



Espacios en blanco. Serie indagaciones
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Gobierno de la Educación Secundaria en pandemia: La reestructuración del espacio de escolarización en las decisiones provinciales

Pinkasz, Daniel; Bardelli, Noemí; López, Vanesa; Méndez, Jorgelina; Santos, Serena

Gobierno de la Educación Secundaria en pandemia: La reestructuración del espacio de escolarización en las decisiones provinciales

Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 1, núm. 33, 2023

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804017>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-358>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Gobierno de la Educación Secundaria en pandemia: La reestructuración del espacio de escolarización en las decisiones provinciales

Secondary Education Governance in Pandemic: The restructuring of the schooling space in provincial decisions

Daniel Pinkasz
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
 dpinkasz@flacso.org.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-358>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804017>

Noemí Bardelli
Universidad Nacional del Comahue, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
 noemibardelli@gmail.com

Vanesa López
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
 vanelopezjairala@gmail.com

Jorgelina Méndez
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
 jmenendez@fch.unicen.edu.ar

Serena Santos
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
 ssantos@flacso.org.ar

Recepción: 26 Septiembre 2022
 Aprobación: 03 Octubre 2022

RESUMEN:

En el marco de las políticas que orientaron la reestructuración del espacio de escolarización en el nivel de gestión provincial durante el primer año y medio de la pandemia, se reconoce que la regulación de la selección y organización curricular y el régimen de evaluación son dos componentes que afectaron el modelo organizacional del nivel secundario. En esta comunicación se presenta, a partir de análisis de entrevistas a directores/as de educación secundaria provinciales y de una base de documentación federal, la descripción de las decisiones sobre estos dos componentes en ocho jurisdicciones, que permite identificar una secuencia de regulación similar, aunque con diferencias en el grado, tipo y alcance. Se propone una organización de las temporalidades de las regulaciones federales y provinciales en cuatro momentos que evidencian una convergencia temática en los tópicos que se regulan, decisiones provinciales que anteceden y prefiguran las decisiones del Consejo Federal de Educación y el supuesto de diferentes grados de autonomía de los establecimientos educativos.

PALABRAS CLAVE: selección y organización curricular, régimen de evaluación, regulación federal y provincial, educación secundaria, pandemia.

ABSTRACT:

Within the framework of the policies that guided the restructuring of the schooling space at the provincial management level during the first year and a half of the pandemic, it is recognized that the regulation of curricular selection and organization and the evaluation system are two components that affected the organizational model of secondary education. In this communication, based on the analysis of interviews with provincial secondary education directors and a federal documentation base, the description of these two components in eight jurisdictions is presented, which allows identifying a similar regulation sequence, although with

differences in the degree, type and scope. An organization of the temporalities of federal and provincial regulations is proposed in four moments that show a thematic convergence in the topics that are regulated, provincial decisions that precede and prefigure the decisions of the CFE and the assumption of different degrees of autonomy to educational establishments.

KEYWORDS: selection and curricular organization, evaluation system, federal and provincial regulation, secondary education, pandemic.

INTRODUCCIÓN

La pregunta que organiza este artículo es ¿cómo se ha gobernado la reestructuración del espacio de escolarización de la educación secundaria en el nivel de gestión provincial durante el primer año y medio de la pandemia en la Argentina?¹ La expresión “reestructuración del espacio de escolarización” se refiere a la suspensión de la escuela presencial y a su reemplazo por formas de transmisión trasladadas a distintos contextos, predominantemente el doméstico durante el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO), por medio de diversos soportes mediados o no por tecnologías y apoyados por una variedad de recursos, que en Argentina tuvo el nombre genérico de “continuidad pedagógica”².

El artículo se enfoca en las políticas que se orientaron a modificar la organización escolar durante la pandemia y, más específicamente, la selección y la organización curricular y el régimen de evaluación. Estos dos componentes de la organización escolar son centrales en el modelo organizacional de la enseñanza del nivel secundario (Tiramonti et al., 2011; Baquero et al., 2009; Terigi, 2008; entre otras) y es parte del objeto de la investigación cuyos resultados parciales informa este trabajo.

Este foco excluye del análisis iniciativas nacionales y provinciales que poseen relevancia a los fines de la investigación de la que forma parte, tales como las de conectividad, la distribución de dispositivos de conexión remota, la creación o expansión de plataformas educativas en línea, la elaboración de recursos pedagógicos, de continuidad o ampliación de la distribución de los servicios alimentarios y de articulación de iniciativas intersectoriales e interactorales en el nivel central y territorial, entre otras³.

El universo empírico está constituido por 24 entrevistas a directores/as de educación secundaria provinciales (de 18 provincias)⁴ realizadas entre los meses de mayo y agosto de 2021 (la mayoría entre junio y julio) y por una base de documentación federal, nacional y provincial que recopila 809 normativas, producidas entre marzo 2020 y mayo de 2021, documentos de trabajo y orientaciones sobre diversos tópicos en pandemia. Dentro de este universo se analizaron para este artículo las entrevistas y las normativas de regulación curricular y de evaluación de provincia de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Córdoba, Neuquén, Río Negro y Santiago del Estero (de esta última únicamente la normativa), además de las normativas del Consejo Federal de Educación (CFE)⁵.

La selección temática se apoya en dos razones. La primera es teórica y se desprende de uno de los ejes del proyecto de investigación: el que se centra en estudiar las alteraciones a la escolarización secundaria ocasionadas por la pandemia. La segunda se basa en la información disponible que muestra que las acciones vinculadas a la iniciativa “Seguimos Educando”, basadas en poner a disposición recursos pedagógicos, de conectividad y de apoyo a los/las docentes tuvieron un alcance limitado, mientras que las políticas regulatorias de la organización escolar parecieran haber tenido un alcance mayor.

La Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica reportó que, de los recursos pedagógicos disponibles hasta junio de 2020, el 27% de docentes empleó portales educativos (nacional o provinciales). En una segunda toma desarrollada por el proyecto (junio de 2021), el 11% de equipos directivos declaró que en su escuela se usó una plataforma creada por la jurisdicción y el 6% la plataforma creada por Nación. Asimismo, en la segunda toma, el 6% de los directivos reportaron que sus estudiantes recibieron dispositivos

(computadoras, tablets o celulares) y un 4% que hubo provisión de conectividad o paquetes de datos para los estudiantes.

En cuanto a la organización escolar, el 64% de los directivos indicó, en junio de 2021, que la priorización de contenidos curriculares enviada por la jurisdicción operó como referencia para la selección de contenidos en las escuelas desde la segunda parte del ciclo lectivo 2020 y el 81% informó que se adoptó la figura de unidad pedagógica para los ciclos 2020-2021 y que no hubo repitencia sino “promoción acompañada”⁶.

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Y ENCUADRE CONCEPTUAL

El gobierno de la pandemia en materia de organización escolar se materializó en cuatro líneas principales:

- Mantener la vinculación de los/las estudiantes con el espacio de escolarización reconfigurado por la suspensión de la presencialidad y por la disolución de los medios usuales del vínculo escuela – estudiante.
- Desarrollar acciones orientadas a la creación de condiciones para la “continuidad pedagógica” que básicamente consistieron en: i) establecer una selección de contenidos curriculares dentro del universo de los marcos nacionales y provinciales existentes, ii) propiciar la reformulación de la organización curricular por disciplinas hacia la integración de contenidos y iii) impulsar la revisión de los regímenes de evaluación, acreditación y promoción.
- Desarrollar acciones para “re-vincular” a los y las estudiantes que habían perdido o reducido al mínimo el contacto con el sistema principalmente durante la ASPO y d) Regular los momentos de apertura de las escuelas según tiempos y los protocolos de actuación establecidos por la autoridad sanitaria.

Las tres primeras líneas de la acción de gobierno en pandemia según la secuencia antes enumerada, pueden encuadrarse dentro de un repertorio ya transitado por las políticas educativas para la educación secundaria en nuestro país desde el 2010, basadas en un consenso sobre un diagnóstico de problemas estructurales que tuvieron como eje la alteración de los regímenes académicos –comprendidos los de evaluación, acreditación y promoción-, iniciativas para la integración curricular en el nivel del establecimiento (Montes, Pinkasz, Ziegler, 2020; Pinkasz, 2019; Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019) e iniciativas con eje en la revinculación (Finnegan, Montesinos y Schoo, 2019; Terigi et al., 2014; Grupo Viernes, 2008).

La coordinación interjurisdiccional

Aunque la disponibilidad de este repertorio no ha sido la misma para todas las jurisdicciones, ni homogénea dentro de cada una de ellas (Montes Pinkasz, Ziegler, 2020; Arroyo y Litichever, 2019; Pinkasz, 2019; DiNIECE, 2014), es pertinente la pregunta acerca de cómo se configuran los repertorios comunes o convergentes de políticas educativas en un país federal como Argentina. La emergencia escolar ocasionada por la pandemia es un escenario particular y al mismo tiempo privilegiado para indagar sobre esta pregunta dada la alteración de las condiciones de gobernabilidad generadas por el aislamiento que obligó a las autoridades educativas a atender múltiples frentes.

Existe una considerable literatura sobre el funcionamiento del federalismo educativo en la Argentina. Parte importante de ésta se ha centrado en el problema del financiamiento y la relación fiscal entre la Nación y las provincias (Claus y Bucciarelli, 2020; Claus y Sanchez, 2019; Morduchowicz, 2019; Bezem, Mezzadra y Rivas, 2012). Otro conjunto de estudios se ha concentrado en la descripción y comparación del desempeño académico de las provincias por medio del análisis de las evaluaciones nacionales estandarizadas, en el estudio de las convergencias o divergencias de resultados de la aplicación de políticas entre provincias en distintos períodos (Llach y Grotz, 2021; Bottinelli et al., 2010). Existen al menos estudios que se enfocan en el diseño y la implementación de políticas entre casos provinciales comparados (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2012). La relación educativa entre nación y provincias en términos de la tensión centralismo – autonomía provincial fue estudiada a propósito de la aplicación de la Ley Federal (Nosiglia, Finkelberg y Rebello, 2000;

Pronko y Vior, 1999). Algunos trabajos posteriores estudiaron el papel del CFE, sus transformaciones y los mecanismos de coordinación puestos en juego en el CFE (Cao, Rey y Serafinoff, 2016; Rey, 2013). Estos últimos señalaron la emergencia de mecanismos consensuales enmarcados en el liderazgo nacional y ofrecen un marco interpretativo para analizar las decisiones nacionales y jurisdiccionales durante el primer año de la emergencia educativa ocasionada por la pandemia.

LAS NORMATIVAS COMO INSTRUMENTOS DE REGULACIÓN

El proyecto que este estudio integra registró una importante producción normativa generada durante el primer año y medio de la pandemia. Esta producción sugiere que la emisión de normativa ha sido una herramienta de gobierno privilegiada para la regulación de la vida escolar. En particular, la normativa curricular y de evaluación habría tenido que habilitar un conjunto de prácticas para la reorganización escolar necesaria en la situación de emergencia. Una lectura general de la base de normativas evidencia diferencias en el grado, tipo y alcance de las prescripciones y orientaciones de la normativa y la documentación. En algunas jurisdicciones se encontraron normas con mandatos poco precisos y planteos genéricos, mientras que, en otras, se identificaron normas con indicaciones precisas, así como anexos y documentos orientadores que despliegan fundamentos pedagógicos o que vinculan las prescripciones con profusos antecedentes normativos y documentales provinciales. Por otro lado, se registran jurisdicciones que adhieren a la normativa federal y otras que, dentro de este marco, desarrollan sus propias regulaciones. En algunas provincias, se encontró escasa normativa relativa a las escuelas rurales o a la educación técnica, aún cuando en algunas de ellas esas modalidades tienen mucha presencia, lo que habilita la hipótesis de que existe un modo de regulación genérico en el nivel y que luego las modalidades adaptan con diversos instrumentos⁷.

LA DINÁMICA DE GOBIERNO DE LA PANDEMIA

La temporalidad del gobierno educativo estuvo condicionada por una dinámica exógena y por una dinámica endógena al sistema escolar. La dinámica exógena estuvo pautada por la autoridad sanitaria y criterios epidemiológicos (decretos de ASPO–DISPO y las regulaciones nacionales y provinciales de apertura y cierre de actividades), la endógena por una lógica configurada por la temporalidad escolar que tuvo vigencia aún con las escuelas cerradas.

Aunque la incertidumbre del momento inicial del ASPO explica los tiempos de reacción de los gobiernos provinciales, dado que en marzo de 2020 se suponía que se trataba de una situación transitoria, la información recabada por las entrevistas evidencia que la decisión de la “continuidad pedagógica” y la puesta en marcha del conjunto de iniciativas denominadas “Seguimos Educando” imprimió un “tempo” y un ritmo a las políticas de escolarización. Asimismo, sugiere que esta dinámica se explica por la lógica de funcionamiento de la organización escolar que se impuso aún con las escuelas cerradas.

En la descripción de las primeras semanas de pandemia son unánimes, entre los/as directores/as provinciales entrevistados/as, las referencias a la “incertidumbre” y al “caos” inicial, seguido de un proceso de progresiva estabilización cuyo devenir es por ellos y ellas explicado por una sucesión de normativas que regularon el funcionamiento de la continuidad pedagógica con las escuelas cerradas y que luego se extendió con los intentos de apertura del segundo semestre de 2020 que resultaron intermitentes y con retrocesos⁸.

Las entrevistas y el ordenamiento de la normativa nacional y provincial en torno a dos temáticas relacionadas con el foco principal de este artículo -el currículum y el régimen de evaluación- en las ocho provincias permitieron identificar cuatro grandes etapas que se pueden caracterizar como: la de organización administrativa y pedagógica (marzo-mayo 2020), la de reorganización de la enseñanza a partir de la priorización curricular (junio-agosto 2020), la del establecimiento de una unidad pedagógica 2020-2021

promoción para el periodo escolar 2020/2021 sobre la base de los contenidos priorizados y el establecimiento de la Unidad Pedagógica y Curricular 2020-2021 (Res. CFE N° 368/20, 1 de septiembre 2020).

En cuanto a los tipos de normas emitidas por las provincias e incluidas en cada categoría, pueden advertirse diferentes niveles de actos administrativos y otros instrumentos tales como decretos, resoluciones de los Consejos Provinciales de Educación, resoluciones ministeriales, disposiciones, circulares, memos y documentos de trabajo, entre los cuales priman las resoluciones. También debe precisarse que las temporalidades de las regulaciones federales y provinciales clasificadas en cada uno de los períodos, según sus objetos de regulación, son variables según cada provincia y se superponen en más de un periodo. Otro señalamiento se refiere a que las etapas son acumulativas, en el sentido de que las siguientes reiteran, amplían o complementan normativas sancionadas en la etapa anterior, o se actualizan en función de las del CFE.

A continuación, se detallan las características principales de la producción normativa analizada para cada una de las etapas.

Organización administrativa y pedagógica de la evaluación (marzo-mayo 2020)

La suspensión de clases presenciales a partir de la Res. CFE N°108 en el mes de marzo de 2020 no solo se presentó como una interrupción abrupta de lo cotidiano, sino que fue considerada inicialmente como un hiato que se fue prolongando en la mayoría de las jurisdicciones abarcando todo el curso escolar 2020.

Entre las primeras medidas educativas se produjeron algunas alteraciones en el régimen de evaluación vigente. El foco estuvo puesto en la organización de mesas de exámenes bajo la modalidad virtual o remota que permitieran a los/as estudiantes acreditar espacios curriculares pendientes o previos que condicionaban, en algunos casos, la promoción al año siguiente y en otros, la terminalidad del nivel educativo. Asimismo, se contempló la situación de aquellos/as estudiantes que habían finalizado el cursado del último año de la escuela secundaria durante 2018 o 2019 y adeudaban la acreditación de ciertas asignaturas para obtener su título secundario.

Es posible advertir que la revisión y ajuste de los procedimientos y resguardos administrativos centrados en la acreditación y promoción bajo las nuevas condiciones buscaban sostener las instancias de evaluación previstas por el calendario escolar. Se reconoce también una regulación de la evaluación centrada en protocolos que reordenan pasos administrativos de la evaluación tales como verificar identidad de estudiantes, definir el uso institucional de herramientas tecnológicas para evaluar, definir procedimiento para completar y elevar planillas de calificaciones, entre otros.

Si bien este ordenamiento luego se replicaría a otras instancias complementarias de evaluación extraordinaria previstas para los meses de julio, septiembre y diciembre -de acuerdo a lo establecido por calendario y según la situación epidemiológica de cada jurisdicción-, en este primer momento las normativas provinciales habilitaron a flexibilizar la matriculación en condición regular al curso inmediato superior de aquellos/as estudiantes que tenían pendientes de acreditación hasta tres o cuatro espacios curriculares de los años previos (según la jurisdicción). Estas decisiones se ampararon en la figura de promoción acompañada, cuyo antecedente es la Res. N° CFE N° 103/10 que se refiere a la promoción asistida, implementada por diversas provincias en el período previo a la pandemia dando apertura a una serie de medidas de gestión institucional, curricular y de seguimiento individualizado, que fueron configurándose de forma progresiva y con mayor especificidad a lo largo del 2020¹⁰.

Reorganización de la enseñanza a partir de la priorización curricular (junio-agosto 2020)

Se denominó priorización curricular a la selección de contenidos mínimos -la directora de secundaria de una provincia los denomina “los innegociables”- para ser aplicada en el período de emergencia. La priorización

curricular y las orientaciones para el trabajo en áreas integradas fueron instrumentos de reorganización de la enseñanza luego de un primer momento en el que se imaginaba una suspensión transitoria¹¹. Las entrevistas a directivos evidencian con claridad que la elaboración de un currículum de emergencia y que cierta flexibilización inicial del régimen de evaluación, que luego cobraría más forma en la siguiente etapa, proporcionaron un marco para ordenar y estabilizar las acciones pedagógicas¹².

¿Cómo se desplegaron las estrategias de regulación de las provincias considerando las normativas? A continuación, se describe en la Tabla 1 el tipo de prescripción curricular que deviene de las normativas establecidas y demás documentos regulatorios emitidos por las jurisdicciones analizadas. El tipo de prescripción se define por el nivel de gestión en que se establece la selección de contenidos. Tal como se podrá observar, en este momento, CABA y Catamarca seleccionan en el nivel central (Direcciones de Nivel y Equipos Técnicos-Curriculares) contenidos a priorizar. En el resto, se emiten orientaciones generales que delegan en otros actores del sistema (equipos de supervisores/as, directores/as y docentes) la organización de las propuestas pedagógicas y las decisiones curriculares. En función de esto, se definen tres modalidades de regulación que se denominan prescriptiva, orientativa o combinada.

TABLA 1
Referencia a la priorización curricular en la normativa jurisdiccional

<i>Jurisdicción</i>	<i>Referencia en la norma</i>	<i>Modalidad de regulación</i>
Buenos Aires	Sin prescripción curricular. Se ofrecen orientaciones generales para reorganizar la enseñanza y la evaluación.	
CABA	Priorización bimestral 2020 y anual 2020. Listado de contenidos por año de los siguientes espacios: Artes (visuales, música, teatro), Biología, Economía, Educación Física, Filosofía, Física, Físico-Química, Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, Geografía, Historia, Lengua y Literatura, Inglés, Matemática, Química, Tecnologías de la Información, Tutoría y Educación Sexual Integral.	Prescriptivo
Catamarca	Priorización de contenidos en dos áreas curriculares: Matemática y Lengua. Orientaciones para la planificación de propuestas pedagógicas.	Combinado
Chaco	Se presentan orientaciones para el trabajo institucional en el marco del Programa de Formación Docente Permanente Institucional Situada y en Servicio.	Orientativo
Córdoba	Se presentan orientaciones para la Planificación Estratégica Pedagógica a partir de encuentros con supervisores, directivos y equipos docentes tomando como base el Diseño Curricular Provincial.	Orientativo
Neuquén	Se presentan orientaciones pedagógicas de trabajo institucional centradas en la implementación de diferentes estrategias y recursos pedagógicos para supervisores, directivos, equipos docentes y estudiantes.	Orientativo
Río Negro	Se propone un encuadre provincial de trabajo pedagógico a partir del documento "Fundamentación. Principios políticos y pedagógicos en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio" y se insta al trabajo institucional en las jornadas fijadas por calendario escolar en base al Diseño Curricular Provincial.	Orientativo
Santiago del Estero	Sin prescripción curricular. Se ratifican las orientaciones generales del CFE desde la Dirección de Nivel delegando la organización institucional de la continuidad pedagógica en equipos de supervisión y directivos.	Orientativo

Elaboración propia a partir de base de datos normativas construidas por equipo PISAC.

Se detallan de forma específica aspectos de cada jurisdicción que amplían lo recién expuesto:

La **Provincia de Buenos Aires** propuso un marco de referencia que se actualizó de forma permanente y planteó orientaciones generales destinadas a supervisores, equipos de conducción institucional y docentes. La jurisdicción cuenta con una estructura de supervisión regional y distrital para la coordinación territorial, además de los denominados supervisores areales. En los documentos pedagógicos se pueden leer orientaciones generales dirigidas a los equipos directivos y docentes que animan a sostener y renovar el despliegue de distintas formas organizativas para la implementación de la continuidad pedagógica, en función de las características de su comunidad educativa.

La **Ciudad Autónoma de Buenos Aires**, estableció un recorte y una progresión de contenidos priorizados mediante documentos elaborados por equipos técnicos curriculares que se actualizaban bimestralmente. Estos documentos incluyeron criterios que justificaban la selección de los contenidos y que explicitaban formas de conocimiento, objetivos de aprendizajes y recomendaciones didáctico-pedagógicas para la tarea docente en el contexto virtual.

En **Catamarca** la priorización curricular se realizó en el marco del Plan Provincial de Continuidad Pedagógica y se propuso definir una selección de contenidos para las áreas de “Matemática” y “Lengua” en conformidad con los diseños curriculares vigentes en la provincia. Asimismo, se prescribió que debían incorporarse de manera transversal contenidos específicos de educación para la salud, referidos especialmente a prevención sanitaria. También se identifican documentos vinculados al diseño de las propuestas pedagógicas que prescriben formatos de planificación por problemas, la explicitación de capacidades específicas (encuadradas en el Marco Organizacional de los Aprendizajes Res. CFE N° 330/17), la definición de ejes formativos y contenidos, el formato pedagógico (Asignatura / Proyecto Integrado / Seminario), el desarrollo de actividades y la reconfiguración de la evaluación a partir de criterios, indicadores e instrumentos.

En **Chaco** se presentaron orientaciones para el desarrollo de jornadas institucionales en las escuelas con la intención de generar acuerdos y construcciones de compromiso participativo que posibilitaran a cada comunidad educativa sostener trayectorias escolares continuas e integrales. El acompañamiento provincial se viabilizó a través del “Programa de Formación Docente Permanente Institucional Situada y en Servicio” que promovía la priorización curricular en el marco de una adecuación organizacional, pedagógica e institucional interdisciplinar. Esta buscaba evitar la fragmentación propiciando un trabajo en parejas o equipos docentes que se sustentaba en un abordaje didáctico centrado en la problematización y la formación en base a los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP).

Córdoba se propuso un trabajo que articulaba, de forma progresiva y bajo vía jerárquica con supervisores, directivos y equipos docentes, la revisión de las acciones realizadas en la primera fase de la pandemia para diseñar de manera conjunta el trabajo por zona e institución. Este incluía decisiones vinculadas al acompañamiento de propuestas pedagógicas de las escuelas y ponía a disposición materiales para docentes y familias.

En **Neuquén** se establecieron criterios generales para la reorganización, la selección, la secuenciación de contenidos y la priorización de metas de aprendizaje, sin prescripción detallada de contenidos. Estas orientaciones generales se fundamentaron en la relevancia de tomar decisiones curriculares que favorecieran la inclusión digital y resolvieran problemas emergentes a la evaluación propia de cada nivel, modalidad, área/disciplina y año escolar. Se propuso un marco general que orientaba el trabajo institucional y territorial de cada escuela.

En **Río Negro** las referencias curriculares se orientaron a motivar la reorganización, selección, secuenciación de contenidos prioritarios, en el marco de un proyecto colectivo intra o interinstitucional de trabajo. Se planteó que las propuestas didácticas debían facilitar la articulación entre disciplinas, áreas de conocimiento, campos de experiencias, proyectos integrales que contemplaran el arte, el movimiento, la

creatividad, así como la resolución de problemas, los estudios de casos y la investigación a partir de temas transversales.

En las todas jurisdicciones se reconoce que las referencias a la priorización curricular se asociaron a una concepción de evaluación centrada en el proceso y su carácter formativo. El objeto de evaluación en el marco de reorganización pedagógica, institucional y curricular era la trayectoria de las/los estudiantes. En este sentido, la evaluación excluyó la calificación con una nota numérica y suspendió, en las provincias seleccionadas, las fechas de acreditación al cierre de los trimestres. Algunas provincias más tarde organizaron los ritmos de acreditación parcial en cuatrimestres. Esta nueva situación pedagógica demandó que la evaluación acompañara lo efectivamente enseñado basándose en la valoración a las actividades de aprendizaje que realizaban las/os estudiantes. El criterio evaluativo central fue la actividad de las/os estudiantes como indicador de continuidad pedagógica y su vinculación con el/la docente. Es probable que esta decisión se fundamentara en las dificultades para regular centralizadamente la reconfiguración del currículum en cada establecimiento.

Unidad pedagógica 2020-2021: nuevas priorizaciones, reorganizaciones e integración curricular (septiembre-octubre 2020)

La Res. N° CFE 368/20 (1 de septiembre de 2020) resultó un punto de quiebre respecto de regulaciones que, hasta fines de agosto 2020, organizaron la evaluación y la priorización curricular marcando un tercer momento en el análisis propuesto y ofreciendo un marco regulatorio común para todas las jurisdicciones.

Ante las condiciones inciertas y desiguales de escolarización, dadas por la posibilidad de acceder -o no- a la enseñanza remota mediada por tecnologías, esta resolución altera la noción de gradualidad anual, habilita la acreditación (parcial o total), de los aprendizajes correspondientes ciclo lectivo 2020 y 2021 considerando ambos años como una unidad pedagógica y curricular.

En el marco de la unidad temporal 2020-2021, algunas jurisdicciones con el fin de instrumentar la evaluación, la acreditación y/o promoción de los aprendizajes, avanzaron en la regulación curricular estableciendo nuevos marcos para la priorización “tardía” que buscaban dar un encuadre a lo que se esperaba que los/as estudiantes alcanzaran para su acreditación, en función de las propuestas pedagógicas y de la especificación de tiempos y contenidos por materia, año o ciclo.

Cabe señalar, asimismo, que se formularon lineamientos diferenciales para estudiantes que cursaban de 1° a 4°/5° año (según la jurisdicción), para aquellas/os que estaban ante la finalización del nivel (5° o 6° año) y para las/los ingresantes de 2021. Asimismo, algunas jurisdicciones hicieron referencia a trayectorias compartidas con la Modalidad Especial en el marco de los proyectos pedagógicos para la inclusión (PPI).

En la Tabla 2 se exponen las decisiones curriculares que las jurisdicciones adoptaron a partir de la sanción de la unidad pedagógica 2020-2021 (1 de septiembre de 2020).

TABLA 2
 Referencia a decisiones curriculares a partir de la acreditación
 de aprendizajes en el marco de la unidad pedagógica y curricular

<i>Jurisdicción</i>	<i>Decisiones curriculares en la normativa</i>
Buenos Aires	Se propone un currículum prioritario en base a la integración de distintas disciplinas en áreas como propuesta de reorganización curricular y acreditación de aprendizajes 2020-2021: Prácticas de Lenguaje/Literatura e Inglés; Matemática; Ciencias Sociales/ Construcción de Ciudadanía, Ciencias Naturales Educación Física; Educación Artística; Materias agrupadas de la orientación del Ciclo Superior articuladas en torno a proyectos de investigación y producción. Proyectos curriculares Integrados: espacios de enseñanza y evaluación presencial, no presencial y combinada para la finalización del nivel secundario definidos en cada institución de acuerdo a las pautas de reorganización de la enseñanza propuestas desde la Dirección Provincial del Nivel.
CABA	Se sostiene la priorización bimestral de contenidos en función de la organización por ciclos y áreas (marzo a diciembre 2020).
Catamarca	No se presentan nuevas priorizaciones, se sostiene las realizadas para Matemática y Lengua y se proponen orientaciones para generar espacios de integración curricular a partir de otros formatos (proyectos integrados, seminarios intensivos, talleres, etc).
Chaco	No se registran nuevas especificaciones curriculares.
Córdoba	No se registran especificaciones sobre priorización curricular en la normativa consultada.
Neuquén	No se registran especificaciones sobre priorización curricular en la normativa consultada.
Río Negro	Se insta a los/as docentes a ampliar la estructura anualizada y construir configuraciones didácticas interáreas o interdisciplinarias en el marco de una priorización a partir de los ejes estructurantes del Diseño Curricular. Se propone el Bloque Académico y las Unidades Pedagógicas (2° y 3° año; 3° y 4° año; 4° y 5° año) a fin de posibilitar a los/as docentes reorientar las trayectorias de los/as estudiantes a través de diversas estrategias que habiliten itinerarios bianuales.
Santiago del Estero	La acreditación se realiza sobre la selección de contenidos curriculares priorizados, en base a las definiciones de la Resolución 367/2020 del CFE.

Elaboración propia a partir de base de datos normativas construidas por equipo PISAC.

En la **Provincia de Buenos Aires** la priorización curricular recuperó aquello que se consideraba altamente formativo, que generaba interés en las/os estudiantes y permitía proyectar institucionalmente el 2020 y el 2021 como una unidad. En este sentido, la priorización curricular asumió a cada ciclo como horizonte de apropiación, es decir, un conjunto de años que se articulaban en torno a ejes estructurantes de saberes y experiencias en las distintas áreas de conocimiento. Cabe destacar que la priorización incluyó no solo la orientación para la definición de contenidos sino orientaciones para la enseñanza y la evaluación de forma presencial y a la distancia.

En **Catamarca** se sumaron a la etapa anterior especificaciones y definiciones a través de los documentos “Enseñar en la no presencialidad” y “Evaluar una propuesta de enseñanza en la no presencialidad” que incluían la posibilidad de generar propuestas bimodales. En el marco de la unidad pedagógica, se hizo énfasis en la necesidad de construir propuestas de acompañamiento (tutorías, clases de apoyo, guía de estudio, cuadernillo de actividades) que permitieran la acreditación antes del inicio del ciclo 2021.

En **Córdoba**, en continuidad con las prescripciones de la etapa previa, se propuso en 2021 ajustar la propuesta curricular y la implementación de estrategias para acompañar e intensificar la enseñanza a nivel institucional, con la aprobación de la Supervisión Escolar y la Dirección de Nivel Secundario. Asimismo,

para los estudiantes matriculados en el último año del nivel en 2020, se indicó a cada institución elaborar el “Trayecto Curricular de Finalización del Nivel Secundario 2020” en base al trabajo con proyectos interdisciplinarios e integrales en función del perfil de egreso.

En **Neuquén** no se registran nuevas referencias a orientaciones o prescripciones curriculares vinculadas a priorizaciones y/o reorganizaciones de contenidos.

En **Río Negro** en base a la unidad pedagógica 2020-2021, en la normativa se propuso a los/as docentes ampliar la estructura anualizada a partir de una nueva configuración que incluyera la dimensión temporal, la selección de saberes prioritarios en base al Diseño Curricular Provincial, las configuraciones didácticas, los agrupamientos de contenidos temáticos interáreas en unidades de aprendizaje y de enseñanza significativas para el estudiantado (núcleos problemáticos interáreas, que promovieran el trabajo colaborativo entre profesores tomando como base la perspectiva del aprendizaje cooperativo). Se procuró que la toma de decisiones de los/las docentes para diseñar estas configuraciones didácticas interáreas o interdisciplinas generara una cultura de trabajo colegiado.

En **Santiago del Estero**, la selección curricular se sostuvo en base a orientaciones del CFE, pero haciendo énfasis en la necesidad de promover la integración de diferentes disciplinas.

Los registros de aprendizajes

Las alteraciones propuestas para el régimen de evaluación y la unidad del ciclo 2020-2021, demandaron la definición de categorías nominales así como la creación o la adaptación de los instrumentos de registro de los resultados de las evaluaciones formativas por parte de los establecimientos, que permitiera construir una base de informes que especificaran el nivel de logro en los aprendizajes para ajustar la planificación de la enseñanza en 2021. Algunas jurisdicciones señalan también la importancia de contar con informes para las familias.

En la Tabla 3 se registran categorías nominales de aprendizaje que emergieron en el marco de los sistemas de gestión de la información a nivel jurisdiccional y que evidenciaron articulaciones con las áreas administrativas y acciones pedagógicas de seguimiento de los/as estudiantes y sus trayectorias.

TABLA 3
Referencia a instrumentos de registro del proceso de aprendizaje en el marco de la unidad pedagógica y curricular

<i>Jurisdicción</i>	<i>Regulación</i>	<i>Categorías nominales</i>
Buenos Aires	Registro Institucional de Trayectorias Educativas	● Trayectoria Educativa Avanzada (TEA) [13] ● Trayectoria Educativa en Proceso (TEP) ● Trayectoria Educativa Discontinua (TED) Las y los estudiantes que integran TEP y TED tienen en 2021 un proceso de promoción acompañada
CABA	Lineamientos Generales para el Registro, Valoración, y Devolución del Proceso Pedagógico y Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción correspondiente al ciclo lectivo 2020-2021	Informes bimestrales (4) y cuatrimestrales (2) ● En proceso [14] ● Suficiente (S) ● Avanzado (A)
Catamarca	Orientaciones jurisdiccionales sobre Evaluación, Acreditación y Promoción de Alumnos de Educación Secundaria y sus Modalidades 2020-2021	Informes Individuales de seguimiento pedagógico de carácter trimestral (3) ● Superó [15] (9 a 10) ● Alcanzó (6 a 8) ● Fortalecer (4 y 5) ● No registra avance. (Sin calificación numérica) Las y los estudiantes que se enmarquen en "fortalecer o no registra avance" tienen un proceso de promoción acompañada a partir de una "Instancia de integración de los aprendizajes y acompañamientos para la acreditación de saberes" (dos semanas, previo inicio ciclo 2021)
Chaco	En el marco de la Primera Etapa del Tramo II, del Programa de Formación Docente Permanente, Institucional, Situada y en Servicio 2020 se aborda la Res. CFE N°368/2020 para definir institucionalmente: ● la acreditación en base a la participación efectiva en las producciones esperadas en cada etapa y/o tramo del trayecto 2020 o la promoción acompañada 2021. ● los instrumentos administrativos de registro y acreditación de las trayectorias.	
Córdoba	Informe de Progreso Escolar es un Sistema Web de Gestión Administrativa y Académica	Valoración que acompaña informe de progreso (según % de aprendizajes alcanzados) ● Aprendizajes logrados. Aprobó los contenidos priorizados de forma muy satisfactoria ● Aprendizajes logrados. Aprobó los contenidos priorizados de forma satisfactoria ● Aprendizajes logrados. Aprobó los contenidos priorizados escasamente satisfactoria ● Aprendizajes pendientes 2021.
Neuquén	Sin referencia a informe pedagógico ni sistematización del seguimiento de los procesos de aprendizaje	A fin de garantizar la acreditación del estudiantado y el ordenamiento administrativo el cierre del ciclo lectivo se utilizará la siguiente escala conceptual: ● Aprobado ● En proceso (pendiente de acreditación)
Río Negro	Se hace referencia a informes evaluativos sobre las trayectorias educativas de los/as estudiantes. Estos surgen de la construcción llevada adelante por cada institución escolar, en un marco conceptual de evaluación formativa.	Los informes debían explicitar: ● saberes a construir ● saberes apropiados ● saberes no apropiados
Santiago del Estero	Se menciona la necesidad de que cada institución construya un registro pedagógico de las evaluaciones formativas o valoraciones de seguimiento	Escalas de valoración ● Logrado (L) [16] Promoción en diciembre o marzo según cortes temporales y curriculares para la acreditación ● Logrado parcialmente (LP) Promoción acompañada durante 2021 ● Necesita intensificar (NI) Promoción acompañada durante 2021

Elaboración propia a partir de base de datos normativas construidas por equipo PISAC.

En la **Provincia de Buenos Aires** el registro institucional de trayectorias educativas se propuso como una descripción cualitativa donde constaba la valoración de aquellos aprendizajes priorizados alcanzados durante el período 2020 y cuáles quedarían pendientes de tratamiento para la enseñanza en 2021. A los efectos de los pases y la movilidad de estudiantes entre instituciones y/o jurisdicciones, los registros se confeccionaban sobre la base de dos informes descriptivos que caracterizaban el tipo de trayectoria (TEA, TEP y TED). El primero se realizó a partir de las tareas desarrolladas antes del receso escolar invernal, que permitió evaluar tanto el desempeño como las condiciones de escolarización que especificaban el nivel de logro en los aprendizajes priorizados para el año en curso. El segundo registraba los aprendizajes alcanzados durante la segunda parte del año y aquellos que quedarían pendientes para la enseñanza en 2021, teniendo en cuenta las definiciones establecidas en el Currículum Prioritario.

En la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires** se hizo referencia a informes de valoración pedagógica en los que los/as docentes describieron la situación de cada estudiante. Se registraron, por un lado, dos informes durante el primer cuatrimestre bimestrales sin calificación (numérica o conceptual) centrado en aspectos referidos a lo vincular, es decir, información sobre el grado de contacto y el vínculo pedagógico alcanzado a lo largo del periodo entre la escuela, el estudiante y su familia, que incluía referencias específicas a las actividades ofrecidas, el nivel de participación del estudiante y la forma en que respondía a las diversas propuestas que se le han acercado desde la escuela. Por otro lado, se aludía a otros dos informes durante el segundo cuatrimestre, un informe parcial en octubre y otro informe final, acompañado de una calificación (En proceso, S y A) en diciembre. En este último se incluía, también, una valoración sobre otras dimensiones además del aprendizaje (cuyos criterios están explicitados en la normativa), para contribuir a consolidar una mirada integral del proceso transitado a lo largo de este período que favorezca el sostenimiento de las trayectorias escolares. Se plantearon especificaciones para los/as estudiantes del último año del nivel secundario, vinculadas a la organización de diferentes instancias para la acreditación final de aprendizaje o trayectos de finalización y para la modalidad de educación técnica-profesional centrando la evaluación en los alcances profesionales de los títulos.

En **Catamarca** se hizo énfasis en la construcción de informes de seguimiento pedagógico para estudiantes y familias. Para ello en las normativas se daban ejemplos de rúbricas y listas de cotejo que permitían ampliar las categorías establecidas y la calificación que se corresponde en cada caso. Asimismo, se solicitaba que los/as docentes elevaran a la dirección de la escuela una planilla nominal (por curso y división) del tipo de vinculación pedagógica con los/as estudiantes durante el ciclo escolar 2020 según las siguientes categorías: vinculación pedagógica continua, vinculación pedagógica discontinua, desvinculación pedagógica continua.

En **Chaco** se mantuvieron suspendidos o prorrogados los cierres parciales para la acreditación de aprendizajes previstos en el calendario 2020 durante el período de emergencia sanitaria, teniendo en cuenta las posibilidades de tránsito a la presencialidad (se realizaban desde septiembre 2020) en los futuros trimestres/cuatrimestres según el nivel educativo. Se planteó el cierre en 2020 y la promoción acompañada durante el mes de marzo 2021.

En **Córdoba** la referencia se limitó a la definición de aprendizajes aprobados y pendientes. Para ello, se debían acreditar de manera parcial los niveles de logro alcanzados en las progresiones de aprendizajes definidas según las reorganizaciones realizadas a través de evaluaciones formativas.

En **Neuquén**, los niveles de logro planteados no se definieron ni plantearon en base a criterios de ordenamiento, sino que se estableció que cada institución debía desarrollar propuestas educativas acordes a sus realidades y características específicas considerando la extensión del tiempo y la flexibilidad a fin de alojar todas las actividades pendientes y desarrollos curriculares necesarios para acompañar las trayectorias estudiantiles. En este sentido, el Calendario Académico Situado construido por cada establecimiento debía contar con el aval del Supervisor institucional y de la Dirección de Nivel o Modalidad correspondiente.

En **Río Negro**, las definiciones sobre la evaluación se asociaron a los diversos formatos de presencialidad, no presencialidad y/o combinado que se estaban implementando. La finalidad del Informe era evaluar el trabajo realizado durante el proceso de aprendizaje diferenciando los alcances de la evaluación y acreditación o promoción. En la normativa se estableció que los/as docentes por Área de conocimiento evaluarían el aprendizaje y formularían criterios para la evaluación, de modo tal que favorecieran la reflexión sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los mismos debían ser de carácter cualitativo y contener saberes a construir, saberes apropiados y/o saberes no apropiados, pero no se hallaron definiciones ni especificaciones al respecto.

En **Santiago del Estero**, el registro pedagógico se presentó como un instrumento útil para orientar las trayectorias en los años escolares siguientes. Los tres niveles de logro expuestos se ajustaban a los NAP y a los Indicadores de Progresión de Aprendizajes, para cada espacio curricular y ciclo de la escolaridad obligatoria. También se incorporó un trayecto de finalización del nivel que, debía ser definido por cada establecimiento, en función de los contenidos nodales para el año y el perfil del egresado a través de Proyectos Curriculares Integrados. Estos podían estar conformados por dos o más espacios curriculares en el marco de una propuesta interdisciplinaria.

CONCLUSIONES

Al analizar la dinámica de la producción de normativa en ocho jurisdicciones se observa una secuencia de regulación similar en todas las provincias, aunque con ligeras diferencias en la distribución así como en la racionalidad que organiza la secuencia. Puede observarse, por ejemplo, cómo la regulación de la organización administrativo-pedagógica permanece en el tiempo, así como algunas jurisdicciones (CABA, Catamarca, Santiago del Estero, Chaco) preceden al CFE en establecer lineamientos sobre priorización curricular. En cuanto a las regulaciones referidas a evaluación y acreditación, se observa una secuencia que se inicia con aquellas de tipo organizativo, que especifican cuándo y cómo conformar las mesas de examen y los procedimientos administrativos, seguidas de aquellas que establecen modalidades de evaluación que se van ajustando a la reorganización curricular (como integración por área, por núcleo problemático, por proyecto, etc.) y las adecúan a la diversidad de trayectorias educativas resultantes de los criterios nominales de acreditación que se van estableciendo y generan compromisos para el 2021 en virtud de la suspensión de la anualidad (Ver tabla 3).

Además de una secuencia similar, puede advertirse una convergencia temática en los tópicos que se regulan. Las decisiones curriculares y de evaluación son similares: selección en base a NAP o diseños curriculares provinciales, integración curricular de disciplinas, evaluación formativa y escalas nominales, promoción acompañada. Un repaso por las tres tablas presentadas y el análisis de las entrevistas, evidencia el empleo de distintos instrumentos normativos, la existencia de distintos grados de prescripción y de desagregación en las indicaciones, lo que deja entrever diferentes grados de autonomía en decisiones curriculares y de evaluación a los establecimientos. Esta cuestión plantea un gran interrogante acerca de las maneras en que la convergencia temática señalada en el nivel discursivo de las autoridades y en el nivel normativo se ha puesto en acto en los contextos locales e institucionales.

En cuanto a la secuencia y a la convergencia temática, no parece suficiente explicarlas por un efecto performativo de las resoluciones del CFE. Como se ha intentado mostrar, algunas decisiones provinciales anteceden y prefiguran las decisiones del CFE. Es por esto que se puede postular la existencia de una dinámica colectiva de gobierno que se expresa en las diferentes regulaciones y se origina en un primer momento en el marco de necesidades inmediatas (la urgencia y la decisión de “continuidad pedagógica”) y luego adquiere un matiz de “previsibilidad”, cuando se estabiliza la situación sanitaria marcada por el calendario escolar y por el imperativo de la acreditación de los conocimientos. Es en este último sentido que puede hablarse de una dinámica temporal autónoma pautaada por el calendario escolar o, más ampliamente, por algunos

rasgos de las cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010). En este marco, las resoluciones del CFE legitiman, orientan o reorientan las decisiones jurisdiccionales. Esta convergencia, no sólo se explicaría por un modelo de coordinación interjurisdiccional vigente en el seno de CFE, sino también por la existencia de una agenda federal y un repertorio de alteraciones del modelo de escolarización previa trazada por un conjunto de acuerdos federales sobre educación secundaria sancionados entre 2009 y 2016 que con diversos ritmos y grados de alcance venían siendo puestos en práctica por las jurisdicciones. De hecho en las entrevistas a directores/as de nivel, estos antecedentes son mencionados como factores facilitadores de la gestión de la pandemia¹⁷.

En función de lo hallado respecto a los repertorios comunes y convergentes de políticas educativas entre las jurisdicciones y en vistas al estudio de alteraciones a la escolarización secundaria ocasionadas por la pandemia, se encuentra que las políticas y acciones orientadas a la creación de condiciones para la “continuidad pedagógica”, que atañen específicamente al currículum y a la evaluación, actualizan la necesidad de profundizar la indagación sobre los procesos de recontextualización de las políticas en las instituciones y en las prácticas, más allá de la emergencia sanitaria. En este sentido, la reorganización escolar que se propició a partir de las medidas de gestión institucional, curricular y de seguimiento individualizado, la inclusión de categorías nominales de evaluación de los aprendizajes que replantean articulaciones pedagógicas y administrativas, la flexibilización del régimen de evaluación y de los ritmos de acreditación y la revisión de la fragmentación disciplinar de la enseñanza, resultan coordinadas para volver la mirada sobre la postpandemia en el marco de los problemas estructurales del nivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. y Litichever, L. (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4). Recuperado de <https://revistas.uam.es/rice/article/view/5394>.
- Bezem, P., Mezzadra, F. y Rivas, A. (2012). *Informe de Monitoreo de la Ley Federal de Financiamiento Educativo, Informe Final*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Bottinelli, L., Cappellacci, I., Ginocchio, M. V., Lara, L. y Schoo, S. (2010). La obligatoriedad del nivel Secundario: Sentidos y diversidad de la oferta. Caracterización de la estructura y la voz de los actores. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5540/ev.5540.pdf
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D’Alessandre, V., Torre, E. y Ollivier, A. (2020). Educar en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/Cardini-et-al.-2020-Educar-en-tiempos-de-pandemia.-Entre-el-aislamient....pdf>
- Claus, A. y Sanchez, B. (febrero de 2019). *El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década. Documento de Trabajo N° 178*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Claus, A. y Bucciarelli, M. (2020). *El financiamiento educativo en Argentina: el desafío de la equidad bajo un esquema federal. Documento de Trabajo N°194*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Cao, H., Rey, M. y Serafinoff, V. (2016). Transformaciones en el modelo de gestión federal: una reflexión de los desafíos del federalismo cooperativo a partir de la experiencia en el sector educativo argentino, *DAAPGE*, 16 (27), 67–99.
- DiNIECE (2014). La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Buenos Aires, Argentina: Dirección Nacional de Información e Investigación Educativa. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006569.pdf>

- Finnegan, F., Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2019). *Políticas de revinculación y terminalidad escolar de la educación secundaria. Reflexiones a partir de dos experiencias provinciales: Trayecto de Escolaridad Protegida y Polo de Reingreso*, Serie La Educación en Debate / N° 23. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 2 (30), 57-69.
- Llach, J. y Grotz, M. (2021). ¿Converge el nivel educativo entre las provincias de la Argentina en el siglo XXI?. *XXIV Seminario sobre Federalismo Fiscal*, Salta, Argentina. octubre. Recuperado de: <https://www.iae.edu.ar/wp-content/uploads/2021/06/Converge-el-nivel-educativo-entre-las-provincias-de-la-Argentina.pdf>
- Montes, N., Pinkasz, D. y Ziegler, S. (2020). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Revista Estado y Políticas* 13, 103-127.
- Morduchowicz, A. (2019). El financiamiento educativo argentino. *Propuesta educativa*, 2 (52), 11-23.
- Nosiglia, C., Finkelberg, L. y Rebello, R. (2000) *El papel del Consejo Federal en el establecimiento de políticas educativas*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Pinkasz, D. (2019). *El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: análisis de las normativas y aportes de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Pronko, M. y Vior, S. (1999). El Consejo Federal de Educación ¿espacio para la coordinación o para la legitimación de decisiones centralizadas? En Vior, S. (dir.) *Estado y Educación en las Provincias*, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Rey, M. (2013). Federalismo y mecanismos de articulación intergubernamental: el funcionamiento de los consejos federales en Argentina. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 55, 71-108.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina: avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF, FLACSO. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/6341/file/Pol%C3%ADticas%20provinciales%20para%20transformar%20la%20escuela%20secundaria%20en%20la%20Argentina.pdf>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* 1 (29), 63-71.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: saberes alterados*. Paraná, Argentina: Del Estante.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. G. (2014). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (33), 27-46.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2012). Lecciones de un país que no miramos: federalismo educativo en acción. *Documento de Políticas Públicas/Análisis N° 103*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.

NOTAS

- 1 Este texto es resultado de la tarea asumida por un equipo de trabajo que se conformó en el marco del Proyecto PISAC COVID 19 No 00023 “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia”, ANPCYT, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, integrado por investigadoras/es de: CIS-IDES/CONICET; FLACSO; UNC/Facultad de Ciencias Sociales; UNC/Facultad de Filosofía y Humanidades; UNCa/Facultad de Humanidades, UNCO/Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; UNCPBA/Facultad de Ciencias Humanas; UNGS/IDH. Investigadora responsable: Renata Giovine.
- 2 La expresión “continuidad pedagógica” se usará entre comillas para subrayar que se trata de una denominación oficial que engloba un conjunto de acciones diferentes con resultados diversos, algunos de los cuales aún son inciertos.

- 3 Para un panorama de las políticas nacionales y regionales impulsadas en 2020, puede verse: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica y Cardin et al., 2020 para Argentina y CEPAL, 2020; IIPE-UNESCO, 2020 para políticas regionales, entre otras.
- 4 Se entrevistaron a 16 directores/as provinciales de educación estatal, 5 de educación privada y 3 de educación rural; algunas provincias están representadas por más de un director. Las provincias fueron: Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe, Tierra del Fuego.
- 5 Un primer análisis general se realizó con las entrevistas a las 18 jurisdicciones del que se extrajeron las hipótesis que son puestas a prueba en las provincias y con las normativas seleccionadas para este artículo.
- 6 Fuentes: toma 2020 – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME) y Toma 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC-COVID 00023).
- 7 Proyecto PISAC / COVID 19 n° 00023: *La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia*. Informe interno de análisis de Normativa, julio 2021.
- 8 Importa tener presente que la ASPO tuvo el propósito de retrasar la dinámica de expansión de la epidemia y que la curva de aumento de los contagios se verificó durante el 2020, con las medidas de continuidad pedagógica en pleno funcionamiento. En las primeras semanas, la Ciudad de Buenos Aires y la ciudad de Resistencia registraban casos de COVID – 19 en rápida expansión.
- 9 El diseño gráfico del Diagrama 1 corresponde a Leonel Marcus Costa.
- 10 La figura de promoción acompañada también reconoce un antecedente para el nivel primario en la Res. CFE N°174/12.
- 11 Hay que recordar que los decretos de ASPO se renovaban periódicamente.
- 12 Existen otros factores que explican esta estabilización y que no son tomados en cuenta en este recorte; por ejemplo: la directora de una provincia del centro del país, señala que la llegada del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) estabilizó la situación en los hogares, lo que repercutió favorablemente en la relación escolar. Las entrevistas recogen la flexibilización de los procedimientos y de los requisitos para incorporar personal docente y auxiliar suplente y la tramitación de permisos para que personal de gestión intermedia y docente pudiera desplazarse por el territorio.
- 13 De acuerdo a CIRCULAR TÉCNICA CONJUNTA N° 1/2020 se define:
 - *Trayectoria Educativa Avanzada (TEA)*: Corresponde a quienes consideren las y los docentes que alcanzaron los aprendizajes priorizados correspondientes a las áreas hasta diciembre de 2020 y con quienes sostuvieron un muy buen nivel de vinculación pedagógica. Enviaron devoluciones de las actividades propuestas por sus docentes de manera sistemática, las que mostraron avances en el aprendizaje de los contenidos enseñados.
 - *Trayectoria Educativa en Proceso (TEP)*: Corresponde a quienes consideren las y los docentes que no han alcanzado los aprendizajes priorizados correspondientes a las áreas hasta diciembre de 2020 pero con quienes sostuvieron un buen nivel de vinculación pedagógica. Si bien enviaron devoluciones de las actividades propuestas por sus docentes, hubo interrupciones que afectaron el aprendizaje de algunos de los contenidos enseñados. Se requerirá intensificación de la enseñanza durante febrero - marzo 2021.
 - *Trayectoria Educativa Discontinua (TED)*: Corresponde a quienes consideren las y los docentes que no han alcanzado los aprendizajes priorizados y con quienes tuvieron un escaso nivel de vinculación pedagógica. En este sentido, los registros de los niveles de sus avances respecto a los contenidos enseñados han tenido interrupciones y/o baja intensidad y requerirá de intensificación de la enseñanza durante febrero- marzo y posiblemente promoción acompañada en el 2021.
- 14 De acuerdo a Anexo I de la RESOLUCIÓN N° 2215/20 se define:
 - *En proceso*: El/la estudiante evidencia dificultades para el logro de los aprendizajes priorizados; o bien no se ha logrado sostener la continuidad pedagógica, por lo que no se cuenta con información suficiente para valorar sus aprendizajes. Es importante que el/la estudiante siga trabajando para lograr los objetivos planteados para lo cual contará con instancias de apoyo y acompañamiento.
 - *Suficiente (S)*: El/la estudiante evidencia el logro de la mayor parte de los aprendizajes priorizados para este período alcanzando un nivel de desempeño satisfactorio. Requiere seguir trabajando en la profundización de contenidos a lo largo de 2021.
 - *Avanzado (A)*: El/la estudiante evidencia el logro y la consolidación del conjunto de los aprendizajes priorizados para este periodo. Manifiesta un dominio profundo y completo de los contenidos abordados.
- 15 De acuerdo a Anexo I de la RESOLUCIÓN N° 021/20 se define:
 - *Superó*: el alumno evidencia aprendizajes que le permiten adoptar una postura propia y fundada respecto de una situación problemática, iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje; interactuar, relacionarse y trabajar con otros; escuchar, comprender y expresar conceptos, pensamientos y opiniones propias. Aplicar conocimientos para evaluar distintas alternativas de posibles soluciones considerando resultados.
 - *Alcanzó*: el alumno evidencia aprendizajes que le permiten distinguir puntos de vista, en diferentes textos y formatos; utilizar fuentes propuestas por el docente y otras disponibles en su entorno. Compartir puntos de vista en el marco del respeto a través de diversos canales de comunicación; expresar y argumentar ideas propias.

● *Fortalecer*: el alumno evidencia aprendizajes que le permiten enunciar ideas, recoger información e identificar las tareas. Es decir, el alumno necesita seguir trabajando las capacidades hasta alcanzar desempeños estipulados en la unidad pedagógica

● *No registra avance*: alumnos en riesgo pedagógico y con trayectorias educativas discontinuas. En ningún caso el alumno pierde su condición de regular.

16 De acuerdo a la RESOLUCIÓN N° 692/20 se define:

● LOGRADO (L): refiere a la valoración para aquellos alumnos que pudieron lograr, sostenidamente, un proceso de continuidad pedagógica, es decir que pudieron participar y responder en un porcentaje no menor al 60% a las actividades y contenidos propuestos por la institución.

● LOGRADO PARCIALMENTE (L. P) refiere a la valoración para aquellos alumnos que pudieron lograr parcialmente un proceso de continuidad pedagógica, es decir con un porcentaje mayor al 20% y menor al 60% de participación y respuesta sobre los contenidos y actividades propuestas por la institución escolar.

● NECESITA INTENSIFICAR (N. I): Refiere a la valoración para aquellos alumnos (que por diferentes motivos) tuvieron una escasa o nula continuidad pedagógica, en donde su participación y respuesta fue menor al 20% en relación con los contenidos y actividades propuestos por la institución escolar.

17 Entrevistadas de Buenos Aires señalan que el Régimen Académico vigente ya habilitaba la definición de itinerarios personalizados y el antecedente de las experiencias de CESAJ; CABA se refiere a la Nueva Escuela Secundaria, Córdoba a las escuelas de Nuevo Régimen Académico, a sus experiencias con evaluación formativa y a las escuelas PIT 14-16; Río Negro a su reforma de la escuela secundaria iniciada en 2017.