudiantes de 5 años comenzó la presencialidad con días y horarios reducidos a partir del 12 de marzo del 2021. Los días viernes la docente destinaba la jornada para realizar entrevista inicial con las madres y los padres, consultas, entrega y devolución de trabajitos de los niños y las niñas de 4 años, que continuaban con sus clases de manera no presencial.

En el caso del aula satélite Yriapy (Estrellita) también se comenzó la presencialidad con días y horarios reducidos a partir del 12 de marzo del 2021 y debido a los espacios físicos de la sala, en este caso se pudo garantizar la presencialidad para todo el grupo de 4 y 5 años.

Vinculado a la articulación del trabajo docente, la vuelta a la presencialidad implicó priorizar el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares, especialmente de los niños y las niñas de sala de 5, que habían transitado el año anterior sin poder garantizar la virtualidad ni la

presencialidad. La docente de sala inicial propició un espacio de encuentro con los ADI de ambas salitas y las y los docentes de primer grado con motivo de construir un proyecto de articulación entre nivel inicial y primario. La propuesta tuvo una recepción, compromiso y acompañamiento por parte del director y la supervisora de educación inicial. Algunas dimensiones implicadas en el proceso de articulación fueron organizativo-institucional, curricular y sostenimiento de las trayectorias. La importancia de que los diferentes actores institucionales sostuvieran y acompañaran la propuesta fue indispensable para alcanzar los objetivos propuestos. Fueron ellos y ellas quienes han formulado, implementado y sostenido el proyecto de articulación. En cuanto a la dimensión curricular, atendieron a la selección, organización y secuenciación de contenidos a partir de la propuesta metodológica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: PROYECTO DE ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA PARA ATENDER LAS TRAYECTORIAS DISCONTINUAS EN CONTEXTO DE EMERGENCIA SANITARIA

En relación con el eje la articulación para el sostenimiento de las trayectorias escolares en el contexto de la vuelta a la presencialidad, la institución decidió priorizar la vuelta a clases presenciales de los y las estudiantes de sala de 5 años.

Si bien desde la escuela sostienen la importancia de la articulación más allá del contexto de pandemia, señalan que es un eje transversal a abordar en todos los ciclos lectivos. Específicamente, en este tiempo particular y complejo se preguntaron: ¿por qué es necesario que ambos niveles articulen entre sí? y ¿qué habría que articular? Preguntas que cargaron de sentido y dieron forma a la propuesta implementada. Establecieron como objetivo primordial que la articulación posibilite un enlace entre los dos niveles con el fin de garantizar las trayectorias educativas continuas.

Se llevaron adelante espacios de encuentro entre los y las docentes y ADI. Las primeras conversaciones dieron lugar a la elaboración de un diagnóstico preliminar sobre el ciclo lectivo 2020. Dicho punto de partida permitió establecer los desafíos que se proponían para atender las características del presente ciclo lectivo y en consideración de la discontinuidad que signó las trayectorias educativas de los niños y las niñas de la aldea. Destacaron el rol fundamental de los ADI en la no presencialidad, fueron ellos los que nunca dejaron de estar en contacto con los y las estudiantes, lo que posibilitaría que el periodo de adaptación se pudiera llevar adelante desde esa construcción vincular.

La propuesta metodológica tomó como estrategia el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se planteaban problemas cercanos a los y las estudiantes, y a partir de ahí, en grupo, los niños y las niñas construían los saberes. Se propiciaba que indaguen, investiguen y pregunten a partir de sus propias vivencias. Algunos de los proyectos que se llevaron adelante fueron: el trabajo de las diferentes efemérides, semana de los pueblos originarios, semanas de lectura de cuentos con familias, la salud y la medicina natural, y conocemos el jardín y la escuela jugando.

El proyecto de articulación de referencia para este estudio se sostiene sobre tres ejes fundamentales que se articulan entre sí: la noción del espacio y el tiempo, la alfabetización inicial y el juego como herramienta para socializar y aprender.

Los niños y las niñas llegan a la institución escolar hablando su lengua materna mbyá-guaraní, lo que implica que desde el jardín la alfabetización inicial está entendida no solo como el ingreso a la cultura escrita sino también a la lengua española. Los y las estudiantes traen ricas experiencias de cantos, cuentos e historias en su lengua materna. Desde la educación primaria, el propósito es garantizar que los niños y las niñas comprendan y aprendan el sistema alfabético español de escritura para que puedan leer y escribir. Por ello, para generar una articulación real en bialfabetización, las y los docentes y ADI debieron acordar diferentes tipos de prácticas, entre las cuales destacaron: la exploración de diferentes canciones, libros y textos; escucha de la lectura por parte del docente usando textos tanto literarios como no literarios; al igual que la escritura por parte del y de la docente como práctica reiterativa y pilar fundamental de la bialfabetización inicial. La secuenciación en el desarrollo de la escritura pasa por el uso del patio de tierra para dibujar, luego la utilización de afiches, hojas en blanco y finalmente el cuaderno con renglones.

Otro aspecto que se destaca es el juego como herramienta de aprendizaje, es decir, se aprende jugando. Dada la importancia de la continuidad del juego en la escolarización primaria, ya que en la educación inicial el juego tiene una impronta muy relevante y en los primeros pasos por la primaria suele desaparecer el espacio lúdico en el aula, se consideró fundamental repensar este aspecto para que la práctica del juego esté presente en todos los espacios curriculares, como una constante del tránsito entre ambos niveles. Se comenzó por jugar con los juegos que traían de la propia cotidianidad, como por ejemplo el Manga: conocer y descubrir el monte a partir de arrojar un balón construido con hojas de maíz que debe ser atrapado por otro compañero.

Con respecto a la noción del tiempo y espacio se trabajó sobre la orientación temporal para que los niños y las niñas puedan comprender los días a través de los conceptos ayer, hoy y mañana, días de la semana, horas, estaciones del año, años, que se desarrollaron buscando puntos de referencia significativos. Por ejemplo, en relación con actividades cotidianas que hacen en sus hogares, en la comunidad como así también por las rutinas marcadas desde el jardín. Otro aspecto fue la estructuración temporal donde se propuso que construyeran la noción del tiempo, o la toma de conciencia de la realidad a partir de los cambios o hechos que suceden. Para este aspecto se trabajó sobre las rutinas propias, familiares y de la comunidad, y sus cambios en la época (período 2020-2021) a la luz del eje de lo que sí pudieron hacer y no, de lo que no sucedió producto del COVID-19. Como último aspecto a trabajar se enfatizó en la organización temporal, haciendo referencia al ritmo y al movimiento ordenado. Se problematizó a partir de los diferentes ritmos que se producen en la naturaleza, la música y aquellos que nos propone la propia expresión del cuerpo. En relación a la noción del espacio se trabajó desde lo propio, como es mi casa, mi patio y mi comunidad, para pasar a ubicarlos en la salita del jardín, el patio donde salen a jugar, la escuela primaria, sus espacios, la aldea, las diferentes aldeas, los árboles y la naturaleza.

Finalmente, si bien la articulación entre el nivel inicial y el nivel primario es una estrategia habitual que propicia el sostenimiento de las trayectorias educativas, en este caso de estudio cobra relevancia pues repuso la totalidad del trayecto educativo de la educación inicial (sala de 4 y 5 años) para aquellos y aquellas estudiantes que en el ciclo lectivo 2021 se encontraban transitando el primer grado de la escuela primaria, tanto por la no presencialidad en el año 2019 por la situación sanitaria generada por la proliferación del dengue, como en el 2020 por el COVID-19.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

Para concluir, podemos decir que en la vuelta a clases en la presencialidad cuidada, la buena práctica narrada resuelve, de manera efectiva, un problema concreto que se vincula principalmente con la dimensión organizativa-institucional y los contenidos curriculares de una buena práctica institucional, en la propuesta de articulación de educación inicial y primario para el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Resulta significativa en esta experiencia la palabra acompañar. Es una palabra que resonó en cada uno y cada una de los y las docentes intervinientes en la buena práctica, implicó pensar en actores diferentes que se involucran, pero a la vez en actores que se encuentran atravesados por un espacio y un tiempo en común. Implicó la planificación y la acción, la invención y la creatividad, el compromiso y la responsabilidad. Quienes son parte del proyecto de articulación entendieron que pensar en el acompañamiento implicó el reconocimiento de la atención a todas y cada una de las trayectorias escolares de los sujetos de la educación. Se trata de un sujeto real y situado en un contexto determinado (población mbyá-guaraní), con una historia y una cultura propias, que se vio atravesado por las desigualdades y brechas crecientes, producto del dengue y el COVID-19. Bajo este parangón la institución educativa apostó a un acompañamiento y sostenimiento situado de las trayectorias escolares. Y lo hizo fundamentalmente por el lazo socioafectivo que tiene para y con sus estudiantes.

Escuela de nivel inicial en el ámbito urbano marginal*

Río Negro

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto corresponde a una escuela ubicada en la ciudad de Viedma, Río Negro. La institución se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada con acciones de reorganización escolar, que incluyen la puesta en juego del uso de los recursos educativos disponibles, al servicio de las estrategias de enseñanza y garantizando la continuidad pedagógica: la mochila de recursos.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

En términos generales, la provincia se fue adecuando a las resoluciones del CFE y estableciendo normativa jurisdiccional para su implementación. El Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia elaboró para ello un protocolo marco en consonancia con las resoluciones del CFE⁶⁹, CuidaRNos⁷⁰, en el que se proponen especificaciones generales para los distintos niveles educativos acerca de las pautas de higiene y seguridad, así como organizativas. Incluye un anexo pensando específicamente en los jardines maternos. Asimismo, adhirió a la plataforma Cuidar Escuelas⁷¹ del Sistema Nacional de Monitoreo de COVID-19, para establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades de gestión pública y privada del sistema educativo de Río Negro⁷².

En el mes de marzo del 2021 se realizaron las Jornadas de Formación para el inicio de clases 2021, en formato virtual, destinadas a supervisores, equipos técnicos, directivos y docentes de todos los niveles y modalidades, para el planeamiento de la vuelta a clases en el contexto de la presencialidad cuidada⁷³. También se puso en funcionamiento el Programa La Escuela te cuida, en el que se enmarcan los protocolos y planes jurisdiccionales para el retorno a clases. Asimismo, se implementó el Programa Escuela Presente “Construyendo Igualdades” en todos los establecimientos educativos de todos los niveles, con atención prioritaria a aquellos estudiantes que se encontraban insertos en contextos rurales y/o situaciones de marginalidad y vulnerabilidad social⁷⁴. Continuaron en vigencia diversos programas, como el Plan Nacional de Conectividad Escolar y Aprender conectados.

* El caso de estudio corresponde al Jardín de Infantes N.º 27 “Manitos a la obra”, Viedma.

69. Puntualmente la Res. CFE N.º 364/2020.

70. Res. N.º 4119/20 del CPE.

71. En el marco de la Resolución N.º 386/21 del CFE.

72. Res. N.º 2317 del CPE.

73. Res. N.º 1628 del CPE.

A comienzo del ciclo 2021 se implementó el fondo Volvé a la escuela⁷⁵ orientado a la revinculación de estudiantes en la vuelta a la presencialidad cuidada. En este mismo sentido, durante el año 2021 se llevó a cabo el Plan Construyendo Puentes - Desafíos Escolares⁷⁶, una propuesta provincial para trabajar sobre la permanencia, sostener el acompañamiento a las trayectorias educativas y garantizar el egreso de los niveles obligatorios.

En relación con la producción de materiales específicos de cada nivel educativo para complementar el trabajo en la no presencialidad, y en especial para el nivel inicial, se publicaron cuadernillos impresos en los que se incluyen “Experiencias para jugar, cantar y leer en casa”. Estos se distribuyeron en los jardines y otros espacios públicos (como supermercados, centros de compras, entre otros) y también en formato digital en el portal Haciendo escuela RN⁷⁷. En la versión digital los contenidos de estos cuadernillos se amplían, ofreciendo actividades multimediales específicas para el nivel y también vinculados u organizados por ejes temáticos. Asimismo, y en relación con la educación inicial, se ofrecieron varios documentos orientados a la enseñanza y el desarrollo del nuevo diseño curricular.

El regreso a las clases presenciales en el nivel inicial sucedió en marzo de 2021. Se propuso para este ciclo lectivo un documento que aborda el retorno a clases específico para la educación inicial denominado *Plan Jurisdiccional de organización institucional para el sistema educativo de Río Negro-Educación Inicial*⁷⁸, que proporciona orientaciones pedagógicas que acompañan la implementación del nuevo diseño curricular (2019) y pauta los lineamientos generales para la organización escolar de las instituciones frente a la vuelta a clases presenciales, no presenciales y combinadas. A su vez, se especifican criterios pedagógicos para la organización de actividades presenciales: se proponen lineamientos para la planificación de la enseñanza, así como pautas para pensar y redefinir los tiempos, los espacios y los agrupamientos. Se aborda también brevemente un apartado en relación con la comunicación con las familias como un eje a y se presentan sugerencias organizativas para los grupos específicamente⁷⁹.

Se publicó el documento *Resignificando las dimensiones de la articulación en el actual contexto* en el que se propone continuar pensando en la articulación entre el nivel inicial y la primaria, en el contexto de pandemia, atendiendo a las ideas de unidad pedagógica entre sala de 5 y primer grado, en vinculación con las trayectorias educativas de cada niño y niña.

74. Res. N.º 1417/15 y Res. N.º 428/21 ambas del CPE.

75. Res. N.º 404/21 del CPE.

76. Res. N.º 3331/21. https://educacion.rionegro.gov.ar/nota/8239?fbclid=IwAR03Lgxp1dvpN2zMWaPWLq9FmPXsP8OquscICJ-VKmMa4qq5w2_x0fmIkE2s

77. <https://haciendoescuelarn.educacionrionegro.edu.ar/>

78. <https://haciendoescuelarn.educacionrionegro.edu.ar/documentos/ed-inicial-plan-jurisdiccional-retorno-clases/>

79. El Plan Jurisdiccional de Organización Institucional para el Sistema Educativo a implementarse en el ciclo lectivo 2021 en la provincia de Río Negro se enmarca en los Lineamientos Federales para el Retorno a Clases Presenciales en la Educación Obligatoria y en los Institutos Superiores, establecidos por la Resolución N.º 364/2020 del CFE y su modificatoria Resolución N.º 370/20 y las resoluciones N.º 386 y 387 del 2021.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA

El jardín es una institución que funciona allí hace 34 años, con salas de 4 y 5 años, diez salas en el turno mañana y diez en el turno tarde.

Este barrio está conformado por asentamientos y ocupaciones que se fueron realizando en esa zona, constituyendo un sector de alta vulnerabilidad social. Aún continúan radicándose allí muchas familias, de forma muy precaria. La mayoría son personas jóvenes, con niños y niñas pequeños, y en general las construcciones que pueden encontrarse en muchos casos no cuentan con los servicios básicos como gas o agua dentro de las casas, y muchas tampoco tienen baño. Recientemente, una parte que está urbanizándose comenzó a reconocerse como barrio. Muchas de las personas que habitan aquí transitan situaciones de alta vulnerabilidad como la precariedad de sus viviendas ya mencionada, la falta de trabajo y de recursos mínimos para la subsistencia, y la violencia inter e intrafamiliar, hacia los niños y las niñas y hacia las mujeres sobre todo.

En articulación con la red de actores locales, diferentes instituciones abordan junto con la escuela algunas de las situaciones y/o problemáticas del barrio. Se articula con el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS), trabajando en muchas ocasiones de manera conjunta con el jardín. Otros programas e instituciones (por ejemplo, Salud escolar, Atención a la víctima de maltrato, SENAF) funcionan también aquí, intentado a su vez acercar recursos materiales o humanos para acompañar o contribuir a resolver diversas situaciones. El jardín tiene una fuerte impronta de trabajo y seguimiento de las familias en la comunidad, acercándose a las casas de los niños y las niñas e intermediando, muchas veces, ante la posibilidad de resolver conflictos y situaciones que ameriten la intervención de otras organizaciones. Asimismo, realiza un trabajo de articulación con el jardín maternal y con la escuela primaria que fortalece la continuidad de las trayectorias educativas de los niños y las niñas del barrio.

En relación con la conectividad como recurso indispensable en tiempos de escolarización en formato bimodal, tanto en el jardín como en el barrio en general es muy escasa y muy pocas familias acceden a este servicio.

Con respecto a la seguridad de los espacios educativos en el marco de la pandemia, en el comienzo del 2021 se realizaron modificaciones en las aulas y lugares de uso común que dispone la escuela. En algunos casos, se propuso vaciar las salas de muebles para generar mayor disponibilidad y que pudiera respetarse la distancia social. En otros, se propusieron nuevos lugares que se utilizaron como salas (como el SUM del jardín) e incluso se utilizó la plaza del barrio para el trabajo al aire libre con los niños y las niñas.

Antes del inicio de clases se realizó un taller, en formato virtual, con el equipo de maestras y el equipo técnico (ETAP) en el que se pudo trabajar sobre cuestiones relacionadas a la reorganización de la vuelta a la presencialidad. En relación con el horario de ingreso y de egreso se implementaron las medidas de bioseguridad, y se modificaron los horarios de los grupos, para reforzar las medidas de distanciamiento social. Se propuso la organización de todos los grupos en el sistema de burbujas, en formato bimodal, centrando especialmente la mirada en los modos particulares en que se vinculan los niños y las niñas de este nivel en particular, y desarticulando temores y desconfianzas propias de la situación en pandemia.

En relación con el tratamiento de la situación sanitaria, se articuló con el Centro de Salud para poder capacitar a los docentes y no docentes en relación con los protocolos y las medidas sanitarias. Se hicieron consultas y reuniones en formato virtual. También se realizaron trabajos interinstitucionales con el hospital zonal, en particular, con su director.

El equipo del jardín se reconfiguró, proponiendo una nueva asignación de tareas. Los preceptores y las preceptoras se organizaron en otros espacios (como el SUM) para acompañar a las maestras en el sostenimiento de las burbujas. Además, se ocuparon de la desinfección de juguetes y materiales que se utilizaban en las propuestas y participaron en el momento de la entrada, llevando a cabo las medidas de bioseguridad junto al personal no docente.

Asimismo, se realizó la adecuación de los contenidos pedagógicos atendiendo al seguimiento que fueron llevando a cabo las maestras durante el ciclo 2020 y a las cuestiones que surgieron en la observación del proceso de los niños y las niñas en el encuentro en la presencialidad. Resultó prioritario el trabajo con la alfabetización inicial, la socialización y el juego, y cuestiones en relación con la oralidad y el lenguaje en general.

La comunicación con las familias en las etapas de virtualidad se realizó a partir de grupos de WhatsApp, armados por sala, en los que se difundían recursos audiovisuales y comunicaciones específicas. En ciertos momentos del día, se habilitaba a que las familias y/o los niños y las niñas pudieran enviar consultas y/o comentarios sosteniendo el intercambio con las maestras y el resto de la comunidad de la sala. Esta estrategia surgió a partir de conversaciones que el equipo docente sostuvo con el propósito de regular la comunicación en estos nuevos entornos.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: MOCHILA DE RECURSOS PARA ACOMPAÑAR LA ALTERNANCIA EN LA PRESENCIALIDAD

En el contexto de la vuelta a la presencialidad, la institución decidió, inicialmente, conformar dos burbujas y proponer una alternancia en la asistencia a clases, dos veces por semana cada burbuja. Al implementar esta estrategia advirtieron que la asistencia de los niños y las niñas comenzaba a ser muy baja y se produjo discontinuidad en las trayectorias educativas. Al indagar acerca de esta situación, las familias plantearon a la escuela cierta disconformidad dado que esta clase de alternancia no les permitía organizarse. A partir de este problema, propusieron la asistencia alternada de una semana por medio por burbuja y desarrollaron un recurso específico para la semana en que los niños y las niñas no asisten a la institución.

Teniendo en cuenta la realidad de las familias y el barrio, y la nula o baja conectividad a internet, en las salas de 5 años se pensó en la idea de facilitar a los niños y las niñas una mochila con una variedad de recursos para la semana de alternancia en la que no tuvieron presencialidad. Esta mochila le fue entregada los días viernes, para que en ella pudieran llevarse diversos objetos y/o recursos para estar vinculados y vinculadas al jardín durante la semana no presencial. Por un lado, se incluyeron los cuadernillos que la provincia realizó para que los niños y las niñas puedan trabajar en este período de la bimodalidad. Para ello, las maestras fueron indicando y trabajando en forma secuenciada, señalando en cada caso las actividades que debían realizar en cada momento.

A su vez, el equipo de las maestras de estas salas fue elaborando actividades específicas que también enviaron en formato de “cuadernillo”, complementaron este envío con útiles escolares que incluyeron para el trabajo, teniendo en cuenta dichas propuestas (por ejemplo: el uso de tijeras y plasticolas).

En esta mochila también viajaron a los hogares juegos, como dados, cartas o tableros. Muchos de ellos incluso para ser realizados de manera individual si fuera posible ya que no se contaba con el acompañamiento de algún adulto disponible en la casa. También fueron parte de las propuestas de la mochila los libros de la biblioteca del jardín, que circularon semana a semana y de burbuja en burbuja para poder compartirlos.

Los recursos materiales fueron aportados no solo por la escuela, sino por el consejo escolar a pedido específico de las autoridades del jardín y donaciones de particulares que apadrinan la institución. La directora de la escuela gestionó en cada caso lo necesario para que la propuesta pudiera llevarse a cabo.

Las maestras de la sala priorizaron actividades y propuestas que fomentaran la alfabetización inicial, el juego y la socialización como contenidos relevantes y fundamentales de este momento, vinculados con la expresión, el arte, la comunicación y sobre todo la construcción de subjetividades. Priorizaron la adecuación de estos contenidos en la sala de 5, atendiendo sobre todo a que durante el 2020 los niños y las niñas no asistieron en forma presencial al jardín en todo el año.

Se propició el trabajo en equipo de todos los y las docentes de las salas de 4 y 5 (de sala y especiales). Para ello, se realizaron planificaciones en forma conjunta e integral, articulando saberes abordados en propuestas lúdicas. Asimismo, continuaron con la implementación del nuevo diseño curricular provincial para el nivel, focalizando en la multitarea y en la creación de escenarios e instalaciones como estrategias de enseñanza.

Durante la implementación de este recurso, las maestras fueron tomando nota y realizando registros de los procesos de aprendizaje en relación con las propuestas de enseñanza que se desarrollaban con la mochila.

En situaciones en que los niños y las niñas no podían asistir al jardín por estar dispensados por alguna cuestión de salud, fueron las maestras las que acercaron las mochilas a las casas, acompañadas muchas veces por las trabajadoras sociales del CAPS. En estos casos, además, incluyeron juguetes propios del jardín, que eran muy bien recibidos por los niños y las niñas, y que los mantenían de algún modo vinculados con los objetos y/o propuestas propias de ese espacio, es decir de la sala. En esta vinculación hubo casos en que incluso los niños y las niñas pedían algún juguete u objeto en particular para la próxima visita.

El desafío de mantener y sostener el vínculo con los niños y las niñas en un contexto de baja conectividad a internet y de escasa disponibilidad de dispositivos electrónicos fue el motor que impulsó esta posibilidad, de encontrar una nueva forma de acercamiento y de sostenimiento de la relación con el espacio del jardín, y las propuestas que allí se desarrollan.

Estas mochilas fueron además acompañadas por el envío de pequeños videos, elaborados también por las maestras, muchas veces con una canción, un cuento, una poesía o con alguna propuesta sencilla que pudieran resolver los niños y las niñas en sus casas.

Cuando las familias no podían acceder a estas propuestas audiovisuales, las maestras se comunicaron telefónicamente, sobre todo con las madres de los niños y las niñas, no solo para transmitir cuestiones propias de los contenidos y/o propuestas que estaban circulando, sino también para conversar con ellas y realizar un acompañamiento.

La posibilidad de llevar las mochilas con recursos y/o libros y/o juguetes a las casas para sostener los vínculos y las trayectorias educativas con los niños y las niñas es una estrategia que continúa implementándose en la escuela, y que puede proponerse incluso para situaciones en las que sea necesario mantener y profundizar trayectorias débiles o discontinuas. Asimismo, puede pensarse cuando los periodos de inicio son complejos e interrumpidos, y en situaciones de ausencias prolongadas al espacio del jardín. Los objetos de este modo se convierten en mediadores y pueden funcionar a modo de “puentes” entre el espacio institucional y el familiar, como una forma de estar presente en la ausencia.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

La mochila de recursos provista por el equipo docente es una respuesta que busca sostener el vínculo con los niños y las niñas durante la virtualidad en la bimodalidad. La buena práctica relevada resuelve un problema concreto en el regreso a la presencialidad cuidada, articulando las distintas dimensiones consideradas parte de las buenas prácticas institucionales, que incluyen el uso de los recursos educativos disponibles, así como las estrategias de enseñanza para el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias de los niños y las niñas durante los periodos de no asistencia a la escuela.

La organización y puesta en disponibilidad de los recursos educativos en esta modalidad fue una acción pensada y resuelta, de manera consensuada y creativa por el equipo de maestras y de gestión, garantizando la continuidad en el proceso educativo de los niños y las niñas. Se habilitó en un contexto de alta vulnerabilidad (por falta de dispositivos o baja conectividad) una alternancia sostenida y vinculada. El jardín garantizó la accesibilidad de los recursos para todos los niños y las niñas a la distancia, al mismo tiempo que resolvió en gran medida la presencialidad de los grupos.

La selección y elaboración de actividades específicas, así como también la elección de los objetos (juegos, libros, cuadernillos, juguetes, entre otros) que conformaron las mochilas constituyen, en conjunto, las estrategias de enseñanza que fueron propuestas en pos de optimizar y dar respuesta a la continuidad pedagógica de las trayectorias educativas. Las decisiones tomadas de manera innovadora en un contexto complejo permiten considerar la estrategia implementada por la escuela como una buena práctica institucional a la vez que puede ser replicable en diversas situaciones en las que la trayectoria educativa sea débil o discontinua. Fundamentalmente, habilita que el espacio y los objetos que forman parte de lo escolar puedan ser pensados y dispuestos de un modo diferente sosteniendo la presencia de la escuela en la distancia.

NIVEL PRIMARIO



Escuela de nivel primario de la modalidad hospitalaria*

Catamarca

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel primario de la modalidad de educación en contexto hospitalario corresponde a una escuela ubicada en la capital de la provincia de Catamarca. La escuela de referencia se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada a la organización de la jornada escolar, acompañamiento a docentes, familias y estudiantes, y el uso de las tecnologías. En particular, se describe el sostenimiento de la bimodalidad como estrategia para dar continuidad a las trayectorias de estudiantes durante tratamientos prolongados.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

La modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria está prevista por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206. En Catamarca, el Ministerio de Educación cuenta con diferentes direcciones por nivel, entre las que se incluye la Dirección de Primaria y una Dirección Provincial de Modalidades Educativas. A diferencia de otras jurisdicciones, en esta provincia existe la modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria, además de otras siete modalidades.

Catamarca estableció el 18 de febrero del 2021 las “Pautas Generales para el retorno a clases 2021, en todos sus niveles, modalidades y gestiones estatal, privada, cooperativa y social”¹². Asimismo, el 3 de mayo se estableció el retorno a clases presenciales en los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades, en sus diferentes tipos de gestión, a partir del sistema bimodal y utilizando la alternancia a través de burbujas¹³. En esa fecha, se establecen los protocolos sanitarios y pedagógicos. El regreso a la presencialidad estuvo, de todos modos, supeditado a la situación sanitaria de cada departamento y localidad¹⁴. A comienzos del año, y para acompañar esta presencialidad cuidada, se dispusieron capacitaciones para los equipos directivos de todas las modalidades¹⁵.

* El caso de estudio corresponde a la Escuela Domiciliaria y Hospitalaria N.º 1 HINEP - Hospital Interzonal de Niños Eva Perón, departamento Capital.

12. Resolución Ministerial E. N.º 33.

13. Resolución Ministerial E. N.º 112 con fecha 30 de abril de 2021 y Resolución Ministerial E. N.º 133 con fecha 7 de mayo de 2021.

14. Resolución Ministerial E. N.º 264 con fecha 22 de julio de 2021.

15. <https://web.catamarca.edu.ar/sitio/noticias/3989-pautas-y-protocolo-sanitario-para-el-retorno-a-la-presencialidad.html>

A partir del programa nacional *Seguimos educando*, la provincia dispuso de un sitio web, denominado *Seguimos aprendiendo*, en el que es posible acceder a los contenidos de la serie nacional, así como a otros contenidos e informaciones. Además, se dispone de un repositorio de videos sobre diversidad de temáticas¹⁶.

La modalidad domiciliaria y hospitalaria brinda la posibilidad de dar continuidad a las trayectorias educativas de estudiantes que estén transitando por internaciones hospitalarias o enfermedades de largo tratamiento en sus hogares. Tal como se sostiene en la Ley de Educación Provincial, dentro de los objetivos está “garantizar el derecho a la educación de los sujetos que, debido a su situación de enfermedad, no pueden concurrir a la escuela común”¹⁷.

El mecanismo para optar por la modalidad se adecúa a lo establecido por la ley nacional. Sin embargo, en la provincia, no se solicita el piso de treinta días que establece la ley nacional y se atienden niños y niñas incluso durante períodos menores a una semana de internación. Para eso, la familia debe solicitar al médico tratante un certificado que indique el diagnóstico y los días previstos de internación y/o de tratamiento domiciliario. Luego, y en función de la problemática de salud, se realiza el contacto con el o la estudiante disponiendo para ello de tres alternativas. Por un lado, en ocasiones, es la escuela de origen la que avisa que hay un niño o una niña que requiere la modalidad en sus hogares. En otras ocasiones, médicos o enfermeras son quienes informan de la situación a la escuela. Y, por último, en el caso de niños o niñas que hayan estado previamente internados en el hospital, es la directora o los docentes quienes avanzan en la implementación de la modalidad domiciliaria.

Una vez que se detecta el caso se informa a la familia cómo es el procedimiento para optar por la modalidad, siendo el primer paso la presentación del certificado antes mencionado. Con este documento, la escuela de modalidad domiciliaria y hospitalaria se contacta con el establecimiento escolar de origen del niño o la niña y se hace un acta de compromiso para la continuidad pedagógica y para que los y las docentes de ambas instituciones puedan planificar en conjunto la propuesta de enseñanza y aprendizaje, seleccionando y organizando los contenidos que deben abordarse. Además, entre maestros y maestras, se acuerdan los criterios de evaluación y las actividades que los niños y las niñas debieran realizar en caso de que el o la docente de la escuela de origen las ofrezca. En situaciones en las que la internación es prolongada (tanto en el hospital como en el reposo domiciliario), maestros y maestras de la modalidad realizan un diagnóstico inicial de todas las áreas para conocer el estado del proceso de aprendizaje particular de cada estudiante más allá de lo que señala la escuela de origen. De este modo, es posible adaptar las estrategias al desempeño escolar del niño o la niña.

En relación con las decisiones tomadas para la modalidad domiciliaria y hospitalaria, el regreso a las clases presenciales en el hospital ocurrió recién en octubre del 2021.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA

La escuela en la que se relevó esta buena práctica fue fundada en 2010 y está ubicada en el departamento Capital, uno de los dieciséis de la provincia de Catamarca. Su sistema de salud se está fortaleciendo actualmente con la construcción de hospitales de niños en varios departamentos. Aún así,

16. <https://web.catamarca.edu.ar/sitio/comunicacion/videoteca.html>

17. Ley N.º 5381 de Educación de la provincia de Catamarca.

según la complejidad de cada caso y las patologías, se los suele atender en el Hospital de Niños Eva Perón (Capital) y, por lo tanto, asisten a la escuela de referencia. Es decir, la escuela recibe a niños y niñas tanto de la Capital como de los otros departamentos de la provincia. La inauguración de esta escuela es posterior a la Resolución N.º 202/13, motivo por el cual fue fundada con la modalidad domiciliaria y hospitalaria, y cuenta con nivel inicial y primario. Su matrícula es muy fluctuante dependiendo las internaciones y altas. Sin embargo, en la actualidad tiene aproximadamente entre 20 y 40 estudiantes en la modalidad hospitalaria y 12 en la modalidad domiciliaria. En el nivel secundario, se articula con Programas de Mejora Institucional. Esto se realiza a través de la Dirección de Modalidades, con escuelas sin matrícula para que los y las docentes puedan colaborar con el nivel secundario bajo la modalidad domiciliaria y hospitalaria.

En la escuela de referencia, en relación con los espacios educativos seguros, se realizaron adaptaciones a su situación actual. Cuando fue inaugurada, tenía espacio propio dentro del hospital. El aula hospitalaria estaba decorada con colores diferentes a los de las salas de hospital, contaba con espacios de lectura y libros. Sin embargo, a partir de una epidemia de bronquiolitis, tuvieron que dejar la sala. A partir de ese suceso y previo a la pandemia, se trabajaba en los pasillos del hospital. Posteriormente, estuvieron sin locación fija y en junio, con el regreso a la presencialidad, les cedieron un espacio (que funcionaba como sala de maestros) en la Escuela 271, ubicada a diez cuadras aproximadamente del hospital. De este modo, pudieron organizar la jornada laboral de otra manera, utilizando la conectividad provista en esta escuela, y enviando las actividades y realizando el seguimiento de los aprendizajes de los niños y las niñas en el horario en el que se encontraban en el espacio compartido. A partir de octubre del 2021, el cuerpo docente cumple media jornada en el hospital y media jornada en el espacio escolar cedido. Asimismo, dado que realizan visitas domiciliarias permanentemente, en términos generales, no se suele encontrar a todos los docentes de manera simultánea ni en la sala cedida ni en el hospital. Dentro del hospital, cuentan con un espacio reducido para realizar las tareas de acompañamiento de los niños y las niñas internadas y se suele trabajar en los pasillos y en las habitaciones.

En relación con la adecuación de los contenidos pedagógicos, durante el 2020 y el 2021 se trabajó con cartillas de contenidos que preparaban maestros y maestras de la modalidad adaptando actividades provistas por la escuela de origen o proponiendo otras a partir de los contenidos provistos por la otra institución. Estas cartillas eran enviadas por WhatsApp junto con audios o videos explicativos. En el grupo de WhatsApp, se encontraba algún adulto a cargo, el niño o la niña en caso de que tuviera teléfono, y maestros y maestras de la modalidad. Los días viernes se realizaba el recambio de cartillas, adaptando las entregas a la situación médica que estuviera atravesando cada estudiante.

Como ya se mencionó, en la modalidad hospitalaria, respecto del eje de la organización de la jornada escolar, la escuela implementó el regreso a la presencialidad en octubre del 2021. Sin embargo, la modalidad domiciliaria realizó visitas al hogar a partir de junio de ese año. Hasta ese momento, el empleo de recursos tecnológicos (videollamadas, grupos de WhatsApp e incluso envío de libros) permitió el sostenimiento de las trayectorias educativas de niños y niñas que se encontraban con internación en sus hogares. En términos generales, la duración de la visita al domicilio está supeditada al estado de salud (física y emocional) del niño o la niña en reposo. En la actualidad, el tiempo de permanencia del o la docente en el hogar suele ser de 30 a 40 minutos (es decir, una hora cátedra). Las visitas, en ambas modalidades, se hacen siempre con la supervisión de algún adulto responsa-

ble. En el regreso a la presencialidad cuidada, las visitas a domicilio o atención en pasillo se disponen de lunes a jueves, con una frecuencia diaria dentro del horario en que funciona la escuela de 14 a 18:20 horas. Cuando el niño o la niña está por ser intervenido, se realiza la visita del maestro o la maestra para mantener el vínculo a partir de la realización de conversación de contacto. Los y las docentes acompañan los procesos educativos al pie de la cama, se sientan en una silla para el dictado de clases y se utiliza el kit de bioseguridad que indica el protocolo, compuesto por un camisolín, una cofia y los zapatitos. Estos elementos son provistos quincenalmente por la Dirección de Modalidad Educativa y luego desechados. Cada docente dispone de su barbijo y, por su parte, el hospital provee guantes y alcohol en gel.

Vinculado a la organización del trabajo, la planta funcional de la escuela tiene una directora y nueve docentes: cuatro maestros y maestras de grado que atienden de primero a sexto año, y dos docentes especiales: uno o una de Tecnología y uno o una de Música. Además, tienen dos docentes de nivel inicial que atienden las salas de 3, 4 y 5 años, y una docente de Música.

En relación con la comunicación del equipo de conducción y los y las docentes, el día viernes se estableció como día de reunión del personal y para el seguimiento de estudiantes. En esa jornada, se reúnen en el espacio cedido por la otra escuela para poder coordinar cómo se encuentran los niños y las niñas, hacer un seguimiento de cada caso y comunicar las novedades.

Vinculado al acompañamiento a familias y estudiantes, los grupos de WhatsApp han sido instrumentos clave para el fortalecimiento del vínculo con maestros y maestras, y el acompañamiento en niños y niñas en situación de enfermedad. En esta modalidad, el vínculo entre el o la estudiante y sus maestros y maestras resulta un pilar fundamental tanto para el proceso de recuperación como para el sostenimiento de la trayectoria educativa. En tal sentido, la maestra o el maestro que atiende al o la estudiante en la modalidad hospitalaria también es quien realiza las visitas en domicilio. Por otra parte, se propone que los niños y las niñas permanezcan, en la medida de lo posible, en el grupo de WhatsApp de la escuela de origen para mantener el vínculo con sus compañeros y compañeras, y con sus docentes.

Por último, la modalidad articula con otros actores dentro del hospital para poder tener una mirada integral del niño o la niña hospitalizada. De esta manera, se trabaja con asistentes sociales, psicólogos, equipo médico y enfermeros e, inclusive, con las encargadas de la limpieza del hospital.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: BIMODALIDAD PARA EL SOSTENIMIENTO DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN TRASLADOS HACIA OTROS HOSPITALES O HACIA OTRAS LOCALIDADES DE LA PROVINCIA SIN MODALIDAD DOMICILIARIA

En el contexto de la presencialidad cuidada y con la implementación de la bimodalidad como forma de organización del retorno a clases, la escuela sistematizó el uso de recursos tecnológicos para responder a una situación frecuente en la modalidad domiciliaria y hospitalaria. En particular, la bimodalidad se constituyó en una buena práctica para el sostenimiento de las trayectorias interrumpidas ante dos situaciones diferentes que ocurren con frecuencia en el transcurso de una situación de enfermedad. Por un lado, dado que el hospital se encuentra ubicado en el departamento Capital, cuando los niños y las niñas de otros departamentos regresan a sus hogares para continuar con el

reposo en sus domicilios no es posible implementar la modalidad domiciliaria de manera presencial. Por otro lado, a veces los niños y las niñas se trasladan a hospitales de mayor complejidad y, si bien pueden trabajar con docentes de la modalidad domiciliaria y hospitalaria asignados en esas instituciones, pierden el vínculo establecido con la escuela de origen a partir de la intermediación del docente de la modalidad. En tal sentido, el acompañamiento a la trayectoria educativa se veía interrumpido. La articulación entre la escuela de origen y la escuela hospitalaria carecía de estrategias para brindar continuidad a la trayectoria de cada estudiante. Es así que se decide, a partir de la implementación sistemática del formato bimodal, continuar con la vinculación entre las instituciones y favorecer el sostenimiento de la trayectoria de los y las estudiantes tanto en la modalidad domiciliaria como hospitalaria.

Ante la imposibilidad de sostener la presencialidad plena tanto por la situación sanitaria como por el traslado de estudiantes de la modalidad domiciliaria y hospitalaria a otras jurisdicciones, la bimodalidad favorece la continuidad pedagógica de los niños y las niñas articulando la escuela de origen con la escuela de modalidad aún fuera de la provincia. Precisamente, la continuidad del vínculo entre el o la docente de la modalidad y el o la niña a través del WhatsApp generó, por un lado, un espacio de intercambio de cartillas de actividades que se sostuvo a lo largo del tiempo. Por otro, la implementación de este recurso tecnológico sirvió para articular y mantener el contacto entre la escuela de origen, los maestros de la modalidad hospitalaria y domiciliaria y los niños y las niñas que se encuentran hospitalizados o en situación de enfermedad en sus casas. En tal sentido, la bimodalidad resulta fundamental para garantizar el derecho a la educación, y el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas, tal como sostiene la Ley de Educación Superior N.º 26.206.

Los niños y las niñas que atraviesan una situación de enfermedad establecen un vínculo con el equipo de docentes que se sostiene a lo largo del tiempo a partir de la comunicación telefónica o vía WhatsApp. En tal sentido, priorizar que sea el maestro o la maestra de la escuela de referencia quien continúe la articulación entre la escuela de origen y el niño o la niña en situación de enfermedad favorece la continuidad pedagógica. La vuelta a la presencialidad cuidada con el sistema bimodal permitió que los y las docentes se comunicaran a diario con los y las estudiantes, dado que, antes de la pandemia, solo se reducían las visitas a domicilio a dos veces por semana.

Asimismo, el uso de este medio de comunicación produjo un novedoso acompañamiento de las familias en la escolarización de sus hijos e hijas y, por tanto, un compromiso que, previo a la bimodalidad, no era observado. En tal sentido, la familia está más predispuesta y atenta a la necesidad de los y las estudiantes.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

En el regreso a la presencialidad cuidada, la buena práctica reseñada resuelve un problema concreto que se vincula con diferentes dimensiones de la reorganización institucional en la modalidad hospitalaria y domiciliaria: principalmente, el eje de ordenamiento de la jornada escolar y, en segundo lugar, la de las tareas docentes en pos de optimizar los recursos tecnológicos disponibles para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas en situaciones en las que la presencialidad no se puede garantizar, ya sea por traslados de las niñas o los niños a otros hospitales de mayor com-

plejidad o por encontrarse atravesando una situación de enfermedad en sus domicilios. Asimismo, se vincula con la comunicación del equipo de conducción y de los y las docentes porque se estableció una nueva periodicidad, mucho más sincrónica y abierta, tanto al interior de la escuela de modalidad como de la escuela de origen. Al mismo tiempo, resulta de interés para el acompañamiento a familias y estudiantes porque la bimodalidad favorece la recuperación y el sostenimiento de los vínculos más allá de la internación en el hospital o en domicilios del departamento Capital. En tal sentido, la escuela de referencia brinda contención además de los encuentros presenciales con familiares y niños y niñas.

Las trayectorias educativas de los y las estudiantes en esta modalidad suelen interrumpirse por diferentes motivos. El carácter bimodal de la presencialidad le da a la modalidad hospitalaria y domiciliaria una perspectiva de continuidad pedagógica y sostenimiento de las trayectorias que, previo al surgimiento de esta modalidad en el contexto del regreso a la presencialidad cuidada, no tenía. En tal sentido, la buena práctica relevada pone en evidencia su efectividad para dar respuesta a las trayectorias signadas por la discontinuidad, condicionadas por la salud física y emocional de niños y niñas, y sus familias, en las cuales el mantenimiento de los vínculos con la escuela de origen (compañeros y compañeras y docentes) y con los y las docentes de la modalidad favorece la continuidad pedagógica.

Dentro de las acciones educativas propias de la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria, la bimodalidad redundante en beneficios tanto por sus implicancias pedagógicas como por favorecer la estabilidad emocional de los y las estudiantes en situación de reposo domiciliario o en tratamiento de mayor complejidad como en el sostenimiento del vínculo con docentes más allá de la visita a domicilio.

Escuela de nivel primario en el ámbito urbano*

Córdoba

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel primario corresponde a una escuela urbana grande ubicada en Córdoba Capital. Se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada con la organización de la jornada escolar, la reorganización del trabajo docente y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se promovieron a partir de allí. En particular, se describe el proceso realizado para la optimización de los campos de formación específicos del Proyecto de Jornada Extendida en el marco del regreso a la presencialidad cuidada y ante la necesidad de poner en marcha estrategias de aprendizaje diferentes para consolidar la lectoescritura en los niños y las niñas que en 2021 ingresaron al segundo ciclo y en quienes finalizaban el primero.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El Ministerio de Educación de Córdoba cuenta con una Secretaría de Educación de la cual depende la Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización y todas las otras direcciones de nivel y modalidades del sistema educativo de la jurisdicción. La provincia se encuentra dividida en regiones (Subinspectoría General) que, al mismo tiempo, se subdividen en inspectorías técnicas de las cuales dependen las escuelas.

Durante el año 2020, el Ministerio de Educación de la provincia adhirió a las resoluciones y lineamientos elaborados por el CFE en el contexto de las medidas sanitarias y educativas tomadas ante la pandemia por COVID-19 y generó normativa jurisdiccional referida a “adecuación de criterios de evaluación, acreditación y promoción con el fin de sostener y acompañar trayectorias educativas durante los ciclos 2020 y 2021” (Res. N.º 368/20) y a “pautas de acreditación y promoción de grado y de finalización para los niveles educativos obligatorios” (Res. N.º 343/20)²⁰, acompañando estas normativas con la producción de documentos de consulta orientadores para las distintas instancias de evaluación²¹.

* El caso de estudio corresponde a la Escuela Primaria “Julio Díaz Usandivaras”, Córdoba Capital.

20. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/09/Resol_MinEduc_343-2020.pdf

21. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2020/11/DOCUMENTO-INFORME-DE-EVALUACION-C3%93N-FORMATIVA-1.pdf?csrt=5012012500631022586>

También creó el programa Tu escuela en casa²², una plataforma de contenidos educativos en línea desarrollada por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) que tiene como objetivo dar continuidad a la escolaridad de niñas, niños y jóvenes. Para eso, se retomaron las orientaciones de la propuesta curricular de la provincia y se abordaron los aprendizajes y contenidos centrales para cada uno de los niveles educativos obligatorios. En particular, para el nivel primario, se organizaron las secuencias por áreas y en algunos casos en las actividades se abordaron contenidos de distintos espacios curriculares. Con una frecuencia semanal, se van agregando propuestas a la plataforma. El sitio también cuenta con un espacio de orientaciones para acompañar la propuesta dirigido especialmente a docentes y familias²³.

Al inicio del ciclo lectivo 2021, para el regreso de las clases presenciales y en consonancia con los lineamientos elaborados por el CFE, el Ministerio de Educación de Córdoba elaboró un documento²⁴ de guía y orientación a las autoridades de los Centros Educativos (CE) y a la comunidad escolar en su conjunto. “El documento comprende aspectos generales del cuidado de la salud en la institución, contemplando la diversidad de áreas que la componen” (2021; pp. 3).

También produjo algunos videos en el sitio de YouTube²⁵ dirigidos puntualmente a niños y niñas, en los cuales se explican algunas cuestiones referidas a los cuidados sanitarios a tener en cuenta en la escuela (uso de alcohol en gel, barbijos y máscaras, utilización de elementos escolares, entre otros) y al modo de organización que encontrarán en el aula (agrupamientos más pequeños, distancia entre los bancos, etc.).

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA

La escuela en que se relevó la buena práctica fue fundada en el año 1995 y está ubicada en la capital de la provincia de Córdoba. Su matrícula es de 265 estudiantes distribuidos en dos turnos con ocho secciones en el turno mañana y seis secciones en el turno tarde. Varios de los docentes son titulares y están a cargo de una sección y también de algunos de los campos de formación del Programa de Jornada Extendida²⁶ (JE) del cual forma parte la escuela desde el año 2010.

En el regreso a la presencialidad cuidada, la organización de los agrupamientos dispuesta por la escuela se hizo teniendo en cuenta la cantidad de niños y niñas que integraban cada una de las secciones, y se optó por la bimodalidad. De este modo, las secciones se dividieron en dos burbujas

22. <https://tuescuolaencasa.isep-cba.edu.ar/institucional/descripci%C3%B3n-del-programa>

23. <https://tuescuolaencasa.isep-cba.edu.ar/educaci%C3%B3n-inicial/orientaciones-generales-inicial>

24. <http://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2021/02/anexos.pdf>

25. <https://www.youtube.com/watch?v=YZnCsCQmoq8>

26. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003237.pdf>

“Desde el año 2010, las escuelas primarias de Córdoba vienen incorporando en forma progresiva la ampliación de su jornada escolar. Este tipo de medidas forma parte de una política educativa de alcance nacional, que en la jurisdicción se implementó primero con carácter de programa y luego alcanzó a toda la provincia. Concretamente la Jornada Extendida en Córdoba implica la ampliación de dos horas más de tiempo para los alumnos del segundo ciclo de las escuelas primarias, en el transcurso del cual se propone la enseñanza de cinco campos formativos nuevos: Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones artístico-culturales, Lenguas extranjeras (inglés), Actividades corporales y Ludomotrices”. <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Extensi%C3%B3n-de-la-jornada-escolar.pdf>

asistiendo cada una de ellas cada quince días, los cinco días de la semana en el horario de 8 a 12 horas para el turno mañana y de 14 a 18 horas para el turno tarde. Esta definición impactó sobre la organización pedagógica y el acompañamiento a estudiantes, ya que en el quinto día de la semana las y los docentes de horas especiales concentraban su carga horaria para atender a la burbuja presencial en la realización de las tareas propias de ese espacio. Mientras tanto, en ese día, las y los docentes de sección preparaban material para las y los estudiantes de las burbujas que transitaban la virtualidad, planificaban actividades con otros docentes del ciclo o de los espacios de jornada extendida. También realizaron tutorías presenciales para aquellos niños y niñas que esa semana no estaban asistiendo en la presencialidad y necesitaban un acompañamiento focalizado. Asimismo, y con el fin de favorecer la asistencia de niños y niñas a la escuela, esa organización se coordinó con la escuela secundaria y el jardín del barrio, para que las familias se movilizaran en lo posible los mismos días con sus otros hijos e hijas a cada una de las instituciones. Mientras tanto, los espacios curriculares de la jornada extendida se desarrollaban de manera no presencial enviando las consignas por WhatsApp o en fotocopia.

Al transitar las primeras semanas en la bimodalidad la escuela advirtió, por una lado, la dificultad de varios estudiantes para sostener la continuidad durante la virtualidad y, por otro lado, los obstáculos que se presentaban en todos los agrupamientos para el sostenimiento de la jornada extendida en la modalidad adoptada, dado que la respuesta a las propuestas presentadas por los docentes de esos espacios era muy escasa (las y los estudiantes recepcionaban las actividades, pero no las resolvían o no las enviaban para su revisión, entre otras).

Esta situación implicó una nueva organización del trabajo docente. Así, a la modalidad de burbuja mencionada anteriormente se añadió la posibilidad de que las y los estudiantes que no estaban asistiendo a la modalidad presencial esa semana concurren en principio una vez por semana a los espacios que la escuela denominó “contraburbuja”, que se llevaron adelante en el mismo horario de la burbuja presencial aunque en otros espacios físicos. Allí, los niños y las niñas asistieron a los espacios de jornada extendida (dos) que se desarrollaban ese día de acuerdo a una nueva grilla horaria diseñada por la escuela en función de la disponibilidad de espacios físicos. Esta modalidad pudo implementarse con todas las secciones del segundo ciclo, ampliándose paulatinamente hasta el primero.

Las modificaciones que se fueron realizando en relación a la organización institucional y pedagógica exigieron, en términos del acompañamiento docente, un sostén activo del equipo de gestión. Para ello, las vicedirectoras de cada turno mantenían reuniones semanales con los equipos docentes de ciclo y de jornada extendida para acompañar el trabajo realizado y evaluar situaciones puntuales devenidas del acompañamiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

La posibilidad de contar en el mismo turno con la oferta de los espacios curriculares propios de la ampliación de la jornada permitió poner en juego otras estrategias de enseñanza y aprendizaje a través de proyectos que fueron elaborados de manera colaborativa utilizando el *drive* institucional y un *drive* por sección que fue creado por las y los docentes que allí daban sus clases.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: RECONFIGURACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR EXTENDIDA PARA FORTALECER LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Desde hacía un tiempo el equipo docente venía analizando de qué manera lograr propuestas de enseñanza integradas y la nueva organización del trabajo docente establecida en la escuela en contexto de presencialidad cuidada generó las condiciones para efectivizarla.

Además, la escuela se encontró que necesitaba establecer otras estrategias pedagógicas para fortalecer las trayectorias de la mayoría de las y los estudiantes que en ese 2021 ingresaron al segundo ciclo y de quienes finalizaban el primero. En ambos casos se observó que el proceso de lectoescritura y las nociones específicas que el aprendizaje de ese proceso implica requerían poner en juego nuevas estrategias de enseñanza.

De este modo, y habiendo realizado los primeros pasos en vistas de trabajar en forma paralela con la contraburbuja, se acordó avanzar en una nueva organización de la grilla horaria que permitiera la integración con el espacio de jornada extendida en pos de consolidar el mencionado proceso sobre todo en los estudiantes de tercero y cuarto. Además, esto permitía también que la ampliación de la jornada escolar, destinada por programa solamente al segundo ciclo, pudiera alcanzar a algunas secciones del primero. El armado de esa grilla se realizó teniendo en cuenta la disponibilidad horaria de los y las docentes y la necesidad de mantener los espacios educativos seguros. Se realizó una organización de los equipos que permitiera el trabajo complementario de ambos docentes, al que la escuela denominó “trabajo en espejo”. Así, en tercer y cuarto grado, la docente del área de Lengua trabajó conjuntamente con la docente del espacio de Literatura y TIC, y la docente del espacio curricular de Ciencias con el campo de formación de Ciencias de jornada extendida²⁷.

En el mes de julio de 2021, y todavía en el contexto de la presencialidad cuidada, la jurisdicción habilitó en parte²⁸ la vuelta a la organización propia de la jornada extendida. En este sentido, la escuela no solo decidió mantener la inclusión de los campos de la jornada extendida y los espacios curriculares en ambos turnos, sino que, además, amplió estos espacios a todas las secciones de ambos ciclos fundamentando su decisión en la apreciación de los aprendizajes significativos que se lograban con esta organización del trabajo docente de tipo pareja pedagógica.

Ahora bien, en relación con las estrategias pedagógicas llevadas adelante en particular con las secciones de tercer y cuarto grado, a los fines de esta buena práctica relevada, se desarrollaron en un proyecto planificado entre el área de Lengua y Literatura y TIC. Con el fin de ir fortaleciendo la lectoescritura, se trabajaron propuestas para propiciar aprendizajes vinculados a la producción de los textos narrativos y descriptivos. El contenido fue desarrollado a partir de la lectura de textos literarios²⁹ en el campo de Literatura y TIC, y luego cada niño y cada niña escribía sus propios relatos en espacios de taller donde participaban ambas docentes. De este modo, al tiempo la escritura se producía, se revisaba y se reescribía en función de las sugerencias que iban realizándose desde la

27. En la segunda y tercera sección del segundo ciclo, las configuraciones de JC con JE fueron armándose en función de los proyectos elaborados por los equipos docentes.

28. Desde el mes de julio y hasta la actualidad solo se ha habilitado la extensión de una de las dos horas de la JE (la quinta hora).

29. Pescetti, Luis (1994). *Natacha*. Alfaguara; Montes, Graciela (1988). *Tengo un monstruo en el bolsillo*. Sudamericana.

especificidad de cada espacio de formación (Lengua y Literatura y TIC). La propuesta también incluyó elaborar el texto en formato digital, y se trabajó con los y las estudiantes cómo promocionar el texto al estilo de los *booktubers*.

Las y los docentes de la escuela evalúan que la integración de los espacios curriculares con los campos del Programa de Jornada Extendida y el trabajo en pareja pedagógica implementado a partir de allí, han impactado muy favorablemente en las trayectorias educativas de los niños y las niñas, y en particular en la valoración de los espacios formativos incorporados en la ampliación de la jornada escolar, dado que ya no se presenta como un suplemento de las actividades del día (algo que se hace después de la hora de clase), sino como una parte misma de las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la escuela. Las y los docentes manifiestan que actualmente los niños y las niñas de los diferentes grados ven con naturalidad el trabajo en pareja pedagógica y manifiestan que el ingreso de un docente del campo de jornada extendida durante el desarrollo de un espacio curricular o viceversa es sentido por todos los actores de una manera diferente en relación a años anteriores.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

En el regreso a la presencialidad, la buena práctica identificada resuelve situaciones vinculadas con el fortalecimiento de las trayectorias de niños y niñas. Observamos cómo la buena práctica impacta principalmente en la organización de la jornada escolar y el trabajo docente, y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje; y si bien surge en función de la situación que presentan algunos estudiantes, la reorganización efectuada impacta en las trayectorias del colectivo estudiantil.

Así, la organización adoptada en la jornada escolar al integrar los espacios curriculares y los campos de formación de la jornada extendida permitió establecer otros tiempos y espacios para atender situaciones que demandaba el aprendizaje escolar, a la vez que fortaleció el sostenimiento de la continuidad pedagógica. Ahora bien, la particularidad de estos espacios estuvo dada por la reconfiguración que implicó a nivel de las estrategias de enseñanza y aprendizaje porque el modo de abordar los contenidos al incluir y poner en diálogo las herramientas y los enfoques propios de cada espacio enriqueció la propuesta didáctica y también las producciones de las y los estudiantes.

La buena práctica diseñada y el impacto que genera en sus destinatarios permite resignificar la identidad de la jornada extendida en tanto proyecto educativo y anima a las instituciones a poner en marcha otras configuraciones temporales y espaciales con el fin de poner en valor la riqueza que el trabajo con otros imprime a las trayectorias estudiantiles.

Escuela de nivel primario con integración en el ámbito urbano*

La Pampa

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso corresponde a una escuela del nivel primario con integración en un contexto urbano en la provincia de La Pampa. La escuela se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada al diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje para niños y niñas que incluye configuraciones de apoyo para sostener las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. Puntualmente se describen los ajustes realizados en la propuesta didáctica de algunas áreas curriculares implementadas para todo el agrupamiento para el aprendizaje de contenidos propios del nivel.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El Ministerio de Educación de La Pampa cuenta con una Subsecretaría de Educación de la cual dependen las direcciones de Nivel Inicial, Primario, Secundario y Superior, y la Dirección General Transversal (DGETI) de Educación Inclusiva que articula con todas ellas. A partir del año 2015, la provincia inició un proceso de transformación en materia de educación inclusiva trabajando intensamente con los actores de las instituciones educativas para detectar las barreras (edilicias, discursivas, didácticas, etc.) que están obstaculizando la enseñanza y el aprendizaje, y fortaleciendo la formación docente continua con el propósito de ir consolidando el cambio de paradigma en conjunto con las escuelas.

Entre los años 2016 y 2018 se crearon cargos profesionales (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, entre otros) destinados a los servicios de Educación Especial, se incorporan los Equipos Multi-nivel (2017) para atender las situaciones educativas en aquellas zonas alejadas de la provincia que no contaban aún con equipos de apoyo y se estableció que las escuelas especiales se nombren como “Escuelas de Apoyo a la Inclusión” (EAI) y sean consideradas equiparables a los servicios educativos especiales, creados para sostener los requerimientos y el seguimiento de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidades que requerían una atención particular.

Asimismo, se incluyó la figura del Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI), quien permite detectar las barreras que impiden el aprendizaje y elaborar junto a cada docente de grado las configuraciones de apoyo y los ajustes necesarios para acompañar las trayectorias escolares.

* El caso de estudio corresponde a la Escuela Primaria N.º 263 “Emiliano T. Álvarez,” General Pico.

Durante el año 2020 la provincia adhirió a las resoluciones y lineamientos elaborados por el CFE en el contexto de las medidas sanitarias y educativas tomadas ante la pandemia y al mismo tiempo fue generando normativa jurisdiccional referida a la “reorganización y priorización curricular” con la intención de fortalecer la dimensión curricular institucional y acompañar el proceso de reorganización de la enseñanza entre el ciclo lectivo 2020 y 2021⁴⁷, y a definiciones vinculadas a criterios de evaluación, acreditación y promoción para estudiantes que se encuentren cursando su escolaridad de manera presencial, no presencial o bimodal del sistema educativo provincial⁴⁸.

También elaboró material específico para la planificación de propuestas integradas pensadas en clave de enseñanza interdisciplinaria y una serie de cuadernillos de “priorización de saberes” en distintas áreas curriculares para los niveles inicial, primario, secundario y la modalidad educación artística y “priorización de capacidades” para la educación técnico profesional y jóvenes y adultos. En la modalidad de educación especial, el regreso a clases presenciales se realizó a través de la implementación del Programa de Apoyo Focalizado (PAF). A fines del mes de agosto de 2020, la DGETI observó que las estrategias de intervención remotas (llamadas telefónicas, videollamadas, mensajerías, etc.) resultaban insuficientes para llegar a algunos estudiantes con discapacidad que transitaban los distintos niveles educativos y consideró la necesidad de ofrecer un programa de apoyo. Surgió así el Programa de Apoyo Focalizado (Disposición 22/20) elaborado en forma conjunta con la Subsecretaría de Salud Mental y Adicciones, que se efectivizó, en primera instancia, entre los meses de septiembre y diciembre de ese mismo año.

Uno de los objetivos centrales de este dispositivo es ofrecer respuestas integrales de intervención para permitir la protección de derechos de las personas con mayor vulnerabilidad psicosocial. Estos espacios son de carácter optativo y en términos organizativos se llevaron adelante en forma alternada y paulatina de acuerdo a las prioridades que identificaron los equipos de gestión, en los servicios educativos y Escuelas de Apoyo a la Inclusión, y estuvieron a cargo de los y las profesionales de esos equipos.

Asimismo, desde la DGETI se produjeron contenidos radiales (programa radial: Radio por la Inclusión) que se transmitían por las redes sociales —incluyendo en esos formatos otras formas de lenguaje con el fin de poder llegar a más estudiantes: lenguaje de señas, pictogramas, etc.—, y otros que se emitieron por la televisión pública pampeana donde se pueden ver y escuchar testimonios y experiencias de docentes, familias y equipos de apoyo a la inclusión respecto de la continuidad pedagógica de niñas, niños, jóvenes y adultos que realizan su trayectoria inclusiva en escuelas de nivel durante el tiempo de la no presencialidad. Estos materiales se sumaron a los mencionados cuadernillos y al acceso a la plataforma provincial.

En el mes de marzo 2021 la provincia adhirió al regreso de clases presenciales y en consonancia con los lineamientos elaborados por el CFE, la Comisión Mixta de Salud y Seguridad en el Trabajo (CON ISSET) elaboró un protocolo jurisdiccional en el que se incluyó un apartado puntual para el “retorno a clases presenciales de las y los estudiantes con discapacidad” (pp. 23-26)⁴⁹ donde se explicitaron

47. Resolución N.º 512/20: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/priorizacion-curricular>

48. Resolución N.º 701/20 <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-n-701-20>

49. https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/noticias/Lineamiento_para_organizar_el_regreso_a_la_presencialidad.pdf

las medidas de prevención y los protocolos de actuación específicas en caso de detectar posibles situaciones de COVID-19 en el establecimiento.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA

Durante los primeros meses del 2021, la escuela desarrolló ciertos apoyos para la nueva organización escolar, al crear y poner en marcha una plataforma educativa en la que se registraron los contenidos y las actividades diarias, proyectos escolares, lecturas, etc. Esta idea surgió al observar que el uso del celular para la recepción y el envío de actividades no tenía la misma efectividad que en épocas de no presencialidad, dado que al regresar las familias a sus actividades diarias, ese dispositivo ya no estaba tan disponible para los niños y las niñas como antes. Al mismo tiempo, las y las docentes y el equipo directivo continuaron movilizándose hasta los domicilios para acercar las actividades y los materiales en forma impresa.

La escuela trabaja desde hace varios años en articulación con otros actores escolares y no escolares. En el primer caso, puntualmente con dos Escuelas de Apoyo a la Inclusión (EAI) y un equipo de apoyo que vincula las acciones entre estas en el seguimiento y la articulación de las trayectorias de algunos niños y niñas con discapacidad, y en relación permanente con las trayectorias de los otros niños y niñas.

Este trabajo sostenido y articulado entre las partes permitió advertir, en términos de organización de agrupamientos, la necesidad de priorizar el regreso a la escuela de algunas y algunos estudiantes que transitaban situaciones de alta vulnerabilidad psicosocial, con el fin de trabajar con ellos a través de un PAF. Estos espacios se desarrollaron desde mediados de septiembre hasta el mes de noviembre de 2020, dos días por semana, en grupos reducidos.

Por otro lado, la escuela forma parte del proyecto provincial Vértice⁵⁰ para la vinculación de las y los estudiantes que egresan del ciclo primario con escuelas secundarias muy cercanas a través del trabajo conjunto de educadores y educadoras comunitarias, equipos de apoyo de las instituciones educativas de los distintos niveles y familias.

En relación a la vinculación con otros actores, la escuela resalta el trabajo de articulación con operadores del Ministerio de Desarrollo Social para la vinculación y el seguimiento de algunos niños y niñas que estaban siendo asistidos por programas de ese ministerio.

En relación con la organización de la jornada escolar, la escuela dispuso el regreso a la presencialidad de todas las secciones desde el comienzo del 2021 a partir de la implementación del sistema de burbujas en el horario completo y con dos recreos por jornada. La coordinación zonal a la que pertenece la escuela organizó que las burbujas (dos por sección) concurrieran todas las semanas dos días en forma alternada y los días viernes asistía una de las burbujas por semana. El argumento

50. El proyecto es ejecutado por el área de Políticas Socioeducativas dependiente de la Dirección General de Planeamiento. La propuesta, que viene desarrollándose en la provincia desde hace algunos años, busca generar acciones territoriales para acompañar el vínculo entre las familias y los proyectos educativos, con la finalidad de crear otras condiciones de acceso, tránsito y permanencia de niños, niñas y jóvenes en las instituciones escolares.

que sostiene esta organización es la posibilidad de establecer y reanudar la continuidad y conexión de las niñas y niños con la vida de la escuela y además equiparar los días de clases en el mes en las dos burbujas.

En relación con los espacios seguros, la amplitud edilicia permitió una óptima distribución de las burbujas y posibilitó sostener, sobre todo en el segundo ciclo, espacios propios para las áreas curriculares (por ejemplo, los lunes la burbuja que concurría cursaba los espacios curriculares de Matemática y Ciencias en el aula de esos espacios y el miércoles, en otro lugar físico, los otros espacios).

Asimismo, se llevaron adelante adecuaciones de estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizando recursos didácticos no convencionales en relación con la dimensión correspondiente de análisis. Así, ante la necesidad de mantener el distanciamiento en los espacios libres, surgió la idea de ofrecer otras propuestas lúdicas para el tiempo de recreo, alternativas al fútbol por ejemplo. A tal fin, los profesores de Educación Física organizaron un taller virtual con las familias para mostrar el armado de juegos con material reciclable (bidones, medias, trapos, telgopores y otros objetos) que serían destinados al patio de la escuela. De este modo, entre docentes y familias se construyeron juegos con circuitos y estaciones (sogas, elásticos, salto, etc.), que permitieron resolver el tema de la distancia entre los participantes al tiempo que promovieron formas de juego más cooperativas.

La comunicación con las familias se realizó a través de reuniones en forma virtual pero fuera del horario escolar, ante la necesidad de garantizar en lo posible la presencia de las familias y teniendo en cuenta sus horarios laborales. En relación con el acompañamiento docente se realizan espacios de reunión semanales en la escuela alternándose la presencia de estos y los de las áreas especiales para que todos puedan participar durante el mes de algún o varios encuentros. Los integrantes de los EAI también participaron de estos espacios. Se trata de propuestas institucionales establecidas a nivel provincial (bandas horarias) para trabajar sobre las prácticas cotidianas. Desde la vuelta a la presencialidad el equipo directivo se planteó sostener activamente estos espacios, por ello previo a su realización se elabora y socializa la agenda de trabajo para hacer más fructífero el tiempo de encuentro.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: REVERSIÓN DE CAJA SENSORIAL PARA ABORDAJE DE CONTENIDOS EN NIÑOS Y NIÑAS

El regreso a la presencialidad exigió a la escuela diseñar configuraciones de apoyo particulares para sostener las trayectorias escolares de niños y niñas con discapacidad, sostenidas en la corresponsabilidad de los actores escolares.

Al inicio del ciclo lectivo 2021, ingresó en una de las burbujas de sexto grado un niño que desde los 5 años transitó toda su escolaridad en una EAI (exescuela sede) acompañado por un equipo de profesionales y la DAI. El niño tiene 12 años, su movilidad y comunicación con el entorno por los canales habituales son muy reducidas porque no habla, presenta importantes dificultades en su locomoción y necesita la asistencia constante de otras personas para las rutinas cotidianas de cuidado personal. Por ello, los equipos que realizaban su seguimiento y la coordinación zonal ofrecieron a la familia la posibilidad de inclusión en la escuela en la cual identificamos la buena práctica institucional.

Para garantizar su asistencia, la cooperadora escolar contrató un servicio de remise sumando de esta forma otros actores locales en el abordaje de la continuidad de la trayectoria educativa. Asimismo, y con el fin de permitir el desplazamiento por el espacio, dadas las características de movilidad del niño, se dispuso la organización de la burbuja a la que asistiría en el SUM de la escuela.

Por el tipo de trayectoria educativa del niño, y considerando la necesidad de sostener a la escuela como un espacio educativo seguro, se realizó una serie de ajustes en las pautas de convivencia, el protocolo sanitario y la asistencia de la familia del niño para generar un espacio de confianza entre esta y la escuela. En el transcurso de la situación de presencialidad cuidada, fueron modificándose las decisiones de modo de propiciar la intensidad del trabajo conjunto entre la DAI, las y los docentes referentes del grado del niño y el equipo de gestión y de apoyo en pos de que el espacio escolar se vuelva un lugar cercano y parte de la rutina para él.

Durante los meses del año 2021, cuando se produjo nuevamente la suspensión de las clases, se interrumpió la vinculación con el niño. Ante esta situación, y en vistas de la necesidad de priorizar la presencialidad para la continuidad de su trayectoria, el equipo de gestión y el EAI solicitaron la autorización a la DGTEI para organizar la jornada escolar del niño, reinstalando un PAF con el fin de sostener el acompañamiento y sobre todo el vínculo del niño con otras personas diferentes al espacio familiar.

Entre los ajustes mencionados destacamos la propuesta didáctica del área de Educación Física, dado que los protocolos sanitarios aún no autorizaban el uso de elementos o juegos en equipo. Al comienzo, se organizaron los tiempos escolares para el curso del niño realizando un cambio en la grilla horaria para que él pueda compartir uno de los momentos semanales de esta actividad. Asimismo, se decidió que el día que el niño esté presente en las clases de Educación Física, las actividades se organizarían alrededor de la priorización de otros saberes, el aprendizaje de la cooperación y el trabajo colectivo. A tal fin, se realizaron juegos de postas de a dos o tres niños, manchas en pareja donde uno protege al otro con su cuerpo para evitar ser manchado, entre otros, pero en todos ellos el trabajo entre pares se volvió la clave para llegar a la meta. En estas situaciones, los y las docentes manifiestan que él puede consentir el apoyo de los pares quienes acompañan su ritmo para correr, o lo cubren para no ser manchados y que su estar allí les devuelve una lectura donde él se siente a gusto.

Como la modalidad de aprendizaje del niño se realiza a través de los sentidos y de lo concreto, dadas las recomendaciones sanitarias de no intercambiar elementos, la DAI con acuerdo del EAI diseñó un modo de abordar los contenidos y construyó una caja personal para el niño: la caja sensorial. En ella se incluyeron elementos como potes con cremas, bolsitas con diferentes tipos de semillas (comestibles, aromáticas) y harinas (maíz, trigo, granos de cereal), plastilinas, telas con diversas texturas, trozos de madera, trozos de ladrillo, nylon, imanes, *slime*, globos, pelotas de diferente densidad, burbujeros, bombillas de plástico y el “guante sensorial” para que solo utilice el niño en sus actividades. Particularmente, el guante llamó la atención del grupo y ante la dificultad de intercambiar los elementos y el interés demostrado por las niñas y los niños, las docentes decidieron seleccionar contenidos de enseñanza y organizar una secuencia didáctica que incluía la fabricación de un guante sensorial (reversión de caja sensorial) entre otras acciones que se describen a continuación.

Así, cada uno de los niños y las niñas del agrupamiento construyó su guante sensorial y se trabajó desde el área de Lengua en el relato escrito del instructivo para elaborarlo articulando las áreas de Lengua y Ciencias Naturales. Desde esta última área, se decidió emplear la caja sensorial para la enseñanza y el aprendizaje de las propiedades de los materiales, en particular, la densidad. Para ello se colocaron dentro del guante diferentes tipos de materiales como semillas, cereales, geles y harinas, de modo de construir las nociones necesarias para el aprendizaje de esta propiedad. Los niños y las niñas sopesaban el guante con distintos materiales y ante el volumen fijo del mismo, podían estimar distintas densidades de los materiales que se introducían. Con el resto de la caja sensorial que incluía los objetos mencionados anteriormente, se abordaron las propiedades organolépticas de los materiales, aquellas que pueden ser determinadas mediante los sentidos: color, olor y textura⁵¹. Los niños y las niñas del grupo pudieron identificar olores intensos y característicos como los de las semillas aromáticas, texturas diversas: suaves, rugosas, lisas, oleosas, y también los colores de dichos materiales.

Esta estrategia de enseñanza implementada en todo el agrupamiento para el aprendizaje de contenidos propios del nivel y el trabajo del niño en inclusión con los objetos de la caja sensorial hizo de esta secuencia una buena práctica institucional que, diseñada para revincular al niño con la presencialidad en esta nueva etapa de asistencia cuidada a la escuela, responde a los lineamientos pedagógicos del PAF desarrollado en este contexto. De esta manera, la secuencia didáctica seleccionada y organizada a partir de la caja sensorial permitió abordar en la trayectoria de este niño, y en el total de la burbuja, el aprendizaje de los contenidos de Ciencias Naturales resignificando esta experiencia de aprendizaje a partir de las posibilidades de cada uno.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

En el regreso a la presencialidad cuidada, la buena práctica identificada resuelve ciertos problemas concretos vinculados con algunas dimensiones de la reorganización institucional para considerar las situaciones que transitan los estudiantes con discapacidad, atendiendo en todo momento a la singularidad que exigen esas trayectorias. Observamos cómo la buena práctica impacta principalmente en la adecuación de las normas generales (protocolos), en la reorganización de los tiempos y espacios escolares, en los modos de diseñar y consensuar propuestas de enseñanza y sobre todo en la necesidad de disponerse al hacer con otros.

De este modo, la flexibilización de algunas decisiones⁵² permitió que la escuela se torne un espacio seguro para el niño no solo en términos sanitarios, sino sobre todo para representar un lugar de sostén y contención. En tanto, la modificación de los tiempos y espacios escolares, las estrategias de enseñanza y el modo de abordar ciertos contenidos posibilitaron, por un lado, el acceso a los diferentes espacios curriculares y el hacer lugar a la modalidad de aprendizaje singular del niño. Pero, por otro lado, tal como se muestra en el relato la reorganización de las mencionadas dimensiones,

51. Otra de las propiedades organolépticas es el sabor, pero se evita observar esta propiedad cuando se trabaja con materiales no comestibles.

52. Esto no implicó que dejen de existir y tengan eficacia.

también otorgó la posibilidad al grupo-clase de capitalizar esos ajustes y las experiencias educativas que se promovieron allí.

Finalmente, la buena práctica educativa puede ser considerada como tal porque, reiteramos, sin perder de vista la singularidad que implica la modalidad de aprendizaje de los niños y las niñas que transitan su escolaridad en la modalidad de educación especial, es posible generar acciones a partir del acuerdo y el trabajo conjunto, que trasciendan el nivel y la modalidad educativa, y que con el análisis que la situación requiere pueden ser efectivizados en cualquier momento.

Escuela de nivel primario de la modalidad educación intercultural bilingüe rural*

Neuquén

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

La experiencia relevada se llevó adelante en un escuela primaria, periodo marzo-diciembre, de la ciudad de Zapala, que se encuentra ubicada en el paraje Las Cortaderas, departamento Catán Lil, provincia de Neuquén, a una distancia de 85 kilómetros de la ciudad de Zapala, a 285 kilómetros de la capital neuquina por ruta 40 y 22, y a 120 kilómetros de la ciudad de Junín de los Andes, por ruta nacional 40. Está inmersa en la lof Cayupán, pueblo originario mapuche.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El Ministerio de Educación tiene bajo su órbita la Dirección Provincial de la Modalidad Intercultural Bilingüe, cuyo objetivo es planificar, dirigir y evaluar políticas educativas tendientes a garantizar la educación intercultural. Los lineamientos políticos-pedagógicos que sigue son los establecidos por el los artículos 80 y 81 de la Ley de Educación Provincial N.º 2945 aprobada en el año 2014.

La Educación Intercultural Bilingüe en la provincia surge como programa en el año 2000, conducido por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche, que se instituyó en el mismo año. Tiene como antecedente la creación del cargo de Maestro Especial de Lengua y Cultura Mapuche en el año 1995 por Resolución N.º 349 del Consejo Provincial de Educación. Uno de los fundamentos del programa era la necesidad de las comunidades indígenas de preservar su lengua y su cultura.

Actualmente, la Dirección General de Modalidad Intercultural Bilingüe cuenta con los siguientes cargos para su funcionamiento: Asesor Intercultural Mapuche, Asistencia Técnica Pedagógica y Referente Escuela de Arte Milenario. El trabajo territorial es a través de la implementación de cuatro zonas: Picunche, Pehuenche, Reginche y Huilliche. Cada una de ellas nuclea a maestros y maestras de la lengua y cultura conjuntamente con sus comunidades.

En lo que respecta a las medidas sobre la vuelta a la presencialidad tomadas en el marco de la pandemia por COVID-19, la provincia fue adoptando las resoluciones vigentes del CFE y estableciendo normativa jurisdiccional para su implementación. El 1 de febrero del 2021 emitió la Resolución N.º 0010 donde se aprobó el retorno a las clases presenciales, no presenciales y alternadas en el marco

* El caso de estudio corresponde a la Escuela Primaria N.º 231, paraje Las Cortaderas, Zapala.

de lo establecido en la Resolución N.º 0585/2020 y de conformidad al protocolo de cuidado que se aprobó en la misma resolución. El 26 de febrero, por Resolución N.º 0035, se dejó sin efecto el artículo 2.º de la Resolución N.º 0010/2021 que aprobaba el documento “Protocolo Camino a la Escuela Presencial” y se sustituyó por otro, adhiriéndose en el mismo acto resolutivo, al documento “Manejo y Control del COVID-19 en establecimientos Educativos - Anexo 1 de la Resolución N.º 386/2021 del Consejo Federal de Educación». En lo que refiere al protocolo sanitario y pedagógico para el inicio del ciclo lectivo 2021 “Camino a la escuela presencial”, este se organiza alrededor de los siguientes ejes: ordenamiento territorial, orientaciones pedagógico-institucionales, nuevos modos de habitar la escuela, infraestructura, capacitación a personal docente, no docente y auxiliares de servicios, comunicando el camino a la escuela presencial y protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores. Cada apartado hace una descripción detallada de los lineamientos y las orientaciones que deben seguir las instituciones educativas. La concurrencia presencial de las y los estudiantes a los establecimientos se fijó de manera escalonada y progresiva por el Acto Administrativo N.º 0036/21. Luego, el 23 de agosto el Consejo Provincial de Educación dispuso, mediante Resolución N.º 0627/2021, el regreso de los y las estudiantes a las clases presenciales plenas y cuidadas, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial, de manera situada, territorial e institucionalmente. Lo dispuesto en la mencionada norma es de cumplimiento obligatorio para todos los niveles y las modalidades.

Los marcos normativos de la jurisdicción se encuadran en normativas del Poder Ejecutivo Nacional, en lineamientos del Consejo Federal de Educación (Resoluciones N.º 364/20, 386/2021 y N.º 387/2021) y en legislaciones jurisdiccionales. En lo que refiere a la dimensión sanitaria, desde la normativa se recomienda que los establecimientos educativos definan dentro de su personal un referente escolar que actúe como facilitador y articulador con el sector de salud local dentro del Comité de Emergencia que cada ciudad, localidad, pueblo y/o paraje fueron conformando. Este tiene por objetivo la implementación de un protocolo sanitario que establece pautas y lineamientos generales y específicos para el “Manejo y Control del COVID-19 en establecimientos educativos” con el fin de atenuar el riesgo de contagio en las comunidades educativas e indicar a las personas cómo proceder ante la detección de un caso sospechoso durante el desarrollo de la jornada escolar. En el caso de la institución objeto de estudio, la referente escolar fue la directora quien articuló también con la lof (comunidad) mapuche donde está inserta la institución educativa.

Las medidas del ASPO y DISPO han impactado con ciertas particularidades en las instituciones educativas bajo modalidad de EIB. Dado que la escuela de referencia está ubicada en el ámbito rural, la directora conjuntamente con el agente sanitario del paraje y la lonco de la comunidad fueron los y las responsables de las comunicaciones con las familias acerca de las estrategias de acción que se llevaron adelante en el contexto de las clases en la virtualidad en el 2020. Asimismo, se atendieron las demandas en torno a las necesidades alimentarias y la entrega de kits de seguridad (guantes, barbijo y alcohol en gel) para las familias.

A partir de la presencialidad se diseñó y elaboró el protocolo sanitario de la institución educativa. La comunicación con las familias estaba mediada por los propios estudiantes, las madres, los padres y tutores o tutoras que se podían acercar a la institución por cualquier inquietud y en muchas ocasiones la quimeltufe (maestra de idioma y cultura mapuche) era el nexo entre la escuela y las familias de la comunidad.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA DE REFERENCIA

La escuela situada en el territorio comunitario de la lof Cayupán tiene una matrícula que proviene en su mayoría de las familias pertenecientes a la comunidad. En el paraje Las Cortaderas, donde se ubica la escuela, viven aproximadamente 25 familias. Su sustento económico se basa en el autoconsumo. Para ello, la mayoría desarrolla la actividad de crianceros. Algunas familias perciben diferentes planes de acción social destinados a poblaciones con derechos vulnerados: Programa Alimentar, Asignación Universal por Hijo (AUH), pensiones y recientemente el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), como así también reciben la ayuda social del Estado provincial-municipal de Las Coloradas que entrega leña, gas en garrafas y agua, entre otros.

El edificio escolar fue inaugurado el 17 de abril de 1966, con el propósito de que los y las estudiantes puedan escolarizarse sin tener que asistir a los albergues aledaños, los cuales provocan desarraigo. Está instalado en un predio de una manzana cerrado por un cerco perimetral y su estructura edilicia es de piedra revocada con cal y arena. Consta de una cocina, tres baños, un aula grande, que además funciona como comedor y donde se desarrollan las clases de multigrados/multinivel, un aula pequeña que sirve de nexo entre dirección, cocina y aula grande. Cuenta con un playón de 100 m², donde se encuentra el mástil, paneles solares y un grupo electrógeno para abastecer el sistema eléctrico y una bomba de agua eléctrica sumergible. Tiene provisión de gas licuado en zepelín para alimentar la cocina, los calefactores y la heladera. También disponen de conectividad.

La escuela depende del CPE de Neuquén, Distrito III de la ciudad de Zapala, el cual provee las partidas de refrigerio (desayuno-refuerzo/comedor) y gastos generales (limpieza-material didáctico). Los y las estudiantes llegan en transporte escolar, servicio que también es brindado por el CPE de la provincia de Neuquén.

Actualmente, la matrícula es de 16 estudiantes, 11 de nivel primario y 5 de nivel inicial (sala de 4 y 5 años). Cuenta con una planta orgánica funcional compuesta por una directora con grado a cargo (personal único, con atención del multigrado/multinivel), un cargo docente de áreas especiales: Música, Educación Física y Plástica, que se comparten con la escuela N.º 290 Aguada del Overo y una quimeltufe que es designada por consenso de la comunidad, a cargo de la Comisión de la lof Cayupán. Para el mantenimiento escolar y el servicio de refrigerio y comedor, se cuenta con dos auxiliares de servicio, de planta permanente. La mayoría del personal docente proviene de la ciudad de Zapala, excepto la quimeltufe y auxiliares de servicio que tienen sus domicilios en el paraje. Paralelo a la institución se encuentra la sala de primeros auxilios del paraje, con un agente sanitario dependiente del departamento de salud de Las Coloradas, que recibe la visita médica el primer martes de cada mes, dando así la atención sanitaria primaria a los habitantes de la comunidad.

La no presencialidad que generó el ASPO y el DISPO en el 2020 se organizó a partir de modelos generales que universalizaron expectativas y potencialidades, ignorando singularidades, experiencias y contextos particulares, como es el caso de estudio. Fue complejo mantener la virtualidad, especialmente en estos contextos rurales y con comunidades originarias, pero aún así se pudieron establecer canales de comunicación y acompañamiento a partir de la entrega en los domicilios de las propuestas pedagógicas que elaboró la docente de grado, la quimeltufe y el maestro de Educación Física. Asimismo se repartieron los cuadernillos que entregó el Ministerio de Educación de la Nación, como también aquellos que emitió la propia cartera educativa de la provincia.

Con respecto a los recursos necesarios para atender las necesidades de la presencialidad, el Ministerio de Educación y el Consejo Provincial de Educación proveyeron los insumos de limpieza, desinfección y kits de seguridad a la escuela. Asimismo, la directora a través de fondos propios de la institución realizaba compras de productos de limpieza, desinfección y sanitizantes. Como se mencionó anteriormente, el monitoreo de la situación sanitaria estuvo a cargo de un Comité de Emergencia Local, integrado por varios actores del paraje y la directora.

La comunicación y el acompañamiento con las familias de la comunidad y estudiantes en contexto de virtualidad se realizó a partir de las visitas y el diálogo permanente entre la directora y las familias, actuando como único nexo en ese vínculo. Se distribuían actividades a nivel individual y familiar. En este contexto, el único cargo que se cubrió fue el de Educación Física, mientras que el de Plástica y el de Música recién fueron cubiertos a partir de la presencialidad cuidada. La directora, en coordinación con la quimeltufe, pasaba por su domicilio y retiraba un pendrive con las actividades que luego imprimía en la escuela y entregaba a las familias en cada visita para que se realizaran las tareas del espacio de idioma y cultura mapuche. Con esta dinámica se sostuvo todo el ciclo lectivo 2020. A partir de la presencialidad cuidada la comunicación se realizó a través de los y las estudiantes, pues las familias ya podían acercarse a la institución educativa y, en esta situación, la quimeltufe fue el nexo, en muchas ocasiones, entre la escuela y la comunidad. Asimismo, al no tener conectividad ni disponibilidad de dispositivos tecnológicos como recursos indispensables en tiempos de escolarización en formato bimodal, el sostenimiento de las trayectorias educativas continuó siendo a partir de la entrega de propuestas pedagógicas por parte de la directora en los domicilios de las familias. En lo relativo a la organización de la jornada escolar, la institución educativa siguió las indicaciones de los protocolos vigentes en la provincia, específicamente en lo que se refería al distanciamiento entre los y las estudiantes en los espacios áulicos. Se iniciaron las clases el 3 de marzo con el sistema de burbujas, en la primer etapa comenzaron los y las estudiantes de primer ciclo, luego el 10 de marzo se incorporaron estudiantes del segundo ciclo, el 15 de marzo se sumaron los y las estudiantes del tercer ciclo y, finalmente, el 7 de abril se incorporaron estudiantes de nivel inicial, según criterios institucionales y del nivel.

Volver a la presencialidad implicó revincular a los y las estudiantes con la escuela, lo que conllevó a repensar y modificar la organización de la jornada escolar, del espacio y del tiempo, y de los contenidos de enseñanza.

En relación con el trabajo docente, la vuelta a la presencialidad implicó un trabajo articulado entre la maestra de grado, los y las docentes de las áreas especiales y el espacio de idioma y cultura mapuche. Desde la institución educativa se sostiene que el trabajo colaborativo y articulado fue imprescindible para el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: REVINCULACIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES CON LA ESCUELA EN CONTEXTO DE EMERGENCIA SANITARIA

En relación con el eje de la reorganización de la jornada escolar, del espacio y del tiempo escolar y de los contenidos de enseñanza, la institución buscó la revinculación de los y las estudiantes con la escuela dado que la virtualidad había presentado varias complejidades que no dieron respuesta

al sostenimiento de las trayectorias educativas por los motivos expuestos en los párrafos que anteceden. En particular, se observó que era necesario restablecer la comunicación entre estudiantes y entre estudiantes y maestros y maestras, ya que durante el ASPO y el DISPO, esta se vio interrumpida y/o discontinuada.

Las familias y los y las estudiantes esperaban con mucho entusiasmo la vuelta a la presencialidad por la oportunidad de revinculación de los niños y las niñas con la escuela, y entre ellos y ellas. Esta necesidad se fundamenta en que los espacios y el momento de dedicación a la tarea de aprender estuvieron atravesados por las condiciones ofertadas por cada una de sus familias y comunidad. A veces las tareas las hacían con sus hermanos y hermanas, con algún adulto de la casa, y otras veces solos. En este sentido, el tiempo y espacio en los hogares no eran estructurados, no estaban marcados por la rutina, sino por el contrario eran flexibles y cambiantes. Esta situación generó una gran diversidad en términos de intensidad de las trayectorias educativas.

Habitualmente la escuela iniciaba sus actividades con un breve momento comunitario en el que la docente a cargo transmitía lo relevante para dar inicio a las actividades escolares. Al comienzo de la presencialidad en el ciclo lectivo 2021 y dado que la presencia plena y cuidada fue sucediendo progresivamente en función del protocolo escolar de emergencia sanitaria, la docente a cargo percibió que ese instante en el que se reencontraban los y las estudiantes carecía de las estrategias que necesitaban los niños y las niñas para revincularse y dar comienzo a los aprendizajes, debido a que se pasó de un sistema de burbujas a reencontrarse el conjunto de estudiantes de multigrado y multinivel. Este fue el punto de partida de la escuela para la reorganización de la jornada escolar de modo de llevar adelante las clases presenciales. Para ello fue necesario que la escuela, su dinámica y sus prácticas se modificaran y repensaran en este nuevo contexto de presencialidad.

Uno de los aspectos centrales que se modificó fue la organización del tiempo y el espacio, y en particular, el momento comunitario de ingreso y salida de la escuela que estaba marcado por la rapidez y precisión de lo que decía la docente a cargo, por la ubicación en fila de los y las estudiantes y por la salida ordenada de ese espacio. Con la vuelta a la presencialidad, se planificó la modificación sustancial de este momento. Los y las estudiantes se ubicaron en ronda manteniendo el distanciamiento acordado por protocolo, quien hablaba ya no era solamente la docente a cargo de darles la bienvenida o despedida, sino que los y las estudiantes levantaban sus manos y contaban: cómo estaban, cómo se sentían, si tenían ganas de contar algo, si había alguna novedad en la familia o la comunidad, se les preguntaba qué tenían ganas de aprender ese día en la escuela, si habían hecho la tarea, que habían aprendido, entre otras. Las expresiones más habituales de los y las estudiantes eran referidas a alguna situación familiar de salud, la alegría que les generaba estar en la escuela y en varias oportunidades surgían propuestas de lo que querían hacer ese día allí. En algunas ocasiones, ese momento les tomaba solo 15 minutos y en otras, 40. El tiempo que se destinaba lo definía la conversación que se producía.

Los y las docentes manifiestan que el aula ya no era el único espacio privilegiado para que suceda el aprendizaje. Comenzaron a descubrir y le dieron importancia a otros espacios, y desde ese momento y hasta la actualidad muchas clases se llevan adelante en el playón, abajo de los árboles, al costado de la escuela. Y si bien la escuela tiene muy pocos espacios disponibles y son de pequeñas dimensiones, a partir de estas nuevas prácticas para fortalecer el vínculo con los y las estudiantes y entre ellos y ellas se utiliza asiduamente la galería que brinda otras posibilidades para disponerse a aprender.

Salir de la rutina del aula, con los bancos en fila, posibilitó que los y las estudiantes intercambien más entre ellos y ellas, y que los y las niñas de los grados más avanzados ayuden a sus compañeros y compañeras más pequeños favoreciendo la integración. De esta manera, la fragmentación o separación habitual de los grados que se hace en un multigrado/multinivel se había superado, facilitando el acompañamiento de las trayectorias reales de cada estudiante.

Este contexto de emergencia sanitaria no solo modificó la organización del tiempo y el espacio sino que propició modificaciones en la prioridad de los contenidos de enseñanza. A partir de esa conversación con los niños y las niñas, la institución educativa realizó la selección de los saberes prioritarios, atendiendo a los intereses de las y los estudiantes, a lo propuesto por el Ministerio de Educación, al contexto donde está inserta la comunidad y a la situación provocada por la pandemia. Se elaboraron propuestas a partir de la modalidad del aprendizaje basado en proyectos donde las temáticas y los saberes tenían continuidad en todos los ciclos y niveles, buscando el alcance y la gradualidad de los aprendizajes a partir de la problematización desde una mirada interdisciplinar y transversal a la interculturalidad y bilingüismo, tratando de que sean contextuales. Los principales proyectos que se trabajaron fueron la lectoescritura, el rescate cultural, taller de salud-ESI y la importancia del reciclado.

Es importante señalar que si bien la modalidad del aprendizaje basado en proyectos es una respuesta habitual que impacta positivamente en el sostenimiento de la escolarización de los y las estudiantes, en este caso, su diseño e implementación en este establecimiento educativo renovó la práctica tradicional de enseñanza e incorporó estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas a la medida de las necesidades propias del regreso a la presencialidad cuidada.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

Para concluir, podemos decir que en la vuelta a clases en la presencialidad cuidada la buena práctica narrada resuelve, de manera efectiva, un problema concreto que se vincula principalmente con la dimensión de la reorganización de la jornada escolar, las propuestas de enseñanza y aprendizaje y la selección y organización de los contenidos de modo que propició la revinculación de los y las estudiantes con la escuela dado que la virtualidad había presentado dificultades para su implementación en el contexto de la emergencia sanitaria en la lof.

Volver a la escuela implicó resignificar y construir nuevas prácticas que pudieran reponer los aprendizajes y reconstruir los vínculos. La escuela se propuso una nueva reorganización de la jornada escolar, mejores usos de sus espacios, y nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Con esto logró fortalecer el vínculo afectivo y pedagógico entre los y las docentes y los y las estudiantes favoreciendo el sostenimiento de las trayectorias educativas.

Escuela de nivel primario en el ámbito rural disperso*

San Luis

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto corresponde a una escuela primaria rural dispersa ubicada en el paraje Las Lagunitas, de San Luis. La escuela de referencia se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada a la optimización de los escasos recursos tecnológicos con los que cuentan las familias en contextos de ruralidad, para promover otras formas de vinculación y mayor participación de las familias en las actividades escolares, lo que ha redundado en una mejora en el desempeño de los y las estudiantes.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El nivel primario de la provincia de San Luis, si bien fue históricamente el nivel con mayor expansión en la educación rural⁹⁷, fue traccionando progresivamente para incluir el nivel inicial y el nivel secundario en sintonía con la extensión de la escolaridad obligatoria que establecieron las sucesivas leyes nacionales relativas a la educación. Así, desde el 2017 se implementa el proyecto de Escuelas Generativas de nivel secundario y varias escuelas primarias cuentan con salas de nivel inicial o reciben estudiantes de ese nivel.

Desde el inicio de la pandemia en marzo de 2020, San Luis fue adoptando las resoluciones vigentes del CFE y estableciendo normativa jurisdiccional para su implementación. El 5 de octubre del 2020 esta jurisdicción fue una de las primeras en retornar las clases presenciales. Lo hizo en escuelas primarias y secundarias ubicadas en localidades con menos de 200 habitantes, por considerar que el riesgo epidemiológico era menor y la necesidad de retomar el contacto con la escuela, mayor. Un total de 173 estudiantes (117 del nivel primario y 56 del secundario generativo) regresaron a las aulas, lo que implicó un importante porcentaje de la matrícula de estas escuelas.

El retorno fue voluntario, tanto para las instituciones como para los y las estudiantes, y se enmarcó en las disposiciones de la Resolución del CFE N.º 364/2020⁹⁸.

* El caso de estudio corresponde a la Escuela Primaria N.º 360 "Ministro Jacinto Pérez", paraje Las Lagunitas

97. Ya en el año 2001 la asistencia de la población (en edad correspondiente) a establecimiento escolares mostró porcentajes cercanos al 100%.

98. Por la cual la Asamblea del Consejo Federal de Educación aprobó el "Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores".

Los directivos de estos establecimientos fueron capacitados en el protocolo a lo largo de una semana. Además, dado el contexto de la pandemia, recibieron un kit con elementos de seguridad e higiene que contenía cartelera, alcohol en gel con su dispenser y dosificadores, termómetros infrarrojos medicinales y máscaras faciales de protección.

Entre las principales pautas a cumplir que establecía el protocolo se destacan: prescripciones sobre el uso correcto de tapabocas tanto de estudiantes como de todo el personal de la escuela; higiene y sanitización de manos antes del ingreso al aula; distancia social mínima de un metro y medio entre estudiantes, docentes, directivos y personal no docente; evitar contacto físico y tratar de no compartir materiales y utensilios personales. En relación con las instalaciones edilicias, deberían ser desinfectadas antes del ingreso de los estudiantes, en el transcurso de la jornada y una vez que estos se retiren de la institución.

Ante la identificación de alguien con síntomas respiratorios o fiebre, se debían dirigir a un sector habilitado para aislamiento y contactar inmediatamente al Sistema de Emergencias de Salud, además de dar aviso inmediato al familiar adulto responsable. Para el seguimiento de los casos la jurisdicción creó una aplicación denominada “Vigilancia epidemiológica”: el comité de crisis tenía un número de teléfono y la escuela debía informar si detectaba algún caso sospechoso y allí dicho comité iniciaba el seguimiento.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA

La escuela en la que se relevó esta buena práctica está ubicada en Las Lagunitas, un paraje que se encuentra a 120 kilómetros al nordeste de la capital provincial, a 7 kilómetros del Río Desaguadero y a 30 kilómetros del límite con la provincia de Mendoza. Allí viven unas seis familias que también están dispersas en esa geografía desértica. Además de las familias que viven cerca de la escuela, llegan estudiantes de otros parajes como La Repesita, Los Ramblones, El Balde, Los Parecidos y La Aguadita, ubicados a 26 kilómetros del establecimiento.

Se trata de una escuela primaria de personal único, es decir, su planta está conformada por un director con sección a cargo y dos personas para la limpieza y servicios generales. La matrícula de la escuela es de once estudiantes, cuatro de nivel inicial y siete de primaria. Comparte el edificio escolar con una Escuela Secundaria Generativa, que inició sus actividades en el año 2018 en el espacio readecuado de lo que solía ser la casa del docente de la escuela.

Como el retorno a la presencialidad fue voluntario, la dirección de la escuela visitó previamente a cada una de las familias explicando cómo se implementaría la presencialidad y con qué protocolos se organizaría la vida escolar. Identificó cierto temor al contagio que convivía con la necesidad de que sus hijos e hijas retomaran las clases. Aun así, en el primer día de clase, la asistencia fue casi total.

Debido a que los y las estudiantes no cuentan con computadoras ni conectividad ni telefonía en sus hogares, durante el tiempo de no presencialidad la modalidad utilizada para dar continuidad a los aprendizajes fue la entrega en cada domicilio de materiales impresos con consignas de trabajo cada quince días. Esta estrategia puso en evidencia que la posibilidad de acompañamiento familiar era limitada, pues los propios padres y madres tenían dificultades para la comprensión de la lectoescritura.

Al momento del retorno a las clases presenciales la escuela contaba con condiciones para asegurar un espacio cuidado, seguro. Acondicionaron como aula un salón de usos múltiples, espacioso y con ventilación cruzada, en el que instalaron una pizarra móvil. El director a cargo de sección fue capacitado por el Comité de Crisis sobre las medidas sanitarias, la detección de casos, cómo usar el termómetro, aportaron máscaras, barbijos descartables, lavandina y alcohol en gel. Además, como la escuela cuenta con el patrocinio de tres instituciones, hubo aportes extraordinarios de productos de limpieza.

En relación con la organización del personal no docente, se realizaron las tareas de limpieza y ventilación en el inicio y en la finalización de la jornada escolar, ajustándose el horario laboral del personal de servicios generales para evitar que permanezcan en el establecimiento y minimizar la circulación de personas.

En relación con la organización de la jornada escolar, se optó por la presencialidad plena, es decir, la asistencia a la escuela todos los días y todas las semanas. Un problema que se suscitó fue que el transporte escolar no era una actividad habilitada, por lo que los y las estudiantes que viven más lejos (15 a 25 kilómetros) asistían solo dos o tres veces por semana, pues sus padres podían llevarlos en moto o a caballo. En esos casos se complementaron los aprendizajes con el uso de cartillas.

En relación a la organización horaria, inicialmente el tiempo de permanencia en la escuela era de dos horas de clases y luego se fue ampliando progresivamente.

La organización de contenidos no sufrió modificaciones, pues se siguió trabajando bajo la modalidad de plurigrado y multinivel, siempre considerando los núcleos de aprendizajes prioritarios como referencia.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: “EL CELULAR FAMILIAR VA A LA ESCUELA”. OPTIMIZACIÓN DEL USO DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS FAMILIARES Y ESCOLARES PARA UN MEJOR ACOMPAÑAMIENTO DE LAS FAMILIAS EN LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS ESCOLARES

Como ya se señaló, las condiciones de nula conectividad y acceso a telefonía celular en los hogares de los y las estudiantes determinaron que la modalidad de educación remota se desarrollara a través de la entrega de cartillas y materiales impresos que debían leerse y resolverse en el contexto familiar.

En ese marco, el director y docente de la escuela identificó que la mayoría de las familias tenían dificultades para acompañar a sus hijos e hijas en esa tarea por las propias dificultades en su alfabetización. Esto impactaba en la calidad de los aprendizajes que se procuraban promover con esa estrategia. Por otro lado, en sus visitas a las familias el director advirtió que contaban con amplia y precisa información sobre la pandemia por COVID-19 y no presentaban dificultades de comprensión cuando esa información era transmitida de manera oral, fundamentalmente a través de la radio.

Con la vuelta a la presencialidad esta situación se reeditó en el caso de los y las estudiantes que no podían asistir todos los días por vivir a varios kilómetros de la escuela y ante la ausencia del transporte escolar.

En esta situación y detectada esta capacidad para la comprensión de lo transmitido oralmente, se implementó una estrategia que luego se configuró como práctica estable: solicitar a las familias que envíen sus teléfonos celulares a la escuela para que en cada jornada escolar el docente-director enviara un mensaje oral a cada familia, aprovechando la conectividad con la que cuenta la escuela,

en el que explicaba lo trabajado en clase, la propuesta de trabajo en el hogar y el tipo de apoyo que el niño, la niña o adolescente necesitaría para continuar con la realización del trabajo en su hogar. Esto supuso, previamente, un procedimiento de desinfección de los aparatos y su conexión a la red de la escuela.

Progresivamente, esta estrategia amplió su alcance y se utilizó para enviar otros mensajes de interés: visitas de personal de salud y otras comunicaciones institucionales.

Según los actores escolares, esta práctica permitió, en primer lugar, reconfigurar la comunicación entre las familias y la escuela, ya que el trabajo escolar, los temas de enseñanza y las formas de abordarlos se tornaron un tópico de diálogo entre familia y escuela, lo que no era una práctica común previa. La cuestión escolar tomó más protagonismo en la relación de la escuela con las familias.

En segundo lugar, se advirtió una mejora en la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes, lo que supone que la comunicación enviada a través del celular a las familias permitió un mejor acompañamiento en las tareas de estudio y en consecuencia, propició la continuidad de las trayectorias educativas.

En tercer lugar, fue una estrategia de la que las familias se han apropiado. Actualmente graban mensajes en sus casas, que ingresan cuando el niño o la niña llega a la escuela con el celular de la familia y capta la señal de internet. Otras familias han resuelto mejorar su conectividad, instalando antenas para poder tener comunicación en sus hogares.

Finalmente, en casos de estudiantes con problemas fonológicos, el recurso de la comunicación oral a través de esos mensajes también ha sido utilizado como estrategia para atender esas dificultades.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

La buena práctica descrita aborda la siempre compleja relación familia-escuela y lo hace, creativamente, potenciando los limitados recursos tecnológicos con los que cuentan las familias y la propia institución, a fin de resolver una problemática que advierten en el contexto de la no presencialidad: las dificultades que encuentran las familias para acompañar a sus hijos e hijas en la resolución de consignas escritas, por las dificultades para la comprensión por sus propias competencias en la lectoescritura.

También surge de una observación de las capacidades y potencialidades con las que sí cuentan las familias: su capacidad de buena comprensión a través de la oralidad y su compromiso con la educación de sus hijos e hijas.

La buena práctica descrita es efectiva, pues demuestra un impacto positivo y una mejora tangible no solo en las actividades que los y las estudiantes desarrollan en su hogar, sino también en el vínculo familia-escuela. Es eficaz, pues cumple con los objetivos planteados.

Finalmente, en tanto actividad de cambio, sirve como punto de partida para seguir trabajando en la comunicación familia-escuela, en el tipo de acompañamiento que las familias realizan de las tareas escolares y en los usos que se puede hacer de las tecnologías domésticas para la mejora y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Escuela del nivel primario de la modalidad educación especial*

Santiago del Estero

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel primario modalidad especial corresponde a una escuela urbana ubicada en la ciudad de Pozo Hondo de Santiago del Estero. La escuela de referencia se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada con la implementación de estrategias pedagógicas para el sostenimiento del vínculo entre la escuela y las y los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social. En particular, se describe el recurso de la elaboración de cartillas con actividades pedagógicas que los niños y las niñas debían realizar durante la semana de no presencialidad en la escuela y el uso del programa PowToon para transmitir y acompañar a los padres en las situaciones que se presentan durante el tiempo de crecimiento de sus hijos e hijas.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El Ministerio de Educación de Santiago del Estero cuenta con una Subsecretaría de Educación y un Consejo General de Educación Provincial de la cual dependen las Direcciones de Nivel y la Dirección de Modalidades Educativas. De esta última dependen las modalidades de educación hospitalaria y domiciliaria, de formación y capacitación laboral, de educación para adultos y la modalidad de educación especial. Esta última cuenta con una supervisión que gestiona todas las escuelas de la modalidad.

Durante el año 2020 la provincia adhirió a las resoluciones y lineamientos elaborados por el CFE en el contexto de las medidas sanitarias y educativas tomadas ante la pandemia por COVID-19. En el mes de julio, emitió una resolución en la cual se establecieron los “Lineamientos Generales, Cronograma y Plan de Acción para el Regreso a las Escuelas”⁹⁹ y en cumplimiento de lo establecido en estos, las Direcciones Generales de Nivel/Modalidades elevaron las pautas organizativas para la formulación del Plan de Vuelta a Clase que debió presentar cada institución escolar previendo un retorno a las clases presenciales a mediados del mes de agosto de 2020¹⁰⁰ para todos los niveles y las modalidades en forma escalonada y bimodal. Sin embargo, ante el aumento de casos, su implementación se pospuso¹⁰¹.

* El caso de estudio corresponde al Centro de Educación Integral (CEI), Pozo Hondo.

99. Res. N.º 550/2020.

100. Res. N.º 286/2020.

101. Res. N.º 568/2020.

Si bien en esa resolución se explicitó que “los establecimientos de Educación Especial no se reintegrarían al trabajo presencial en esta primera etapa” (Res. N.º 286/20: p. 21) se previó que las y los docentes especiales que realizaban acompañamiento a estudiantes en integración privilegiaran “el acompañamiento pedagógico y el trabajo virtual, reintegrándose presencialmente a cumplir sus tareas en la medida que sea solicitada su necesaria intervención”. Asimismo, se estableció que las y los docentes de todos los niveles y modalidades educativas, incluyendo al personal administrativo, participarían durante la tercer semana de agosto de una capacitación en línea a cargo del Instituto Federal de Formación Docente (INFoD), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, para el retorno progresivo a clases presenciales en los niveles obligatorios y en los Institutos Superiores de Formación Docente en el marco de la Semana Federal de formación docente¹⁰².

En el 2021, durante el mes de abril, se dio continuidad a dicha capacitación para acompañar el inicio del ciclo lectivo con presencialidad cuidada, y poner a disposición recursos y asistencia técnica vinculados con la organización del trabajo docente, las demandas de formación permanente en las dimensiones pedagógica, disciplinar y tecnológica, y otras definiciones que fueran adoptando las jurisdicciones¹⁰³.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA DE REFERENCIA

La escuela en la que se relevó la buena práctica está ubicada en el departamento Jiménez, en la provincia de Santiago del Estero, a 95 kilómetros de la capital provincial y pertenece a la modalidad educativa educación especial¹⁰⁴, en el nivel de educación primaria. Se creó en el mes de agosto del año 2009 por iniciativa de un grupo de padres de niños y niñas con discapacidad que residían en la ciudad de Pozo Hondo¹⁰⁵, con el fin de que sus hijos e hijas recibieran alguna atención educativa acorde a la situación que transitaban y/o realizaran tratamientos o terapias específicas en un lugar más cercano a su residencia, dado que frecuentemente debían trasladarse a la ciudad de La Banda o a la capital de Santiago, distantes entre 80 y 100 kilómetros aproximadamente de su residencia.

Por ser el único centro de atención de la discapacidad en el lugar, recibe y atiende discapacidades múltiples. En este momento, asisten niños y niñas diagnosticados con discapacidad mental, TGD (trastornos generalizado del desarrollo), trastornos neuromotrices, patologías de la conducta psiquiátricas (trastorno obsesivo compulsivos, ansiedad, etc.). Su proyecto educativo se basa en ofrecer herramientas para que las y los estudiantes puedan tener una vida más autónoma. Por eso, en el

102. Se implementó escalonadamente en todo el país en la medida que las provincias fueron contando con las condiciones epidemiológicas para regresar a las escuelas e institutos, respetando los protocolos establecidos y priorizando el cuidado de la salud. La formación se propuso acompañar a las y los docentes de todos los niveles y modalidades en el proceso de regreso a las aulas y contribuir con las condiciones institucionales adecuadas para recibir a los y las estudiantes. Fue organizada en cinco jornadas donde se brindaban herramientas sanitarias, pedagógicas y de contención emocional y cuidado elaboradas por el INFoD. Además, sumaron contenidos específicos diseñados por las provincias de acuerdo a sus necesidades.

103. <http://certificados.meducacionsantiago.gob.ar/jornadas/>

104. <http://mapa.educacion.gob.ar/legajo/860205200>

105. Según datos publicados por el Censo 2010 (INDEC), la cantidad de habitantes ascendía a 3249. <https://unidades-territoriales.obraspublicas.gob.ar/Municipalities/Details/d0f01968-494b-49ac-a6fd-1c7032f7a704>.

nivel primario se profundiza el desarrollo de proyectos de lectura y cálculo, con el fin de desarrollar habilidades prácticas que puedan ser utilizadas en la vida cotidiana. En el nivel secundario, el trabajo se focaliza más en temáticas transversales (ESI, consumos problemáticos, igualdad de oportunidades, entre otros) y en el logro de autonomía en los hábitos diarios (higiene, tareas del hogar, etc.). En ambos trayectos educativos, se trabaja con la familia de la y el estudiante para que lo acompañen en el logro de ese proceso de autonomía.

En la actualidad la matrícula de la escuela es de 43 estudiantes, de los cuales 23 concurren al nivel primario en la sede y 9 se encuentran en escuela común en proceso de inclusión¹⁰⁶ y asisten en contraturno al CEI para realizar los apoyos correspondientes¹⁰⁷. La matrícula restante pertenece al nivel secundario y de esta, solo 9 estudiantes concurren a la sede. La mayoría de las y los estudiantes que asisten a la escuela residen en Pozo Hondo, pero algunos proceden de localidades aledañas como Bobadal o Buen Lugar¹⁰⁸. La población de la escuela presenta un nivel socioeconómico en general muy bajo, varios padres no han finalizado el nivel primario y en algunos casos hay analfabetismo. La mayoría de ellos recibe un plan social provincial y/o municipal, tienen trabajos temporarios u ocasionales, o realizan ventas de productos regionales (tortillas, tortas). Solo unos pocos tienen un trabajo estable.

La propuesta institucional se organiza en dos turnos. El nivel primario funciona en el turno mañana distribuido en tres grupos nucleados por edad y por ciclo¹⁰⁹. Luego de finalizado séptimo grado (entre los 13 y 14 años aproximadamente), las y los estudiantes pasan al turno tarde donde funciona el nivel “secundario” y si bien no reciben una certificación del trayecto por este nivel, para quienes lo transitan representa un corte simbólico en su trayectoria educativa.

El egreso de la escuela se produce a los 18 años. En ese momento se realiza una evaluación conjunta entre el equipo del CEI y el de la escuela de capacitación y/o la escuela primaria para adultos para analizar si algún o alguna estudiante puede continuar su trayectoria en esos formatos. En los casos donde esto es posible, se realiza un proyecto pedagógico individual y las y los estudiantes vienen a la escuela en contraturno para recibir los apoyos necesarios que la finalización de la escuela requiere. Una vez terminado ese tramo, se espera que las instituciones ofrezcan alguna posibilidad de trabajo para las y los jóvenes.

Respecto de la planta docente, en la actualidad se compone de nueve docentes: una de ellas en el cargo directivo, tres docentes de grado que se desempeñan en el turno mañana (cada una a cargo de un grupo), una docente en el turno tarde (a cargo de un solo grupo), una afectada al seguimiento de los procesos de inclusión y los tres restantes pertenecen a las áreas especiales: Educación física, Taller de Cocina y Actividades Prácticas. Con respecto al personal técnico, la escuela cuenta con una

106. Las y los estudiantes en inclusión tienen doble matriculación por la cobertura que implica el seguro escolar para traslados entre la escuela común y la escuela especial.

107. Durante el tiempo de presencialidad cuidada las y los estudiantes en inclusión asistían dos veces por semana en contraturno y en horario reducido (dos horas).

108. Localidades rurales del departamento Jiménez y Copo distantes aproximadamente 45 y 84 kilómetros, respectivamente, de Pozo Hondo.

109. Hasta el mes de agosto de 2021 la escuela primaria se organizaba en dos grupos: uno para el primer ciclo y otro para el segundo ciclo. En ese momento, se realizaron tres ingresos de niños que se incorporaban a séptimo grado y entonces la escuela abrió un tercer grupo en el que se incorporaron estos tres estudiantes.

psicóloga que acompaña y asesora las actividades de cada uno de los grupos, realiza el seguimiento de los procesos de inclusión, la evaluación diagnóstica de las niñas y los niños que ingresan a la escuela y articula tareas con profesionales de la salud y educación del medio. Es interesante mencionar que las y los docentes que acompañan y orientan los aprendizajes de estas niñas y estos niños se trasladan diariamente desde sus lugares de residencia (distantes entre 80 y 90 kilómetros) a la escuela, dada su ubicación respecto de la capital provincial.

En el regreso a la presencialidad cuidada, la escuela elaboró un protocolo institucional que, basado en el Protocolo Marco y en los lineamientos para la modalidad establecidos por la jurisdicción, tiene en cuenta la organización y el contexto de la institución. De este modo, se estableció un conjunto de pautas de trabajo basadas en criterios sanitarios y de seguridad. En primer lugar, y a los fines de acompañar a las y los docentes en el regreso a la presencialidad cuidada, la dirección de la escuela y la psicóloga realizaron reuniones con el personal docente donde se dio lectura a los materiales elaborados por el CFE y la jurisdicción, y se compartieron reflexiones sobre lo acontecido en la capacitación realizada por el INFoD.

Respecto de la modalidad de organización escolar en el nivel primario, dado que la matrícula se componía en ese momento de 20 estudiantes (10 correspondientes al primer ciclo y 10 al segundo ciclo) se armaron cuatro grupos: dos por ciclo¹¹⁰ y se estableció la asistencia semanal de los mismos en forma alternada. En función de la organización del tiempo escolar, se determinó un tiempo de entrada, salida y recreos diferido para cada uno de los agrupamientos. Asimismo, se modificaron los horarios de las materias especiales concentrándose todos los espacios en un solo día.

Para que la escuela pueda conformarse como un espacio educativo seguro, se elaboró un protocolo general y también uno por cada una de las áreas especiales. En relación con el protocolo general que incluía la sanitización periódica de las manos, las mesas y sillas de las y los estudiantes, las docentes mostraban y enseñaban en cada uno de los agrupamientos cómo realizar tal procedimiento. De acuerdo a la situación de los niños y las niñas, se promovió que lo hicieran de manera autónoma pasando a formar parte del aprendizaje de un hábito.

En relación con los protocolos específicos se puso especial cuidado en los elementos que se utilizaban en las áreas especiales, puntualmente, en Educación Física y el Taller de Cocina¹¹¹. En este último, por ejemplo, se distribuyeron los elementos por día y por grupo, y las actividades de Educación Física se realizaron en el SUM de la escuela para poder mantener una distancia mayor entre estudiantes.

Para asegurar la presencialidad de las y los estudiantes en situaciones de alta vulnerabilidad se realizaron visitas domiciliarias en las cuales se estableció un acompañamiento a las familias. Se identificó que la desvinculación de algunos niños y niñas con la escuela se debía a la falta de un vehículo que permitiera no solo el traslado del o la estudiante con discapacidad (niños con parálisis cerebral que no pueden moverse en forma autónoma) sino también, en algunos casos, del dispositivo que utilizaban para su movilidad (silla de ruedas, por ejemplo). En esos casos, la escuela generó un acompañamiento especial convenciendo a las familias que podían llevar a sus hijos e hijas a la institución

110. Vale aclarar que la composición de cada una de las burbujas es diferente. Por ejemplo, a una de las burbujas del primer ciclo asistían un estudiante de primer grado, dos o tres de segundo grado y uno o dos de tercer grado.

111. A su vez, cada una de las áreas especiales elaboró su propio protocolo de trabajo específico.

porque allí contarían con el dispositivo para la movilidad evitando los obstáculos que acarrearía el traslado de ese elemento.

En relación con la articulación con otros actores, se realizaron varias intervenciones conjuntas con el hospital local y la municipalidad. En el primer caso, la escuela detectó que la situación de aislamiento del año 2020, que provocó la no asistencia de las y los estudiantes a la escuela donde encontraban un espacio de contención y apoyo, agudizó el estado psíquico y emocional de algunos y algunas, y esto requirió una mayor frecuencia de intervención de los profesionales de la salud. En el caso de las articulaciones con la municipalidad se dispuso un vehículo para traslado de los niños y las niñas que residían en los parajes cercanos y para aquellos que, dado su diagnóstico, requerían una asistencia de ese tenor.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: CARTILLAS CON ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS PERSONALIZADAS Y RECURSOS INTERACTIVOS PARA SOSTENER LA VINCULACIÓN CON LAS Y LOS ESTUDIANTES EN EL REGRESO A LA PRESENCIALIDAD CUIDADA

En el regreso a la presencialidad, las docentes de la escuela observaron que las y los estudiantes del nivel primario presentaban ciertos retrocesos en los saberes construidos en el año 2020 vinculados con los procesos implicados en el aprendizaje de la conciencia fonológica y la conciencia numérica. Consideraron que la discontinuidad producida en la trayectoria educativa había debilitado fuertemente lo aprendido e impactado en las habilidades vinculadas con el conteo, con la posibilidad de utilizar el material concreto (dedos u objetos cotidianos) para hacer cálculos y resolver situaciones problemáticas simples en el área de Matemática; y en el caso del área de Lengua, omisiones en el uso de mayúsculas o letras en la escritura, dificultades gramaticales para combinar las palabras en una oración o hacer correspondencia morfológica, inversiones de letras, combinación de sílabas, entre otros. Por ello, las y los docentes decidieron que en la selección de contenidos se priorizarían y fortalecerían las mencionadas habilidades. Además, era necesario tener en cuenta que en la organización de los agrupamientos había que realizar distintas adaptaciones. Si bien los grupos estaban integrados por niños y niñas que concurrían a diferentes grados dentro del mismo ciclo¹¹², incluso los niños o las niñas que pertenecían al mismo grado podían presentar ritmos de aprendizaje diversos al encontrarse en tiempos distintos del proceso.

Ante esta situación, la escuela diseñó un dispositivo que denominó *cartillas* y que surge de una necesidad práctica ante la ausencia de material específico producido para la modalidad, pues el existente (elaborado desde Nación o la jurisdicción) estaba dirigido a los niveles obligatorios y la calidad de los contenidos que se abordaban se tornaba prácticamente inaccesible para la población de estudiantes y difíciles para ser acompañados por sus familias. Asimismo, si bien la tarea pedagógica-didáctica de la institución requiere realizar cotidianamente adaptaciones de contenidos y metodologías, se percibía que aún haciéndolas sobre ese material resultaba muy distante en función de las posibilidades del estudiantado. Por ello, la elaboración de las cartillas del CEI contempló la adecuación para la atención de las necesidades que implican las trayectorias educativas diversas y, de este modo, la realización de estas tuvo carácter personalizado en función de las posibilidades de cada estudiante.

112. Recordemos que la organización de los agrupamientos es por ciclo.

La cartilla se estructuraba en cuatro apartados, cada uno en una hoja diferente, correspondientes a un área curricular. Las actividades de cada área se organizaban en función de determinados contenidos y se presentaban de modo secuencial¹¹³ incorporando imágenes como soportes concretos para hacerlas más aprehensibles y de este modo lograr también que las familias no se abrumaran en el acompañamiento que requería la resolución de las actividades. Las cartillas en formato papel se entregaban a cada estudiante al finalizar la semana presencial.

El objetivo de las cartillas era fundamentalmente sostener la vinculación con las y los estudiantes y sus familias durante la semana de no presencialidad y lograr la continuidad pedagógica. Primero, hubo cierta resistencia de parte de las familias dado que la realización de las actividades requería utilizar herramientas propias para transmitir y explicar dichas tareas a sus hijos e hijas. Por ello, y con el objetivo de acompañar a las familias en ese proceso, la docente del grupo realizaba videollamadas o enviaba audios personalizados a las o los adultos referentes de cada estudiante explicando las actividades. También las y los docentes estaban a disposición de las familias a través de los mensajes o llamadas telefónicas —no había días ni horarios establecidos previamente— y de este modo con la “tarea en mano”, conjuntamente iban resolviendo las situaciones que generaban obstáculos o dudas.

En tal sentido, para la escuela lo importante era que las familias se sintieran acompañadas. Esta tarea no resultó fácil, no solo por las situaciones de alfabetización de los padres sino, sobre todo, por las resistencias que sus hijos e hijas les presentaban para realizar las actividades. Ante ello, la psicóloga del equipo diseñó junto a otros docentes una serie de videos interactivos utilizando la herramienta PowToon¹¹⁴ en la cual se presentaban y se trataban, en forma sintética y dinámica, temáticas ligadas a la contención emocional de los niños y las niñas, a los procesos de crecimiento y algunos contenidos transversales específicos para cada nivel educativo¹¹⁵. El objetivo de estas presentaciones era fortalecer a las familias para acompañar ese tiempo de cambios en las rutinas diarias y el impacto en el crecimiento de sus hijos e hijas ofreciéndoles herramientas que les permitan escucharlos, abrir el diálogo y la interacción. Estas presentaciones eran enviadas por WhatsApp y, en otros momentos, se compartieron a través de reuniones virtuales con los padres, coordinados por la psicóloga, habilitando un momento de intercambio con ellos y ellas.

Luego, al inicio de la semana de la presencialidad, puntualmente los días lunes, mientras las y los estudiantes transitaban los espacios curriculares especiales, las y los docentes de grupo revisaban si las actividades de las cartillas se habían completado, se pegaban en el cuaderno de cada estudiante y se registraba la presencia o no de obstáculos en la resolución. Si en esos momentos notaban además que alguna actividad no había sido realizada, se consultaba a las familias sobre los motivos y se los animaba para completarlas en la escuela o en la casa, a la mayor brevedad posible. Posteriormente, durante el desarrollo de la semana presencial, se repasaba cada una de las tareas del

113. Por ejemplo, el lunes se realizaban actividades de Matemática, martes de Lengua, jueves y viernes de Ciencias Sociales y Naturales, o Ciencias Sociales y Tecnología. En la sección del día miércoles aparecía un título que indicaba que ese día se desarrollaban actividades de las áreas especiales cuyas consignas eran enviadas puntualmente y en otros formatos (algunas veces en audio o durante la semana presencial se les adelantaba por escrito la consigna).

114. Es una herramienta educativa online para la creación de animaciones y todo tipo de presentaciones de videos y/o diapositivas con exposiciones de fotografías, imágenes, comentarios y opiniones sobre textos, libros, artículos, actuaciones, noticias, infografías, etc.

115. <https://www.youtube.com/channel/UCBU35IK6l8Xgszbx9pNzx1Q>

cuadernillo, se hacían otras semejantes y, a partir de esa revisión, se presentaban nuevas actividades que servían de base para la realización de las tareas previstas en el siguiente cuadernillo, siempre atendiendo al proceso de cada estudiante.

La escuela resalta que, a partir de este trabajo, las familias empezaron a valorizar de una forma diferente el trabajo de las y los docentes y de la institución, porque tuvieron que involucrarse de otro modo fortaleciendo el vínculo escuela-familia en pos de la continuidad de la trayectoria educativa de sus hijos e hijas, y que claramente excede a la rutina del traslado (sin perder de vista las complicaciones que esto ya genera en algunos casos en las situaciones de niños y niñas que presentan alguna discapacidad). Por otro lado, esta experiencia también permitió que las familias advirtieran las reales posibilidades para aprender de sus hijos e hijas y las condiciones que se necesitan para que eso acontezca. Al respecto manifiestan que, en otros momentos, los padres realizaban varios planteos hacia las y los docentes, relacionados con la oferta educativa pedagógica de la escuela, la cual consideraban insuficiente y que, en la actualidad, les piden readecuar las tareas escolares y extraescolares porque observan que se necesita tener en cuenta otros factores que inciden en las posibilidades de aprender.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

En el regreso a la presencialidad cuidada, la buena práctica reseñada resuelve, de manera efectiva, un problema concreto que se vincula con el acompañamiento de las y los estudiantes y sus familias para sostener la vinculación con la institución.

El diseño de las cartillas con actividades pedagógicas y el uso de PowToon permitió armar un lazo entre la escuela y las familias que contempló la singularidad de estos actores fortaleciendo e inaugurando nuevas formas de relacionarse entre ambas instituciones. Se trató, sin dudas, de un trabajo constructivo y, sobre todo, artesanal porque fue pensado y armado no solo teniendo en cuenta las posibilidades actuales de cada niño y niña sino también en vistas a ir potenciándolas.

De este modo, la buena práctica identificada generó otros espacios de encuentro al interior de cada familia, otros modos de mirar el hacer de la escuela y su impacto en la vida de los niños y las niñas, así como otras maneras de acercarse entre las instituciones (familia-escuela), ofreciendo y poniendo en juego las herramientas y los recursos que cada uno tenía en pos de acompañar y sostener las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

NIVEL SECUNDARIO



Escuela de nivel secundario en el ámbito urbano grande*

CABA

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel secundario urbano es una escuela ubicada en el barrio de Palermo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La escuela de referencia se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada al desarrollo de un dispositivo de evaluación colectiva e integral para la definición de criterios de promoción que resulte del consenso entre diferentes actores escolares y de un proceso participativo.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El 5 de febrero del 2021 el Ministerio de Educación de la Ciudad aprobó el “Protocolo para el inicio de clases presenciales 2021”⁶. En este se estableció la concurrencia presencial de los y las estudiantes a los establecimientos educativos de manera escalonada, iniciando, en el caso del nivel secundario, el 17 de febrero los estudiantes del Ciclo Básico y el 1 de marzo los del Ciclo Orientado. El protocolo indicó que cada escuela formulara su plan de organización interna “para garantizar la mayor presencialidad posible”. El instrumento debía contemplar medidas de distanciamiento social de al menos 1,5 metros, el uso del tapabocas en todo momento de la jornada escolar, medidas especiales de limpieza y desinfección, el acondicionamiento de los edificios escolares a través de la señalización de los espacios para asegurar el distanciamiento y el sentido unidireccional de circulación, la colocación de cartelera informativa, la anulación de los bebederos, el acondicionamiento de un espacio físico para aislamiento y provisión de contenedores/dispensadores con alcohol en gel, escalonar los horarios de ingreso y egreso, y procurar que se hagan por accesos diferenciados, entre otros aspectos.

Además, el protocolo estableció que las instancias presenciales obligatorias fueran complementadas mediante instancias de continuidad pedagógica remota.

Contemporáneamente, el Ministerio de Educación de la Ciudad presentó los “Lineamientos sobre la organización y evaluación del año escolar 2021 en el nivel secundario”⁷, que establecieron que los ciclos lectivos 2020 y 2021 deben ser considerados como un trayecto curricular integrado, lo que supone “una articulación entre los contenidos planteados para dos años escolares consecutivos, con el objeto de dar

* El caso de estudio corresponde al Colegio N.º 4 D.E. 9.º «Nicolás Avellaneda», Palermo.

6. Resolución conjunta del Ministerio de Educación y del Ministerio de Salud de la Ciudad de Buenos Aires RESFC- 2021- 1- GCABA-MEDGC.
7. Resolución 800- GCABA- MEDGC- Lineamientos para el nivel secundario.

continuidad a los aprendizajes y desarrollar con mayor profundidad los contenidos prioritarios de cada disciplina o área que, con motivo de la pandemia, no hayan podido ser abordados suficientemente”.

Asimismo, determinaron que el año escolar 2021 se organizaría en dos cuatrimestres, cada uno compuesto por dos bimestres, y que los y las estudiantes debían ser evaluados a partir de los Contenidos Priorizados 2021 aprobados por el Ministerio para cada asignatura, los que resultan, según la norma, una selección de contenidos mínimos para esta coyuntura que funciona como un umbral.

La norma dio continuidad a la implementación del informe de valoración pedagógica como instrumento para el registro y la comunicación, al final del cuatrimestre, de los avances y logros alcanzados por los y las estudiantes. Determinó que la escala para calificar el desempeño global en cada espacio curricular al término del cuatrimestre sería aquella numérica empleada tradicionalmente por las escuelas.

En esta línea, propuso el desarrollo de proyectos de intensificación de aprendizajes, a implementar durante las dos últimas semanas de cada cuatrimestre, a fin recuperar y/o profundizar algunos aprendizajes. Finalmente, estableció que durante el ciclo lectivo 2021 se realizaría una revisión de las normas aplicables al régimen académico de nivel secundario a fin de su actualización.

En julio de 2021, el Ministerio de Educación aprobó un documento en el que se definen los criterios pedagógicos y procedimentales para la acreditación y promoción de la unidad pedagógica 2020-2021⁸, donde se establecen las categorías de promoción directa para los y las estudiantes que tengan en marzo hasta dos (2) asignaturas pendientes del ciclo 2021 y promoción en proceso para los y las estudiantes de primer año que tengan más de dos (2) espacios curriculares sin acreditar (sin límite de asignaturas). En el caso de los estudiantes de segundo a quinto año, “que tengan tres (3) o cuatro (4) espacios curriculares pendientes de acreditación correspondientes al ciclo 2021 o previos al 2020, el equipo directivo, en conjunto con los profesores, tutores de la sección y el Departamento de Orientación Escolar podrán definir la promoción en proceso”.

Los protocolos y lineamientos sobre la organización del año escolar desarrollados por la jurisdicción no difieren sustancialmente de los acuerdos del CFE, aunque no se refieran a ellos. De las entrevistas a los actores educativos se advierte como una particularidad de esta jurisdicción que el retorno a la presencialidad estuvo signado por fuertes debates en los medios de comunicación entre los referentes de las carteras educativas jurisdiccional y nacional en relación con las medidas tomadas, lo que generó incertidumbre tanto en docentes como en los y las estudiantes y sus familias.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA

La escuela seleccionada en este estudio comenzó a funcionar el 27 de febrero de 1904 como anexo del Colegio Nacional Buenos Aires, y se autonomizó en el año 1906. En 1992 dejó de ser un colegio nacional para convertirse en una escuela dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Localizada en el barrio de Palermo Viejo, sus referentes institucionales destacan que es una institución que tiene una historia muy fuerte y poderosa, que se aprecia en su construcción edilicia, en el

8. IF-2021-22405554-GCABA-DGEGE.

proyecto de recuperación museológica, pero también, en numerosas investigaciones sobre la historia de la educación argentina y sobre historia reciente en la que el colegio resulta protagonista⁹. Ha sido una institución pionera, con la vuelta de la democracia, en el trabajo sobre memoria, verdad y justicia, y derechos humanos.

Su plan de estudios es el de una Escuela Secundaria Común, Régimen Bachillerato Orientado correspondiente a la Nueva Escuela Secundaria (NES)¹⁰ organizado en dos ciclos: Básico (primero y segundo año) y Superior (tercero a quinto año). Ofrece tres orientaciones: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales y Literatura. No se ha implementado aún la Escuela Secundaria del Futuro en esta institución.

La matrícula de 920 estudiantes y 200 docentes se organiza en tres turnos (mañana, tarde y noche) y proviene de distintos barrios de CABA y de distintas localidades de la provincia de Buenos Aires, pues por su ubicación estratégica se accede por varios medios de transporte. La institución recibe estudiantes que, al decir de los y las referentes institucionales, la eligen: se tratan, muchos y muchas de ellos y ellas, de estudiantes que acarrear trayectorias previas signadas por la discontinuidad y/o la exclusión, pero que saben que la institución los y las va a cuidar porque cuentan con la preparación para tal fin, remarcan. En particular, el turno noche está conformado por estudiantes con trayectorias educativas no encauzadas, con cargas laborales y de cuidado, por lo que en ese turno funciona una sala de primeras infancias.

La institución sostiene que su “proyecto educativo se basa en dos ejes: transitar pedagogías educativas inclusivas y construir ciudadanías libres, pensantes y reflexivas” (blog institucional)¹¹. Desarrolla distintos programas educativos, entre los que se destacan el Proyecto de Jornada Extendida, destinado a los y las estudiantes de primer año, que suma alrededor de nueve horas de clase semanales, distribuidas en tres días, en las que se ofrecen oportunidades de aprendizajes complementarios de lectoescritura, ciencias, ajedrez, expresión corporal o teatro, entre otras. Otros programas relevantes son el Proyecto Rema para el acompañamiento y seguimiento de estudiantes que tienen pendientes materias de años anteriores con el propósito de generar instancias para el fortalecimiento del aprendizaje; el programa Español como Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI), el Programa Educación y Memoria, y el Programa Escuelas Verdes, entre otros. Los y las estudiantes reciben un refrigerio (un sándwich con una fruta o una barra de cereal y una bebida).

Cada año y división posee un profesor-tutor. Durante el Ciclo Básico, este además de destinar horas cátedra para reuniones con padres, profesores, asesoría pedagógica, etc., tiene una hora cátedra frente al curso.

En la institución funciona un Consejo Consultivo integrado por los miembros del Equipo de Conducción (rectora y tres vicerrectoras, una por turno) y cuenta con la asesora pedagógica, los coordinadores de área y la jefa del departamento de Educación Física. También con un Departamento de Orientación Estudiantil y Asistencia Socioeducativa.

9. Ver por ejemplo: Perrotti, Rosana (2004), *Del colegio de élite a la escuela del barrio: 100 años de política educativa del Nivel Medio*, en A. A.V. V. (2004), *Primer siglo: historia, memoria colectiva e identidad institucional*. Colegio Nicolás Avellaneda. 1904-2004. Buenos Aires: Colegio Nicolás Avellaneda. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

10. Aprobados por la Resolución N.º 321/15.

11. <https://colegio4de9.wixsite.com/nicolasavellaneda>

En relación con los espacios educativos seguros, la vuelta a la presencialidad se vio favorecida por las condiciones del edificio escolar: muy amplio, con múltiples espacios, con buena ventilación. En torno a las medidas sanitarias, una preocupación fue compatibilizar espacios con ventilación cruzada y una apropiada calefacción. Esto implicó ir probando y moviendo a los grupos escolares por distintos espacios del edificio, con asesoramiento del área de Arquitectura Escolar. Así se usaron laboratorios como aulas, lo que alteró su uso tradicional y el turno noche debió mudarse a otra ala del edificio. También se realizaron marcaciones en el piso, señalizaciones, y se reorganizó el uso y la circulación por los espacios comunes, procurando asegurar el aforo en cada uno. Se extremaron las medidas de limpieza.

En cuanto a la organización de la jornada escolar se cambiaron los horarios de entrada y salida, que fueron escalonados, y los de los diferentes turnos para asegurar la limpieza y evitar el contacto entre burbujas. Con el mismo fin se modificaron los horarios de recreos, lo que implicó ajustar las grillas horarias de los y las docentes. En la organización del cronograma de clases se procuró garantizar una clase presencial de al menos un módulo por semana de cada materia.

En cada clase se conformaron dos agrupamientos o burbujas y se adoptó una modalidad combinada o bimodal de escolaridad: una semana presencial y otra remota. Durante el período de no asistencia al establecimiento se desarrollaron diferentes modalidades de enseñanza: propuestas de actividades a través de la plataforma Classroom, transmisión de la clase presencial por videoconferencias, entre otras. La escuela recuperó una experiencia de organización de las secciones en grupos o burbujas y de asistencia semanal discontinua que habían desarrollado años anteriores en una experiencia con quintos años.

En cuanto a la reorganización del trabajo de los y las docentes, se reorientaron las horas regularmente disponibles para actividades extraclases a acciones de promoción acompañada del ciclo lectivo 2020.

En relación con la comunicación a estudiantes y familias, el equipo directivo desarrolló un blog a través del cual se comunicó la programación de clases virtuales y sus links. Esto fue reforzado con comunicación vía WhatsApp gestionada por las y los preceptores, con estudiantes y familias. Este dispositivo fue fundamental no solo para organizar la modalidad de trabajo en las semanas de escolaridad no presencial, sino también en caso de burbujas aisladas o en las semanas de suspensión de presencialidad decretadas por los organismos centrales.

El cuidado de la salud y el recuperar el bienestar en la escuela, en un espacio de numerosidad, superando temores y dotando de contenido y sentidos a las nuevas formas de estar escolar fue la tarea prioritaria durante el primer tiempo.

Los actores escolares señalan que la vuelta a la presencialidad enfrenta a la escuela a trayectorias educativas fuertemente impactadas por las condiciones de escolaridad y de vida durante la pandemia. En el primer caso, un coordinador de área del colegio mencionó que la situación más difícil de resolver es la cantidad de materias adeudadas del ciclo lectivo 2020 en el marco del trayecto curricular unificado 2020-2021. A esto se suman estudiantes cuyas condiciones socio-económicas y/o anímicas se han visto muy desfavorecidas, lo que repercute en su desempeño académico actual.

Así, frente a las definiciones jurisdiccionales para la acreditación y promoción de la unidad pedagógica 2020-2021 establecidas por el documento mencionado en párrafos anteriores, el equipo de gestión del turno mañana se encontró con el problema de definir con qué criterios establecer esas pautas de

promoción y cómo ser justos en las decisiones tomadas, considerando la diversidad de trayectorias educativas y vitales que dejó el tiempo de pandemia. Esta adecuación a los modos de promoción insta a tomar decisiones institucionales para atender la situación de cada trayectoria educativa.

Ante esta situación se resolvió desarrollar lo que caracterizan como una experiencia piloto que denominan “Valoración colegiada”: un dispositivo que tiene por objetivo producir de manera colectiva información sobre el estado de cada trayectoria educativa en vistas a la promoción de año. En esta estrategia se pone en valor el carácter situado e integral de la evaluación de la trayectoria educativa de cada estudiante en el 2021, se recupera lo acontecido con cada uno y una en el 2020, se produce en un contexto colectivo del que participan los y las docentes y tutores y tutoras de la sección, y sirve de base para la toma de decisiones sobre la promoción de año, para el ajuste de las estrategias de enseñanza y para informar a los y las estudiantes y sus familias sobre el estado de situación de cada uno y cada una.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: EVALUACIÓN COLECTIVA E INTEGRAL PARA UNA PROPUESTA DE PROMOCIÓN CONSENSUADA

En el turno mañana, a partir de una propuesta de la vicerrectoría y con coordinación del equipo de tutoría, se implementaron, durante una semana organizada ad hoc, reuniones de todos y todas las y los docentes de cada sección escolar con tutores y tutoras, en las que se analizaron y consensuaron las condiciones en que se encuentra la trayectoria educativa de cada estudiante frente a la promoción de año.

Se acordó que esa valoración debe ser multidimensional. Por ello consideraron: a) el desempeño académico en cada asignatura; b) la asistencia a clase; c) el cumplimiento de las normas de convivencia y compromiso con la escuela; d) información sobre las características de su escolaridad en el 2020; e) información sobre sus condiciones de vida en el contexto de la pandemia.

Como resultado se generó una calificación global de cada trayectoria frente a la promoción, usando la misma escala utilizada para la evaluación bimestral: *avanzado*, *suficiente* y *en proceso*. El *suficiente* implica, en esta escala, que el o la estudiante, de acuerdo a todas las variables consideradas, estaría en condiciones de promocionar, aunque adeude tres o cuatro asignaturas.

Es una primera valoración que se deberá ir ajustando con otras que se prevén realizar a fin de año y a inicios del ciclo lectivo venidero. Esta valoración global de la situación de la trayectoria educativa frente a las condiciones de promoción es complementaria a las calificaciones bimestrales y cuatrimestrales que se comunican en el boletín y es comunicada por tutores y tutoras a las familias, explicando el procedimiento y el objetivo.

Sentados en ronda, los y las docentes de cada sección con la tutora o el tutor van considerando la situación educativa de cada estudiante. Tutores, tutoras y docentes que se han desempeñado en el 2020 reponen la biografía escolar y personal del estudiante en estos tiempos.

Para desarrollar este dispositivo, el primer problema a resolver consistió en lograr encontrar espacio, tiempo y disposición común. Esto fue posible por la decisión institucional y el compromiso de los y las docentes. Se procuró que los y las docentes responsables del proyecto de jornada extendida y preceptores y preceptoras asumieran la responsabilidad de estar frente a los cursos para que los y

las docentes participaran en la reunión de valoración. Algunos y algunas docentes participaron de manera remota. Se logró un alto nivel de participación.

La estrategia de la “Valoración colegiada” brinda mayor sistematicidad, institucionalidad y más tiempo a una práctica habitual pre-pandémica: conversar entre docentes sobre los y las estudiantes o la consideración al momento de evaluar los informes de tutoría remitidos a cada docente. Recupera la idea de un tiempo demorado y colectivo, frente al tiempo tal como se configuró en pandemia, más individual, sin cortes y en el que el trabajo docente convivió con los tiempos privados y familiares. También el valor de la conversación, el intercambio de miradas. Sus protagonistas destacan que las miradas que cada docente tiene de sus estudiantes se modifican mutuamente, se advierte que esa mirada siempre es parcial y puede modificarse al conocer la mirada de otros y otras. También permite analizar cómo el desempeño de cada estudiante puede variar según la propuesta didáctica.

La “Valoración colegiada” les ha permitido construir consenso institucional en torno a las características del proceso de evaluación y promoción frente a la incertidumbre que generan en docentes, estudiantes y familias los cambios en el régimen de promoción. Brinda fundamentos construidos de manera transparente, democrática y considerando la singularidad de cada trayectoria educativa, a la decisión de promoción de año. En el corto plazo, sostienen los y las protagonistas de esta experiencia, esto permitiría tener elementos para decidir, en cada caso y en base a esa valoración de los y las docentes, cuál es la mejor decisión en relación a la promoción de cada estudiante.

Asimismo, supone un proceso de evaluación coherente con el proyecto curricular integrado y las características que asumió el proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco de la pandemia, y retroalimenta las estrategias de enseñanza, al conocer en qué condiciones el desempeño de los y las estudiantes resulta mejor. Finalmente, brinda información a estudiantes y familias para que puedan tomar decisiones en torno al devenir de su trayectoria educativa.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

La “Valoración colegiada” es una propuesta que busca generar un dispositivo institucional para acompañar los procesos de decisión de la promoción del año escolar, en un contexto signado por la alteración de la organización temporal del ciclo escolar, la profundización de la diversidad de trayectorias educativas, la adecuación de contenidos y la modificación de las normativas de promoción.

En su diseño asegura ciertas características que hacen a la buena evaluación: lejos de ser una acción burocrática que promedia resultados académicos, es una práctica institucional, colectiva, integral, que recupera la trayectoria escolar de cada estudiante, se realiza con intencionalidad educativa, retroalimenta las prácticas docentes y aporta información al estudiantes y sus familias.

Resulta una buena práctica en tanto puede servir para promover iniciativas y desarrollar políticas y prácticas de evaluación similares en otras instituciones, a la vez que sirve como punto de partida para responder a una problemática histórica del campo educativo como lo es asegurar procesos de evaluación, acreditación y promoción justos, transparentes, democráticos y que contribuyan a garantizar trayectorias sólidas, extensas y densas en aprendizajes significativos.

Escuela de nivel secundario en una comunidad indígena con modalidad educación intercultural y bilingüe*

Chaco

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

La experiencia relevada se llevó adelante en un Centro Educativo Rural Escuela Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en el Nivel Secundario del paraje El Colchón, situado a 12 kilómetros de Villa Río Bermejito, departamento General Güemes, Chaco. Se ubica en la entrada de El Impenetrable y garantiza el derecho a la educación desde el nivel inicial hasta la formación profesional. En la zona habitan poblaciones de los pueblos: wichí, toba/qom y mocovi/moqoit.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Chaco tiene bajo su órbita la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, que tiene como objetivo planificar, dirigir y evaluar políticas educativas tendientes a garantizar la educación intercultural y plurilingüe a través de planes y programas para los distintos niveles, modalidades y servicios del sistema educativo, así como la educación no formal, en pos de la inclusión y el mejoramiento de la calidad educativa, coordinando y articulando su ejecución con la Subsecretaría de Educación. Dependiente de dicho organismo se encuentran las direcciones de Interculturalidad y Plurilingüismo.

En la Argentina, la provincia de Chaco es pionera en el diseño de políticas públicas para las comunidades indígenas, que se caracterizan por concentrar una gran diversidad étnica: wichí, toba/qom y mocovi/moqoit. En el campo de la educación podemos advertir experiencias sistemáticas que comenzaron después de la sanción de la Ley Provincial N.º 3258 “De las Comunidades Indígenas” en el año 1987.

Según las estadísticas, en la provincia hay 300 establecimientos bajo la modalidad de educación intercultural bilingüe (EIB) en los diferentes niveles de la educación obligatoria (Ministerio de Educación - Estadística Educativa 2021). Como se mencionó anteriormente, esta jurisdicción cuenta con más de tres décadas dedicándose al campo de la educación intercultural y bilingüismo. Es la única provincia argentina que reconoce tres lenguas oficiales además del español: qom, wichí y moqoit.

* El caso de estudio corresponde al Centro Educativo Rural Modalidad Educación Intercultural Bilingüe, paraje El Colchón.

En el año 2014 se aprobó la Ley N.º 7446 de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” en todos los niveles educativos de las instituciones con modalidad EIB de la provincia. Esta nueva política educativa se define por ser “aquella que se implementa en establecimientos educativos, ubicados en comunidades indígenas, con mayoría de alumnos indígenas y la participación de un Consejo Comunitario, reconocido por la comunidad de referencia” (artículo N.º 1). Promueve que las escuelas donde asisten estudiantes indígenas cuenten con la dirección de personal indígena, que junto a un consejo asesor indígena tiene la potestad de elegir al plantel docente. El perfil de los y las docentes indígenas en la provincia es heterogéneo y tiene diferentes denominaciones: “maestro bilingüe intercultural (MBI)”, “maestro indígena” o “profesor intercultural bilingüe” (PIB) para quienes tienen título docente terciario y son responsables pedagógicos de las enseñanzas curriculares, incorporando contenidos ancestrales de la comunidad; “auxiliares docentes aborígenes” (ADA), para quienes han hecho una capacitación de dos años, y están encargadas y encargados de articular las enseñanzas entre los y las estudiantes indígenas, sus familias y los y las docentes no indígenas y la institución escolar; e “idóneos”, a quienes el consejo comunitario elige para estar en las aulas y facilitar el trabajo escolar, pero no han tenido una formación específica y no están contemplados en el estatuto docente provincial ni en algunas leyes provinciales.

En lo que respecta a las medidas sobre la vuelta a la presencialidad tomadas en el marco de la pandemia por COVID-19 la provincia fue adoptando las resoluciones vigentes del CFE y estableciendo normativa jurisdiccional para su implementación. El 22 de febrero del 2021 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología emitió la Resolución N.º 355 donde se aprobó el Protocolo Sanitario y Pedagógico para el inicio del Ciclo Lectivo 2021 de acuerdo a los formatos de escolarización: presenciales, no presenciales y combinados conjuntamente con las orientaciones específicas para los niveles obligatorios y modalidades del sistema educativo. Esta se encuadra en normativas del Poder Ejecutivo Nacional, en lineamientos del Consejo Federal de Educación (Resoluciones N.º 363/20, 364/20, 366/20, 367/20, 368/20, 369/20 y 370/20) y en legislaciones jurisdiccionales. En lo que refiere a lo sanitario, tiene por objeto la implementación de un protocolo que establece pautas y lineamientos generales y específicos para el “Manejo y Control del COVID-19 en establecimientos educativos” con el fin de atenuar el riesgo de contagio en las comunidades educativas e indicar a las personas cómo proceder ante la detección de un caso sospechoso durante el desarrollo de la jornada escolar. Cada localidad conforma un Comité de Crisis, integrado por todas las partes involucradas, con la función de coordinar acciones de manera conjunta con el establecimiento sanitario ante los casos y promover la implementación de las medidas de prevención para COVID-19 y otras enfermedades respiratorias. En el caso de la institución objeto de estudio, se trabaja articuladamente con el Comité de las Comunidades.

En cuanto a la dimensión pedagógica, dicho protocolo establece los lineamientos para el inicio del Ciclo Lectivo 2021 en lo que refiere a: distintas formas de escolarización, organización de los grupos escolares, organización del espacio y tiempo escolar, comunicación con estudiantes y familias, planificación de la enseñanza, planificación de actividades presenciales y no presenciales, y organización del trabajo docente.

Las medidas del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) han impactado con ciertas particularidades en las instituciones educativas bajo la modalidad EIB. En lo que refiere a la escuela de referencia, el director como la mayoría

del plantel docente son parte de las comunidades indígenas que se encuentran asentadas en el territorio donde está inserta. Esto implicó que fueran ellos y ellas los responsables de las comunicaciones telefónicas con las familias acerca de las estrategias de acción que se llevarían adelante en dicho contexto. Se diseñó y elaboró un plan de acción conjuntamente con la Asociación Comunitaria del Paraje El Colchón, que al inicio de sus actividades fue atendiendo las demandas en torno a las necesidades alimentarias y entrega de “kits de seguridad” (guantes, barbijo y alcohol en gel).

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA DE REFERENCIA

Antes de iniciar la descripción de la escuela, resulta relevante reponer brevemente la historicidad, las principales características y la implementación de la modalidad EIB en Chaco y, particularmente, su impacto en la institución educativa de referencia.

Como se mencionó anteriormente, la escuela del caso de estudio se encuentra situada en la comunidad toba del Paraje El Colchón, departamento Gral. Güemes, Chaco. Está ubicada en un predio de la Parcela 17, Circunscripción XII, propiedad de la Asociación Comunitaria El Colchón, sobre la margen derecha del Río Bermejito, a 75 kilómetros al norte de Juan J. Castelli y a 14 kilómetros de Villa Río Bermejito, centro urbano más cercano. Se encuentra ubicada en territorio comunitario, población toba/qom, y una de las características principales es que en su gran mayoría hablan la lengua indígena como primera lengua. Los y las estudiantes provienen de diferentes comunidades, que dependen administrativamente de la Municipalidad de Villa Río Bermejito, a excepción del Paraje 10 de Mayo que corresponde al Municipio de Pampa del Indio y Toroltai, de Juan J. Castelli.

El sustento económico de las familias se basa en el autoconsumo. Para ello desarrollan la apicultura, la confección de artesanías, la siembra de sementera baja, y en menor escala la siembra del algodón y la cría de ganado menor (chivos, ovejas). La recolección de miel silvestre es una actividad ancestral que aún se sostiene en la zona. La gran mayoría de la población aporta su mano de obra en trabajos temporarios (cosecha del algodón en otras localidades, obrajes y changas). Hay familias que perciben diferentes planes de acción social destinados a poblaciones con derechos vulnerados: Programa Alimentar, Asignación Universal por Hijo (AUH), pensiones y recientemente el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE).

La institución educativa seleccionada se gestó por iniciativa de las comunidades indígenas de la zona que requerían una educación distinta que se ajustara a las necesidades de la población destinataria. A fines del año 1986, la Asociación Comunitaria del Paraje El Colchón y la Junta Unida de Misiones propusieron al entonces Consejo General de Educación y Dirección Provincial del Aborigen del Chaco la puesta en marcha, copatrocinada por las entidades mencionadas, de la experiencia educativa. De esta manera surgió el Centro Educativo Rural El Colchón (CEREC) que inició sus actividades en 1987, enmarcado en la recientemente sancionada Ley N.º 3258 de las Comunidades Aborígenes del Chaco (cap. 3, art. 13-16), por Resolución N.º 776/87 que aprobó el anteproyecto de convenio entre las partes, y por la Resolución N.º 1045/87, que aprobó la creación del Centro Educativo Rural El Colchón. Durante los últimos años fueron produciéndose algunas modificaciones a la propuesta inicial vinculadas a la edad de ingreso y a la incorporación del segundo y tercer ciclo de la EGB. Actualmente los lineamientos pedagógicos-institucionales de la propuesta se encuadran en la Ley N.º 7446 de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” del año 2014.

La escuela tiene dos características principales, con respecto a garantizar en dicho contexto geográfico, social y comunitario la continuidad y el sostenimiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes. Por un lado, un sistema de alternancia donde se busca que los y las estudiantes permanezcan albergados en el centro educativo durante tres semanas, recibiendo clases habituales y una semana en sus comunidades de origen con sus familias, compartiendo los quehaceres diarios que son articulados con la comunidad y con el acompañamiento docente. Por otro lado, el albergue o la residencia que funciona en el periodo escolar de lunes a viernes, destinado a estudiantes que están en las zonas alejadas de la escuela, y que de lo contrario no podrían concurrir a clases debido a que no cuentan con movilidad. Tanto el sistema de alternancia como el albergue suspendieron su funcionamiento en el 2020 debido al COVID-19 y a la fecha no están habilitados porque los protocolos para retomar sus actividades todavía no han sido aprobados.

Con respecto a la educación secundaria, la institución cuenta con una sede central ubicada en El Colchón y cuatro anexos en: Pampa Argentina, Río Muerte Cruz, Las Palomas y el Bachillerato Libre para Adultos. Comprende la siguiente estructura educativa: dos secciones de primero y segundo año, dos secciones de tercero y cuarto año, y una sección de quinto año bajo la orientación Economía y Gestión de las Organizaciones. La matrícula total que comenzó los estudios del Ciclo Lectivo 2020 fue de 260 estudiantes, y volvieron a la presencialidad durante 2021 solo 86 estudiantes.

En términos institucionales-organizativos el CEREC cuenta con un organismo de conducción que está integrado por un Consejo Comunitario y un Consejo Consultivo¹⁷. Si bien se enumera una serie de funciones particulares de cada consejo, se puede advertir que el objetivo general que persiguen es la planificación, el diseño, la ejecución y la evaluación de la educación comunitaria bilingüe e intercultural del centro educativo, que cuenta con una planta orgánica funcional compuesta por un director indígena, 42 docentes que distribuyen sus cargas horarias en horas cátedras y cargos, dos cargos de docente de residencia y un cargo de “auxiliares docentes aborígenes” (ADA). Una de las características de la escuela en relación a su plantel docente es que el 40% son indígenas, transitaron una carrera superior y/o universitaria, y actualmente se desempeñan en las instituciones educativas que habitan en el territorio.

La no-presencialidad que generó el ASPO en el 2020 se organizó a partir de modelos generales que universalizaron expectativas y potencialidades, ignorando las singularidades, experiencias y contextos particulares, como es el caso de este objeto de estudio. Fue complejo mantener la virtualidad, especialmente en contextos rurales y con comunidades originarias, y también sostener la continuidad pedagógica aunque se entregaban en los domicilios de los y las estudiantes los cuadernillos del Ministerio de Educación de la Nación. Asimismo, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia, a través del Decreto N.º 488/2020, habilitó a la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo a producir materiales didácticos en el marco del programa ELE va a tu casa, bajo el nombre *Mi lengua, mi identidad*. Dichas producciones también fueron distribuidas en los domicilios de los y las estudiantes.

18. Consejo Comunitario integrado por: director/a, supervisor/a de Educación Zonal, 2 o 3 representantes de las comunidades de Fortín Lavalle, Sirena, Paso Sosa, Río Muerte Cruz y El Colchón.

Consejo Consultivo integrado por: director/a, supervisor/a, acompañante técnico territorial, centro de estudiantes (5 delegados), 2 docentes del Ciclo Básico y Orientado, asesores, secretaria, preceptores (un representante), 3 representantes de cada comunidad (Fortín Lavalle, Sirena, Paso Sosa, Río Muerte Cruz y El Colchón) (Fuente: Proyecto Educativo Institucional del CEREC).

Con respecto a los recursos para atender las necesidades de la presencialidad, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, conjuntamente con el Ministerio de Salud, proveían los insumos de limpieza, desinfección y “kits de seguridad” (guantes, barbijo y alcohol en gel) al centro educativo. Es significativo mencionar que la desinfección e higiene de la institución la lleva adelante el propio personal docente conjuntamente con las familias sin que exista personal de apoyo escolar asignado al establecimiento. Como se mencionó anteriormente, el monitoreo de la situación sanitaria está a cargo de un Comité de Crisis local, integrado por todas las partes involucradas y en articulación con el comité de las comunidades originarias.

La comunicación y el acompañamiento a las familias en contexto de virtualidad, y en la presencialidad cuidada, se realizó a partir de las visitas y el diálogo permanente del director, como así también de los y las docentes. Como mencionamos anteriormente, tanto el director como los y las docentes, en su gran mayoría, pertenecen a diferentes comunidades qom de la zona, lo que posibilitó el vínculo fluido con las y los estudiantes. Al no tener las condiciones de conectividad y la disponibilidad de aparatos tecnológicos como recursos indispensables en tiempos de escolarización en formato bimodal, su sostenimiento fue muy inestable, discontinuo y causando altos índices de deserción escolar. Numerosas familias no poseen computadoras para realizar las tareas virtuales o no cuentan con celulares que les permitan acceder a los archivos enviados por los y las docentes (disponen de teléfonos analógicos que no tienen capacidad para aplicaciones como WhatsApp). Aun cuando los celulares disponibles sean adecuados, en muchas familias no alcanzan para almacenar y atender las demandas y actividades escolares de la cantidad de niños, niñas y adolescentes que viven en el hogar.

En lo relativo a la organización de la jornada escolar, el centro educativo siguió las indicaciones de los protocolos vigentes por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia, específicamente en lo que refería al distanciamiento entre los y las estudiantes en el aula. La institución propuso que desde el mes de julio hasta fines de agosto se trabajara con el sistema de burbujas y a partir de septiembre se volviera a la presencialidad total y cuidada. El motivo del poco tiempo transitado con el sistema de burbujas se debió al gran ausentismo, disminuyendo la matrícula en más del 50%.

Vinculado a la articulación del trabajo docente, la vuelta a la presencialidad implicó priorizar el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares, especialmente pensar y diseñar un dispositivo de reorganización del trabajo docente en pos de sostener y garantizar la continuidad de las trayectorias educativas de los y las estudiantes que por no contar con las condiciones de movilidad no pudieron volver a la escuela. Dado el alto porcentaje de estudiantes que no retornó en el comienzo de la presencialidad cuidada y, conociendo el contexto, el director y el equipo de docentes elaboraron un plan de intervención. Fueron ellos y ellas quienes realizaron el diagnóstico de la situación y elaboraron, implementaron y sostuvieron el proyecto de clases itinerantes.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: REORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE PARA ATENDER Y SOSTENER LAS TRAYECTORIAS DISCONTINUAS EN CONTEXTO DE EMERGENCIA SANITARIA

En relación con el eje de reorganización del trabajo docente que busca sostener y garantizar la continuidad de las trayectorias educativas de los y las estudiantes que transitan sus estudios secundarios, en el contexto de la vuelta a la presencialidad cuidada, la institución decidió diseñar un dispositivo

itinerante que tiene como objetivo que los y las docente lleguen a los domicilios de los y las estudiantes con el objetivo de brindar las clases.

Cuando desde la escuela se hizo una evaluación sobre lo que había sido transitar el ciclo lectivo 2020 desde la virtualidad y se problematizó sobre la vuelta a la presencialidad, un dato relevante fue la alta tasa de deserción escolar que se registraba. En el 2020 fue complejo sostener y acompañar las trayectorias educativas, se trabajó a partir de las condiciones con las que se contaba. La vuelta a la presencialidad en el paraje El Colchón dio apertura al centro educativo, no así al albergue estudiantil, y el cuerpo docente entendía que sin la apertura de este último espacio era muy difícil que los y las estudiantes vuelvan a las clases, ya que las distancias son amplias y la mayoría no cuenta con movilidad para llegar hasta la escuela. A partir de los espacios de encuentro entre los y las docentes con el director se empezaron a buscar diferentes estrategias para que los y las estudiantes vuelvan a la escuela. Se hicieron gestiones para que se reabra el albergue estudiantil, se pensó en la posibilidad de gestionar un transporte escolar, se pensó como una posibilidad que las familias puedan coordinar entre ellas y que los y las estudiantes puedan asistir un día de jornada escolar presencial. Pero nada de esto se pudo llevar a cabo, por lo que entendieron que eran ellos y ellas como docentes los que debían acercarse a los domicilios a brindar las clases presenciales.

Analizaron las horas en disponibilidad que les quedaban a las y los docentes, ya que más de la mitad de los y las estudiantes no estaba viniendo a clases, y la estrategia se basó en armar pequeños grupos de docentes que se turnarían para ir a realizar las visitas a las casas, con motivo de contarles la propuesta que iban a llevar adelante hasta que se habilite el funcionamiento del albergue. Establecieron que los días lunes, quincenalmente, se llevarían las propuestas impresas con trabajos integradores de todos los espacios curriculares. Un día lunes periódicamente no asistirían a los domicilios y se reunirían para evaluar lo trabajado por las y los estudiantes, y a partir de ahí planificar las nuevas propuestas pedagógicas. Los días miércoles y viernes los y las docentes recorrerían las casas con el objetivo de brindar apoyo didáctico-pedagógico en la realización de las actividades de los temas planteados en los cuadernillos, abordando las dudas y/o consultas que pudieran surgir. Los y las docentes conformados en pequeños grupos de diferentes áreas disciplinares irían alternando las tareas de diversas maneras: algunas semanas les tocaría a algunos grupos salir a realizar las visitas escolares, mientras que otros grupos se quedarían dictando clases en la escuela; por otro lado, tratarían que los diferentes grupos de docentes también rotaran en las visitas escolares, de esta manera entendían que los y las estudiantes podrían recibir acompañamiento de diferentes docentes, posibilitando una diversidad de formas y maneras de explicar. La implementación de esta planificación se llevó a cabo al inicio del regreso a la presencialidad cuidada y aún continúa en ejecución.

Se modificó la organización del tiempo y el espacio para los y las estudiantes, pero también para el trabajo docente. Los y las estudiantes se encontraron con una nueva organización escolar, esperaban los días lunes afuera de sus casas al grupo de docentes que llegaría, si bien no sabían con precisión la hora, advertían que “en cualquier momento aparecían”. Martes y jueves eran los momentos que ellos y ellas debían buscar su pequeño espacio en la casa, el patio o cualquier lugar para poder encontrarse con sus tareas porque sabían que miércoles y viernes compartirían con sus docentes las dudas y consultas. Muchas y diversas son las experiencias recogidas. En algunos casos en que en una casa había varios hermanos y hermanas esto posibilitó hacer las tareas juntos en el patio. En otro, había amigos y amigas que como vivían más o menos cerca aprovechaban y se juntaban para

estudiar en alguna parte del monte. Asimismo, algunos grupos de estudiantes tenían algún docente en su familia, lo que les permitió que se juntaran en su casa para acompañar la realización de las actividades.

Otro aspecto que se destaca son las características de las propuestas pedagógicas. De los espacios de encuentros docentes se establecieron la selección de los saberes prioritarios, atendiendo al contexto donde está inserta la comunidad y a la situación provocada por la pandemia. Se elaboraron propuestas donde se problematizaron los saberes desde una mirada interdisciplinar y transversal a la interculturalidad y bilingüismo, tratando de que sean contextuales y graduales, y se vincularon los saberes considerando la unidad pedagógica 2020-2021. Si bien los y las docentes a la hora de planificar utilizaron los materiales didácticos del programa ELE va a tu casa, bajo el nombre *Mi lengua, mi identidad*, los recursos y materiales didácticos que tenían que utilizar los y las estudiantes fueron aportados por la escuela: libros, elementos deportivos, cartillas impresas, entre otros.

Finalmente, es importante señalar que si bien la alternancia es una respuesta habitual para sostener la escolarización de los y las estudiantes que viven alejados del centro educativo, en este caso, su diseño e implementación difieren de su práctica tradicional e incorpora estrategias de acompañamiento propias del regreso a la presencialidad cuidada.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

Para concluir, podemos decir que en la vuelta a clases en la presencialidad cuidada la buena práctica narrada resuelve, de manera efectiva, un problema concreto que se vincula principalmente con la dimensión de la reorganización del trabajo docente, que busca atender y sostener las trayectorias discontinuas en contexto de emergencia sanitaria.

Cuando el equipo docente de la escuela reflexionó sobre la buena práctica institucional, planteó que la propuesta se diseñó por la preocupación e importancia de acompañar y atender las trayectorias educativas y el sostenimiento de los vínculos con las y los estudiantes. La escuela es un lugar de encuentros y de convivir, que se construye más allá de las fronteras edilicias. Para la comunidad educativa, la escuela es ese lugar de encuentro, de producción de lazos, y se constituye como un campo de posibilidad en tanto espacio simbólico en el que circulan representaciones y prácticas posibles. Para las familias de la comunidad, la escuela tiene un valor simbólico y material importante, en ese sentido resultaba imprescindible que se volviera a la presencialidad. Al no poder contar con las condiciones para que los y las estudiantes lleguen al centro educativo, el dispositivo de docentes itinerantes permitió crear y establecer condiciones que habilitaron espacios y tiempos donde el proceso de enseñanza-aprendizaje tuvo continuidad.

Escuela del nivel secundario de la modalidad educación domiciliaria y hospitalaria*

Chubut

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel secundario modalidad educación domiciliaria y hospitalaria es una escuela ubicada en la ciudad de Comodoro Rivadavia, Chubut. Se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada a la conformación de un equipo de asesoramiento entre pares docentes para la inclusión educativa y un mejor acompañamiento a las trayectorias educativas de los y las estudiantes.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

La educación domiciliaria y hospitalaria es la modalidad del sistema educativo prevista por la Ley de Educación Nacional y por la Ley de Educación de la provincia de Chubut para los niveles educativos obligatorios, educación inicial, primaria y secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los y las estudiantes que, por razones de salud, no pueden asistir con regularidad a las instituciones educativas. Chubut establece que acceden a la modalidad estudiantes que acrediten esa dificultad por períodos de quince días o más, mientras que la Ley Nacional establece un piso de treinta días corridos.

El objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los y las estudiantes en situación de enfermedad, permitiendo la continuidad de sus estudios y la reinserción a la escuela de origen, con la que se articula permanentemente.

Si bien la especificidad de la modalidad es la situación de enfermedad en la que se encuentra el o la estudiante, esta se organiza atendiendo las particularidades del contexto en el que cada persona se encuentre. Es así que se define, por un lado, la educación domiciliaria, que comprende la atención educativa de estudiantes que se encuentren en reposo domiciliario por atravesar una situación de enfermedad, en este caso el hogar de cada estudiante se constituye en un aula escolar domiciliaria, donde el o la docente llevará a cabo su escolarización. Y, por otro lado, la educación hospitalaria, que atiende a estudiantes que se encuentran internados o internadas en los efectores de salud tanto públicos como privados. En estos ámbitos, la modalidad permite dar continuidad a las trayectorias

* El caso de estudio corresponde a la Escuela Domiciliaria y Hospitalaria N.º 301 "Dr. Ricardo Gutiérrez", Comodoro Rivadavia.

educativas de los y las estudiantes que atraviesan por una situación de enfermedad, mediante sus modelos de organización denominados “Escuelas” y “Servicios” que institucionalizan la acción educativa.

Chubut cuenta con ocho escuelas domiciliarias y hospitalarias distribuidas en las seis regiones educativas en que se divide el territorio provincial. Aun cuando no existen estadísticas oficiales sobre la cantidad de estudiantes que estas escuelas atienden, el Ministerio de Educación provincial señala que, en el año 2016, 2789 estudiantes de los tres niveles y de la modalidad especial recibieron educación domiciliaria y/o hospitalaria a cargo de 210 docentes.

Si bien el 22 de febrero la jurisdicción incorporó las pautas establecidas por las Resoluciones N.º 386 y 387 del 2021 del Consejo Federal Educación a su “Protocolo Marco y Lineamientos jurisdiccionales para el retorno a las clases presenciales en la Educación Obligatoria y en los Institutos Superiores”, el retorno a la presencialidad en esta modalidad se realizó recién en el mes de octubre de 2021, cuando el resto del sistema educativo regresó a la presencialidad plena. Esto obedece a la condición de riesgo de los y las estudiantes y a los protocolos vigentes en los centros de salud. Hasta ese momento el trabajo fue no presencial y se resolvió a través de la entrega en cada domicilio de cuadernillos y de trabajos prácticos, la utilización de Classroom, el envío de videos explicativos y videoconferencias.

Asimismo, se propuso un protocolo específico para el regreso seguro a las escuelas de la modalidad, que reguló de manera particular el trabajo en la escuela sede, en los domicilios y en los centros de salud. Complementariamente, la Dirección General de Educación Inclusiva de la jurisdicción, de la cual depende la modalidad, elaboró un documento para pensar el inicio escolar 2021, con sugerencias para las escuelas domiciliarias y hospitalarias para el retorno a lo presencial¹⁹. Allí se indicó el diseño de un acta acuerdo familia-escuela para que al ingresar al domicilio se conociera la situación de salud de todos los actores involucrados; acordar con las familias el acondicionamiento de los espacios para asegurar el distanciamiento mínimo entre las personas dentro del domicilio, además de higienizar y ventilar previamente el espacio de estudio. En caso de no poder contar con un espacio acorde a las normas de bioseguridad para todas las personas, se estableció que no podía ser considerado como espacio apto para la escolarización domiciliaria. También estableció que en todos los casos debían conocer previamente los diagnósticos de los y las estudiantes y comunicarse telefónicamente con la familia, para poder tomar los recaudos necesarios antes de la intervención pedagógica.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA

La escuela hospitalaria y domiciliaria seleccionada fue creada en 1959, y eso una de las primeras del país. Hasta el año 2014 funcionó en instalaciones del Hospital Regional, pudiendo contar, a partir del 2018 con un espacio propio para la sede. Tiene 44 docentes, dos auxiliares, una directora y una vicedirectora, y atiende matrícula proveniente de los tres niveles educativos obligatorios y de la modalidad de educación especial, procedente de la zona sur de la ciudad. Si bien la matrícula es fluctuante, pues depende de la condición de salud de los y las estudiantes, al momento del estudio contaban

19. Dirección General de Inclusión Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut: “Modalidad Domiciliaria y Hospitalaria: pensar el inicio escolar 2021”

con 73 estudiantes, 40 de nivel primario y 30 de nivel secundario, 2 de nivel inicial y 1 estudiante de la modalidad educación especial. La institución registra un incremento significativo de matrícula debido a diversas razones: el éxito de las estrategias de articulación con las escuelas de origen para la orientación hacia la modalidad de estudiantes en situación de enfermedad, las campañas de difusión de la existencia de este servicio educativo y el incremento de ciertos padecimientos vinculados a la situación de pandemia, como las fobias. La matrícula también ha cambiado su conformación, pues en tiempos de aislamiento y distanciamiento obligatorio ha supuesto un decrecimiento de los y las estudiantes de nivel inicial y educación especial.

A fin de garantizar espacios educativos seguros se siguieron los protocolos establecidos para la modalidad, que también establecen evaluar las condiciones del domicilio (aforo, ventilación) para definir si es un espacio en el que se puede sostener la escolaridad, uso de barbijo y mascarilla por parte de los y las docentes, de todos los miembros de la familia presentes y de los y las estudiantes en los casos que su patología lo permita, desinfección de las manos, el equipamiento y los útiles antes y después de la clase, y cambio de ropa. En los casos en el que el domicilio no cumplía con las condiciones de bioseguridad, la escuela buscó espacios cercanos como centros de salud, bibliotecas, junta vecinal o institución educativa a los que el o la estudiante y el o la docente se puedan trasladar, siempre que la situación de enfermedad lo permitiera.

En el nivel secundario, se adoptó la bimodalidad como forma de escolarización. Esto obedeció, fundamentalmente, a la disponibilidad de docentes frente al incremento de matrícula. La asignación de espacios de enseñanza y aprendizaje presenciales y no presenciales se hizo con un criterio en que se evalúan las necesidades y capacidades de los y las estudiantes, proponiendo clases presenciales en aquellas áreas en que cada estudiante requiere mayor acompañamiento. También se consideró la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y la conectividad en los domicilios de las familias.

Se adecuó la organización del tiempo escolar, reduciendo la permanencia en los domicilios y atendiendo a solo un o una estudiante por día. La escuela aún no cuenta con autorización del área de Salud para el trabajo presencial en los hospitales. En ese contexto, en los casos en que los períodos de internación superan los quince días se ofrecen espacios de educación no presencial a través de clases virtuales, dispositivos tecnológicos y elaboración de trabajos en formato papel.

Finalmente, se realizaron ajustes en la organización del trabajo docente, llevando adelante definiciones institucionales que modificaron su tarea. En este sentido, el decrecimiento de la matrícula de educación inicial y especial, y la valoración de las trayectorias de formación de los docentes a cargo de ese nivel y modalidad, derivaron en la elaboración de un proyecto institucional para la conformación de un equipo de asesoramiento para los y las docentes de nivel primario y secundario para la inclusión educativa y el acompañamiento de ciertas trayectorias educativas. Se trata, en particular, de trayectorias educativas impactadas no solo por la situación de enfermedad que atraviesa el o la estudiante, sino también por contabilizar varios años de alteración y/o discontinuidad en la escolaridad debido a las medidas sanitarias tomadas en el marco de la pandemia, así como también a crisis climáticas (inundación del año 2017) y el conflicto salarial docente en los años sucesivos.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: CONFORMACIÓN DE UN EQUIPO DE ASESORAMIENTO A PARES DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN Y EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Una particularidad de la modalidad es que la irrupción de la enfermedad genera efectos subjetivos y familiares, por la vivencia de dolor y las limitaciones a la vida cotidiana que conlleva, o por la amenaza que puede significar para la vida, que inciden en la construcción de los aprendizajes. Las estrategias de enseñanza deben considerar las necesidades derivadas de la propia patología, de las prácticas médicas, de la modificación de los tiempos y los espacios, de la pérdida de la cotidianidad, del aislamiento y de la desvinculación de la escuela de origen y del grupo de pares, entre otras manifestaciones subjetivas expresadas en los y las estudiantes y sus familias.

A los desafíos específicos en la tarea docente que conlleva esta condición del sujeto de la educación domiciliaria y hospitalaria se suman los efectos derivados de varios años de discontinuidad en la escolaridad que soportan algunos y algunas estudiantes, y que se expresan en la dificultad para entablar el vínculo pedagógico y en la necesidad de mayores ajustes de contenidos y estrategias y/o recursos metodológicos.

En ese marco, la institución advierte que cuenta en su equipo con docentes de nivel inicial y educación especial que por su formación pueden aportar recursos conceptuales y metodológicos específicos de los niveles y las modalidades en los que se desempeñan, y que pueden dialogar con los saberes y las didácticas específicas del nivel secundario, enriqueciéndolos. Sumado a ello, estos y estas docentes cuentan con disponibilidad de horario pues, como se mencionó, la matrícula que atienden se ha visto reducida.

A partir de dicha situación se formula un proyecto institucional con la conformación de un equipo de asesoramiento para la inclusión y el acompañamiento a las trayectorias educativas, coordinado por las docentes de nivel inicial y de educación especial, que reorganizan su carga horaria y redefinen sus funciones, incorporando estas tareas de asesoramiento a sus pares.

El proyecto constituye un espacio de encuentro, diálogo y construcción colectiva de saberes sobre aquellas trayectorias de estudiantes de nivel secundario (también abarca al nivel primario) que se encuentran particularmente comprometidas. En un tiempo institucional definido con una periodicidad mensual, de manera virtual, se reúnen profesores y profesoras con las docentes de nivel inicial y educación especial para pensar juntos las situaciones problemáticas que se plantean, desarrollar materiales didácticos específicos y evaluar las estrategias implementadas.

El asesoramiento aborda diferentes dimensiones de la práctica docente y recupera los marcos conceptuales de la educación inclusiva y del aprendizaje a través de estrategias lúdicas. También incluye la elaboración de materiales didácticos que van conformando un repositorio institucional.

El espacio se desarrolló desde el mes de abril y acompañó el proceso de regreso a la presencialidad con resultado en mejoras en las trayectorias educativas de los y las estudiantes, y en el fortalecimiento de los vínculos entre docentes. Asimismo, se suma a espacios ya previstos en la modalidad, la que consciente de las implicancias del trabajo con estudiantes en situación de sufrimiento y la posibilidad de fallecimiento, promueve el desarrollo de instancias de reflexión sobre la propia práctica como forma de prevenir la aparición de síntomas derivados del estrés y proteger la salud mental de docentes y equipos de gestión de estas escuelas.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

La conformación de un equipo de asesoramiento entre pares docentes para la inclusión y el acompañamiento de las trayectorias educativas resulta una buena práctica pues cumple con los objetivos planteados: genera un espacio de análisis conceptual y metodológico de la práctica docente para la atención de situaciones complejas que se generan, a la vez que un espacio colectivo, entre pares, de revisión y producción de conocimiento sobre la propia práctica.

Asimismo, aporta al sostenimiento de la continuidad de las trayectorias educativas, en un contexto cuya complejidad estructural, como lo es sostener la escolaridad en el ámbito domiciliario y hospitalario y de estudiantes en situación de enfermedad, se ve exacerbada por la contingencia de la pandemia y las condiciones educativas de la jurisdicción.

Es una actividad de cambio pues sirve como punto de partida para responder a la necesidad de los y las docentes de entrar en diálogo con marcos conceptuales y metodológicos que no son los de la formación disciplinar específica, pero que las realidades educativas que atienden les requieren. Asimismo, capitaliza y pone en valor el potencial del propio equipo docente de la institución.

Finalmente, puede servir como modelo para promover iniciativas de coformación entre pares poniendo en valor la especialidad de cada formación y la diversidad de trayectorias laborales docentes.

Escuela secundaria de la modalidad educación permanente de jóvenes y adultos en contextos de encierro*

Formosa

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel secundario modalidad educación permanente de jóvenes y adultos y en contextos de privación de la libertad es un anexo emplazado en una unidad penitenciaria provincial para mujeres ubicada en la capital de Formosa. La institución de referencia se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada a la definición de trayectorias curriculares personalizadas en función de criterios de afinidad pedagógica entre docentes y estudiantes.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

La Ley de Educación de la Provincia de Formosa N.º 1613, sancionada el 2 de octubre de 2014, en consonancia con la Ley de Educación Nacional, prevé como modalidades educativas a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y lo que la provincia denomina “Educación en Contextos de Encierro”.

Formosa cuenta con seis unidades penitenciarias provinciales en las que se encontraban alojados, según estadísticas oficiales, unas 648 personas (SNEEP, 2020). Una de las unidades penitenciarias es de mujeres, con 39 internas según las mismas fuentes⁴². En todas las unidades penitenciarias funcionan unidades educativas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de Formosa, ofreciéndose educación primaria, secundaria y formación técnica profesional (talleres de capacitación), bajo la modalidad de “Educación Permanente”, en el marco de la cual funciona la especialidad de “Educación en Contexto de Encierro”. La administración operativa penitenciaria en la provincia depende de la estructura administrativa de la Policía provincial bajo la órbita del Ministerio de Gobierno, Justicia, Seguridad y Trabajo, a través de la Dirección General de Unidades Penitenciarias (SNEEP, 2020).

* El caso de estudio corresponde al Anexo del Centro de Educación Secundaria de Educación Permanente N.º 56 de la Unidad Penitenciaria Provincial de Mujeres N.º 2, Formosa Capital.

42. Informe 2020 del Servicio Penitenciario Provincial de Formosa, elaborado por la Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal de la Subsecretaría de Política Criminal de la Secretaría de Justicia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Si bien el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia adhirió en febrero del 2021 a las normativas del CFE⁴³, las medidas sanitarias tomadas por el Consejo Integral de la Emergencia COVID -19 de Formosa, en función de la evolución epidemiológica en el territorio provincial y, en particular, para las instituciones penitenciarias, determinó que el retorno a la presencialidad en las unidades educativas que funcionan en contextos de privación de la libertad se realizara en agosto del 2021.

En lo que refiere al campo educativo, los lineamientos provinciales encomendaron que la planificación de la enseñanza se realizara en el marco de la unidad pedagógica 2020-2021, contemplando la mayor integración posible de áreas, disciplinas y espacios curriculares para el logro de los propósitos formativos de cada nivel. También promovían el desarrollo de distintos instrumentos de la evaluación formativa y la priorización curricular de saberes, capacidades y propósitos formativos de los saberes prioritarios aprobados por la Resolución Ministerial N.º 2200/2020. Para las instancias de no presencialidad, se elaboraron y distribuyeron cuadernos pedagógicos de apoyo para el desarrollo de las clases, denominados “Formosa Estudia en Casa”, los que plantean “situaciones de aprendizajes globalizadoras, manteniendo la unidad de ciclos” (Resolución ME Formosa N.º 0776 del 2021). Finalmente se estableció que las actividades educativas podrían desarrollarse en diversos espacios físicos, no solamente en el aula, propiciando el uso de lugares abiertos, ventilados y respetando las medidas de distanciamiento y los protocolos sanitarios vigentes.

En lo que refiere al funcionamiento de las unidades penitenciarias, desde marzo del 2020 se implantó la abstención de ingreso de personas, lo que incluyó a los y las docentes que desempeñaban funciones allí y las visitas de familiares. En ese marco, se indicó que los y las responsables de la unidad debían contar con un teléfono celular (u otro medio electrónico) que las personas privadas de la libertad podían utilizar para la realización de videollamadas⁴⁴. Con pequeñas variaciones, esta situación se prolongó hasta abril del 2021.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA

El Centro de Educación Permanente seleccionado fue creado en 1974 y su anexo en la alcaldía de mujeres comenzó a funcionar en el año 2017. Allí se dicta un Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales de carácter semipresencial y modular. Es semipresencial pues en tiempos prepandémicos las clases se dictaban tres veces por semanas con una duración de dos horas y media. Su carácter modular supone que no se organiza por ciclo lectivo sino por módulos. El bachillerato se organiza en una formación general y otra orientada, y supone cumplimentar 45 módulos. En general, cumplimentar un módulo puede conllevar a la estudiante entre 45 y 60 días.

La matrícula está conformada por seis estudiantes de entre 18 y 60 años, solo el 40% están condenadas, y el número de estudiantes activas fluctúa por los traslados y la culminación de la pena. Durante la pandemia, la unidad penitenciaria se desdobló en dos edificios: en uno localizaron a las mujeres procesadas y en otro a las que ya tienen condena. Esto implicó la reorganización del lugar de trabajo de los y las docentes que debieron trasladarse a ambos edificios.

43. Resoluciones N.º 386 y N.º 387/2021 del Consejo Federal de Educación.

44. Resolución N.º 163/2020, Dra. Silvia Edith Benítez, Jueza de Ejecución Penal de Formosa.

La irrupción de la pandemia, y en el marco de las medidas sanitarias adoptadas por la jurisdicción para el sistema penitenciario, exigió la adopción de diferentes modalidades de escolarización. Así desde marzo a mayo del 2020, la modalidad fue no presencial y consistió en la entrega cada quince días de cuadernillos, que eran luego retirados y corregidos por los y las docentes, sin ningún otro tipo de intercambio con las estudiantes, pues estaba prohibido el ingreso de personas a la unidad penitenciaria.

De mayo a diciembre del 2020 se autorizó el ingreso de la coordinadora del anexo. De este modo, con dos celulares de uso personal habilitaba videollamadas por WhatsApp entre las estudiantes y sus docentes. Esto supuso un ajuste en el horario escolar y del trabajo docente, pues se definió cursar en horario vespertino y no a la mañana, como era usual, buscando mejores condiciones de conectividad y ambientales (mayor silencio, menos movilidad de personas). Esta modalidad de entrega de cuadernillos y videollamadas por WhatsApp continuó hasta fines de julio del 2021, adquiriendo una periodicidad semanal de marzo a julio de ese año.

A partir del 2 de agosto se inició la asistencia de los y las docentes a los dos edificios en los que se encontraban las estudiantes. Esto requirió varias adecuaciones del espacio escolar para que sea seguro. El Salón de Usos Múltiples que era utilizado como el espacio áulico y previamente compartido con otras instituciones quedó en ciertos horarios para uso exclusivo del nivel secundario con una nueva disposición del mobiliario. Con fondos COVID-19 del Sistema de Transferencia de Recursos Educativos (SiTraReD) se adquirió nuevo mobiliario escolar, reemplazando las mesas amplias por pupitres y bancos individuales. Desde la unidad penitenciaria se dispuso, además, confeccionar boxes de acrílico o materiales transparentes que aislaban a la estudiante de los y las docentes.

Las medidas sanitarias siguieron siendo estrictas: uso obligatorio de barbijo, toma de temperatura antes de ingresar al espacio áulico y material bibliográfico aislado 24 horas antes de ser entregado a los y las estudiantes.

Para el monitoreo de la situación sanitaria de docentes y estudiantes se estableció que si algún integrante del equipo docente presentaba algún signo compatible con COVID-19 debía realizarse una prueba de PCR por prevención y si daba positivo permanecía en aislamiento domiciliario o en los Centros de Aislamiento Preventivo organizados por la provincia por un período de 14 días, debiendo realizarse a los 5, 10 y 14 días otra prueba de PCR de control hasta obtener el resultado negativo para poder volver a sus actividades. Aquellos que eran considerados contactos estrechos de un caso positivo también debían cumplir con ese tiempo de aislamiento y realizar los mismos testeos para volver a las actividades. Todo este proceso era informado por la dirección de la escuela a los referentes del Ministerio de Educación. En cuanto a las alumnas, el monitoreo era realizado e informado por parte de la unidad penitenciaria. No se registraron casos de estudiantes COVID-19 positivos durante la pandemia.

En relación con los contenidos curriculares, se desarrolló un trabajo conjunto entre docentes de módulos curriculares afines (como por ejemplo Historia, Geografía y DDHH y Ciudadanía o Filosofía, Psicología y Sociología) para seleccionar saberes prioritarios. También advirtieron la necesidad de adecuar el material didáctico y bibliográfico entregado para las instancias de no presencialidad. Esta adecuación consistió en actualizar algunos materiales, vinculándolos a la situación de pandemia, así como también atender a que estos pudieran ser comprendidos sin la asistencia de los y las docentes.

Así fue necesario buscar material bibliográfico más sencillo en su vocabulario técnico, volver al uso del diccionario ante la imposibilidad de usar motores de búsqueda digitales, desarrollar glosarios, en particular con las estudiantes más avanzadas y con quienes transitaban este nivel secundario. Finalmente, se procuró recuperar propuestas pedagógicas que las estudiantes habían desarrollado en otros trayectos previos de Formación Profesional e integrarlos a los contenidos de módulos vinculados a los mismos como, por ejemplo, los módulos de Economía o Gestión de Proyectos. El trabajo integrado entre docentes se vio favorecido e impactó positivamente en la elaboración de las propuestas de enseñanza y aprendizaje, porque la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se encuentra, en esta provincia, inmersa en un contexto de cambio curricular que promueve esa modalidad de trabajo, por lo que se venían implementando, antes de la pandemia, diferentes capacitaciones docentes en esa dirección.

Las medidas sanitarias tomadas en el contexto de pandemia implicaron para la población en contextos de privación de libertad la interrupción por un largo período de su vínculo cara a cara con familiares y con sus docentes. El deterioro de la condición anímica y la salud mental de las alumnas de la escuela de referencia alertó tempranamente a los responsables de la unidad penitenciaria y a los diferentes actores escolares, quienes advirtieron la necesidad de priorizar la conformación de vínculos pedagógicos sólidos entre docentes y estudiantes, para poder sostener las trayectorias educativas.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: VÍNCULO PEDAGÓGICO COMO CRITERIO DE SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE RECORRIDOS CURRICULARES PERSONALIZADOS

El equipo de conducción y docente de la escuela de referencia reconoce que sus estudiantes traen consigo trayectorias educativas interrumpidas en el marco de trayectorias vitales complejas y de vulneración de derechos. Asimismo, advierten que los contextos de privación de la libertad configuran experiencias vitales extremas, en las que las condiciones subjetivas que se ponen en juego en el hecho educativo aparecen particularmente expuestas en su vulnerabilidad y su incidencia.

De ahí que desde hace algunos años se encuentren atendiendo a los procesos emocionales o psicoafectivos que se juegan en las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes. Esta atención se extremó con la vuelta a la presencialidad, pues la condición anímica de las estudiantes había sido particularmente afectada por las condiciones de aislamiento sanitario. La buena práctica seleccionada supone la consolidación de una estrategia que venían desarrollando previamente y que consiste en la definición de trayectorias curriculares individuales en función de lo que denominan “afinidad pedagógica” entre docentes y estudiantes.

En relación con las definiciones propias de esta propuesta, si bien el plan de estudios de este Secundario de Jóvenes y Adultos se inicia con el módulo “Iniciación al Estudiante” en el que los y las docentes de la formación general introducen a las estudiantes en las modalidades de estudio propias del nivel, esa instancia constituyó para este centro educativo una ocasión para analizar especialmente los modos de vinculación que se producían entre estudiantes y docentes: a qué docente consultaba más cada estudiante, con quienes conversaba, con quienes se encontraba más distantes, etc. Es decir, este módulo de “Iniciación al Estudiante” resultó una instancia para diagnosticar qué tipo de lazos o vínculos pedagógicos se comenzaban a tejer entre estudiantes y docentes.

Al culminar esta instancia inicial que duró aproximadamente 45 días, se le sugirió a cada estudiante los módulos con los que podrían iniciar el cursado. Estos módulos no siguen la organización y cronología del plan de estudio sino los criterios de afinidad pedagógica antes relatados. Esto fue implementado así, pues la institución consideró que la constitución de relaciones pedagógicas sólidas en las etapas iniciales resultaba imprescindible para el sostenimiento de las trayectorias educativas de estas estudiantes en el contexto descrito. Muchas veces son los y las docentes los que proponen o evalúan la afinidad o no con la estudiante.

Esta nueva organización de los módulos reconfiguró la situación de los y las docentes que no se encontraron con estudiantes a cargo en ese momento, que en este contexto organizativo se abocaron al trabajo tutorial. Siguiendo con el criterio de priorizar el vínculo pedagógico, aconteció que para algunos temas las estudiantes prefirieran la consulta a una o un docente en particular que no era el responsable del módulo, sino un tutor o una tutora. En esos casos los equipos docentes coordinaron entre sí la participación del o de la docente de otro módulo priorizando el sostenimiento de la trayectoria educativa de las estudiantes.

Al momento de sugerir posibles trayectos curriculares también fueron consideradas las relaciones interpersonales entre las propias estudiantes. Dichas relaciones entre pares, en el contexto de encierro, adquirieron una relevancia particular, constituyendo, en oportunidades, obstáculos para los procesos de aprendizaje. De ahí que en la sugerencia de la trayectoria se puede promover la conformación o la disolución de grupos de trabajo entre pares.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

La definición de trayectorias curriculares personalizadas en función de criterios de afinidad pedagógica entre docentes y estudiantes resulta una buena práctica pues desafía creativamente uno de los elementos estructurales de la escuela como es la organización curricular, flexibilizando y adecuando su progresión según otros criterios pedagógicos ponderados.

Resulta una práctica que busca sostener la continuidad de la enseñanza efectiva, en un contexto de fuertes restricciones como lo es la educación en contextos de privación de la libertad.

Diseñar trayectorias curriculares considerando cómo se van entramando las relaciones interpersonales pedagógicas entre docentes y estudiantes, y entre las propias estudiantes, requiere un ejercicio minucioso y atento de observación de la trama psicoafectiva en la que se sostienen esas relaciones y el hecho educativo.

Resulta una práctica eficaz pues cumple con el objetivo de sostener las trayectorias educativas en estudiantes que acarrean historias de trayectorias interrumpidas. También es una práctica posible de ser replicada y adaptada, en particular, en contextos de alta vulnerabilidad y de poca numerosidad

Escuela de nivel secundario en el ámbito urbano marginal*

Jujuy

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel secundario urbano marginal es una escuela ubicada en la localidad de San Salvador de Jujuy. La escuela se seleccionó por realizar una buena práctica institucional al implementar el trabajo colaborativo para la planificación de la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias educativas.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

En Jujuy se está llevando adelante el Plan de Transformación Educativa, iniciativa que se enmarca en los lineamientos establecidos por la Ley de Educación Nacional. En el año 2017 se aprobó la Resolución N.º 7.621 que establece la organización del nivel secundario por ciclos. El Ciclo Básico comprende dos años e incluye primero y segundo año, y el Ciclo Orientado de tres años abarca tercero, cuarto y quinto año. Se aprueban, también, las estructuras curriculares para la secundaria orientada que permitió que cada escuela eligiera su orientación.

La transformación de la escuela secundaria se realiza en forma gradual y progresiva. En el 2018 se llevó adelante la implementación de los lineamientos curriculares del Ciclo Básico en el primer año, que contempla saberes prioritarios para garantizar a los y las estudiantes el acceso a una base común de la cultura de la provincia. En el 2019 se aprobaron las resoluciones ministeriales de competencia de estudio de títulos a través de las cuales se clasificaron a los y las docentes para el acceso a horas docentes del Ciclo Orientado. Esto implica que para el Ciclo Lectivo 2020 se dé inicio al nuevo Ciclo Orientado y a la implementación del nuevo marco académico. En este 2021 la provincia transitó su cuarto año del Plan de Transformación Educativa, de los cuales dos se vieron reorganizados por el contexto de pandemia por COVID-19.

En lo que respecta a las medidas sobre la vuelta a la presencialidad tomadas en el marco de la pandemia, la provincia fue adoptando las resoluciones vigentes del CFE y estableciendo normativa jurisdiccional para su implementación. El 7 de noviembre de 2020 el gobierno provincial anunció el Plan de Regreso Presencial, Optativo y Voluntario a las Aulas a partir del lunes 9 de noviembre, destinado a los y las estudiantes de séptimo grado del nivel primario y de quinto y sexto año del nivel secundario. La asistencia estaba prevista de lunes a viernes en turnos de tres horas, con un máximo de quince alumnos por aula y por materias, cumpliendo con un estricto protocolo de bioseguridad y distanciamiento social, preventivo y obligatorio.

* El caso de estudio corresponde al Bachillerato Provincial N.º 2 "Gobernador Jorge Benjamín Villafañe", San Salvador de Jujuy.

El 9 de febrero del 2021 el Ministerio de Educación emitió la Resolución N.º 2709 donde se aprobó el Protocolo de la Vuelta a Clases Presenciales, alineado a la normativa nacional y jurisdiccional vigente. El protocolo estableció pautas y lineamientos generales y específicos para la aplicación de medidas de prevención con el fin de atenuar el riesgo de contagio de COVID-19 en las comunidades educativas e indicar a las personas cómo proceder ante la detección de un caso sospechoso durante el desarrollo de la jornada escolar. Establece que cada institución educativa defina un comité operativo propio de emergencia escolar, integrado por una persona del equipo directivo, un docente, un padre/madre y un o una estudiante, que tiene la función de informar al Comité Operativo de Emergencia provincial sobre algún caso sospechoso y/o caso positivo de COVID-19, a los efectos de hacer el seguimiento pertinente.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA

El bachillerato limita a sus alrededores con diferentes asentamientos y barrios que se fueron urbanizando en el último tiempo. Las construcciones habitacionales son precarias y en muchos casos sin acceso a servicios básicos. Gran parte de la economía familiar de los y las estudiantes depende de las ferias, la venta ambulante, empleo doméstico remunerado y no remunerado, programas sociales y el trabajo en la construcción, donde muchos de ellos y ellas también se emplean. Parte de las familias de la escuela se ven atravesadas por situaciones de vulneración de derechos como la violencia inter e intrafamiliar, consumos problemáticos de sustancias, la falta de empleo formal y de recursos mínimos para cubrir las necesidades básicas. En virtud de ello, la escuela generó una red con diferentes instituciones con el objetivo de abordar algunas de las situaciones y/o problemáticas del contexto social en el que está inserta.

Hace aproximadamente tres años se creó una red de trabajo interinstitucional convirtiéndose en el epicentro que convoca a profesionales y donde impactan actividades vinculadas a la prevención y promoción de prácticas de autoprotección y cuidados del otro. Se realizan intervenciones desde un enfoque de derechos y corresponsabilidad, frente a situaciones de vulneración y/o problemáticas socioeducativas de los y las estudiantes. En este contexto de pandemia, se reconfiguró la red para dar respuesta a las necesidades de los y las estudiantes atendiendo las características propias de esta población escolar.⁴⁵

45. Organizaciones con las que articula la escuela: DIAT (SEDRONAR): prevención en el consumo problemático de sustancias a través de eventos deportivos, capacitación a docentes, gestión de turnos en las casas terapéuticas, talleres para estudiantes; Centro de Atención Integral a la Salud: tratamiento psicológico, tratamiento nutricional, consejerías en educación sexual, acceso a métodos anticonceptivos de emergencia y de larga duración, monitoreo y seguimiento de casos con riesgo suficiente y/o asociado, talleres sobre problemáticas socioafectivas que implican situación de riesgo, talleres para docentes; Dirección de Paridad de Género de la Municipalidad de San Salvador de Jujuy: construcción colectiva y en red de una Guía de Prevención e Intervención en Situaciones de Violencia de Género; centros vecinales: actividades culturales y gestiones para la seguridad de la zona; institutos de educación superior: prácticas de residencia en articulación con los proyectos pedagógicos de docentes; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales: prácticas de residencia, estadías

Haciendo foco en las acciones que llevó adelante la escuela para garantizar la presencialidad, se observa que dadas las condiciones edilicias no se tuvieron que realizar adaptaciones a la infraestructura sino que se refuncionalizaron los espacios a partir del sistema de burbuja en el contexto de bimodalidad. Aunque sí se evidenciaron problemas en la conectividad. Si bien la institución educativa está incorporada al Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED) no es suficiente para cubrir las necesidades de la escuela porque tiene baja señal y no alcanza a cubrir todos los espacios del establecimiento.

En relación con la organización escolar, la vuelta a la presencialidad sucedió bajo la propuesta de bimodalidad a partir de la implementación del sistema de burbujas. La institución educativa estableció dicha organización atendiendo a su realidad social. Teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes por agrupamientos y los espacios para mantener la distancia social, se fueron conformando las burbujas, cada división se subdividió en dos burbujas, a excepción de dos cursos en los que se conformaron tres burbujas, quedando un total de 56 burbujas entre ambos turnos.

En cuanto a los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la definición del Ministerio de Educación de la provincia, a partir de una circular emitida en abril del 2021, fue establecer que los espacios curriculares de Lengua, Matemática, Ciencias Biológicas, Idioma Extranjero y Geografía debían dictarse de manera presencial, dejando el resto de los espacios que conforman las áreas (dos espacios por área) para transitarlos desde la virtualidad. En tal sentido, la escuela dispuso elaborar una grilla de cursadas de las burbujas de manera alternada. Todas las semanas cada burbuja asistía a la escuela, alternando entre dos y tres días. Los días que no tenían clases presenciales, los y las estudiantes podían quedarse en las instalaciones de la escuela para conectarse en las clases virtuales atendiendo a la necesidad de la falta de conectividad en sus hogares.

A partir de la decisión tomada por el Ministerio de Educación, y considerando que la provincia se encuentra en el cuarto año del proceso de transformación de la escuela secundaria que incluye, como decisión curricular, la planificación interdisciplinaria, esta se establece como estrategia clave para la toma de decisiones sobre las propuestas de enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la escuela decide que dicha planificación se realice entre un espacio disciplinar en la presencialidad y otro virtual. Esta decisión se fortaleció a partir del trabajo articulado entre docentes, preceptores, equipo directivo, asesora pedagógica, y bibliotecarios y bibliotecarias. Se elaboraron acuerdos institucionales y pedagógicos y documentos para la orientación en el diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje en condiciones de bimodalidad atento a los marcos legislativos provinciales.

estudiantiles y talleres de orientación vocacional; Secretaría de Paridad de Género de la Municipalidad: tratamiento psicológico en casos detectados de violencia de género; Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia: seguimiento de casos donde se han detectado niños y niñas en riesgo y vulnerados en sus derechos; comisarías de la zona: protocolo de protección a los adolescentes una vez realizada las denuncias según Guía de Intervención para situaciones Conflictivas, talleres para docentes y estudiantes sobre acuerdos, protocolos y prevención de situaciones delictivas; instituciones de educación primaria de la zona: realización de acuerdos curriculares y metodológicos para evitar el desfasaje de saberes y las diferencias de estrategias entre los niveles educativos que genera el fracaso en los primeros años; familias: talleres de Educación Sexual Integral y reuniones de acompañamiento a las trayectorias educativas.

Asimismo, y en consideración de la dimensión de acompañamiento a docentes, se decidió sostener los espacios de capacitación para docentes en el uso de la tecnología y medios de comunicación (aulas virtuales y otros) que superen el uso de tutoriales. Estas capacitaciones en formato presencial, teniendo en cuenta los protocolos de bioseguridad, estuvieron a cargo del referente técnico, pero también de aquellos docentes que ya tenían desarrolladas habilidades en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. El objetivo fue alentar la producción de material audiovisual de autoría propia, de corta duración y que sirviera de soporte para el desarrollo de las actividades planificadas.

En relación con el acompañamiento y la comunicación con las y los estudiantes, los y las preceptores y preceptoras desempeñaron acciones relevantes: mantuvieron una comunicación fluida con ellos y ellas y sus familias, tuvieron a cargo el diagnóstico de su curso en la dimensión socioeconómica, indagando sobre el tipo de ocupación de los integrantes de la familia en tiempos de pandemia, la composición familiar, el nivel de escolaridad del grupo familiar, también conocer si trabajan y qué tipo de empleo desempeñan. Al mismo tiempo tuvieron en cuenta si son padres o madres y/o tienen alguna discapacidad, enfermedad o consumo problemático, y que pudiera verse afectado en este contexto. Y por último, intentaron detectar mediante la escucha atenta si existe algún tipo de situación de vulneración de derechos por la que pudieran estar atravesando. Este tipo de información relevada fue importante pues permitió comprender las razones del ausentismo, prever posibles trayectorias educativas no encauzadas o adaptaciones curriculares y prevenir situaciones tendientes a mejorar las condiciones de vida de los y las estudiantes.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE Y CONTINUIDAD DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

La planificación interdisciplinar se implementó en las condiciones definidas por la escuela, observándose que los aprendizajes de las y los estudiantes se producían mayormente en los espacios curriculares que se transitaban en la presencialidad dado que en este contexto se fortalecía el vínculo pedagógico. En cambio, esto no sucedía con los espacios que se desarrollaban en la virtualidad. Más allá de los grandes problemas en el acceso a la conectividad, los y las estudiantes tuvieron grandes ausencias, desconexiones de las propuestas de enseñanza, no contestaban los mensajes, no presentaban los trabajos ni planteaban dudas.

A partir de esta problemática la institución revisó la propuesta pedagógica. Se estableció, por acuerdo, que la elaboración de las planificaciones y su implementación en el aula (presencial o virtual) debía ser resuelta de manera colaborativa por ambos docentes⁴⁶. Son ellos los que desde la virtualidad y aquellos que dictan sus clases desde la presencialidad quienes deben mantener sus espacios de

46. Los trabajos colaborativos constituyen una estrategia de enseñanza-aprendizaje que permite articular escenarios educativos presenciales con instancias virtuales donde su valor reside, principalmente, en la centralidad que cobran las interacciones, el diálogo y la construcción social del conocimiento. Implica una administración más flexible de los tiempos y espacios y una inclusión genuina de las TIC. Aprender y enseñar en colaboración implica que las y los integrantes del grupo compartan las responsabilidades y generen consensos. Colaborar supone involucrarse de una manera comprometida en un continuo proceso de comunicación (Litwin, 2005).

comunicación, reflexión, intercambio y construcción mediante los recursos disponibles (Meet, Zoom, entre otros), procurando el vínculo pedagógico con los y las estudiantes en ambas modalidades de clases y de manera articulada.

La propuesta implicó que como docentes atravesaran desafíos pedagógicos y resolvieran tensiones profundizadas por el contexto de pandemia. En este sentido, se observó la necesidad de concebir el trabajo de planificación como una construcción grupal, entre disciplinas, sin abandonar sus especificidades, haciendo dialogar sus saberes para una construcción integral, es decir, la discusión sobre cómo elaborar una propuesta pedagógica que trascienda la sumatoria de actividades y que articule las diferentes disciplinas. Se trataba de responder a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿para qué enseñar? en este contexto, y más allá de la mirada individual de cada docente, para tomar decisiones en torno a la enseñanza, propiciando que sea una instancia constructiva, un espacio de aprendizaje mutuo y de intercambio de saberes. Asimismo, a este primer desafío se le adicionó la complejidad de la disparidad del conocimiento tecnológico de los y las docentes.

Se trabajó en clave de generar acuerdos y consensos, y se valoró positivamente el acompañamiento por parte del equipo directivo y desde la asesoría pedagógica, que constituyeron pilares fundamentales en las orientaciones del trabajo docente. De este modo, se decidió seguir con la utilización de las plataformas de Google classroom y/o Google drive para la elaboración colaborativa de las planificaciones y mantener los grupos de WhatsApp como un medio de comunicación sincrónico, especialmente en esta articulación entre los y las docentes de ambas modalidades. La institución educativa entendía que sosteniendo las planificaciones por proyectos interdisciplinarios desde la articulación de docentes en la presencialidad y docentes en la virtualidad no solamente se apostaba a propuestas de actividades de resolución de problemas, análisis, exploración, debates, investigación, estudio de casos, lectura comprensiva de textos y producción escrita creativa, sino también al fortalecimiento del vínculo pedagógico.

Un tercer desafío a destacar es la articulación de los y las docentes en el acompañamiento de las trayectorias escolares. Se advirtió que para los y las estudiantes era más sencillo sostener la presencialidad que la virtualidad. En particular, por la falta de acceso a la conectividad. Se podía observar que en ese espacio hacían consultas sobre las actividades a realizar, planteaban sus problemáticas y necesidades, que la mayoría de las veces tenían que ver con situaciones familiares que atravesaban y/o con la dificultad de poder acceder desde la virtualidad, lo que conllevaba a que no pudieran canalizar sus preguntas en dichas instancias de aprendizaje. En este sentido, cobra relevancia la articulación entre docentes desde la presencialidad y la virtualidad en el acompañamiento, sostenimiento y seguimiento de las trayectorias escolares. Esta articulación atendió los aspectos pedagógico-didácticos tanto como aquellos que constituyen la subjetividad del estudiante, su contexto sociofamiliar, y las situaciones que atraviesan y conforman un modo particular de ser y estar en la escuela.

Este abordaje de los proyectos interdisciplinarios enriqueció la comunicación entre docente y estudiante posibilitando la reorientación de los aprendizajes y de la propuesta de enseñanza tanto en los espacios curriculares presenciales como en los virtuales, visibilizándose la evaluación formativa que conformó la propuesta cuyo objetivo es obtener información del proceso a partir de la retroalimentación. El trabajo colaborativo llevado a cabo permitió objetivar el proceso de evaluación al sumar las miradas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera conjunta.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

En la vuelta a clases en la bimodalidad, la buena práctica narrada resuelve, de manera efectiva, un problema concreto que se vincula con diferentes dimensiones de las buenas prácticas de reorganización institucional: principalmente, el eje de organización de la jornada escolar, en segundo lugar, la dimensión organizativa-institucional y, en tercer lugar, el eje de contenidos curriculares y estrategias de enseñanza.

Con respecto a la organización de la jornada escolar, a partir de las acciones llevadas a cabo de manera consensuada y conjunta por el equipo directivo, docentes, preceptores y asesora pedagógica se garantizó la continuidad de la presencialidad de los y las estudiantes bajo la bimodalidad, especialmente al acompañar y sostener ese vínculo en la virtualidad focalizando las acciones en la centralidad pedagógica. El no contar con conectividad en sus hogares y/o la falta de dispositivos resultó ser un condicionamiento sustancial en el acceso a la educación virtual. Por lo tanto, al establecer la propuesta de bimodalidad desde el criterio de alternancia, donde todas las semanas se asistía como mínimo dos días a la escuela, y al abordar las planificaciones interdisciplinarias colaborativamente, se garantizó que los y las estudiantes tuvieran continuidad en sus trayectorias educativas.

El abordaje interdisciplinar de propuestas de enseñanza y aprendizaje elaboradas en contextos mediados por TIC planificadas de manera colaborativa es una estrategia que permitió fortalecer y dar continuidad al vínculo pedagógico.

Escuela de nivel secundario de la modalidad técnica*

Mendoza

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El caso propuesto para el nivel secundario de la modalidad técnica corresponde a una escuela ubicada en San Rafael, Mendoza. La escuela se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada a la organización del trabajo docente, la jornada escolar y el uso de las tecnologías.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

Desde el inicio de la pandemia en marzo de 2020, la provincia de Mendoza fue adoptando las resoluciones vigentes del CFE y estableciendo normativa jurisdiccional para su implementación. El 14 de noviembre de 2020⁵⁴ se emitió la normativa provincial para el retorno de actividades en las escuelas. La Dirección General de Escuelas (DGE) definió el protocolo marco provincial “Protocolo manejo caso sospechoso y caso confirmado”⁵⁵ a partir de las definiciones establecidas a nivel federal⁵⁶ que se implementó el 23 de febrero de 2021. Según señala esta resolución, el gobierno provincial dispuso para el retorno de las clases presenciales recursos financieros⁵⁷, educativos⁵⁸ y alimentarios⁵⁹.

Entre los recursos se destacó la plataforma Escuela Digital⁶⁰, un entorno educativo que actualmente es utilizado por 1811 escuelas, con 63.072 aulas virtuales y 382.956 usuarios activos. El entorno virtual está organizado a partir de los diferentes niveles y modalidades. En el retorno a la presencialidad cuidada se utiliza como repositorio de materiales.

Además, se continuó con el programa Mejor en mi Escuela, implementado en 2008⁶¹, destinado a escuelas secundarias de Mendoza y reorientadas a la Educación Técnica Profesional en 2020⁶². Este programa tiene como objetivo “mejorar el funcionamiento y los resultados académicos y pedagógicos

* El caso de estudio corresponde a la Escuela de Educación Técnica (EET) N.º 4-006 “Pascual Iaccarini”, San Rafael.

54. Resolución N.º 2777/20.

55. Anexo I de la Resolución N.º 390/2021 “Protocolo Sanitario Provincial”.

56. Resolución N.º 386/2021 del CFE.

57. Fondo COVID, Fondo Inicio, Mendoza Educa 2021, Inversión en Infraestructura para reparaciones y mantenimiento de edificios, partida presupuestaria prevista para la compra de dispositivos, fondos para compra de material didáctico.

58. Plataforma Escuela Digital Mendoza e instancias de formación continua para acompañar a docentes y directivos.

59. Entrega de bolsones de alimentos.

60. <https://www.mendoza.edu.ar/edm-2021/>

de la escuela secundaria en la provincia, prevenir el fracaso escolar de los alumnos y promover conductas prosociales en todos los actos institucionales y mejorar el clima escolar”. Dentro de las estrategias operativas de este programa, se “busca desarrollar acciones de acompañamiento y orientación de los alumnos (...) que nos permitan garantizar las trayectorias protegidas, de trabajos con las familias, de acompañamiento a los profesionales de los servicios de orientación, preceptores y docentes de aula (...)”⁶³. En el contexto de la pandemia, durante la no presencialidad y en la modalidad combinada y presencial, se utilizó el programa con el objetivo de incorporar más horas cátedra para tutores destinadas al acompañamiento de las trayectorias débiles o intermitentes. En particular, se atendió a estudiantes que adeudaran espacios curriculares del 2020. Actualmente, se utiliza también para acompañar las trayectorias del 2021 que lo requieran. En este marco, se amplió el Programa “Te acompañamos en la recuperación de saberes para que pases de año 2020”⁶⁴.

Otra herramienta utilizada para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles a nivel provincial fue el desarrollo del Sistema de Gestión Educativa Mendoza (GEM). El seguimiento de los casos sospechosos o confirmados de COVID-19 se realizó a través de los Referentes de COVID de cada departamento y los Responsables Escolares de COVID-19 (REC 19) de cada establecimiento, cargando los datos en el GEM. Asimismo, este programa fue muy útil durante la modalidad de escolaridad no presencial para generar estrategias de seguimiento de trayectorias débiles que se siguen abordando a través de diferentes programas en el 2021, como se mencionó antes. Tal es el caso, por ejemplo, del seguimiento de estudiantes que cambiaron de escuela en el 2021 o en el acompañamiento de trayectorias intermitentes a partir de las tutorías de Mejor en mi Escuela durante el 2021. Este seguimiento se complementa con la Red de Apoyo a las Trayectorias Escolares (RATE) también implementada en el 2020 y en el 2021. La RATE busca articular organismos, instituciones y actores para revincular a los y las estudiantes, y sostener y acompañar sus trayectorias escolares.

En relación con las decisiones tomadas para la modalidad técnica, adecuándose a las normativas federales y las condiciones y los protocolos de la Dirección General de Escuelas de Mendoza, el Poder Ejecutivo Provincial⁶⁵ habilitó el 9 de noviembre del 2020 el retorno a la presencialidad para este grupo definido, priorizándose, entre otros perfiles, a los estudiantes de sexto año de escuelas de la modalidad de educación técnico profesional. A partir de la definición del protocolo específico y las recomendaciones para la realización de prácticas en los entornos formativos de la ETP (Talleres, Laboratorios y Espacios Productivos)⁶⁶ fueron posibles las prácticas profesionalizantes (PP) voluntarias. Esta situación se modificó a comienzos del 2021 ampliando la presencialidad a todos los y las estudiantes de la escuela.

61. Resolución DGE N.º 2593/2008.

62. Resolución DGE N.º 1/2020.

63. Resolución DGE N.º 2593/2009.

64. Resolución N.º 655/2020.

65. Decreto N.º 1401/20, art. 6.

66. Resolución CFE N.º 371/2020 y Resolución CFE N.º 379/20.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA

La orientación de la escuela es agropecuaria y otorga el título de Técnico en Producción Agropecuaria con Especialización en Enología y Técnico en Producción Agropecuaria con Especialización en Frutihortícola. Actualmente tiene una matrícula de 800 estudiantes que asisten a turno y contraturno.

Haciendo foco en la seguridad de los espacios educativos, si bien no se tuvieron que realizar grandes adaptaciones a la infraestructura (dada la facilidad para la ventilación por tratarse de espacios amplios y abiertos) se limitó el sector de ingreso para garantizar las medidas de bioseguridad implementadas en los protocolos provinciales y nacionales. En particular, incluso en los espacios curriculares de taller, pudieron continuar con las prácticas que se realizaban en finca o entornos abiertos, principalmente las correspondientes a los primeros años. De todos modos, organizaron los grupos de primero a sexto año para poder disponer de aulas suficientes para las clases teóricas que se realizaban en lugares cerrados.

En el caso de las actividades en bodega el espacio garantiza las medidas de bioseguridad establecidas a partir de la realización de rotaciones, en grupos más reducidos, en los diferentes sectores acompañados por un Maestro de Enseñanza Práctica (MEP) o por el profesor. Sin embargo, en las salas de elaboración se trabajó de manera diferente. Dado el espacio reducido solamente pueden entrar entre 12 y 13 personas, por lo tanto, se optó por una “rotación de trabajo”: un grupo en industria con un MEP y el otro grupo en aula trabajando contenidos diferentes (teóricos y prácticos). Esta articulación entre MEP y profesor también se utilizó en los laboratorios.

Se llevó adelante una adecuación de los contenidos pedagógicos en los primeros años debido a la modificación de los saberes prioritarios y en función de la época del año en la que se podían dar esos contenidos.

La escuela articula con una red de actores locales tanto en sus propias instalaciones como en otros entornos. Estudiantes avanzados de diferentes carreras de institutos terciarios y de los profesores de la Universidad Nacional de Cuyo realizan pasantías en la escuela, acompañando trayectorias débiles en diferentes áreas. Asimismo, en la Facultad de Ciencias Aplicadas se realizan prácticas en el área de Enología y también se articula con el INTA para hacer capacitaciones virtuales con estudiantes de sexto año para garantizar el cumplimiento de las horas de prácticas profesionalizantes.

Por otra parte, junto con el Departamento General de Irrigación de Mendoza se está avanzando en el riego del predio con el doble propósito de aplicar conocimiento y tecnología novedosa. Con la Municipalidad de San Rafael, a través del proyecto Reforestando, se lleva adelante la tala de una alameda antigua y su reforestación, en la que participan espacios curriculares específicos de la formación técnica “Riego y Drenaje”, “Mantenimiento de máquinas y equipos”, “Construcciones e instalaciones agropecuarias” y distintos talleres agropecuarios. Un segundo proyecto consiste en la producción de plantines en la escuela, con recursos del municipio, para la creación de cercos y huertas. Este proyecto resulta de interés no tanto por la producción sino por la articulación con otras instituciones.

En relación a la organización de la jornada escolar, la escuela implementó el regreso a la presencialidad de todas las divisiones desde comienzo de 2021 a partir del sistema de burbujas. Se organizaron 60 burbujas, en las que se dispuso que la mitad de la matrícula, de manera alternada, asistiera en turno y contraturno de manera presencial durante una semana y la semana siguiente realizara acti-

vidades en su casa (pautadas durante la semana presencial). Se realizaron algunas adecuaciones de horario para el ingreso y la salida, dividiendo a su vez a los grupos en dos horarios de ingreso y dos de salida por los recursos humanos necesarios para el control de temperatura y sanitización. Desde el comienzo del ciclo lectivo los y las estudiantes estuvieron en la escuela prácticamente toda la jornada escolar. Se priorizó, en la medida de las normativas nacionales y provinciales, la recuperación del hábito de la escuela.

Vinculado a la organización del trabajo, la planta funcional de la escuela comprende 255 docentes, 17 preceptores y un jefe de preceptores. Entre ellos, se identificaron 17 docentes dispensados para el retorno a las clases presenciales. Se realizó, en primer lugar, un cronograma con los horarios de estos docentes y se verificó que la mayoría tenían sus clases en la mitad del turno, tanto de mañana como de tarde. Algunos de ellos eran docentes con elevada carga horaria.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: AULA MÓVIL VIRTUAL SINCRÓNICA A CARGO DE DOCENTES DISPENSADOS

La escuela se encontró frente al problema de contar con un número relevante de docentes con dispensa que no podían acudir mientras sus estudiantes se encontraban presencialmente en el establecimiento.

En un primer momento se evaluó la posibilidad de que los y las estudiantes se conectaran desde sus hogares. Esta propuesta fue rápidamente desechada por la dificultad que presentaban muchos para conectarse, la falta de dispositivos y los tiempos de traslado. Asimismo, se consultó a los y las docentes sobre la disponibilidad técnica para conectarse desde su lugar de residencia. La mejor estrategia para garantizar la clase era establecer la conexión desde la escuela a los y las estudiantes con los y las docentes dispensados que se encontraban en sus casas. Para ello, se crearon las Aulas Móviles Virtuales que garantizaban una clase sincrónica en el aula con el docente dispensado y fomentaban la recuperación del hábito de la escuela presencial en su horario completo.

Dado que la decisión de la escuela fue volver a la presencialidad en la totalidad del horario, el Aula Móvil Virtual o Aula Virtual fue implementada inmediatamente con el inicio del ciclo lectivo 2021. A partir de la articulación entre preceptores, equipo de orientación, equipo directivo y MEP de Informática, se utilizó un pizarrón para organizar la grilla horaria de todos los cursos en los que hubiera profesores dispensados. Este cronograma se mantuvo casi sin modificaciones desde el inicio, dado que este grupo de docentes era estable y, lentamente, fueron incorporándose a la escuela.

La conectividad de la escuela está garantizada por la red nacional, sin embargo, dado que el predio es muy grande (47 hectáreas) y dicha conectividad es inestable, una de las acciones que realizó la escuela fue disponer de fondos propios para contratar un servicio de conectividad segura a través de una empresa local. Esta red se utiliza principalmente para las clases virtuales sincrónicas con docentes dispensados.

Por otro lado, también con fondos de la escuela, se dispuso la compra de televisores para poder completar un esquema de tres Aulas Móviles que se conforman por una caja con materiales y un televisor. Cada caja contiene : 1 netbook, 1 cable HDMI, 1 zapatilla con prolongador y 1 control de TV.

Además de estos elementos, se emplea un televisor de 43 pulgadas para garantizar que todo pueda ser desplazado por una sola persona. De este modo, no se requieren muchos recursos humanos de manera simultánea para implementar el aula: con una sola persona es posible mover todo lo necesario en el edificio y conectar al docente con sus estudiantes. Estos elementos se guardan en la sala de Informática en el sector destinado a las netbooks, de manera visible y segura, organizados en cada caja.

El enlace para la clase sincrónica es provisto por el docente al preceptor del curso. El preceptor se lo informa al MEP de Informática al momento de la conexión. En algunos casos, se utiliza el mismo enlace en todos los encuentros. Si los y las estudiantes no pueden asistir presencialmente, se les envía el enlace para que el profesor los admita en la plataforma (en general, se utilizó Meet).

Una vez que está conectado el televisor con la computadora se habilitan la cámara y el micrófono para que pueda haber interacción con los y las estudiantes. El docente podía optar por interactuar por este medio o, de manera privada, avisar al preceptor por alguna situación que ocurría con algún estudiante. En tal caso, se comunicaban mediante el preceptor o a través de llamada o WhatsApp con el estudiante que se encontraba en el aula.

Esta metodología se utilizó incluso con espacios curriculares como Arte Visuales o Dibujo Técnico con bastante éxito. El docente indicaba a los preceptores qué materiales se iban a requerir y, de este modo, los y las estudiantes sabían con anticipación qué debían llevar. Asimismo, en materias específicas de la modalidad como Química o Análisis Instrumental de los Alimentos, en las que además los y las estudiantes realizan prácticas de laboratorio, se trabajó en articulación con los ATP de Laboratorio. En esos casos, los y las estudiantes se conectaban desde el Laboratorio y el docente exceptuado monitoreaba las prácticas y respondía consultas a través de la computadora.

La fluida comunicación entre preceptores y docentes favoreció la organización general. Por ejemplo, a partir del conocimiento de la planificación de la clase de cada espacio curricular que se dicta a través del Aula Virtual, los preceptores definían en qué espacio se iba a dar la conexión (en el aula del grupo, en el SUM o en el laboratorio). Asimismo, en el monitoreo de la participación de los y las estudiantes el preceptor es una pieza clave.

Debido al bajo costo de su implementación y por lo efectivas que resultaron incluso en materias tan disímiles como Dibujo Técnico, Artes Visuales o Análisis Instrumental de los Alimentos, estas Aulas Móviles Virtuales se constituyeron en un equipamiento para garantizar el cumplimiento de la totalidad de las horas de clases aún en situaciones en las que el docente no podía asistir al establecimiento. Si bien hizo falta una inversión inicial, resultó relativamente sencilla su implementación y requirió de escasos recursos humanos para su funcionamiento (un preceptor o MEP de Informática para establecer la conexión) y que, indispensablemente, el docente también tuviera conectividad.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

En el regreso a la presencialidad cuidada, el Aula Móvil Virtual resuelve de manera efectiva un problema concreto vinculado al ordenamiento de la jornada escolar y las tareas docentes, optimizando los recursos tecnológicos disponibles para garantizar la continuidad a las trayectorias educativas en espacios curriculares a cargo de docentes dispensados.

En la primera dimensión, la organización de la jornada escolar, a partir de las acciones llevadas a cabo de manera consensuada y conjunta por el equipo de gestión, docentes, preceptores y MEP de Informática, garantizó la continuidad de las clases presenciales, respetándose (en la medida en que los agrupamientos y las normas de bioseguridad lo permitieran) el horario completo para cada turno escolar. De este modo, se evitó que estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad (por baja conectividad o falta de dispositivos) no pudieran acceder a las clases propuestas por los y las docentes dispensados. La escuela garantizó la accesibilidad a las clases virtuales sincrónicas en el establecimiento, en horario escolar, para todos los y las estudiantes independientemente de sus condiciones de conectividad o disponibilidad de dispositivos, a partir del aprovechamiento de recursos tecnológicos de la escuela.

Por último, la buena práctica identificada puede ser considerada como tal ya que podría ser un modelo para replicar ante situaciones similares en las cuales el docente no pueda asistir a la escuela. Asimismo, su efectividad permite garantizar la continuidad pedagógica, ya que se adaptó a diferentes contenidos de enseñanza y a las especificidades propias de cada espacio curricular. Asimismo, y en combinación con otros actores de la escuela (ATP de Laboratorio, preceptores, entre otros) se ha podido replicar la experiencia en otros espacios de índole práctica.

Escuela de nivel secundario de la modalidad educación especial en el ámbito urbano*

San Juan

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel secundario modalidad especial corresponde a una escuela urbana ubicada en la ciudad de San Juan capital. La escuela de referencia se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada con la organización de los agrupamientos y la utilización de estrategias innovadoras para la difusión del proyecto de la escuela.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El Ministerio de Educación de San Juan cuenta con una Secretaría de Educación de la cual depende la Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización, y todas las otras Direcciones de Nivel y Modalidades del sistema educativo de la jurisdicción. Para el caso de la educación especial, la provincia cuenta con una Dirección de Educación Especial de la cual dependen zonas supervisivas y estas últimas son la referencia de las escuelas.

Durante el año 2020 se adhirió a las resoluciones y los lineamientos elaborados por el CFE en el contexto de las medidas sanitarias y educativas tomadas ante la pandemia por COVID-19. Asimismo, y teniendo en cuenta que esta provincia dio inicio al ciclo lectivo en septiembre de 2020, elaboró un Plan Jurisdiccional de Retorno a clases presenciales⁸⁰ para todos los niveles y las modalidades educativas que se desarrolló de manera escalonada y progresiva con alternancia sincrónica y asincrónica basada en un sistema bimodal⁸¹.

El plan establece un conjunto de pautas de trabajo que promueven un ordenamiento en las actividades vinculadas con el retorno a clases presenciales apoyadas en criterios sanitarios y de seguridad, así como pedagógicos, sociocomunitarios y socioemocionales (Res. N.º 631/20 y Res. N.º 3401/20). Además, la Res. N.º 4554/20 define la propuesta Jurisdiccional para la Unidad Pedagógica Temporal (UEP) 2020/2021, estableciendo los criterios sobre el Dispositivo Pedagógico de Retroalimentación

* El caso de estudio corresponde a Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con discapacidad "Prof. Ivonne Barud de Quattropani", San Juan Capital.

80. Res. N.º 3401/2020 y 3402/2020: <http://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/Portals/0/Documentos/NormasLegales/Resolucion3401ME2020.pdf>

81. La provincia acompaña este proceso con una capacitación docente. Res. N.º 3402/20.

para la nivelación, que tiene como marco de referencia las resoluciones identificadas. Este dispositivo permite conocer qué aprendió cada estudiante en la virtualidad a partir de lo propuesto en las guías pedagógicas y comprende, en una primera etapa, la construcción escolar de instrumentos institucionales de valoración cualitativa; y una segunda etapa, donde el estudiante resuelve desafíos de aprendizaje a través de un proceso de retroalimentación con el docente.

Respecto de la educación especial “a los fines de acompañar a los estudiantes de la modalidad en un proceso que garantice la continuidad pedagógica, se asegurará el acceso a los materiales, plataformas, información y servicios e instalaciones para el aprendizaje contemplando la accesibilidad en todos los formatos posibles (virtuales, propuestas en papel, audio, etc.). Se continuará con la utilización de diferentes dispositivos acordes a cada una de las discapacidades de los estudiantes: lengua de señas, NVDA (Non Visual Desktop Acces/lector de pantalla), sistema Braille, pictogramas, videos con procesos productivos, entre otros” (Res. N.º 4754/20: p. 8).

En las mencionadas normativas se explicita que las y los estudiantes de esta modalidad “estarán habilitados a continuar su proceso formativo en el marco de la UEP una vez que hayan evidenciado el alcance de saberes aprendidos teniendo como referencia la unidad” (Res. N.º 3401/20: p. 1).

Para organizar las actividades no presenciales, a jurisdicción desarrolló la plataforma Nuestra Aula en Línea en la cual se enmarcan recursos jurisdiccionales y nacionales⁸² y, en término de acompañamiento a estudiantes, continuó implementando el Plan de Reinserción de Alumnos en Situación de Riesgo (PRASIR)⁸³, que en el contexto de pandemia se redireccionó metodológicamente llevando a cabo las tutorías en la modalidad no presencial (virtual), con el objetivo de focalizar y profundizar el fortalecimiento de las trayectorias de estudiantes, de educación primaria y secundaria, en procesos de promoción acompañada (EPPA).⁸⁴

En el año 2021, conforme a las resoluciones nacionales vinculadas con el regreso a clases presenciales para la educación especial, la provincia actualizó el plan mencionado anteriormente y en el marco de la UEP 2020/2021 sostuvo la modalidad de alternancia asincrónica y sincrónica, basada en distintas formas de escolarización.

82. Tales como: guías pedagógicas, clases en video, tutoriales de Infinito por descubrir, Nos cuidamos entre todos, Matemática para primaria, Asistiré San Juan, entre otros, y recursos nacionales como el Portal Seguimos Educando y cuadernillos “Seguimos educando”.

83. El PRASIR se creó en el año 2017, como un sistema de tutorías que se presenta como respuesta a la necesidad de acompañar las trayectorias escolares de los y las estudiantes de educación secundaria, en los espacios curriculares de Matemática y Lengua.

84. En el mes de noviembre, PRASIR se extendió incorporando perfiles profesionales de otros espacios curriculares (Física, Química, Biología, Tecnología, Historia, Geografía y Economía) y amplió su alcance al nivel primario constituyéndose una estructura destinada al acompañamiento pedagógico de los alumnos de sexto grado del citado nivel.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA

La escuela en la que se relevó la buena práctica se creó en el mes de noviembre del año 2017⁸⁵ y está ubicada la localidad de San Juan. Si bien comenzó sus tareas en el año 2007 como Proyecto Taller Protegido anexo de la Escuela de Educación Especial y Formación Alfredo de Fortabat, en el año 2017 surgió la necesidad de independización del taller. A partir de allí, pertenece a la modalidad educación especial⁸⁶ en el nivel secundario.

El objetivo principal de su proyecto institucional es “facilitar el desarrollo de autonomía y la inclusión social del joven, mediante la formación personal y laboral acompañándolo hacia una transición a la vida adulta”⁸⁷. Su plan de estudios comprende al Ciclo Básico (CB), que implica la trayectoria de jóvenes que ingresan a la institución “para adquirir y desarrollar habilidades sociales, conceptuales y laborales básicas” (P.C.I.: 2021) y el Ciclo Orientado (CO), al que concurren jóvenes que ya “han desarrollado habilidades y destrezas simples que le permitirán adquirir los procesos tecnológicos más complejos en que podrá aplicar técnicas y utilizar maquinarias específicas”. Ambos ciclos comprenden una propuesta que vincula habilidades sociales (áreas: autonomía personal, convivencia, comunicación y participación social, ocio y tiempo libre), habilidades conceptuales (áreas: Matemática, Lengua, Geografía, Biología, Historia), habilidades para el trabajo (procesos productivos, uso de herramientas y utensilios de uso manual, maquinarias simples, análisis morfológico de los diferentes materiales, normas básicas de seguridad e higiene) y habilidades expresivas (Música, Teatro, Educación Física, Psicomotricidad).

La modalidad de trabajo se desarrolla a través de nueve talleres relacionados con artes industriales, sublimación, agropecuaria y el ProPAA (programa provincial para la alfabetización de adultos) que funciona en la escuela, pero depende de la Dirección de Educación de Adultos. Cada taller está a cargo de una pareja pedagógica integrada por la o el docente de grupo, la profesora o el profesor de la especialidad y la celadora o el celador. Los y las docentes de áreas especiales van rotando por cada uno de los talleres.

Al inicio de cada año, las y los docentes de grupo realizan un diagnóstico y a partir de allí se seleccionan los contenidos que trabajarán vinculados a las habilidades mencionadas anteriormente. Los y las estudiantes que concurren a la escuela tienen entre 18 y 30 años, y proceden de la ciudad capital, de departamentos cercanos a esta (Chimbas, Rawson, Rivadavia, Santa Lucía) y de otras zonas más alejadas (Angaco, Pocito y Albardon). La mayoría presenta discapacidad intelectual, pero también asisten estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual y motora, y otros con discapacidad psíquica. Actualmente, la matrícula total de la institución es de 63 estudiantes.

La propuesta de escolarización ofrece a los y las estudiantes transitar por los distintos talleres de la escuela, por eso el equipo técnico junto con los y las docentes realizan una evaluación de los procesos logrados y a partir de allí definen la continuidad o pasaje de taller, así como también la posibilidad de ingresar al espacio del ProPAA o en la UEPA⁸⁸ (unidad educativa para adultos). Esta última

85. Resolución N.º 9071 del Ministerio de Educación.

86. <http://mapa.educacion.gob.ar/legajo/700104700>

87. Proyecto curricular Institucional 2021 (P.C.I.: 2021).

88. La UEPA depende de la Dirección de Educación de Adultos, pero tiene sede en la escuela y funciona a contraturno.

está destinada a aquellos y aquellas estudiantes que la escuela considera se encuentran en condiciones de finalizar sus estudios primarios. Asimismo, quienes cuentan con esa certificación pueden continuar su trayectoria en el Centro de Capacitación Laboral que depende del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Las maquinarias que se utilizan en cada uno de los talleres fueron obtenidas a través del Ministerio de Desarrollo Humano de la provincia, a partir de proyectos presentados por las y los docentes en la Fundación del Banco de San Juan, de la comercialización de los productos que se elaboran en la escuela y de los aportes de algunas familias de las y los estudiantes.

En el regreso a la presencialidad cuidada, la escuela elaboró un reglamento institucional que, basado en el Protocolo Marco y en los lineamientos para la modalidad, tiene en cuenta la organización y el contexto de esta institución. De este modo, se establecieron un conjunto de pautas de trabajo, basadas en criterios sanitarios y de seguridad, así como pedagógicos, sociocomunitarios y socioemocionales. La modalidad de organización escolar adoptada fue de alternancia asincrónica y sincrónica, contemplando la educación presencial, no presencial y combinada. Se conformaron grupos de cuatro estudiantes por espacio áulico teniendo en cuenta sus dimensiones y el distanciamiento requerido entre estudiantes y docentes. La organización del tiempo escolar en las instancias presenciales se llevó a cabo considerando criterios tales como: materias o contenidos que no podían ser desarrollados sin presencialidad, la generación de espacios de socialización e intercambio entre pares, y de vínculo con la escuela y sus docentes, la orientación del trabajo no presencial y la distribución de materiales para tal modalidad explicitando claramente su continuidad con el trabajo presencial, la enseñanza de formas progresivamente más autónomas de organización del tiempo de actividad escolar en el hogar, de búsqueda de información, entre otros, y la realización de devoluciones o retroalimentación del proceso de aprendizaje. La organización establecida permitió que, durante las primeras semanas del mes de marzo, asistan por semana cuatro estudiantes en cada taller y se realizó un recreo por jornada escolar, estableciéndose diferentes momentos y sectores del patio para cada grupo escolar. Avanzado el mes de abril pudieron extender los grupos a ocho integrantes.

Se contempló que las y los estudiantes que formaran parte de alguno de los grupos de riesgo o convivieran con personas que, tal lo establecido por la autoridad sanitaria, formaban parte de estos fueran eximidos de asistir de manera presencial a la escuela. En estos casos, se desarrollaron apoyos para acceder a la propuesta pedagógica de la presencialidad, a través del envío de actividades por el grupo de WhatsApp o guías pedagógicas impresas con el fin de dar seguimiento y sostener la escolaridad no presencial.

En cuanto a la organización del trabajo docente, la escuela dispuso que los y las docentes conformaran un equipo que podía atender a distintos grupos dentro de su asignación horaria y sus áreas de especialidad, de acuerdo con la planificación definida por la institución que tenía como propósito impulsar la mayor integración posible de áreas. De este modo, el trabajo se realizó con la concepción de pareja pedagógica, y se constituyeron equipos de tres docentes por taller y cuatro docentes de especialidades (Música, Psicomotricidad, Educación Física, Teatro) que rotaban en los ocho talleres.

En la apertura del ciclo lectivo 2021, la escuela resaltó la importancia de trabajar en acciones diagnósticas atendiendo a la heterogeneidad y diversidad de las trayectorias educativas transitadas por los y las estudiantes durante el ciclo 2020. Este diagnóstico permitió identificar puntos de partida para priorizar contenidos curriculares en la propuesta pedagógica 2021 y vías para facilitar una revinculación que fortaleciera los lazos pedagógicos y socioemocionales de los actores de la comunidad educativa.

Para comunicar a los estudiantes de la escuela y sus familias las nuevas pautas y propuestas que se plantearon en el retorno a la presencialidad, se organizaron reuniones presenciales de padres por taller y por turno. Luego, y a través de grupos de WhatsApp, se informó a cada familia los aspectos organizativos y pedagógicos de la forma de escolaridad en la que cada estudiante cursaría. En esa comunicación se incluyeron aspectos tales como la organización de los agrupamientos y el criterio de conformación; la caracterización de la trayectoria educativa y logros de aprendizaje durante el año 2020 (en caso que no se hubiera informado antes), para comunicar a cada familia sobre el punto de partida y el punto de llegada en el marco de la Unidad Pedagógica Temporal 2020-2021; los días y horarios de asistencia (incluyendo las jornadas sin asistencia de estudiantes previstas en la planificación)⁸⁹, la propuesta de enseñanza en el marco de tal unidad, instancias de complementación de la enseñanza (si correspondían), tipo de evaluación. Este medio de comunicación con las familias continuó durante el tiempo de presencialidad cuidada, estableciéndose un grupo de WhatsApp entre las familias y la dirección, y otro entre el grupo, las familias y cada docente, con fines informativos y para enviar guías pedagógicas.

La planificación de la reorganización institucional también contempló acuerdos con otras instituciones educativas del nivel y modalidad desde un marco de corresponsabilidad, en función de consensuar días, horarios y dinámica del acompañamiento de los y las docentes de apoyo a la inclusión quienes trabajaron en grupo, realizando el apoyo a los y las estudiantes que asisten a la UEPA. La comunicación entre docentes de las diferentes instituciones se realizó de manera virtual con el fin de disminuir la circulación entre establecimientos educativos.

Asimismo, y a los fines del monitoreo de la situación sanitaria y educativa, se realizaron articulaciones entre el área de salud y educación con el propósito de coordinar acciones conjuntas ante la ocurrencia de casos de COVID-19. Para ello, se definió un referente dentro del personal docente del establecimiento educativo, que actuó como facilitador y articulador con el sector de salud local.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: LAS REDES SOCIALES COMO ESTRATEGIA PARA SOSTENER EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LABORALES Y LA AUTONOMÍA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN CONDICIONES DE DISTANCIAMIENTO Y CUIDADO SANITARIO

En el regreso a la presencialidad, la escuela sostuvo fuertemente su proyecto de apertura e inclusión de sus estudiantes en la comunidad. Para ello, se seleccionaron los contenidos que permitieron privilegiar los aprendizajes vinculados con las habilidades sociales y las del trabajo, dando continuidad a los procesos relacionados con las competencias laborales, el logro de la autonomía y el intercambio con la comunidad a través de la participación y difusión de las actividades que se realizaron.

89. La información sobre los días de clase se actualizaba mensualmente.

Esto implicó, por un lado, tener en cuenta las especificaciones y recomendaciones para la realización de prácticas en talleres, laboratorios y espacios productivos⁹⁰, dado que el proyecto institucional se desarrolló en articulación. Para ello, la organización de los agrupamientos en cada taller se llevó a cabo disponiendo un o una estudiante por cada área de trabajo a realizar. Además, y en vistas de ofrecer un espacio educativo seguro, cada estudiante contó con su propia mesa de trabajo señalizada y semanalmente se registró el puesto de actividad formativa ocupado con el fin de promover la rotación y la captación de todo el proceso de elaboración del producto. Cabe aclarar que en otros momentos el circuito de la realización de un producto permitía otros intercambios. Por ejemplo, en el taller de sublimado⁹¹, varios estudiantes seleccionaban en el ordenador las imágenes para sublimar en los productos y participaban en su impresión, o en las otras etapas que el proceso de sublimado requiere⁹².

Por otro lado, la escuela se encontró que necesitaba buscar otros canales de difusión y socialización de sus productos dado que, por los protocolos sanitarios vigentes, la participación u organización de la escuela en ferias o exposiciones no era posible. Así, un estudiante le planteó a la docente del taller de sublimación la posibilidad de utilizar las redes sociales. Puntualmente armar un sitio en Instagram y/o Facebook⁹³. Al equipo directivo le pareció una idea muy interesante y con el acompañamiento docente animaron al estudiante para concretar la idea.

La primera cuestión a resolver fue pensar un nombre representativo y una frase que identificara a la escuela en Instagram. Consideraron que no podía ser el nombre de la escuela porque era muy extenso y convenía que las denominaciones en las redes fueran cortas. Finalmente surgió el nombre “Talleres Quattropani” y la frase que acompaña el sitio es “Somos una comunidad educativa que elabora productos creativos para propiciar la inclusión”⁹⁴. La docente y el estudiante destacan este momento porque implicó un tiempo de ensayo y error; momentos de ir probando diversos nombres, pero con intervalos de tiempo entre prueba y prueba para que el sistema no bloqueara la apertura del sitio.

A partir de ese momento cada taller enviaba al WhatsApp del estudiante la fotografía de los productos que elaboraban y que estaban disponibles para la venta: artículos en fibrofácil: taller de carpintería; semillas y plantines: taller de producción agropecuaria; agendas, cuadernos y bolsas reciclables: taller de reciclado; panes con semillas y tortas: taller de cocina; gorras, mate listo, bolsas sobre y con volumen, portamate: taller de sublimación, entre otros. El estudiante, junto al celador, chequeaban la calidad de las fotos y en algunas ocasiones, antes de publicarlas en el sitio, las editaban para que el producto pudiera visibilizarse con claridad.⁹⁵

90. Resolución CFE N.º 371/2020 - Anexo I “Protocolo Específico y recomendaciones para la realización de prácticas en los entornos formativos de la ETP (Talleres, Laboratorios y Espacios Productivos”).

91. En cada uno de los talleres se promovió un esquema similar.

92. Adhesión del diseño impreso en la superficie del objeto a sublimar, colocación del artículo sublimable con el papel impreso en la plancha transfer, cierre para aplicar el calor y finalmente el retiro del artículo de la plancha.

93. El estudiante ya utilizaba estas redes en forma personal.

94. https://www.instagram.com/talleresquattropani/?utm_medium=copy_link

95. Vale aclarar que la escuela ya contaba con las autorizaciones legales correspondientes para uso de imágenes.

El acompañamiento de la docente abarcaba todo el proceso de publicación. Cada producto era identificado con una frase que, en general, era sugerida por la docente. Sin embargo, frecuentemente el estudiante realizaba una reelaboración, mejorándola y otorgando al producto otra visibilidad, propia del discurso de las redes sociales, incluso también desde lo textual, impactando además en las posibilidades de autonomía y creatividad de las y los estudiantes.

En cuanto al proceso de venta de los productos, el estudiante recibe las consultas de los seguidores y responde utilizando el sistema de escritura por voz con el que cuentan los dispositivos móviles accesibles. En los casos en que la respuesta requiere otras precisiones, solicita el apoyo de alguna de las docentes o celadores de la institución.

Luego de concretada la venta, los productos podían ser retirados en la escuela o eran llevados por las y los docentes a los domicilios de las y los compradores o eran enviados utilizando algún sistema de mensajería.

El stock para la venta de productos dependía de la demanda del mercado. Las y los docentes de la escuela manifiestan que fue muy importante poder visibilizar sus productos para sostener la venta, dado que con lo recaudado pudieron reparar maquinarias y/o comprar materia prima con el fin de continuar la elaboración de los productos, así como también distribuir parte de ese dinero entre las y los estudiantes para que pudieran elegir y acceder a algún producto de su agrado. Esta actividad era acompañada por las y los docentes.

Asimismo, desatacan que el uso de las redes sociales permitió no solo ampliar a otra escala la difusión de los productos elaborados por la escuela sino visibilizar de otro modo el proyecto institucional, alcanzando en 2021 un impacto intergeneracional porque las redes han sido un punto de encuentro entre las y los estudiantes, pero también entre padres, abuelos y amigos. En relación con esto último, y a los fines de comunicar y compartir con otros lo referido a las actividades escolares (actos, proyectos de las áreas artísticas, imágenes de las diferentes partes que implica el proceso que realizan los y las estudiantes en cada uno de los talleres para la elaboración de los diferentes productos etc.) también abrieron un sitio en Facebook⁹⁶.

Es indispensable mencionar que las acciones descritas en los párrafos anteriores continúan llevándose a cabo y forman parte del proceso de desarrollo de las competencias laborales y de autonomía en la comunidad con fines de autosostenimiento para los y las estudiantes de la escuela.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

En el regreso a la presencialidad cuidada, la buena práctica reseñada resuelve, de manera efectiva, un problema concreto que se vincula con algunas dimensiones de la reorganización institucional principalmente en relación a los ejes de organización de los agrupamientos y la utilización de estrategias innovadoras para la difusión del proyecto de la escuela.

Así, la organización de los agrupamientos permitió la continuidad de todo el proceso de elaboración de los productos que la escuela tiene para la venta y que redundan en beneficios para la vida coti-

96. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100071629052126>

diana de las y los jóvenes, mientras que la posibilidad de abrir un sitio de la institución en las redes sociales impactó en una mayor visibilidad de su proyecto educativo, habilitando al mismo tiempo otros circuitos de intercambio y llegando a grupos más heterogéneos.

Para las y los actores de la escuela el uso de estas redes sociales, tanto para la comercialización de los productos como para la comunicación de novedades institucionales, permitió generar espacios abiertos e inclusivos, a partir de sostener una actitud flexible y no rigidizar procesos y tiempos. De este modo, la buena práctica identificada puede ser considerada como tal dado que la innovación y el impacto institucional que implicó el uso de las redes sociales no solo introdujo cambios en el circuito comercial de los productos elaborados, más en sintonía con el contexto actual, sino que sobre todo permitió sostener el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes a partir sus tiempos y sus potencialidades en pos de mayores logros de autonomía e inserción en la comunidad donde viven.

Escuela del nivel secundario de la modalidad especial*

Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel secundario de la modalidad especial/integración corresponde a una escuela ubicada en Ushuaia, Tierra del Fuego. La institución de referencia se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada con acciones de reorganización del trabajo docente y adecuación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y de los contenidos, garantizando la continuidad pedagógica y el sostenimiento de la presencialidad.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

La provincia fue estableciendo normativa jurisdiccional, tomando como marco las resoluciones del CFE con el propósito de sostener la escolaridad a través de diferentes modos de vinculación.

Durante el ciclo 2020 se aprobó el Trayecto de Continuidad Pedagógica denominado Aprendo en casa¹¹⁶, estableciendo una plataforma con propuestas pedagógicas para el trabajo a la distancia con los y las estudiantes y sus familias en soporte digital¹¹⁷, que se organizan por nivel y por año/grado, incluyendo la modalidad adultos y especial. Se especifican propuestas para los y las docentes y también para los y las estudiantes y sus familias, incluyendo una variedad de recursos audiovisuales con el objetivo de vincular a los y las estudiantes. Asimismo, se incluyen actividades lúdicas y recreativas.

Como ampliación de este marco normativo, se aprobó una nueva resolución¹¹⁸ que define las formas de escolarización en el Sistema Educativo Provincial, organiza la planificación de la tercera etapa del Trayecto de Continuidad Pedagógica, la secuenciación y priorización de contenidos, el procedimiento para la transición entre niveles, la finalización del nivel secundario en todas sus modalidades y los procesos de evaluación de la unidad pedagógica 2020/2021.

Desde el año 2020 y continuando en el ciclo 2021, se llevó adelante el programa impulsado por el CFE Acompañar: Puentes de Igualdad, que se propone dar un acompañamiento integral a las trayectorias escolares de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que han interrumpido el contacto con la escuela.

* El caso de estudio corresponde al Colegio Técnico Provincial "Antonio Martín Marte", Ushuaia.

116. Res N.º 330/20. MECCyT.

117. <http://formaciondigital.tdf.gob.ar/>

118. Res. N.º 879/2020 MECCyT.

En febrero de 2021 se aprobó el Protocolo Marco de Regreso Cuidado a la Presencialidad¹¹⁹, elaborado en forma conjunta entre el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Salud de la provincia para todas las instituciones pertenecientes al Sistema Educativo Provincial de gestión estatal, privada y social. Aquí se destacan además de las acciones sanitarias, aquellas pautadas como previas a la presencialidad y luego para el sostenimiento de esta, determinando además períodos y acciones para realizarse en relación con el retorno a las escuelas.

Se publicó, en relación con ese protocolo, el Plan Provincial regreso Cuidado a la Escuela 2021¹²⁰, en el que se propone pensar la recuperación y continuidad de los vínculos y de las trayectorias escolares desde marzo del año 2020. En función de ello se establecen algunas condiciones básicas para el regreso, como la gradualidad, esto es el regreso escalonado y progresivo de grupos por horarios; el cuidado, aludiendo a las medidas sanitarias a llevar a cabo; y la continuidad pedagógica 2020-2021, propiciando pensar otros modos de enseñar contenidos en los dos años consecutivos. Se define que cada escuela elabore su Plan Institucional de Regreso Cuidado a la Escuela 2021 para ser presentado y aprobado por sus correspondientes supervisiones o direcciones de nivel o modalidad. Para ello se propone organizar, a través de tres dimensiones, las actividades del funcionamiento escolar, que comprenden la Organización Sanitaria, la Organización y Gestión Institucional y la Organización Didáctico-Pedagógica. Se desarrollan cada una de las dimensiones asumiendo la bimodalidad como forma de escolarización privilegiada y se incluye en ese documento una segunda parte en la que se proponen modelos del formato para la elaboración de los planes de cada institución. En particular para el nivel secundario, la jurisdicción sugirió para la bimodalidad una alternancia semanal.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA DE REFERENCIA

La escuela seleccionada está ubicada en Ushuaia, en el Valle de Andorra, barrio periférico de la ciudad. Inició sus actividades en el año 2019 y en el momento en que se lleva a cabo este estudio cuenta con siete divisiones y una matrícula en total de 137 estudiantes, de los cuales cinco presentan algún tipo de discapacidad. Es una escuela de la modalidad técnica y ofrece la orientación en la Tecnicatura en Tecnología de la Información y la Comunicación, única hasta el momento en las escuelas de la provincia.

El proyecto educativo institucional propicia las estrategias pedagógico-didácticas para ser inclusivo con todos los y las estudiantes que elijan la escuela. Se piensa en la inclusión desde una mirada amplia, entendiendo que no solo implica aspectos de lo educativo sino de lo social. Es por ello que se apela a la construcción de una mirada personalizada de los y las estudiantes, que abarca sus trayectorias educativas de modo integral, considerando especialmente el ámbito social en que el o la estudiante se desarrolla. Se incluyen en este marco, diversidad de propuestas, como por ejemplo, dentro de los Espacios de Definición Institucional (EDI) se realiza un taller de lengua de señas, ya que se valora que los y las estudiantes conozcan diversos modos de comunicación, y que cuando tengan que programar o generar dispositivos electrónicos puedan incluir opciones para, por ejemplo, personas con alguna discapacidad auditiva.

119. Res. conjunta N.º 0355 MECC y T. Y N.º 0111 MS.

120. Anexo a la Res. N.º 0411/2021 MECC y T.

La planta orgánica funcional de la institución está conformada por 67 docentes, el equipo de gestión (directora y vicedirector), un Equipo de Orientación al Estudiante (EOE, conformado por un cargo de psicólogo, una psicopedagoga y una trabajadora social), un asesor pedagógico y un coordinador de ciclo. Además cuentan con seis preceptores y tres tutores que acompañan a cada uno de los primeros años (Tutores TIFES: Taller de Integración y Fortalecimiento Escolar).

En lo relativo a la organización de la jornada escolar se propuso para todos los grupos desde comienzo de 2021 la implementación del sistema de burbujas, reorganizando en dos grupos menores cada sección (grupo A y B). Para sostener una mayor vinculación, implementaron que los y las estudiantes fueran todas las semanas a la escuela: mientras una semana el grupo A iba por las mañanas, el grupo B asistía por las tardes al espacio de los talleres, y a la semana siguiente rotaban. A su vez se continuó con el uso de las aulas virtuales en Classroom con actividades y propuestas en distintos formatos como videos, *podcast* e imágenes, que resultaron soportes para dar continuidad en la semana de no asistencia al turno, y para los y las estudiantes que por distintos motivos no podían asistir. En el momento de ingreso y de egreso se implementaron las medidas de bioseguridad y se modificaron los horarios en que lo hacía cada grupo. A su vez, se reorganizaron los momentos de recreo y uso de los patios. En relación con la organización escolar y para fortalecer el acompañamiento a los y las estudiantes, cabe destacar que durante el mes de marzo se realizó un esquema de horarios graduales para la revinculación con la escuela.

La evaluación se realizó en términos cualitativos y procesuales, sosteniendo la unidad pedagógica 2020-2021, y a su vez realizando un seguimiento y ajustes de modo permanente para trabajar con los y las estudiantes y sus familias.

En relación con los espacios educativos seguros, si bien no tuvieron que hacerse grandes modificaciones edilicias, se solicitó el equipamiento de mobiliario faltante (mesas y sillas) para responder al aumento en la matrícula. Se limitó el sector de ingreso para garantizar las medidas de bioseguridad implementadas en los protocolos provinciales y nacionales. Asimismo, se reorganizaron todos los procesos administrativos que se realizaban cotidianamente en formato papel para cumplimentarlos en forma digital, disponiendo para ello de computadoras en cada una de las aulas.

En relación con la conectividad y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos como recursos indispensables en tiempos de escolarización en formato bimodal, la comunidad educativa realizó algunas acciones para las propuestas en formato virtual. Para aquellos y aquellas estudiantes que no contaban con los dispositivos, a partir de la donación de una fábrica y del banco de la provincia se los y las equipó con celulares y/o computadoras para el sostenimiento del proceso de aprendizaje no presencial, llevando los dispositivos hasta los hogares. Asimismo, la municipalidad entregó chips para teléfonos celulares y tarjetas con paquetes de datos móviles para que los y las estudiantes pudieran continuar con sus trayectorias educativas en la virtualidad. Cuando fue necesario y en función de las situaciones específicas de cada estudiante, se entregó en sus hogares un pendrive con propuestas para que pudieran realizarlas sin necesidad de conectividad. A través de gestiones del equipo directivo, mejoró la conectividad de la escuela, ya que por estar ubicada en un valle contaba con un servicio muy inestable.

Respecto de la articulación con la red de actores locales, la escuela se vincula con diferentes instituciones a través de diversos proyectos, como las fábricas, el banco de la provincia y la municipalidad, como se mencionó anteriormente. En particular en este año, también se realizó una articulación específica con el gobierno provincial para conseguir un transporte adaptado para la asistencia a la escuela de una estudiante con una discapacidad específica.

En relación con el sostenimiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes con discapacidad, se sostienen reuniones periódicas con la Escuela Especial de la ciudad y también (cuando la trayectoria lo requiere) con Desarrollo Social y el Centro de Salud del barrio (CAPS).

La comunicación con las familias y estudiantes en las etapas de virtualidad, y en la presencialidad cuidada, se realizó a partir de grupos de WhatsApp, organizados por agrupamiento, en los que se difundían comunicaciones específicas. Se posibilitó que las familias y/o los y las estudiantes pudieran enviar consultas y/o comentarios en forma individualizada a los y las preceptores, quienes también formaban parte de los grupos. Para las comunicaciones con el equipo de docentes se utilizaron los grupos de WhatsApp y los correos institucionales creados para ese fin.

En relación con el eje de la adecuación de los contenidos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la vuelta a la presencialidad, la institución decidió implementar un proceso de formación específico para los y las docentes de la escuela, a fin de profundizar las estrategias de enseñanza para el sostenimiento de las trayectorias de los y las estudiantes con discapacidad.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: TRAYECTO DE FORMACIÓN “FORMARTE” PARA EL SOSTENIMIENTO Y LA REVINCULACIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES INTEGRADOS EN EL NIVEL SECUNDARIO

Desde el equipo de gestión, en trabajo conjunto con el asesor pedagógico y el coordinador de ciclo, se detectan dificultades en las propuestas de enseñanza para el sostenimiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes integrados y su revinculación en el inicio de la presencialidad cuidada. Ante esta situación, se identifica la necesidad de fortalecer el conocimiento pedagógico-didáctico indispensable para llevar a cabo estrategias de enseñanza y aprendizaje para los y las estudiantes con discapacidad que permitan el sostenimiento de dichas trayectorias educativas. De este modo se decide acompañar a algunos y algunas docentes en la realización de planificaciones con adecuaciones y estrategias particulares para dichas trayectorias educativas.

Es habitual que para cada estudiante con discapacidad se elabore un proyecto pedagógico individual (PPI), en el que se proponen adecuaciones, estrategias y contenidos específicos. Esta tarea es percibida como muy compleja por una parte del colectivo docente, no solo por sus experiencias laborales previas, sino porque al ser una escuela técnica, algunos y algunas docentes no cuentan con una formación pedagógica que les permita elaborarlos. Por otra parte, existe una representación colectiva sobre las adecuaciones curriculares y el hecho de que se conciben como responsabilidad individual del docente de apoyo a la inclusión (DAI). Es así que la escuela trabajó en una propuesta para revertir esta construcción y consolidar una posición docente diferente frente a la integración de estudiantes.

En función de la situación descrita, se elaboró un trayecto de formación permanente contextualizado en la escuela y articulado con el Instituto Provincial de Enseñanza Superior Florentino Ameghino (IPESfa) para resolver el problema detectado. El coordinador de ciclo y el asesor pedagógico diseñaron un trayecto semipresencial, que abordó distintos aspectos de la elaboración de las planificaciones y se convocó a los y las profesores a tres encuentros presenciales en el edificio del IPESfa. Para el trabajo posterior, y entre encuentros, utilizaron un espacio del aula virtual creado especialmente para tal fin. Se propuso como trabajo final la entrega de la planificación, ajustando los contenidos de la materia, taller o espacio de enseñanza al Diseño Curricular provincial, y a las observaciones y seguimiento realizado de los procesos de aprendizaje, articulándolos en cada caso con el PPI de los y las estudiantes que así lo requirieron. Fueron temas de trabajo de la formación: los formatos y requerimientos propios de las planificaciones, la selección y organización de los contenidos, la adecuación y las estrategias de enseñanza.

Fue de suma importancia que el diseño e implementación fuera realizado por el equipo de la escuela, del cual también formó parte la psicopedagoga (del EOE). Durante el trayecto acompañaron, guiaron e hicieron de nexo, proponiendo estrategias concretas para pensar en relación con estudiantes en particular. Esta modalidad, de concebirse como una capacitación situada en contexto escolar pero a la vez en el marco de una formación docente reconocida como tal, fue un requisito fundamental para su planificación por parte del equipo de gestión tanto que, incluso su denominación, “Formarte”, fue pensada incluyendo parte del nombre de la escuela. Para este ciclo de formación se acordó institucionalmente el trabajo de planificación de las materias y los talleres en formato cuatrimestral para realizar los ajustes pertinentes a partir de la observación y el seguimiento de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes en relación con el diseño curricular del nivel. El trayecto de formación contó con el reconocimiento del Ministerio de Educación de la jurisdicción otorgando puntaje docente.

Esta formación redundó en notables mejoras para la elaboración de los PPI de los y las estudiantes con discapacidad. En esas reuniones periódicas, el o la docente, con la DAI, el coordinador de ciclo, la psicopedagoga y el vicedirector (también en algunas participaba la directora y/o el asesor pedagógico) mantenían conversaciones acerca de los contenidos, las estrategias de enseñanza particulares y las propuestas específicas para esos estudiantes, intentando eliminar aquello que pudiera estar obstaculizando su proceso de aprendizaje o de socialización, vinculación y/o rutinas de trabajo.

Los y las docentes fueron realizando diversas adaptaciones a sus propuestas de enseñanza, tanto metodológicas como en relación con los contenidos, intentando que resulten estimulantes y significativas para los y las estudiantes con discapacidad y también para el resto del grupo. En uno de los casos, por ejemplo, en el que la propuesta era la elaboración y programación de circuitos protoboard para construir macetas “inteligentes” que se autorriegan y prenden luces led, a uno de los estudiantes, que presenta un trastorno del espectro autista (TEA) se le adecuó la propuesta y se la situó en la mecánica de autos (uno de sus temas predilectos y sobre los que posee muchos conocimientos). Se le propuso entonces la programación y construcción de un sistema simple de luces para un camión inteligente. En este caso, además de ser exitosa la modificación para el proceso de aprendizaje del estudiante, se involucró a su familia para fortalecer la confianza en los procedimientos que su hijo era capaz de abordar, y con el compromiso de realizar las adaptaciones pertinentes a su situación de aprendizaje. En otra situación, en el espacio curricular de Historia, se le propuso la utilización de

una pista de autos para representar los diferentes momentos de la vida cotidiana de un período de la sociedad ágrafa, en el que se iban estableciendo “estaciones” que simbolizaban hechos o escenas de la cotidianidad. Estos ajustes, entre otros, impactaron no solo en su proceso de aprendizaje, sino además en que gradualmente pudiera permanecer por períodos más prolongados dentro del aula y llegar a sostener la jornada completa dentro de la escuela.

En uno de los talleres, en relación con otra estudiante, se propuso un trabajo conjunto entre el profesor del espacio y la DAI, para la construcción de las nociones espaciales y de desplazamientos, vinculadas al uso de dispositivos tecnológicos, utilizando un robot de comando táctil. En otro caso, con una estudiante que presenta mutismo selectivo, se fueron adecuando los contenidos y las estrategias, propiciando un trabajo de lectura de imágenes y pictogramas, para favorecer aspectos comunicativos y continuar su proceso de alfabetización. A estos ejemplos pueden sumarse estrategias como la utilización de material concreto, actividades lúdicas y recreativas, salidas didácticas, dramatizaciones, realización de propuestas artísticas, elaboración de maquetas, entre otras, que buscan favorecer las posibilidades y el acceso al conocimiento, y que son destinadas no solo para estos estudiantes en particular, sino para el trabajo con los y las demás estudiantes de los grupos.

En el marco de esta formación surgieron también reuniones entre profesores para armar sus planificaciones en forma colectiva y multidisciplinar, intentando dar distintas respuestas acerca de cómo vincular y sostener las trayectorias de los y las estudiantes, incluyendo los espacios de formación técnica, como son los talleres. La coordinación con la DAI se comenzó a realizar de un modo más fluido que impacta en las adecuaciones pensadas. A partir de esta estrategia, también se profundizó en la posibilidad de ampliar la mirada y atender a las singularidad de los y las estudiantes, ya no solo para los que presentan algún tipo de discapacidad, sino además para el resto del grupo readecuando actividades y propuestas. Se intenta traccionar un movimiento en la posición docente, distanciándose de discursos un tanto normalizadores y habilitando un lugar de inquietud y pregunta, para pensar cómo intervenir en cada situación.

Esta propuesta se configuró como una práctica estable de la escuela que se continúa en la actualidad, realizando los ajustes y las adecuaciones pertinentes para cada estudiante, fortaleciendo a su vez los PPI y las configuraciones de apoyo que así lo requieren, sosteniendo las trayectorias y la presencialidad.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

La buena práctica relevada resuelve un problema concreto, en el regreso a la presencialidad cuidada, articulando las distintas dimensiones consideradas parte de las buenas prácticas institucionales. Principalmente, la reorganización del trabajo docente, la adecuación de los contenidos, y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. El trayecto de formación “Formarte” diseñado por el equipo de la escuela es una respuesta a la necesidad de elaborar adecuaciones pertinentes y efectivas para sostener el vínculo con los y las estudiantes durante la presencialidad en la bimodalidad.

La articulación con otra institución, como el IPESfa, favoreció y dio marco a la estrategia creada por parte de la escuela, generando una reorganización en las tareas y propiciando un trabajo en equipo de modo multidisciplinar entre profesionales a cargo de los grupos, y produjo cambios concretos de

la práctica de enseñanza y de la construcción de saberes. Cabe destacar que las adecuaciones y las estrategias de construcción del conocimiento ya no están en manos sólo de la figura de la DAI, sino que se genera como una construcción validada entre pares docentes. A partir de su implementación, la escuela advirtió mejoras en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje, y en la búsqueda permanente de estrategias para el abordaje de la diversidad, lo que redundó en facilitadores de la continuidad pedagógica. La escuela garantizó la accesibilidad al conocimiento, minimizando y eliminando las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, fortaleciendo las políticas y las prácticas inclusivas.

Por último, la buena práctica identificada puede ser considerada como tal ya que puede ser replicable en otras escuelas, propiciando la formación en aspectos específicos de acuerdo a los requerimientos institucionales, privilegiando las estrategias de inclusión para los y las estudiantes.

Escuela de nivel secundario en el ámbito rural disperso*

Tucumán

LA EXPERIENCIA DEL RETORNO A CLASES PRESENCIALES

El estudio de caso propuesto para el nivel secundario de la modalidad rural corresponde a una escuela ubicada en Chicligasta, Tucumán. La escuela de referencia se seleccionó por llevar adelante una buena práctica institucional vinculada al acompañamiento a docentes, familias y estudiantes, contenidos curriculares y evaluación e incorporación de TIC. En particular, se destaca la implementación de un uso innovador de un ecosistema de recursos tecnológicos y pedagógicos que suponen una mediación de contenidos curriculares y de actividades escolares y culturales realizados, fundamentalmente, por estudiantes para estudiantes, familias y otros miembros de la comunidad. Estos recursos tecnológicos abarcan la revista escolar digital *Nuestra Tierra*, los videos explicativos realizados por estudiantes para sus pares que se encontraban en su casas durante el sistema bimodal, de modo de garantizar la continuidad pedagógica, y el Museo Fotográfico Digital enmarcado en Yo Me Proyecto (PLaNEA-UNICEF).

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA JURISDICCIÓN

El Ministerio de Educación de Tucumán cuenta con una Dirección de Educación Rural que trabaja en coordinación con las Direcciones de Nivel (Inicial, Primaria y Secundaria). Entre los objetivos de esta modalidad se destacan, por un lado, “generar las condiciones pedagógicas, organizativas y de gestión que favorezcan el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y permitan la continuidad de los estudios en otros niveles y modalidades del sistema educativo” y por otro, “promover diseños institucionales que permitan a los alumnos mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia durante el proceso educativo”¹²¹ En la provincia, más de la mitad de las escuelas son rurales. En este ámbito, UNICEF ha promovido, desde el año 2012, las Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías de la Argentina¹²².

En la resolución provincial del Ministerio de Educación de Tucumán se hace referencia a las diferentes normativas nacionales que se dictaron¹²³ y que fueron adoptadas por la provincia. La Resolución N.º 27/20 establece el Protocolo general para el retorno seguro a clases presenciales en el sistema educativo provincial.

* El caso de estudio corresponde a la Escuela Secundaria “Gregorio Aráoz de Lamadrid”, departamento de Chicligasta.

121. <https://www.educaciontuc.gov.ar/index.php/educacion-rural/>

122. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Mapa-educacion-secundaria-rural-en-Argentina>

Asimismo, continuando con los lineamientos nacionales, el 21 de octubre del 2020 se aprobó el documento *Saberes prioritarios de Educación Secundaria*¹²⁴.

La provincia dispuso de la plataforma digital Conectate con la escuela¹²⁵ que contiene recursos y actividades educativas para realizar durante el periodo de aislamiento organizadas por cada nivel y para diferentes modalidades (Artística, Especial, Lengua Extranjera y Educación Física). Además, en el canal de YouTube del Ministerio de Educación hay diferentes talleres grabados¹²⁶.

El Protocolo General para el Retorno Seguro a Clases Presenciales en el sistema educativo provincial¹²⁷, aprobado el 24 de febrero de 2021, propone los lineamientos generales del retorno a la presencialidad cuidada. Se destaca que el régimen de alternancia para el sistema bimodal garantiza un mínimo de presencialidad de dos días por semana. Además, se dispuso una serie de capacitaciones virtuales para organizar el cronograma de retorno.

LA PRESENCIALIDAD CUIDADA EN LA ESCUELA DE REFERENCIA

La escuela en la que se relevó esta buena práctica está ubicada en la localidad de Gastona Norte, departamento de Chicligasta, en el sudoeste de la provincia de Tucumán. Se encuentra localizada en el ámbito rural, a 5 kilómetros de la ruta, en una zona de cañas de difícil acceso. La titulación de la escuela es Bachiller con Orientación Económica (Economía y Administración de Empresas), dentro del programa PLaNEA de UNICEF¹²⁸, tal como sucede con otras 80 escuelas de la provincia¹²⁹. Tiene una matrícula de 145 estudiantes que asisten por la tarde. En el mismo edificio, por la mañana, funciona una primaria. La escuela se inició en el año 2004 con el Ciclo Básico compartiendo edificio y turno con la escuela primaria. En el año 2008, se separó de la primaria y se pasó la secundaria al turno tarde.

Los y las estudiantes pertenecen a familias numerosas de escasos recursos. Algunos de ellos viven con sus abuelos porque sus padres están trabajando en otros lugares. La zona tiene una fuerte dependencia económica de otras localidades y provincias dado que el trabajo de la caña, principal actividad económica, se vio reducido en los últimos tiempos a partir de la tecnologización de su cosecha. La mayoría de las familias de los y las estudiantes migran entre los meses de noviembre y abril a otras provincias (principalmente, San Juan y Mendoza) para trabajar. Esto produce un ingreso tardío y un egreso temprano de estudiantes que migran temporalmente junto con sus padres. Asimismo, parte del estudiantado está laboralmente activo, en algunos casos, siendo sostén de familia.

123. Res. CFE N.º 363, 364 y 370/20.

124. <https://conectate.educaciontuc.gov.ar/wp-content/uploads/2021/03/0212%20SGE.pdf>

125. <https://conectate.educaciontuc.gov.ar/>

126. <https://www.youtube.com/user/EDUCACIONTUC/videos>

127. Res. COE N.º 27/2021

128. PLaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes busca acompañar a las gestiones educativas provinciales en la transformación de la escuela secundaria. Se propone contribuir al desarrollo de un modelo pedagógico para la secundaria regular que garantice condiciones para enseñar, aprender y de bienestar en la escuela: <https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea>

129. <https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea>

En relación con los espacios educativos seguros, en el regreso a la presencialidad la escuela implementó todas las medidas de bioseguridad establecidas en el protocolo provincial y, a partir de la realización de un croquis, definió los espacios seguros para el dictado de clases. Con el sistema bimodal, los recreos se realizaban de manera escalonada para poder mantener el sistema de burbujas y evitar el contacto entre grupos, bajo la supervisión de preceptores, la bibliotecaria y el ayudante de Laboratorio.

En relación con la organización de la jornada, la escuela dispuso el regreso a la presencialidad a comienzo de 2021 a partir de la implementación del sistema de burbujas de dos por curso (en grupos de 8 a 10 personas con un máximo de 15), alternando burbujas semanalmente entre los días lunes/martes y jueves/viernes. Los días miércoles se dedicaban a la sanitización del establecimiento. En ocasiones, la segunda semana de alternancia se sanitizaba el día jueves para poder tener todos los espacios curriculares. Asimismo, se realizaba una distribución de las burbujas según los cursos correspondieran al Ciclo Básico o al Ciclo Orientado. De ese modo, la nómina de estudiantes alternaba semanalmente entre actividades virtuales y presenciales rotando según los días que le tocaba. La alternancia se había organizado en dos semanas. La primera semana tenían presencial las burbujas del Ciclo Orientado los días lunes y martes, y dichos días, durante la segunda semana, asistían presencialmente las burbujas del Ciclo Básico.

En torno al acompañamiento a estudiantes, los grupos de WhatsApp entre docentes y estudiantes fueron un canal de comunicación muy importante. Por un lado, para los y las estudiantes que no asisten a clases por distintos motivos (enfermedad, trabajo u otras situaciones personales) y, por otro, para recordar fechas de entrega, explicar ejercicios o como canal de consulta general.

Vinculado a la adecuación de los contenidos pedagógicos y modos de abordaje, se destaca el trabajo por proyectos que articulan diferentes áreas. El proyecto es creado a partir de objetivos concretos y, a partir de ahí, los contenidos que se incorporaban eran seleccionados y se les informaba a los y las estudiantes qué se esperaba de su abordaje a partir de cada proyecto propuesto. En el Ciclo Básico, esta presentación está dispuesta por PLaNEA. En el Ciclo Orientado, se implementaron estrategias similares al Ciclo Básico. Para garantizar la concreción de los proyectos, se crearon grupos de WhatsApp por cada área y por cada curso, y se trabajó de manera consensuada entre todos los profesores. Asimismo, se realizaron reuniones periódicas por Meet para que los docentes indiquen qué contenidos se estaban abordado y evitar la superposición de contenidos entre diferentes asignaturas. Este trabajo por departamento permitió que cuando algún docente no pudo asistir al establecimiento, otro profesor del área diera indicaciones a los y las estudiantes para continuar con las actividades, ya que los contenidos están organizados por proyecto, por curso y por departamento. En particular, los profesores de PLaNEA trabajan de manera articulada en los contenidos de los cuadernillos (por ejemplo, el de Historia con el de Ciencias Sociales) y pueden responder al desarrollo de las actividades de ambos docentes, complementándose en el dictado de los contenidos.

Por último, para la evaluación se implementó un sistema de evaluaciones integradas por trimestre para los y las estudiantes que no están aprobados en algunas materias. Con el foco puesto en las trayectorias más débiles, se busca, a partir del diálogo entre docentes, consensuar diferentes modos de abordaje o evaluación para cada trayectoria educativa. Estas evaluaciones se realizan antes de finalizar el trimestre para poder contar con tiempo para recuperar aquellas trayectorias que lo

requieran: haciendo foco en cada situación particular, el cuerpo docente se reúne y consensúa las estrategias y herramientas para su evaluación. Tanto en las reuniones presenciales como a partir de los canales virtuales de interacción se proponen estrategias particulares para los y las estudiantes con trayectorias débiles.

La escuela participa activamente tanto de proyectos del Ministerio de Educación de la provincia así como de UNICEF. En el primer caso, por ejemplo, en los Parlamentos Juveniles, Ferias de Ciencias, Proyecto Solidario, el proyecto G-21. En el segundo caso, los proyectos PLaNEA dan marco a varias prácticas institucionales de la escuela. Principalmente, a través de Yo me proyecto.

BUENA PRÁCTICA INSTITUCIONAL: ECOSISTEMA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS Y MODIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA

El problema que detectó la escuela estuvo vinculado a la dificultad para mantener la continuidad pedagógica de los y las estudiantes durante la implementación del sistema bimodal y durante la vuelta a la presencialidad cuidada. En este marco, el uso innovador de una serie de recursos tecnológicos tiene su génesis en el comienzo de la pandemia y en la implementación de las medidas sanitarias de aislamiento y distanciamiento social que derivó en un uso activo por parte de los y las estudiantes de un ecosistema de recursos tecnológicos que invadieron la práctica pedagógica-didáctica. En el regreso a la presencialidad cuidada, los contenidos audiovisuales producidos por estudiantes, que difundían los saberes construidos, favorecieron la continuidad pedagógica en el sistema de burbujas adoptado. En particular, se destaca que los y las estudiantes que se encontraban de manera presencial compartían videos explicativos con estudiantes en la fase de virtualidad.

Ahora bien, desde el año 2008, la escuela cuenta con la revista escolar *Nuestra Tierra* que ha ido nucleando muchas de las iniciativas y proyectos que han surgido en la institución desde su creación. Esta revista, que comenzó con un número anual en formato papel, pero a partir del año 2016 incorporó contenidos audiovisuales a partir de la exposición de pequeñas piezas de video en la Muestra Pedagógica Anual, está principalmente gestionada por estudiantes de los diferentes años de la escuela y tiene una gran circulación en la comunidad escolar.

Durante el comienzo de la pandemia la revista cobró relevancia, ya que los y las estudiantes produjeron un número especial “digital” que contenía información sobre el primer DNU presidencial y una serie de entrevistas realizadas a miembros adultos de sus familias (padres, abuelos) sobre cómo percibían el aislamiento y cómo se encontraban respecto de no poder trabajar. En este número también se incluyeron poesías y otros contenidos de carácter recreativo para acompañar a los y las estudiantes y sus familias durante los primeros meses de aislamiento. En este contexto, la revista se comenzó a editar como PDF o como producción audiovisual y circular a través de WhatsApp, tanto entre estudiantes como entre grupos de familiares y amigos.

A este primer número le siguió otro en el que replicaron la experiencia de entrevistar a sus familiares sobre la subsistencia económica. Se incluyeron además contenidos lúdicos (crucigramas, por ejemplo) y propuestas de actividad física. La mayoría de los contenidos audiovisuales se produjeron (y continúan produciéndose) en formato de videos de aproximadamente 3 minutos de duración en los que, por un lado, se presenta una placa que identifica a *Nuestra Tierra* y un texto que señala que

es una “producción de alumnos y docentes”. Asimismo, aparece el logo de la escuela. En cuanto a su presentación, es realizada por una estudiante y, posteriormente, con un trabajo muy cuidado de edición, se presentan los diferentes contenidos, la mayoría de ellos surgidos de propuestas de los y las estudiantes en el marco de los diferentes espacios curriculares.

De esta manera, la edición de la revista digital se transformó en una estrategia de enseñanza y aprendizaje en que las TIC habilitaron estrategias de enseñanza propias del escenario de presencialidad cuidada que transitó la escuela. Así, el equipo que se encarga de la revista digital está compuesto por el profesor de Historia y otro docente como coordinadores del proyecto y un grupo de estudiantes de sexto año. Los contenidos los proponen y producen tanto estudiantes del Ciclo Básico (primero a tercer año) como del Ciclo Orientado (cuarto a sexto año). La iniciativa está principalmente guiada por el grupo de estudiantes de sexto año que se encarga de la revista. Para ello, realiza reuniones periódicas dentro y fuera del horario escolar y mantiene una fluida comunicación entre sí a través de un grupo de WhatsApp y con los docentes de diferentes áreas para la toma de decisiones sobre la revista. Una vez que el contenido está producido, se decide sobre su publicación. Para ello, se lo envían a los coordinadores del proyecto que hacen la primera revisión. Luego, es enviado a la pedagoga y, posteriormente, a la directora. Si una producción es aceptada, la revisa la docente del área de Lengua. Una vez concluido ese proceso, se envía al grupo de edición de videos constituido por tres estudiantes. El paso siguiente es volver a mirarlo entre estudiantes y difundirlo a través de WhatsApp con familiares y la comunidad, y a través de correo electrónico con otras instituciones. Para quienes no tienen conectividad, la revista-video se descarga en un pendrive y se les acerca en ese formato a sus casas.

Ante la experiencia de los y las estudiantes de realizar producciones audiovisuales, se extendió su aplicación a otros usos de carácter pedagógico. En tal sentido, se realizaron videos explicativos o tutoriales que se transformaron en una herramienta clave para la continuidad pedagógica y la incorporación de recursos multimodales en la modalidad combinada. A partir de esta práctica, la escuela fortaleció el acompañamiento entre pares para los y las estudiantes que se encontraban en una situación no presencial, por la modalidad combinada o por dispensas en la modalidad presencial. La circulación de explicaciones realizadas por estudiantes a través de la elaboración de tutoriales favoreció la proactividad de los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades sociales que, desde PLaNEA, se proponen para los y las adolescentes, tanto aquellas integradas a la alfabetización digital como vinculadas con la comunicación, el empoderamiento y el trabajo en equipo.

En esta línea, y en relación con la analogía del ecosistema empleada para denominar el caso, el mutualismo¹³⁰ impregnó esta buena práctica ya que el equipo directivo no solo apoyó la realización de tutoriales por parte de estudiantes para acompañar a sus compañeros, sino que además les solicitó que realicen videos explicativos para el cuerpo docente. En el desarrollo de esta estrategia ambos colectivos (docentes y estudiantes) se vieron beneficiados. Los y las estudiantes profundizaron en las habilidades digitales y comunicacionales, y los y las docentes que, accediendo a tutoriales específicos para el uso de los recursos tecnológicos disponibles, favorecieron, además, la presentación de contenidos de manera virtual. Particularmente, en el sistema bimodal, la circulación de muchos contenidos se daba a través de los grupos de WhatsApp y no todos los docentes conocían cómo realizar las grabaciones explicativas de contenidos o actividades. Es por ello que se solicitó a los y las estudiantes de sexto año que realicen videos explicativos en grupo sobre diferentes aplicaciones para los y las docentes.

Asimismo, los tutoriales sirvieron para acompañar las trayectorias débiles e intermitentes de los y las estudiantes que no se reintegraron presencialmente a la escuela. Esto se debe a que, en algunos casos, los y las estudiantes se transformaron en sostén de familia. Ante la imposibilidad de asistir presencialmente, los tutoriales tienen una doble función. Por un lado, los y las docentes solicitan a los y las estudiantes dispensados o que no asisten que utilicen los tutoriales para poder, de esa manera, realizar el aprendizaje de determinados contenidos o la resolución de algunos ejercicios. Por otro lado, a través de los grupos de WhatsApp de los cursos los y las estudiantes piden colaboración de sus compañeros para que expliquen, con sus palabras, cómo resolver situaciones particulares. Asimismo, han sido de utilidad para los y las estudiantes con trayectorias acompañadas del 2020¹³¹.

Tanto la práctica de la revista escolar digital como la implementación de los videos tutoriales empoderan a los y las estudiantes en la utilización activa de los dispositivos (computadoras del Plan Conectar Igualdad o sus teléfonos móviles), de aplicaciones y de búsqueda de recursos web. En tal sentido, los y las estudiantes que realizan los tutoriales se transforman en estudiantes facilitadores de los aprendizajes de sus compañeros.

Por último, cada proyecto en el que participa la escuela, encuentra en la revista digital un espacio de difusión escolar y comunitaria en el contexto rural. En el marco de los proyectos PLaNEA, y en particular de Yo me proyecto, los y las estudiantes están realizando la última edición de la revista de 2021 en la que se va a incluir el Museo Fotográfico Digital. A partir de esta propuesta, se presenta una investigación realizada sobre los orígenes de la zona, las familias y otros aspectos identitarios de la comunidad en la que se inserta la escuela. Además, se han impulsado diferentes propuestas para que diferentes actores políticos reconozcan la historia de la zona, la situación económica, así como la elaboración de propuestas concretas (como la elección de la festividad principal).

¿POR QUÉ HABLAMOS DE UNA BUENA PRÁCTICA?

A partir de la implementación de la presencialidad cuidada con el sistema bimodal, la buena práctica reseñada resuelve un problema relacionado con diferentes dimensiones de la reorganización institucional: principalmente, acompañamiento a docentes, familias y estudiantes, contenidos curriculares y evaluación e incorporación de TIC.

Respecto del primer eje, los grupos de WhatsApp permitieron una comunicación horizontal entre estudiantes y docentes tanto durante el dictado de clases en modalidad no presencial como durante el sistema bimodal. La utilización de este canal para realizar consulta y la realización de videos explicativos por parte de estudiantes favoreció la alfabetización digital y el desarrollo de habilidades sociales de los y las estudiantes de la escuela secundaria. A partir de un trabajo colaborativo entre pares, la realización de videos explicativos permitió que ambos agrupamientos (la burbuja que se

130. El mutualismo, desde el campo de la ecología, es una relación que se establece entre dos o más organismos de especies diferentes que supone beneficio para ambos. Vinculado con la analogía empleada, la relación se establece entre estudiantes y docentes en beneficio de ambos colectivos.

131. Aprobadas en el año 2020 a través de los "Lineamientos generales para evaluar en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio" (Res. N.º 0065/5 SGE) y "Evaluación, acreditación y promoción en tiempos de no presencialidad" (Res. N.º 215/5 SGE).

encontraba presencial y la burbuja que estaba de manera virtual) se coordinaran mejor en la construcción de saberes garantizando la continuidad pedagógica.

La buena práctica descrita pone, además, de relieve la importancia de mantener abiertos canales de comunicación entre pares y con docentes que favorezcan la interacción sincrónica digital para poder resolver dudas que puedan surgir a estudiantes que se encuentran aislados, dispensados o imposibilitados de asistir por diferentes motivos. Los videos explicativos son una respuesta creativa e innovadora en cuanto son los mismos compañeros quienes explican a sus pares saberes o colaboran con ellos en la resolución de ejercicios de aplicación. Al mismo tiempo, es un agente de cambio dado que se utiliza también en situaciones de trayectorias débiles o intermitentes y en el acompañamiento de trayectorias para recuperar del 2020. De esta manera, los contenidos curriculares durante la modalidad bimodal se organizaron de modo tal que no requirieron replicarlos cada semana con cada burbuja sino que se pudo trabajar de manera coordinada con ambos agrupamientos.

Por último, el eje principal de esta buena práctica se vincula con la incorporación de TIC y el uso innovador de recursos tecnológicos, en el contexto de las actividades que realizan en la revista escolar digital *Nuestra Tierra*, los videos explicativos ponen de manifiesto la importancia de explorar la alfabetización digital de los y las estudiantes con la realización de contenidos audiovisuales que tengan circulación por fuera del aula y que sean de utilidad para la comunidad escolar y local, y el Museo Fotográfico Digital. En la escuela se instaló el uso de diferentes recursos tecnológicos como prioritarios y, en tal sentido, se modificó la práctica pedagógica-didáctica. De hecho, la mayoría de las actividades que se realizan en la escuela encuentran eco en la revista escolar digital como productos audiovisuales, seleccionados y editados por estudiantes, que son puestos a circular a través de diferentes grupos de WhatsApp, con estudiantes, docentes, directivos, familiares y otros pobladores de la zona.

En esta línea, la incorporación activa de recursos tecnológicos al escenario pedagógico produjo cambios concretos de la práctica de enseñanza y de la construcción de saberes. En particular, porque la circulación y la construcción del conocimiento ya no está en manos del docente sino que es una construcción socialmente validada entre pares. Vinculado con esto, la enseñanza hace especial foco en habilidades como el pensamiento crítico y en la comunicación de lo aprendido. En el primer caso, en el proceso de selección de contenidos por parte de los y las estudiantes para ser incluidos en la revista digital, son ellos y ellas quienes proponen y discuten cuáles la constituirán. En el segundo caso, se desarrolla la competencia comunicativa de las y los estudiantes a partir de la adecuación a los diferentes elementos que forman parte del contexto, tanto sociocultural como de la situación comunicativa. En tal sentido, la comunicación de los saberes construidos, en formato audiovisual, se adapta a los diferentes interlocutores, y favorece el desarrollo y la profundización de las habilidades comunicativas de los y las estudiantes.



Ministerio de Educación
Argentina

cfe
consejo federal
de educación



unicef 
para cada infancia