



LECCIONES APRENDIDAS A PARTIR DE LA PANDEMIA DE COVID-19

Aportes para la modelización
de políticas educativas de acceso, permanencia
y reingreso a la escuela de niñas, niños y adolescentes
en situación de vulnerabilidad educativa

Presidente

Alberto Fernández

Vicepresidenta

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete de Asesores

Daniel Pico

Secretaría de Educación

Silvina Gvirtz

Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias

Andrea Fabiana García

Elaboración de Informe: Gimena Ojeda y Patricia Salti

Colaboraciones: Guadalupe Padín (coordinadora de la Modalidad Educación Especial); Adriana Serrudo (coordinadora de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe); Virginia Luccanera (asesora de la Dirección Nacional de Extensión e Inclusión Educativa); Ignacio Balard (coordinador del Programa de Relaciones Multilaterales)

Programa EUROsociAL+

Director: Juan Manuel Santomé Calleja

Coordinador del Área Políticas Sociales: Francesco Maria Chiodi

Técnica Cono Sur: Virginia Tedeschi

Expertos: Pepe Menéndez (exdirector adjunto de la Red de Colegios de Jesuitas de Cataluña), Natalia Guala Beathyale y Claudio Peri (Grupo Social ONCE), Guadalupe Mendoza Zuany (Universidad Veracruzana de México), Gimena Ojeda (experta en temática de género, FLACSO Argentina)

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinadora general: Alicia Serrano. **Coordinador editorial:** Gonzalo Blanco. **Edición:** Fernanda Benítez.

Diseño y diagramación: Paula Salvatierra

Ministerio de Educación de la Nación

Lecciones aprendidas a partir de la pandemia de Covid-19 : aportes para la modelización de políticas educativas de acceso, permanencia y reingreso a la escuela de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa
Ministerio de Educación de la Nación / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2022.

54 p. ; 30 x 21 cm.

ISBN 978-950-00-1650-6

1. Educación. 2. Educación a Distancia. I. Título.
CDD 370.982

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	4
INTRODUCCIÓN	5
1. METODOLOGÍA.....	6
1.1. Regreso a la presencialidad escolar de adolescentes en situación de vulnerabilidad.....	7
1.2. Acceso y permanencia de niñas, niños y jóvenes con discapacidad.....	7
1.3. Permanencia de niñas, niños y jóvenes indígenas	8
2. CONTEXTO	10
2.1. Escenario latinoamericano	10
2.2. Escenario argentino	12
3. REGRESO A LA PRESENCIALIDAD ESCOLAR DE ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	17
3.1. Caracterización de la población.....	17
3.2. Hallazgos y sugerencias	19
4. ACCESO Y PERMANENCIA DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD	25
4.1. Características de la población.....	25
4.2. Hallazgos y sugerencias.....	27
5. PERMANENCIA DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES INDÍGENAS	33
5.1. Características de la población	33
5.2. Hallazgos y sugerencias.....	34
6. TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	41
6.1. Hallazgos y sugerencias.....	41
A MODO DE CIERRE.....	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

RESUMEN EJECUTIVO

El Ministerio de Educación de Argentina y el Programa EUROsociAL+ de la Unión Europea se propusieron llevar adelante la acción “Niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa. Modelización de políticas educativas de acceso, permanencia y reintegro a la escuela en base a las lecciones aprendidas a partir de la pandemia de COVID-19”.

El objetivo específico de esta acción fue elaborar un documento que sistematizara las lecciones aprendidas durante la experiencia de continuidad pedagógica en Europa, en América Latina y en Argentina, en el marco de la propuesta de educación a distancia ante el cierre de actividades presenciales por la pandemia. Este documento tiene como objetivo constituirse en un insumo para la mejora y redefinición de políticas educativas con el fin de atemperar las brechas de la desigualdad social y escolar que la pandemia de COVID-19 profundizó tanto como afectó, y para contribuir a la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en especial de aquellas y aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad social.

INTRODUCCIÓN

Una de las consecuencias más severas de la pandemia fue la interrupción de la presencialidad en las escuelas: se estima que, durante ese período, 10,5 millones de niños, niñas y adolescentes en Argentina dejaron de asistir a los centros educativos (Naciones Unidas - Argentina, 2020). Frente a esta situación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades provinciales promovieron el desarrollo de estrategias para sostener la educación a distancia y asegurar la continuidad del vínculo de las y los estudiantes con las escuelas y los aprendizajes.

Sin embargo, las estrategias y las características de la continuidad pedagógica no fueron homogéneas en todo el país. Existieron variaciones en función de la disponibilidad de recursos, los antecedentes de trabajo en entornos virtuales de los sistemas educativos, las posibilidades de conectividad y de acceso a soportes digitales en los hogares, así como las condiciones de vida generales de las familias. El proceso de vuelta a la presencialidad requirió de políticas educativas que permitieran mitigar las brechas de desigualdad que la pandemia por COVID-19 profundizó tanto como afectó, y que contribuyeran a la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes, en especial de aquellas y aquellos que ya se encontraban en situación de mayor vulnerabilidad social por razones de género, etnia, discapacidad, que habitan en zonas rurales, son migrantes o están en situación de pobreza.

En este marco, el Ministerio de Educación de Argentina y el Programa EUROsociAL+ de la Unión Europea, se propusieron llevar adelante la acción “Niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa. Modelización de políticas educativas de acceso, permanencia y reingreso a la escuela en base a las lecciones aprendidas a partir de la pandemia COVID-19” en el mes de junio de 2021. El objetivo central fue elaborar un documento sobre la base de las lecciones aprendidas durante la experiencia de continuidad pedagógica en Argentina y en otros países, que sirva de insumo para el diseño de estrategias innovadoras que faciliten el acceso, permanencia y reingreso de los grupos de niños, niñas y adolescentes.

Esta acción parte de considerar que los esfuerzos, en pos de la equidad y la inclusión educativa, deben centrarse en los grupos de población más vulnerables, así como de diversidad sexual y de género. De allí que se priorizaron tres colectivos, cuya situación anterior a la pandemia hacía prever un duro impacto en términos del riesgo de desvinculación educativa:

- 1) Población de adolescentes en situación de vulnerabilidad social.
- 2) Población de niñas, niños y adolescentes con discapacidad que asisten a escuelas de la educación común y a escuelas de la modalidad de educación especial.
- 3) Población de niñas, niños y jóvenes indígenas.

El presente informe se organiza en cinco apartados. En el primero de ellos, se refiere a la metodología utilizada para el abordaje de los temas a tratar. En segundo lugar, brinda aspectos contextuales del impacto de la pandemia a nivel regional y en Argentina. En tercer lugar, presenta los hallazgos y sugerencias de aspectos pedagógicos producidos en los estudios particulares de cada una de las poblaciones. En cuarto lugar, en cada temática abordada se incorpora la perspectiva de género de forma transversal.

Finalmente se presentan, a modo de cierre, los aportes y hallazgos sistematizados y se presentan propositivamente algunas consideraciones que pueden colaborar a superar las dificultades en el sistema educativo argentino en un escenario pospandémico.

1. METODOLOGÍA

La propuesta tiene como meta global debatir, en el marco del regreso a las actividades educativas presenciales, la creación, mejora, adaptación y/o actualización de algunas de las políticas educativas vigentes destinadas a atender las problemáticas del acceso, la permanencia y el reingreso de niñas, niños y adolescentes que, tras la pandemia, pudieron haber corrido el riesgo de interrumpir sus trayectorias escolares.

La acción estuvo enfocada en atender tres problemáticas y grupos priorizados, a saber:

1. Población de adolescentes en situación de vulnerabilidad social con altas tasas de desvinculación escolar previas a la pandemia, para quienes las condiciones impuestas por la emergencia de la propagación del COVID-19 (y la consecuente crisis sanitaria, social y económica) acrecientan las posibilidades de no retorno a la escuela.
2. Población de niñas, niños y adolescentes con discapacidad que asisten a escuelas de la educación común y a escuelas de la modalidad de educación especial, con dificultades históricas en el acceso y permanencia, para quienes la pandemia incrementó el riesgo de desvinculación y no continuidad.
3. Población de niñas, niños y jóvenes indígenas con obstáculos en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Estas dificultades, asociadas a una situación de exclusión y discriminación histórica, se vieron reforzadas por la pandemia que profundizó las barreras que limitan el ejercicio del derecho a la educación.

Para el abordaje de las tres temáticas planteadas y grupos priorizados, se partió de experiencias de respuesta y acompañamiento que otros sistemas educativos (de países de la Unión Europea y América Latina) han puesto en marcha para hacer frente al impacto de la suspensión de clases presenciales por la pandemia del COVID-19. Para ese objetivo se contó con el acompañamiento de especialistas en cada una de las temáticas con experiencia en Europa y América Central.

Cada una y cada uno de estas y estos especialistas construyeron instrumentos de indagación para trabajar en conversatorios llevados a cabo con actores y actrices locales, sindicales, socio-comunitarias/os y académicas/os junto a funcionarias y funcionarios del gobierno educativo nacional, jurisdiccional y local. En estos espacios de diálogo, se produjeron intercambios acerca de la temática y, además de sistematizar la experiencia de cada colectivo, se registraron indicios y estrategias de respuestas innovadoras para hacer frente a las dificultades en el acceso, la permanencia y reingreso de los grupos priorizados.

Por último, de acuerdo con los objetivos de EUROsociAL+ y los compromisos asumidos por el Estado argentino respecto a la igualdad de género, se acordó la incorporación de esta perspectiva en cada una de las temáticas abordadas.

A continuación, se presentan los criterios utilizados para la selección de las provincias y municipios incluidos en el trabajo de campo para cada una de las tres problemáticas y grupos priorizados.

1.1. Regreso a la presencialidad escolar de adolescentes en situación de vulnerabilidad

El eje 1 aborda la temática de la vuelta a la presencialidad escolar de las y los adolescentes en situación de vulnerabilidad social y educativa que viven en conglomerados urbanos con alta densidad poblacional del conurbano bonaerense. El municipio seleccionado para la acción en este eje fue Quilmes, específicamente los barrios de sectores populares de La Paz y Villa Itatí/Villa Azul. El contexto social y económico de los barrios presenta características urbanas propias de una villa: baja o nula conexión a servicios básicos de agua potable, luz y cloacas, una distribución espacial y un trazado urbano irregular que dificultan la circulación vial, una alta densidad poblacional, mayoritariamente de niñas y niños. Con respecto al nivel de empleo, su población posee alto porcentaje de trabajo no registrado; la mayoría de las personas se dedican a la “changa”, término con el que se conocen los trabajos informales, sin contrato, que consisten básicamente en la venta ambulante en la calle y en el transporte público. Las mujeres se dedican principalmente al trabajo doméstico. Esta precariedad laboral se vio especialmente afectada por el confinamiento decretado para evitar los contagios de COVID-19, aumentando considerablemente la problemática económica y social de las familias.

En este contexto, la pandemia sólo ha hecho emerger y agravar urgencias previas y que son el resultado de una realidad de desigualdad y pobreza. Sin embargo, poseen una buena dinámica asociativa, con presencia de numerosas organizaciones volcadas en el territorio.

Por lo mencionado y para la tarea planificada se convocó a participar del proyecto a cinco escuelas de gestión estatal, dos de nivel primario y tres de nivel secundario, cuyo alumnado vive en los barrios mencionados. Son escuelas que poseen una matrícula de entre 600 y 700 alumnas y alumnos que funcionan como polos educativos dada la cercanía entre ellas y el trabajo en red que realizan junto a las organizaciones sociales.

El objetivo fue reflexionar sobre los principales aprendizajes y la prioridad de decisiones que se tomaron a partir del primer confinamiento decretado por las autoridades nacionales y jurisdiccionales. Se realizaron entrevistas e intercambios con personas que han tenido un papel relevante en esta situación, como las directoras de la Secretaría de Educación del Municipio de Quilmes, equipos directivos y docentes de las escuelas participantes y con actoras comunitarias y actores comunitarios de los barrios mencionados.

1.2. Acceso y permanencia de niñas, niños y jóvenes con discapacidad

El eje 2 aborda el acceso al sistema educativo de niñas, niños y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades. Específicamente, analiza las dificultades de esta población para acceder a la educación en escuelas comunes y especiales a partir del acceso a dispositivos tecnológicos y herramientas pedagógicas apropiadas para profundizar su inclusión educativa.

En la República Argentina había, en 2020, de acuerdo con datos del Ministerio de Educación de la Nación, 156.256 estudiantes con discapacidad en escuelas del sector estatal:

el 6 % se encontraban en el Nivel Inicial, el 59% en el Nivel Primario y el 34 % en el Nivel Secundario. El 60 % cursaba su escolaridad en escuelas de los niveles obligatorios de educación. Entre los avances producidos en todas las jurisdicciones se destaca la provincia de La Pampa, donde el porcentaje de estudiantes con discapacidad que asiste a escuelas de los niveles obligatorios alcanza el 96,1 %. Asimismo, es importante señalar que esta provincia consiguió sostener la matrícula de estudiantes con discapacidad en la promoción de primaria a secundaria, mientras que a nivel nacional la matrícula entre niveles desciende del 62,7 % de primaria al 52,5 % en secundaria.

Dadas estas características, se decidió tomar dos localidades de la provincia de La Pampa, Santa Rosa y General Pico, a efectos de incluir en el análisis los aportes que la exitosa experiencia de integración prepandemia pudiera brindar a este análisis.

1.3. Permanencia de niñas, niños y jóvenes indígenas

Para abordar el eje 3, que trata de la permanencia en el sistema educativo de niñas, niños y jóvenes indígenas, se optó por una provincia del Norte argentino, específicamente la provincia de Tucumán, dado que es una de las jurisdicciones en que la interculturalidad y/o el bilingüismo presenta situaciones en desarrollo.

De acuerdo con ello, la Coordinación Nacional de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) propuso que este estudio diera cuenta de situaciones educativas donde predomina más el tratamiento de la interculturalidad que del bilingüismo en lenguas indígenas propiamente dicho, dado que es en estos espacios educativos donde en los últimos años y producto de los diferentes procesos de reemergencia de identidades de pueblos indígenas se demandan acciones pedagógicas de y con pertinencia cultural. Cabe aclarar que tal como se menciona en la Resolución del Consejo Federal N° 119 del año 2010 en nuestro país, la EIB se caracteriza por atender a múltiples realidades socioculturales y/o lingüísticas entendiendo que ello alberga no “una EIB, sino diferentes tipos de EIBs”.

En la República Argentina hay, de acuerdo con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), 1790 comunidades registradas, de las cuales 18 se ubican en la provincia de Tucumán.¹ Para el trabajo de campo fueron seleccionadas dos escuelas con población diversa en términos socioculturales. Una fue la Escuela Media de Chuscha con estudiantes provenientes de pueblos originarios de las comunidades indígenas de los pueblos Tolombón, Chuschagasta y Potrero Rodeo Grande y estudiantes que no pertenecen a las comunidades indígenas, descendientes en muchos casos de migrantes bolivianos, españoles y sirios. La otra es la Escuela Secundaria “Nuestra Señora del Rosario” de la comunidad de Colalao del Valle, departamento de Tafí del Valle. Las y los estudiantes de esta escuela provienen de localidades que conforman la Comunidad India Quilmes, perteneciente al Pueblo Diaguita Calchaquí, tales como Quilmes Bajo, El Bañado, Anjuana, Talapazo, Colalao del Valle, Anchillos, El Arbolar y El Pichao.

¹ Instituto Nacional de Asuntos Indígenas - INAI - Gráficos estadísticos

CUADRO 1. Comunidades Indígenas en la provincia de Tucumán. Año 2022

Comunidad/Pueblo	
Diaguita	Comunidad indígena del Pueblo de Tolombón
	Comunidad indígena del Pueblo Diaguita del Valle de Tafí
	Comunidad indígena Diaguita de Amfama
	Comunidad indígena Diaguita de Mala Mala
	Comunidad indígena Los Chuchagasta
	Comunidad indígena Solco Yampa
	Comunidad Indio Colalao
	Comunidad La Hoyada
Diaguita Calchaquí	Comunidad India Quilmes
	Comunidad indígena Amaicha del Valle
	Comunidad indígena de Casas Viejas
	Comunidad indígena de Pueblo Diaguita Calchaquí Ayllu El Rincón
	Comunidad indígena Diaguita Calchaquí Chasquivil
	Comunidad indígena Diaguita Calchaquí Potrero Rodeo Grande
	Comunidad indígena Diaguita El Mollar
	Comunidad indígena Diaguita Los Siambores
	Comunidad indígena La Angostura
Lule	Comunidad indígena Nogalito

Fuente: Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

2. CONTEXTO

2.1. Escenario latinoamericano

La pandemia de COVID-19 produjo en la región una crisis sanitaria y social prolongada, que profundizó desigualdades estructurales, dejando al descubierto nudos críticos en protección social, salud, educación y cuidados.

La dilación en el tiempo de la pandemia, y por lo tanto de las medidas sanitarias de aislamiento dictadas por los distintos países, profundizaron los problemas estructurales de desigualdad, pobreza e informalidad que tenía la región. De acuerdo con los datos publicados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 2021, las medidas de protección social durante 2020 evitaron un mayor aumento de la pobreza, pero en términos generales la pandemia significó un retroceso de doce años en los niveles de pobreza y de veinte años en los de pobreza extrema. En la región, durante el período de pandemia aumentó la desocupación a 11 % (afectando más a las trabajadoras y los trabajadores jóvenes e informales) y disminuyó la participación laboral, especialmente de las mujeres (con un retraso en los índices de 18 años). Asimismo, más de un 30 % de las mujeres pobres no participó del mercado laboral por razones familiares y por la sobrecarga de trabajo de cuidados.

En lo que refiere al impacto sobre el bienestar de la infancia, la adolescencia y la juventud, este fue alto, multidimensional y desigual. Cifras previas respecto de niveles de pobreza, violencia, trabajo infantil, salud y nutrición mostraban índices preocupantes en la región, que la pandemia incrementó. Estimaciones de la CEPAL (2021) sobre pobreza infantil en 2020 muestran que habría afectado al 51,3 % de esta población; es decir, que hay más de 91 millones de niñas, niños y adolescentes que sufren privaciones como resultado de un déficit en el ejercicio de algunos de sus derechos. En cuanto al trabajo infantil, la pandemia podría causar que más de 300.000 niñas, niños y adolescentes se vean obligados a trabajar (CEPAL, 2021) y se estima que más de 600.000 niñas, niños y adolescentes han perdido a sus cuidadoras/es en la región (Hills y otros, 2021). Asimismo, elementos como las limitaciones de la actividad económica, el cierre de las escuelas, el acceso reducido a los servicios de salud y el distanciamiento físico, constituyeron un agravamiento de los riesgos y una disminución de los factores de protección ante flagelos como la violencia física y psicológica, la negligencia, la violencia sexual y la violencia en línea (Bhatia y otros, 2020; UNICEF, 2020b, citados en CEPAL-UNICEF, 2020), así como una limitación para la prevención, detección y tratamiento oportuno de la malnutrición en la infancia, el padecimiento mental, etc.

En educación, la intensidad y extensión de la crisis por COVID-19 dejó en evidencia deudas en materia de igualdad y calidad de los sistemas que se venían arrastrando en la región. Previo a la pandemia ya se enfrentaban importantes desigualdades educativas (CEPAL-UNESCO, 2020): en 2019 la diferencia en la finalización de los estudios secundarios entre quienes provienen de hogares del quintil más rico y quienes lo hacen de hogares del quintil más pobre era de 46 %, y en la educación superior sólo el 3 % de la población de jóvenes (entre 25 y 29 años) de hogares de menores ingresos llega a graduarse.

Un dato para destacar es que la conectividad a Internet, vital para mantener las actividades cotidianas en la pandemia, alcanzaba en 2019 al 66,7 % de las y los habitantes de la

región (CEPAL-UNESCO, 2020). La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que dificulta la socialización y la inclusión en general.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en las escuelas. En América Latina y el Caribe durante la crisis por COVID-19, el 99 % de las y los estudiantes tuvo una interrupción total o parcial de al menos 40 semanas de clases presenciales (un año académico) que implicó 167 millones de estudiantes sin clases presenciales por el cierre de las escuelas.

La UNESCO proyecta que más de 3,1 millones de niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe podrían no regresar nunca a la escuela luego de la pandemia. A nivel mundial, es probable que esta región sufra el segundo mayor descenso en la matrícula escolar (1,83 %) entre todas las regiones. Ya el porcentaje de niñas y niños que no recibieron educación alguna, ni presencial ni de forma remota, se disparó del 4 % al 18 % en la crisis por COVID-19. En este contexto, las niñas, los niños y las y los adolescentes con discapacidad corren un mayor riesgo de abandonar la escuela, junto con las adolescentes embarazadas o ya madres y quienes viven en la pobreza extrema (UNICEF, 2020).

En particular, en América Latina y el Caribe las barreras al acceso a la educación de calidad son aún demasiado altas para las personas con discapacidad, las y los migrantes, las refugiadas y los refugiados, la población indígena y afrodescendiente, afectando de manera más importante a las niñas de estos grupos poblacionales. En promedio, las y los jóvenes de 12 a 17 años con discapacidad tienen una probabilidad menor de 10 puntos porcentuales de asistir a la escuela que los que no tenían ninguna discapacidad (Hincapié y otros, 2019, en UNESCO, 2020c); las tasas de asistencia a la escuela son más bajas para las personas jóvenes con discapacidad, las y los hablantes de lenguas indígenas y afrodescendientes y los embarazos constituyen las principales causas de desvinculación entre las adolescentes (UNESCO, 2020c). En la región, las brechas por condición étnica y racial en el acceso y el logro educativo también son muy relevantes y se asocian a una exclusión y discriminación histórica y estructural hacia la población afrodescendiente e indígena (CEPAL-UNICEF, 2020). La combinación de estos ejes de desigualdad social refuerza los círculos de exclusión y de vulnerabilidad.

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región adoptaron ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes.

Por ahora, no es posible determinar con certeza el impacto que tendrá la crisis en la implementación curricular en los distintos grados de la enseñanza primaria y secundaria, pero se prevé una profundización de las diferencias en lo referente a los logros de aprendizaje debido a las desigualdades educativas imperantes y a un acceso desigual a la cobertura curricular (CEPAL-UNESCO, 2020).

2.2. Escenario argentino

La declaración de la pandemia por COVID-19 por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), los Decretos de Necesidad y Urgencia (DNU) que ampliaron la emergencia pública en materia sanitaria en Argentina (DNU N° 260/2020) y las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) (DNU N° 297/2020), dieron lugar a que el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Resolución 108/2020 definiera la suspensión del dictado de clases presenciales y promoviera el desarrollo de estrategias para sostener la educación a distancia y asegurar la continuidad del vínculo de las y los estudiantes con las escuelas y los aprendizajes. En ese momento, había 10.381.433² estudiantes en el sistema educativo, de las/os cuales 16,6 % estaba en el Nivel Inicial, 43,9 % en el Nivel Primario y 39,5 % en el Nivel Secundario. En tanto, el 53 % de las alumnas y los alumnos era pobre, un 5,8 % de las y los menores de 18 años vivía en hogares hacinados³ y el 56,1 % de los hogares tenía Internet fijo.⁴

En este escenario, el Ministerio de Educación de la Nación desarrolló estrategias y acciones para sostener la continuidad pedagógica en el marco de un trabajo articulado con las 24 jurisdicciones. El Estado nacional ofreció, a docentes y estudiantes, contenidos pedagógicos y secuencias didácticas a través del programa “Seguimos Educando”, que tuvo un carácter integrador e inclusivo y que contempló una amplia heterogeneidad de medios de comunicación (programación de radio y televisión,⁵ cuadernos digitales e impresos⁶ y portales virtuales) para llegar a todas las niñas, todos los niños y jóvenes del país. En esta línea, los portales virtuales “Seguimos Educando” y “Juana Manso” se convirtieron en potentes canales de comunicación de contenidos y actividades durante todo el período de aislamiento (Ministerio de Educación, 2020a).

El programa “Volvé a la escuela” fue otra propuesta nacional de alcance federal cuyo objetivo era ofrecer herramientas para que las niñas, los niños y adolescentes reanudaran su vínculo con la escuela a través de la articulación con los programas, proyectos y recursos existentes en cada territorio. La ejecución de este programa fue acompañada por el proceso de nominalización de las y los estudiantes de la educación obligatoria como medida fundamental para mejorar los procesos de acompañamiento de las trayectorias educativas.

Asimismo, se sostuvieron los recursos destinados a brindar servicios de alimentación en las escuelas que, si bien debieron reorganizarse en función de los criterios sanitarios vigentes, pudieron atender a las demandas de las familias en el marco de una crisis socioeconómica agudizada por la pandemia. De acuerdo a los datos de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP), el 84 % de las escuelas que regularmente brindaban servicios de alimentación gratuitos en sus distintas modalidades (comedores, servicios de viandas, etc.) pudieron sostenerlos. En términos generales, la continuidad entre las escuelas de Nivel Inicial fue del 86 %, en el Nivel Primario del 84 % y en el Nivel Secundario del 82 %.⁷

² **Anuario Estadístico Educativo 2018**

³ EPH (segundo semestre 2019) **Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2019**

⁴ **Informe de Gestión ENACOM 2020**

⁵ En total, durante el año 2020 se produjeron 1271 programas y se emitieron 1795 horas de televisión.

⁶ Hasta finales del año lectivo 2020 se produjeron y difundieron nueve series de cuadernos “Seguimos Educando”, que se publicaron entre los meses de marzo y noviembre.

⁷ Véase al respecto el **Informe preliminar. Encuesta a equipos directivos**.

Más allá de las iniciativas del Ministerio de Educación nacional, todas las provincias impulsaron contenidos pedagógicos, el 45 % amplió la infraestructura digital de sus estudiantes, más del 60 % impulsó políticas de capacitación docente en el contexto de pandemia y el 100 % implementó o incrementó acciones de apoyo a la inclusión educativa vinculadas al servicio alimentario (Ministerio de Educación, 2020a).

A pesar de las acciones desplegadas, la crisis sanitaria y la suspensión de las clases presenciales afectaron de manera desigual a la población escolar, colocando en clara desventaja a quienes carecían de infraestructura tecnológica adecuada para beneficiarse de la enseñanza remota. Como pusieron en evidencia los datos de la ENPCP,⁸ una/o de cada dos estudiantes declaró no contar en su hogar con una computadora que pudiera destinarse a fines educativos, tres de cada diez estudiantes informaron no disponer de conexión fija a Internet en su domicilio y, entre quienes contaban con ese servicio, la tercera parte reconoció tener problemas con la señal. Según los mismos datos, alrededor del 10 % de estudiantes de la educación obligatoria perdió contacto con la escuela durante la pandemia (Ministerio de Educación, 2020a).

En el mismo sentido, la información aportada por UNICEF⁹ señala que el 81 % de los hogares donde viven niñas, niños y adolescentes mantuvo contacto con el sistema educativo y recibió tareas escolares para realizar durante el ASPO, con algunas diferencias por región. No obstante, algunos datos ponen de manifiesto cómo las desigualdades preexistentes se agudizan en este contexto. El 18 % de las y los adolescentes entre 13 y 17 años no contó con Internet en el hogar y el 37 % no dispuso de dispositivos electrónicos para realizar las tareas escolares, valor que aumenta al 44 % entre quienes asisten a escuelas estatales. La encuesta realizada por UNICEF permite advertir que quienes no contaron con estos recursos enfrentaron dificultades adicionales para la realización de las tareas escolares y sostener el contacto con docentes. Entre las familias beneficiarias de la Asignación Universal por Hijo (AUH) la brecha se profundiza aún más: el 28 % no tuvo Internet y el 53 % estudió sin computadora. Los equipos directivos también señalaron problemas en las condiciones de acceso a recursos tecnológicos: 79 % indicó que las directoras y los directores, y las y los docentes tenían limitaciones de conectividad y un 66 % identificó problemas con el equipamiento (Ministerio de Educación, 2020b).

Con el propósito de dar respuesta a esta situación, se desarrollaron políticas nacionales para mejorar la dotación de dispositivos digitales entre las y los estudiantes, así como aquellas orientadas a garantizar el acceso a la navegación gratuita en los portales educativos nacionales y jurisdiccionales. Como parte de una política de reducción de la brecha digital, el Plan Nacional de Educación Digital del Ministerio de Educación de Nación, en el marco del aislamiento obligatorio, entregó 119.000 *netbooks* o tabletas que habían sido adquiridas en el pasado y que permanecían almacenadas sin haber sido distribuidas. Se identificaron como destinatarias y destinatarios del equipamiento a las y los estudiantes del primer año del ciclo superior del Nivel Secundario, pues es el año que registra el índice más alto de desvinculación interanual de toda la educación obligatoria (11 % entre 2017 y 2018). Para la

8 El Ministerio de Educación de la Nación estableció los lineamientos de la evaluación del proceso de continuidad pedagógica con el propósito de ofrecer evidencia sobre las características, alcance y recepción de las acciones impulsadas en los distintos niveles educativos. Para eso, la Secretaría de Evaluación e Información Educativa diseñó la ENPCP mediante la Res. CFE N° 363/2020.

9 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**

entrega del equipo digital se priorizaron diez provincias del Norte Grande Argentino y 33 municipios del Conurbano bonaerense por registrar los más altos índices de pobreza de la Argentina. Se consideró, asimismo, que en el caso de las provincias del NOA y NEA se agrega, a su elevada pobreza, un mayor índice de ruralidad que duplica el promedio nacional (Ministerio de Educación, 2020a).

Por otro lado, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) realizaron acciones de capacitación de los equipos docentes en el desarrollo de las destrezas digitales y de gestión de las aulas virtuales.

Las 24 jurisdicciones del país, con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica durante el ASPO, llevaron adelante un conjunto de políticas que conformaron un amplio abanico de normativas y acciones que, si bien variaron en función de la estructura de cada sistema educativo jurisdiccional, expresaron los propósitos generales de los acuerdos y resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE). El resultado fue un escenario dinámico y heterogéneo en términos de las realidades institucionales, y de las acciones que cada jurisdicción realizó para garantizar la continuidad pedagógica en función de las posibilidades de la vuelta a la presencialidad según los índices epidemiológicos de cada lugar.

Las jurisdicciones diseñaron y pusieron en marcha un conjunto de estrategias virtuales con el fin de sostener los vínculos pedagógicos. En este sentido, una de las primeras medidas implementadas fue el desarrollo o actualización de sus plataformas digitales. En algunos casos, las jurisdicciones contaban con herramientas de este tipo, mientras que en otros se debieron generar plataformas específicas. Algunas jurisdicciones, como la provincia de Buenos Aires, diseñaron cuadernos con actividades para distribuir virtualmente entre las y los estudiantes, incorporaron aulas virtuales para garantizar un ambiente digital en el que docentes y estudiantes pudieran encontrarse e interactuar e implementaron acuerdos con las empresas de telefonía móvil para que la navegación en las plataformas educativas no consumiera datos móviles. Asimismo, jurisdicciones como Tucumán realizaron talleres digitales para la comunidad, destinados al público de todas las edades con el objetivo de promover la alfabetización digital, fomentar la capacitación desde los hogares y mejorar las capacidades de las familias para acompañar la continuidad educativa por vía digital (Ministerio de Educación, 2020a).

Los cuadernos de la Serie “Seguimos Educando” fueron entregados a estudiantes en situación de aislamiento, ruralidad y/o en contextos de alta vulnerabilidad social en distintas jurisdicciones, entre ellas Buenos Aires. Varias jurisdicciones también sumaron a las producciones televisivas y radiales de la Nación sus propios contenidos para transmitir en medios públicos locales. En Tucumán se conformó el Nodo de Carga Digital Itinerante que instalaba contenidos digitales para acceder sin conexión a Internet. A su vez, otras provincias, como La Pampa, desarrollaron dispositivos de acompañamiento específicos para las escuelas rurales.

Otra de las estrategias implementadas en todo el país fueron las capacitaciones en línea para equipos directivos y docentes sobre diversos temas, entre las cuales se destacan la utilización de herramientas digitales en educación, el acompañamiento a las y los estudiantes y sus familias, la gestión directiva o la evaluación formativa. Al respecto, jurisdicciones como Buenos Aires, La Pampa y Tucumán, entre otras, ofrecieron a sus equipos directivos y docentes la posibilidad de formarse virtualmente, de manera de adquirir algunas de las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del contexto.

En función del acompañamiento, seguimiento y evaluación de la continuidad pedagógica a nivel jurisdiccional se desplegaron distintas estrategias. Tucumán aprobó un documento donde se invita a las y los docentes a construir su propia evaluación para que puedan observar los avances en el aprendizaje estudiantil, así como reflexionar sobre las prácticas educativas. En un sentido similar, la provincia de Buenos Aires compartió una breve síntesis del documento sobre acreditación, calificación y evaluación con algunos criterios para la evaluación donde se recomienda no calificar sino focalizar en la valoración pedagógica de los avances y dificultades de las y los estudiantes.

Dentro del espectro de líneas de acción tomadas para hacer frente a la continuidad pedagógica, las jurisdicciones llevaron a cabo estrategias teniendo en cuenta la necesidad de las y los estudiantes y sus familias de contar con momentos de ocio y esparcimiento.

De la ENPCP del Ministerio de Educación (2020c) se desprendió que casi la totalidad de las escuelas pudieron desplegar procesos de continuidad pedagógica luego de la suspensión de clases presenciales y que las propuestas estuvieron atravesadas por la preocupación por priorizar el vínculo y la interacción con las y los estudiantes y sus familias (100 % en el nivel inicial, 99 % en el primario y 98 % en el secundario). No obstante, la misma información dio cuenta de heterogeneidades en su alcance, intensidad y seguimiento.

En cuanto a los niveles de comunicación e interacción, los datos mostraron que fue posible el sostenimiento de interacciones permanentes con las y los estudiantes. Las vías de comunicación privilegiadas por más del 90 % fueron los mensajes de texto y de WhatsApp y llamadas por teléfono celular (alrededor del 70 %). El uso de plataformas virtuales fue variado de acuerdo con el nivel (3 de cada 10 escuelas las utilizaron en el Nivel Inicial y Nivel Primario, alcanzando a 6 de cada 10 en el Nivel Secundario), y tuvo una mayor preponderancia entre las escuelas privadas respecto de las estatales, y en las urbanas en relación con las rurales (Ministerio de Educación, 2020c).

Entre los recursos puestos en juego en las propuestas pedagógicas, se destacaron los siguientes: clases grabadas en audio o video (74 %), actividades o cuadernos preparados por las y los docentes para imprimir o copiar y resolver (71 %), cuadernos de la Serie “Seguimos Educando” elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o materiales y cuadernillos elaborados por los ministerios jurisdiccionales (65 %), y los libros/manuales impresos o digitales (54 %).

De acuerdo con el mismo informe, el 95 % de los equipos directivos de los tres niveles afirmó hallar dificultades en el proceso de continuidad pedagógica. Al respecto, se identificaron una serie de inconvenientes, entre los cuales predominaron aquellos vinculados a la falta o a los problemas de conectividad a Internet (señalados por más del 80 % de los equipos directivos de los tres niveles), y al nivel de disponibilidad de recursos digitales tanto de docentes como de estudiantes (indicados, en promedio, por más del 66 % de los equipos directivos). Aunque dichas dificultades fueron significativas en todas las escuelas, asumieron mayor proporción en el sector estatal respecto del privado, y en el ámbito rural en relación con el urbano (Ministerio de Educación, 2020c).

Al respecto, en los tres niveles educativos, más del 70 % de los equipos directivos señalaron que su trabajo aumentó considerablemente luego de la suspensión de clases presenciales. En esta línea, se identificaron además toda una serie de nuevas actividades y servicios

que comenzaron a ofrecerse en las escuelas como respuesta a los problemas asociados al aislamiento por COVID-19 (por ejemplo, entrega de cuadernos de la Serie “Seguimos Educando” y material educativo impreso en general, bolsones de mercadería y productos de necesidad básica, asistencia a las y los estudiantes y sus familias, entre otras) (Ministerio de Educación, 2020c).

En síntesis, se identifican reconfiguraciones significativas en la enseñanza que expresan distintas maneras en que las escuelas se han ido adaptando a la nueva virtualidad obligada como consecuencia de la emergencia sanitaria. En su conjunto, estas diferencias no pueden dejar de leerse en clave de las brechas existentes al interior del sistema educativo, que guardan estrecha relación con las desigualdades socioeconómicas y territoriales que marcan las experiencias y trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes del país.

Si bien el sistema respondió con celeridad al cierre de escuelas, esta etapa dejó en evidencia que para garantizar la continuidad pedagógica fue necesario adaptarse a las distintas realidades y contextos, con posibilidades y resultados heterogéneos, que evidenciaron –y, en algunos casos, reforzaron– las desigualdades preexistentes.

3. REGRESO A LA PRESENCIALIDAD ESCOLAR DE ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

3.1. Caracterización de la población

De acuerdo con lo señalado por la ONU en su informe *COVID-19 en Argentina: impacto socioeconómico y ambiental*, Argentina es uno de los países más urbanizados de la región, con más de 4400 barrios populares donde al menos 4,2 millones de personas (10 % de la población total) viven sin acceso formal a los servicios básicos y con un alto índice de pobreza e indigencia. Según el mismo estudio, alrededor del 40 % de los barrios y del 50 % de sus habitantes se encuentran en la provincia de Buenos Aires, donde unas 345.000 familias viven en 1450 poblamientos con alta vulnerabilidad social. Efectivamente la paralización de la actividad económica debido a las restricciones impuestas por la cuarentena tendrá un gran impacto sobre estos hogares compuestos en un 70 % por personas menores de 29 años. En este contexto, el retorno a la escuela de esas y esos jóvenes, cuya situación socioeconómica ha empeorado como consecuencia del empobrecimiento de sus familias, requerirá pensar en una escuela que adapte sus formatos y dinámicas para afrontar la profundización de las brechas de desigualdad que se ha producido en dichos contextos.

El municipio de la provincia de Buenos Aires seleccionado para la acción en este eje fue Quilmes, específicamente los barrios de sectores populares de La Paz y Villa Itatí/Villa Azul. El objetivo fue reflexionar sobre los principales aprendizajes y la prioridad de decisiones que se tomaron a partir del primer confinamiento decretado por las autoridades nacionales y jurisdiccionales. Para ello se realizaron entrevistas e intercambios con personas que han tenido un papel relevante en esta situación, como las directoras de la Secretaría de Educación de Quilmes, equipos directivos y docentes de las escuelas participantes y actoras comunitarias y actores comunitarios de los barrios mencionados.

CUADRO 2. Indicadores de eficiencia interna años 2019-2020. Nivel Secundario de gestión estatal, total País, total de la provincia de Buenos Aires y partido de Quilmes.

Indicador	División	Sector de gestión	Total Nivel Secundario
Tasa de Promoción efectiva 2019	Total País	Total	82,52
		Estatad	79,16
	Buenos Aires	Total	83,70
	Partido de Quilmes	Estatad	80,66
		Total	83,80
		Estatad	80,32
Tasa de Repitencia 2019	Total País	Total	8,87
		Estatad	11,25
	Buenos Aires	Total	9,36
		Estatad	12,29
	Partido de Quilmes	Total	10,10
		Estatad	13,35
Tasa de Desvinculación interanual 2019/2020	Total País	Total	8,62
		Estatad	9,59
	Buenos Aires	Total	6,93
	Partido de Quilmes	Estatad	7,05
		Total	6,10
		Estatad	6,34
Tasa de Egreso 2019	Total País	Total	55,22
		Estatad	50,31
	Buenos Aires	Total	59,27
		Estatad	56,31
	Partido de Quilmes	Total	63,46
		Estatad	57,20

Fuente: Relevamientos Anuales 2019 y 2020, DIE, ME.

3.2. Hallazgos y sugerencias

Las siguientes sugerencias han sido formuladas después de las tareas desarrolladas, durante los meses de julio del 2021 a febrero de 2022, por el grupo de trabajo del eje y tras las conversaciones con las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación, de la provincia de Buenos Aires y de la municipalidad de Quilmes, así como los encuentros con equipos directivos y docentes de escuelas de Quilmes, en la misión de la semana del 21 al 25 de febrero de 2022 del grupo de trabajo. Estas sugerencias se han elaborado respetando las siguientes dimensiones: (1) Acompañamiento de las trayectorias escolares, (2) Organización de estudiantes y docentes ante la pandemia. Tratamiento del currículum y de la evaluación, (3) Tecnología educativa, (4) Relación con las familias y la comunidad, (5) Política pública para dar acompañamiento a las escuelas, y (6) Perspectiva de género.

3.2.1. Acompañamiento de las trayectorias escolares

- ▶ Sostener el vínculo relacional con el alumnado y las familias con el objetivo de reforzar el contacto y la escucha, atendiendo a las diferentes casuísticas emocionales, derivadas del período de confinamiento, desde una mirada diferente de la escuela al hogar.¹⁰
- ▶ Acompañar una trayectoria escolar es hacerles sentir a las y los estudiantes que son parte y protagonistas en el compromiso de aprendizaje, en los ritmos personalizados de progreso y en la propia elección de los contenidos de las áreas de conocimiento.
- ▶ Reforzar la tutoría como medio de seguimiento de las trayectorias escolares, responsabilizando a todas y todos las/os docentes de esa tarea con grupos más pequeños de alumnas y alumnos.
- ▶ En el caso de familias de gran fragilidad, muchas de ellas analfabetas, localizar la dirección de su vivienda para profundizar en la empatía hacia su identidad y brindar no sólo material pedagógico sino también capacitaciones relacionadas con su uso, en especial si es a través de dispositivos tecnológicos.
- ▶ Considerar la importancia de ir a los hogares de las alumnas y los alumnos, cuando no acuden a la escuela, para que retomen la presencialidad. Ser proactivas/os en esta intención, teniendo en cuenta el grado de vulnerabilidad emocional que supone el confinamiento.
- ▶ Reconocer las trayectorias educativas, que engloban las escolares y las que se producen fuera del marco escolar, que operan en conceptos formativos, en sentido amplio. Las administraciones educativas deben apoyar las articulaciones entre todas las acciones que operan en el entorno comunitario.
- ▶ Preservar un tiempo de dedicación semanal estable para el trabajo en equipo de docentes, con la finalidad de compartir la situación socio-emocional del alumnado y las estrategias pedagógicas adecuadas en cada momento para conseguir la mejora de sus aprendizajes.
- ▶ Dedicar espacios de tiempo e instrumentos para conocer las condiciones iniciales de cada estudiante.

¹⁰ Un buen caso de éxito ha sido la campaña "Que tu corazón no use barbijo" en Quilmes (provincia de Buenos Aires).

- ▶ Establecer alianzas con entidades del entorno para garantizar el acompañamiento en la vida fuera de la escuela, como pueden ser a través de educadoras y educadores de barrio o jóvenes que son referentes en finalizar el secundario y continuar estudios terciarios.¹¹
- ▶ Establecer un clima escolar en el que sea habitual acompañar, escuchar, ayudar a expresar las vivencias y emociones, y a construir el propio relato de vida, cultura y relaciones del alumnado, como uno de los objetivos específicos de la experiencia escolar y de la construcción de los aprendizajes.¹²
- ▶ Dedicar especial atención al alumnado que presente síntomas de malestar, especialmente en el ámbito de la salud mental.

3.2.2. Organización de estudiantes y docentes ante la pandemia. Tratamiento del currículum y de la evaluación

- ▶ Revalorizar el lugar central de la escuela, promoviendo experiencias significativas de aprendizaje para todo el alumnado.
- ▶ Priorizar el bienestar por encima de la literalidad de las programaciones oficiales en las situaciones más extremas de confinamiento.
- ▶ Atender especialmente al alumnado con mayor fragilidad, conociendo más detalladamente su situación inicial y centrarse en objetivos de avances en los aprendizajes adecuados a su situación.
- ▶ Dedicar espacios de tiempo en las escuelas para repensar las maneras de evaluar, impulsando la diversidad de tipos de evaluación, tomando en consideración los conocimientos previos con los que llega el alumnado, para combatir la desigualdad y mejorar los aprendizajes.
- ▶ Fortalecer el aprendizaje orientado al desarrollo de capacidades y de competencias y a la autorregulación y la autonomía como objetivos personales de aprendizaje.
- ▶ Implementar una evaluación formativa para el aprendizaje.
- ▶ Impulsar actividades de aprendizaje basado en problemas y trabajo cooperativo como un instrumento de adquisición de competencias transversales y de integración de saberes.
- ▶ Establecer un proyecto de aprendizaje híbrido, que impacta no solo sobre la enseñanza a distancia sino sobre nuevos modos de aprendizaje en la enseñanza presencial.
- ▶ En situación específica de cierre escolar por una emergencia, y para garantizar la continuidad educativa afectada por el aislamiento o la semipresencialidad, se deberían tener en cuenta las siguientes recomendaciones:
 - ▶ Establecer las características que debe tener una buena propuesta pedagógica en confinamiento con la consideración, que antes no se tenía, sobre el impacto emocional que el encierro puede tener en el alumnado.

11 Ejemplos de esta práctica han sido las experiencias de **ATR** en Quilmes (provincia de Buenos Aires), refuerzo clave para quienes desaprobaban en 2020 o los Profes **FORTE**, en 2021, en el mismo territorio.

12 Una buena práctica han sido los "Relatos en cuarentena" que impulsó la entidad Arco en Quilmes (provincia de Buenos Aires).

- Priorizar una estructura organizativa centrada en las necesidades específicas del alumnado, unificando el régimen de profesoras y profesores por cargo docente.
- Publicar semanalmente las tareas escolares, combinando las horas sincrónicas y asíncronas, pautar la telepresencia, evitar el abuso de clases expositivas, favorecer actividades lúdicas.
- Proponer actividades con diferente grado de complejidad, tiempo y autonomía, manteniendo el trabajo cooperativo hasta donde sea posible.
- Determinar y unificar los canales de información y de trabajo pedagógico.
- Diseñar las actividades pedagógicas por proyecto pedagógico, más allá de la estratificación de las materias.
- Elaborar guías de uso y recomendar criterios sencillos de desarrollo de las tareas encargadas.
- Difundir las prácticas pedagógicas innovadoras de otras escuelas, especialmente en lo que hace referencia a la cultura de aprendizaje, autonomía, relación pedagógica centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa. Las escuelas que habían comenzado procesos de transformación en esta dirección se han mostrado más eficaces en la respuesta al confinamiento por la pandemia.

3.2.3. Tecnología educativa

- La inclusión digital se ha de entender como un derecho de la ciudadanía. Se debe facilitar la conexión a Internet de manera universal, siendo esta tarea una responsabilidad del Estado, que debe impulsar el diseño y puesta en marcha de planes universales de acceso a dispositivos electrónicos y conectividad digital.
- Impulsar urgentemente la transformación digital, afrontando de manera prioritaria la brecha actual entre los diferentes niveles de acceso y dominio.
- Establecer un diseño de entorno de aprendizaje digital adecuado a la escuela.
- Acompañar la dimensión digital de los nuevos entornos de aprendizaje.
- Desarrollar un plan de educación digital en función del diagnóstico de madurez de la escuela.
- Desarrollar contenidos y propuestas pedagógicas que asuman solidaridad con las tendencias culturales y los nuevos modos de producir conocimiento, que están atravesados por el desarrollo científico-tecnológico.
- Desarrollar entornos y plataformas educativos cada vez más híbridos, más allá de la pandemia, tiene que ver con la transformación paradigmática del mundo.
- Impulsar la formación en las escuelas centrada en las prácticas y en una construcción basada en el meta-análisis para reflexionar sobre las propias prácticas, con el fin de crear conocimiento pedagógico y didáctico original. La tecnología nos reta a otros tiempos y a otros espacios.

- ▶ Plantear la capacitación tecnológica de docentes, partiendo desde conocimientos básicos, ofreciendo formación específica y de corta duración, primero instrumental y cada vez más pedagógica.
- ▶ Integrar todos los recursos audiovisuales digitales que ofrecen las diversas administraciones públicas, facilitando su adaptación a los proyectos curriculares propios de cada escuela.

3.2.4. Relación con las familias y el entorno

- ▶ La relación de familia y agentes educativos se debe entender desde la perspectiva del acompañamiento integral de infancia y familia, abordando de manera global la situación socioeconómica, de vivienda y emocional.
- ▶ Prevenir situaciones de riesgo debido a condiciones de vulnerabilidad alimenticia, emocional y de necesidad de refuerzo educativo.
- ▶ Generar sinergias entre escuela y comunidad posibilitando una oferta educativa de calidad y equitativa, que promueva una mayor implicación de las familias.
- ▶ Trabajar articuladamente con las organizaciones sociales en proyectos de adquisición de la lectoescritura, y con los diferentes niveles de educación.
- ▶ Conocerse y reconocerse en el mapa de las entidades comunitarias para sumar fuerzas y generar sinergias en el trabajo conjunto con las/os agentes públicas/os.
- ▶ Impulsar acciones de mejora de la relación de las escuelas con las familias, rompiendo la inercia actual del poco reconocimiento mutuo.
- ▶ Generar un proyecto institucional con las organizaciones barriales, en que el eje primordial sea la inclusión y el trabajo indeclinable con el contexto socio familiar del alumnado.
- ▶ Reformular la escuela y tender puentes entre todos los actores de la comunidad educativa (docentes-alumnado-familias).
- ▶ Atender especialmente los periodos vacacionales. Abrir las ludotecas u otros espacios disponibles en la comunidad, como bibliotecas populares o puntos digitales, para facilitar la conectividad de familias con dificultades de acceso digital.
- ▶ Considerar la colaboración con las empresas para garantizar el derecho a la conectividad.

3.2.5. Política pública para dar acompañamiento a las escuelas

- ▶ Impulsar un liderazgo desde las administraciones públicas, que articule a los actores sociales y que tenga capacidad de generar programas transversales. Nadie es capaz de garantizar la equidad sin contar con las/os otras/os.
- ▶ Establecer una agenda de trabajo conjunto de todos los actores y construir nuevas relaciones significativas entre ellos. Un proceso que consiste en pasar de conocerse a reconocerse, de coordinarse a trabajar en red, y de trabajar en red a formar parte de un ecosistema, que quiere decir conectar todos los nodos, en un espacio de interacción interdependiente.

- ▶ Garantizar las necesidades alimenticias y de salud básicas en la infancia y adolescencia.
- ▶ Dar estabilidad al personal titular en las escuelas para que se asiente en el barrio y conozca a las familias.
- ▶ “Cuidar a los que cuidan”. Acompañar prioritariamente al personal (docente, preceptoras y preceptores, psicopedagogas y psicopedagogos, etc.) que tiene bajo su responsabilidad la comunicación directa y constante con las alumnas y los alumnos y sus familias a fin de fortalecer vínculos, reformular la escuela, los espacios y tender puentes con la comunidad, el alumnado y las familias.
- ▶ Configurar equipos directivos con capacidad de liderazgo, que presenten proyectos educativos institucionales, vinculados a la concentración de cargos docentes para garantizar el impulso del trabajo en equipo, comenzando con propuestas para los entornos más vulnerables.
- ▶ Favorecer la mejora de los edificios escolares es una forma de transformar la escuela en un espacio digno de aprendizaje y socialización, y un factor de equilibrio de las desigualdades y la pobreza.
- ▶ Potenciar espacios educativos ricos, plurales, relacionales y que supongan experiencias gratificantes para las niñas y los niños que permitan compensar y resignificar situaciones vividas.
- ▶ Garantizar la conectividad, y acompañar la dimensión digital de los nuevos entornos de aprendizaje.
- ▶ Revisar el apoyo de material escolar para las escuelas, permitiendo flexibilidad en la aplicación y su adaptación a una visión híbrida del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ▶ Ampliar los montos que se otorgan a través de las becas en concepto de pérdida de aportación económica de la o el adolescente a la familia, para que pueda seguir su trayectoria escolar.
- ▶ Consolidar estructuras permanentes de relación entre la escuela y el territorio, dejando espacio a la iniciativa comunitaria y facilitando su implicación.
- ▶ Descentralizar algunas competencias operativas, tanto hacia los municipios como hacia los centros educativos, para favorecer la flexibilidad administrativa y estructural, y dar autonomía y capacidad de decisión desde la proximidad.
- ▶ Desarrollar una estrategia de mayor atención educativa y social, especialmente en la población más vulnerable.
- ▶ Emitir comunicados claros sobre las medidas a ser adoptadas por las escuelas en períodos de pandemia, que den, además, margen de autonomía en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos, especialmente para que los equipos docentes puedan adaptarlos a los contextos en que se encuentra cada escuela.

En relación con esta población la principal sugerencia es la **vuelta a la presencialidad física** como una prioridad educativa de todo gobierno e institución local. La experiencia internacional avala la importancia de encontrar un equilibrio con las medidas sanitarias, dando prioridad a la escolarización presencial en la infancia y adolescencia.

La presencialidad, entendida como el establecimiento de vínculos con el alumnado y las familias, ha estado presente a través de la virtualidad, gracias al esfuerzo y compromiso de una gran mayoría de docentes. Por eso, distinguimos entre presencialidad y presencialidad física. La vuelta a la presencialidad física en las escuelas supone un importante desafío para todos los actores del sistema educativo que consideran de manera casi unánime la necesidad de impulsar una profunda y sistémica transformación de la escuela secundaria.

4. ACCESO Y PERMANENCIA DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD

4.1. Características de la población

Si bien existen acciones que se han tomado desde el Ministerio de Educación para atender la inclusión digital de niñas, niños y adolescentes con diferente tipo de discapacidades, la mayoría de esas acciones estuvieron dirigidas a dotar a las escuelas de herramientas y dispositivos electrónicos adaptados para garantizar su aprendizaje.

Sin embargo, durante el ASPO, para esta población se incrementó el riesgo de discontinuidad educativa. A la imposibilidad de asistir a los centros escolares, se le sumó la falta de capacitación del cuerpo docente en el manejo de las herramientas tecnológicas adecuadas para sortear la distancia. Si consideramos que según el último Censo del INDEC del año 2010, el 28 % de las niñas y los niños con discapacidad de 3 a 5 años y el 35 % de las y los jóvenes con discapacidad de entre 15 y 19 años no asisten a la escuela, la pandemia por COVID-19 abre el riesgo de que estos números se profundicen si, además, son entrecruzados con otros aspectos que afectan a los hogares con personas con discapacidad.

Para el abordaje de este eje se tomaron dos municipios de la provincia de La Pampa, Santa Rosa y General Pico, con el propósito de dar lugar a la experiencia específica de una provincia con altos índices de inclusión prepandemia en todos los niveles. Además, es importante destacar que en esta jurisdicción la matrícula de Nivel Primario se sostiene en el pasaje al Nivel Secundario.

CUADRO 3. Alumnas y alumnos en escuelas de educación especial y en escuelas de nivel de sector estatal según división político-territorial. Año 2020.

División política-territorial	Total alumnas/os en sede + integradas/os	Total en sede	Total en sede %	Total integradas/os	Total integradas/os %
Total País	171.161	74.403	43,5	96.758	56,5
La Pampa	1.999	256	12,8	1.743	87,2

Nota: La categoría "Integradas/os" abarca a las y los estudiantes que asisten tanto a escuelas de nivel de la educación común como a quienes lo hacen, en primaria y secundaria, en la Modalidad de Jóvenes y Adultos.

Fuente: Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

CUADRO 4. Alumnas y alumnos en escuelas de educación especial y en escuelas de nivel de sector estatal en niveles educativos obligatorios. Total. Año 2020.

División política-territorial	Total alumnas/os en Sede + Integradas/os	Total en sede	Total en sede %	Total integradas/os	Total integradas/os %
Total País	156.256	62.565	40,0	93.691	60,0
La Pampa	1.797	70	3,9	1.727	96,1

Nota 1: La categoría "Integradas/os" abarca a las y los estudiantes que asisten tanto a escuelas de nivel de la educación común como a quienes lo hacen, en primaria y secundaria, en la Modalidad de Jóvenes y Adultos.

Nota 2: Las diferencias en los totales de los dos cuadros se deben a que, para establecer la comparabilidad de los datos entre la información del RA para escuelas de educación especial y escuelas de niveles, solo se tomaron los niveles obligatorios. Es decir, este cuadro no incluye la matrícula de educación temprana que solo se brinda para escuela especial en el Anuario, ni la información de Nivel Superior No Universitario (SNU) y Formación Profesional (FP) que solo se brinda para las y los estudiantes "integradas/os".

Fuente: Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

CUADRO 5. Alumnas y alumnos en escuelas de educación especial y en escuelas de nivel de sector estatal en niveles educativos obligatorios. Nivel Inicial. Año 2020.

División política-territorial	Inicial total	Inicial en sede	Inicial en sede %	Inicial integradas/os	Inicial integradas/os %
Total País	10.135	2.581	25,5	7.554	74,5
La Pampa	242	5	2,1	237	97,9

Fuente: Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación

CUADRO 6. Alumnas y alumnos en escuelas de educación especial y en escuelas de nivel de sector estatal en niveles educativos obligatorios. Nivel Primario. Año 2020.

División política-territorial	Primaria total	Primaria en sede	Primaria en sede %	Primaria integradas/os	Primaria integradas/os %
Total País	92.852	34.661	37,3	58.191	62,7
La Pampa	657	29	4,4	628	95,6

Nota: La categoría "Integradas/os" abarca a las y los estudiantes que asisten tanto a escuelas de nivel de la educación común como a quienes lo hacen, en primaria y secundaria, en la Modalidad de Jóvenes y Adultos.

Fuente: Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

CUADRO 7. Alumnas y alumnos en escuelas de educación especial y en escuelas de nivel de sector estatal en niveles educativos obligatorios. Nivel Secundario. Año 2020.

División política-territorial	Secundaria total	Secundaria en sede	Secundaria en sede %	Secundaria integradas/os	Secundaria integradas/os %
Total País	53.269	25.323	47,5	27.946	52,5
La Pampa	898	36	4,0	862	96,0

Nota: La categoría "Integradas/os" abarca a las y los estudiantes que asisten tanto a escuelas de nivel de la educación común como a quienes lo hacen, en primaria y secundaria, en la Modalidad de Jóvenes y Adultos.

Fuente: Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

Como resultado del análisis del marco conceptual y de políticas, así como del relevamiento de percepciones por parte de las actoras y los actores que han participado en el trabajo de campo, se recogen los principales aprendizajes de la experiencia de General Pico y Santa Rosa, provincia de La Pampa, y se presentan los hallazgos y sugerencias para profundizar la implementación de la educación inclusiva en dichas localidades, aprendizajes y sugerencias que pueden asimismo ser escaladas a otras jurisdicciones de la República Argentina o de otros países de la región.

Se organizan de acuerdo con las dimensiones más relevantes del proceso de tránsito de la educación especial a la educación inclusiva.

4.2. Hallazgos y sugerencias

4.2.1. Abordaje de las barreras

■ 4.2.1.1. Barreras físicas

En general se percibe que las barreras físicas han sido abordadas y en la actualidad no se identifican como una dificultad. La estrategia utilizada para reducir la presencia de barreras físicas en las escuelas ha sido un abordaje incremental en función de la demanda. Es decir, intervenir en aquellas estructuras donde efectivamente hubiera, o se proyectara en función de la matriculación, estudiantes con discapacidad y que las intervenciones, dependiendo del nivel de complejidad, podían ser realizadas en coordinación con el Ministerio de Obras Públicas o por la unidad de Administración Escolar del propio Ministerio o, incluso, directamente por las escuelas cuando la solución se circunscribe a un ajuste razonable.

Hallazgos

- ▶ Se inició y priorizó la accesibilidad física de aquellos establecimientos educativos en los que están participando actualmente estudiantes con estos requerimientos específicos.
- ▶ Se dispuso que el transporte hacia los centros educativos de las y los estudiantes que así lo requieran esté garantizado.
- ▶ Se asumió un abordaje de las barreras físicas por diferentes actores institucionales, dependiendo del nivel de complejidad.

Sugerencias

- ▶ Promover el diseño universal en los establecimientos educativos independientemente de la población escolar con discapacidad.
- ▶ Impulsar la toma de conciencia entre los diferentes actores involucrados en la reducción de las barreras, con miras a desarrollar servicios inclusivos en lugar de específicos para estudiantes con discapacidad.

■ 4.2.1.2. Barreras comunicacionales

El enfoque y el abordaje de estas barreras están actualmente en discusión. No se observa un consenso en relación con este punto. En la actualidad el abordaje es fundamentalmente a través de los equipos de apoyo a la inclusión, que aportan el conocimiento y las competencias para mitigar las barreras dentro del aula y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, particularmente para estudiantes con discapacidad visual, auditiva o intelectual que presentan mayores retos de comunicación.

Hallazgos

- ▶ Se implementaron consultas a las y los estudiantes al iniciar el ciclo lectivo sobre cuáles son los apoyos que necesitan e ir chequeando sistemáticamente si las estrategias utilizadas son adecuadas para ellas y ellos, si se comprenden las consignas, etc.
- ▶ Trabajo coordinado (entre estudiantes, familias, docentes de nivel, de apoyo a la inclusión y del cuerpo directivo de la escuela) para la implementación de señalización accesible en el establecimiento educativo, así como en el trabajo pedagógico.
- ▶ Materiales accesibles en los formatos requeridos en tiempo y forma.
- ▶ Acceso a los recursos humanos necesarios, por ejemplo, intérpretes de lengua de señas.

Sugerencias

- ▶ Contar con políticas y asignación de recursos para realizar los ajustes razonables necesarios para reducir y eliminar esta barrera.
- ▶ Ampliar el conocimiento sobre ajustes y apoyos de comunicación aumentativa y alternativa susceptibles de introducir en el sistema educativo.
- ▶ Establecer una clara política en materia de educación para la comunidad sorda y unificar los criterios en esta dirección.

■ 4.2.1.3. Barreras tecnológicas

Se plantea un consenso en relación con el acceso a dispositivos tecnológicos en los centros educativos mediante el plan Conectar Igualdad, sumado a una adopción acelerada de recursos tecnológicos para garantizar la continuidad educativa en el contexto de pandemia. No obstante, existe un claro consenso en que persisten serias barreras de conectividad, tanto en el ámbito escolar como en los hogares de las y los estudiantes, con y sin discapacidad, que se acentúan en las zonas menos urbanas. También se presenta la dificultad en el acceso a dispositivos tecnológicos (un solo dispositivo para más de un miembro de la familia, dispositivos que no funcionan, etc.).

Hallazgos

- ▶ La importancia de las TIC como herramienta transversal en las planificaciones, incluyendo opciones de actividades *off-line* y/o asincrónicas.

Sugerencias

- ▶ Contar con los recursos tecnológicos y de conectividad necesarios (tanto en los centros educativos como en los hogares) para desarrollar planificaciones en las que se pueda incluir las TIC.
- ▶ Contar con recursos tecnológicos con las adaptaciones necesarias de cara a permitir la participación de la totalidad de las y los estudiantes.

■ 4.2.1.4. Barreras actitudinales

Se desprende de las entrevistas que el propio cambio normativo y el quiebre que produjo la decisión de transformar las escuelas especiales en escuelas de apoyo a la inclusión fue, en gran medida, el catalizador del propio proceso de cambio. A esto se le suma la importancia de una formación docente que contribuya a la eliminación de esta barrera, formación que debe estar dirigida a las y los docentes en ejercicio, así como también una formación de grado que permita el ingreso al sistema de nuevas y nuevos docentes con las competencias y los conocimientos necesarios para abordar la educación desde un enfoque inclusivo y de derechos. Existe consenso sobre los avances realizados de cara a derribar las barreras actitudinales, consideradas por muchas personas las más difíciles de sortear.

Hallazgos

- ▶ Se desarrollaron políticas y prácticas que aseguran ambientes y espacios donde toda la comunidad educativa se siente acogida, en especial las y los estudiantes se sienten incluidas e incluidos y pueden desarrollarse individual y colectivamente.
- ▶ Se crearon centros educativos con instalaciones, planificaciones y prácticas inclusivas, donde las actrices y los actores de la comunidad educativa pueden ser escuchadas y escuchados, y tener una incidencia activa (estudiantes, familias, personal directivo, docentes).

Sugerencias

- ▶ Desarrollar la formación docente de grado que incluya una perspectiva de derechos, un enfoque inclusivo y desde un paradigma de la diversidad.
- ▶ Implementar formación específica y/o de actualización para docentes en ejercicio.

4.2.2. Garantía del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad

■ 4.2.2.1. Concepción y paradigma

Cabe destacar una visión compartida entre las y los participantes de la provincia, acerca del paradigma de la educación inclusiva a nivel teórico y de implementación, sus implicancias, corresponsabilidades y beneficios directos en la comunidad educativa en general, más allá de las dificultades y obstáculos que surgen en su puesta en práctica concreta.

Hallazgos

- ▶ Se implementaron políticas nacionales y provinciales que sustentaban el cambio de modelo hacia la educación inclusiva, seguida de espacios para la discusión y diálogo.
- ▶ Producción de conocimiento en torno a la temática mediante la elaboración y difusión de documentos dirigidos a diferentes poblaciones (estudiantes, familias, cuerpo docente).
- ▶ Centralidad de la educación.
- ▶ Experiencia relevante de las “Escuelas i”.¹³

Sugerencias

- ▶ Fortalecer la toma de conciencia ante la temática a docentes de nivel secundario.
- ▶ Favorecer la formación para docentes que en la actualidad tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad.
- ▶ Incluir en la formación de grado la perspectiva de este modelo y del paradigma social de discapacidad.

■ 4.2.2.2. Organización y recursos

El pilar del proceso de transición hacia una educación inclusiva en la provincia de La Pampa ha sido la transformación de la escuela especial en escuelas de apoyo a la inclusión y el conjunto de medidas adoptadas para acompañar este tránsito, tales como la modificación de la denominación y rol de las y los docentes de apoyo a la inclusión (anteriores maestras integradoras y maestros integradores), la creación del cargo de Referente Tecnológico, la incorporación del Proyecto Pedagógico Individual (PPI), así como la coordinación interinstitucional con otros ministerios para la prestación de servicios (transporte, asistencia personal o terapéutica, etc.).

Hallazgos

- ▶ La transformación de escuelas especiales hacia escuelas de apoyo a la inclusión, que se convirtieron en centros de recursos para apoyar la inclusión educativa en las escuelas de nivel.
- ▶ Se implementó la transformación del rol docente, de maestra integradora o maestro integrador a docente de apoyo a la inclusión, que ya no es docente de la o el estudiante con discapacidad sino de toda el aula.
- ▶ El trabajo en el aula a través de la figura de parejas pedagógicas.
- ▶ Se crearon equipos interdisciplinarios multinivel que apoyan los procesos pedagógicos de la totalidad de las y los estudiantes.
- ▶ Se implementaron los PPI, mediante los cuales se establece la hoja de ruta de los saberes, las estrategias y las adaptaciones necesarias para el tránsito y titulación de las y los estudiantes con discapacidad.

¹³ Para información sobre el proyecto que contemplan estas escuelas, ver **Proyecto Escuelas “i”**, del Ministerio de Educación de La Pampa.

- ▶ Se crearon otros roles (apoyo tecnológico, acompañamiento tecnológico) que han fortalecido los procesos de inclusión y participación de las y los estudiantes con discapacidad.

Sugerencias

- ▶ Prever y cubrir las necesidades del personal de apoyo y docente para que las eventuales necesidades no cubiertas no impacten negativamente en los procesos educativos.

■ 4.2.2.3. Enfoque de derechos y participación de las personas con discapacidad

Se ha evidenciado la necesidad de avanzar en una mayor y mejor organización de las propias personas con discapacidad, o el fortalecimiento del movimiento asociativo, que permita una efectiva participación en el ámbito educativo (y en general en los asuntos que les atañen) que actualmente se realiza a través de las familias y organizaciones de madres y padres de estudiantes con discapacidad, a través de una instancia sostenida con apoyo del gobierno provincial y, como dice el lema, “nada de nosotros sin nosotros”.

Hallazgos

- ▶ Familias de estudiantes en situación de discapacidad con conocimiento de los nuevos modelos educativos implementados, sintiéndose parte de los procesos de transformación.
- ▶ Se desarrolló un trabajo de toma de conciencia y socialización con todas las actoras y todos los actores, particularmente con las familias, que han sido clave en el proceso de transición y los avances logrados.
- ▶ Se evidenció una baja presencia de organizaciones de personas con discapacidad.
- ▶ Se invisibilizó, por parte de la amplia mayoría de las actoras y los actores, una brecha de género en relación con la participación de las y los estudiantes con discapacidad.
- ▶ Se enunció que durante la pandemia se han visto acrecentadas y agudizadas las situaciones de violencia vividas mayoritariamente por mujeres (con y sin discapacidad).
- ▶ Se manifestó por parte de varias docentes que, durante la pandemia, además de las labores técnicas/profesionales, tuvieron que hacerse cargo de las tareas del hogar y cuidados familiares.

Sugerencias

- ▶ Generar espacios de diálogo con las organizaciones de la sociedad civil en relación con los procesos educativos.
- ▶ Fortalecer la participación de las y los estudiantes con discapacidad en su propio proceso educativo en el Nivel Secundario.
- ▶ Favorecer desde el ámbito educativo la participación de estudiantes con discapacidad en organizaciones sociales, en particular en las representativas de las personas con discapacidad.

- ▶ Promover la inclusión de la perspectiva de género y diversidad tanto para estudiantes con discapacidad como para familias y cuerpo docente.¹⁴

4.2.3. Impacto de la pandemia

El contexto de la pandemia generó oportunidades y transformaciones consideradas como positivas y deseables de sostener a futuro, entre ellas una mayor vinculación entre los centros educativos y las familias, así como la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC. Durante la pandemia se ha hecho patente el agotamiento del cuerpo docente y de los equipos de apoyo, conformados en su amplia mayoría por mujeres, quienes plantean que se agregan a las tareas laborales las tareas de cuidado. Supuso también cambios de rutinas que dificultaron la vuelta a la presencialidad, que se sumaron a las dificultades para el restablecimiento de los vínculos.

Hallazgos

- ▶ Se dispuso la diversificación de estrategias y canales para hacer llegar los contenidos educativos.
- ▶ Se reconoció y se dispuso la protección del derecho del personal docente a la preservación de su intimidad familiar, a la desconexión digital y al descanso.

Sugerencias

- ▶ Contar con estrategias que permitan evitar los problemas de obsolescencia tecnológica, contar con personal capacitado para el soporte y asegurar la provisión de los equipos a estudiantes.
- ▶ Preservar los espacios de interacción e intercambio entre las y los estudiantes.
- ▶ Capitalizar el aprendizaje y sostener las prácticas educativas desarrolladas durante el periodo pandémico.

¹⁴ Las experiencias internacionales muestran que el índice de desvinculación (a partir de la pandemia) es superior en las estudiantes mujeres con discapacidad que en los varones. Se puede deducir también que un alto porcentaje de los miembros de las familias que están a cargo del cuidado de las y los estudiantes con discapacidad (en este caso) son mujeres y que la mayoría del cuerpo docente y equipos de apoyo a su vez están conformados por mujeres.

5. PERMANENCIA DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES INDÍGENAS

5.1. Características de la población

En relación con la población de niñas, niños y adolescentes indígenas, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 existen en Argentina 955.032 personas –el 2,4 % de la población total– que se reconocen pertenecientes o descendientes de un pueblo originario y, de este universo, unos 274.443 tienen edades correspondientes a la educación obligatoria (4 a 17 años). El 91 % de estas niñas, niños y adolescentes en edad escolar se encontraban dentro de la escuela, un porcentaje similar al de la población no indígena de la misma edad (92 %), pero cerca de 25.000 aún permanecían fuera del sistema educativo. En una mirada territorial, provincias como Chaco, Formosa, Misiones, Salta y Santiago del Estero, pertenecientes al NEA y al NOA –dos de las principales regiones con mayor población indígena, pero, a la vez, con altos niveles de pobreza y vulnerabilidad social–, presentan menor inserción en el sistema educativo por parte de las niñas y los niños en edad escolar. En esas provincias, dos de cada diez chicas y chicos pertenecientes a estas comunidades se encuentran fuera de la escuela, mostrando a su vez las mayores brechas entre la población de comunidades indígenas y no indígenas en relación con el acceso a la educación.

CUADRO 8. Matrícula indígena, según división político-territorial. Año 2022.

Jurisdicción	Jardín Maternal	Jardín de Infantes	Primaria	SNU
Total País	356	17.369	58.885	7.511
Tucumán	27	523	1.513	211

Fuente: Relevamiento Anual 2020. RedFIE-DIE.

En este eje se presentan hallazgos y sugerencias situadas, específicas y contextuales, que emergen de la identificación de obstáculos y brechas, y buenas prácticas e innovaciones en dos escuelas de nivel secundario de la provincia de Tucumán, vinculados a los siguientes temas:

- ▶ El acceso a materiales educativos en general, materiales didácticos en lenguas indígenas y/o con perspectiva intercultural.
- ▶ Docentes o figuras indígenas presentes en las instituciones educativas.
- ▶ Nivel de acceso a herramientas y dispositivos tecnológicos y posibilidades de conectividad de las y los estudiantes indígenas.
- ▶ Grado de articulación entre instituciones educativas y comunidades indígenas: consulta y participación.
- ▶ Estrategias de enseñanza implementadas en el marco de la pandemia en contextos interculturales y/o bilingües.

- ▶ Iniciativas y estrategias pedagógicas para el tratamiento de prácticas discriminatorias desde un enfoque de género y derechos humanos.

A estos temas, se añaden cuatro ítems que surgieron en el trabajo de campo: (1) Transporte, (2) Educación Superior y proyecto de vida de las y los jóvenes, (3) Auto-adscripción de estudiantes como indígenas, y (4) Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

5.2. Hallazgos y sugerencias

5.2.1. Materiales educativos

- ▶ La sistematización y creación de un acervo regional de materiales educativos creados por las y los docentes durante la pandemia, y que sean clasificados por áreas de conocimiento y por zonas; esta tarea debe ser realizada por redes de docentes y equipos especializados en la compilación, clasificación, curaduría y publicación en medios digitales e impresos que sean accesibles para todas las comunidades educativas, considerando las condiciones de equipamiento y conectividad.
- ▶ Creación de materiales educativos con perspectiva intercultural y para la revitalización de las lenguas indígenas de la región a partir de grupos o redes de docentes con la colaboración de comunidades, actoras y actores locales, estudiantes, académicas y académicos.
- ▶ Producción de materiales con saberes priorizados, contextualizados y sistematizados con cacicas, caciques y referentes de las comunidades a partir del fortalecimiento de la colaboración entre escuelas y comunidades indígenas y ampliando su espectro en temas educativos como la creación de contenidos.
- ▶ Participación activa y creadora de conocimientos por parte de docentes, estudiantes y otras actoras y otros actores comunitarios para generar productos originales; compilaciones de relatos y cuentos, etc.
- ▶ Producción de materiales educativos que presenten conocimientos científicos sobre el Valle adaptados para el nivel secundario.
- ▶ Producción de contenidos multimedia, como podcasts o videos, que constituya un polo tecnológico de recursos pedagógicos y actividades.
- ▶ El acceso a materiales educativos pertinentes, suficientes sin ser los mínimos, en formatos que estén a disposición de estudiantes en sus hogares, de forma oportuna y sin costo o con un costo mínimo es condición indispensable para que las y los estudiantes permanezcan en la escuela transitando una trayectoria educativa de calidad y en condiciones propicias para aprender. A la par, las y los docentes, que se han constituido, más que nunca y en condiciones adversas, en creadoras/es y compiladoras/es de materiales educativos requieren condiciones, recursos económicos y técnicos, así como el desarrollo de capacidades para poner a disposición de las y los estudiantes dichos materiales y con las características descritas.

5.2.2. Docentes o figuras indígenas presentes en las instituciones educativas

- ▶ Un perfil de tutora o tutor intercultural, que constituye una propuesta que ha desarrollado el personal técnico de la Modalidad en Educación Intercultural Bilingüe de Tucumán. Se trata de una tutora o un tutor que sea vínculo con la comunidad, con un perfil específico que considere que sea miembro de la comunidad (por asumirse como tal y/o por origen), que viva en el territorio, que conozca a las familias y sepa sus necesidades; que cree y desarrolle a través del acompañamiento a estudiantes y docentes un proyecto pedagógico institucional con enfoque intercultural y perspectiva de género, que atienda el nivel primario y secundario. Integrantes de las comunidades indígenas pueden ser formadas y formados específicamente como tutoras y tutores interculturales y así constituir una opción laboral que tiene un componente presupuestario.
- ▶ Una docencia intercultural que se logre a través de estrategias concretas de formación y socialización en el territorio donde se ubican las escuelas para que las y los docentes que no son de la región donde enseñan conozcan la realidad de las y los estudiantes (con énfasis en una mirada desde la perspectiva de género), trabajen con contenidos locales a través de transposiciones didácticas y comprendan los retos que enfrentan las y los estudiantes más allá de la escuela. Esta sugerencia se orienta también a incentivar la contratación de docentes que son originarios de la región con un perfil y formación orientadas a coadyuvar a implementar un proyecto intercultural en las escuelas; así como a la contratación de docentes que tengan una disposición a “ser parte de las comunidades”.
- ▶ Para ambas propuestas, es fundamental la dotación de recursos a la EIB para el apoyo y fortalecimiento de perfiles interculturales no sólo en tutoras o tutores y docentes, sino también en preceptoras o preceptores y asesoras pedagógicas o asesores pedagógicos.
- ▶ La presencia de docentes, tutoras o tutores, preceptoras o preceptores, asesoras pedagógicas o asesores pedagógicos y equipos directivos, que desempeñan su labor concibiendo a las y los jóvenes como sujetos con derecho a una educación de calidad, situada en un contexto cultural que requiere de un abordaje intercultural, pertinente a la vez que relevante; que lleva a cabo una práctica docente respetuosa de la cultura de las comunidades, fundamentada en un conocimiento profundo del contexto, y la capitaliza en su proceso de enseñanza, tutoría y acompañamiento; que aprende, enseña y/o comparte a sus colegas lo que sabe y ha experimentado sobre el contexto donde enseña; que es cercano a las familias y a la comunidad; que enseña con una perspectiva de género que le permite identificar brechas y soluciones para lograr la continuidad educativa de varones y mujeres; son condiciones indispensables para que las y los estudiantes permanezcan en la escuela, construyan un proyecto de vida con su apoyo, y continúen transitando una trayectoria educativa de calidad y en condiciones propicias para aprender.

5.2.3. Nivel de acceso a herramientas y dispositivos tecnológicos y posibilidades de conectividad de las y los estudiantes indígenas

- ▶ Equipamiento a las escuelas con computadoras, mayor capacidad de las antenas, mayor capacidad de baterías para energía solar.
- ▶ Conectividad que sea gratuita –garantizada por el Estado– para todas las escuelas y otros puntos públicos de las comunidades.
- ▶ Reparación del equipo de radio y que esté en condiciones para usarse con fines educativos transmitiendo podcasts con un sentido pedagógico, clases, etc.
- ▶ Dotación de dispositivos (computadoras, tabletas) a estudiantes.
- ▶ Alfabetización digital para docentes y estudiantes.
- ▶ Monitoreo de brecha digital con perspectiva de género.
- ▶ El acceso a dispositivos de uso personal con características idóneas para ser usados en actividades escolares, con conectividad que no implique costos y disponible en espacios públicos comunitarios seguros y en las escuelas, es condición indispensable para que las y los estudiantes tengan una trayectoria educativa de calidad en tiempos de una educación a distancia, híbrida y/o en línea que ha emergido con la pandemia y potencialmente permanecerá en alguna medida aún con la vuelta a la presencialidad. A la par, es preciso lograr una alfabetización digital, acceso a dispositivos y conectividad sin que haya una brecha digital respecto del género, el ser indígena o la ruralidad.

5.2.4. Grado de articulación entre las instituciones educativas y comunidades indígenas: consulta y participación

- ▶ Mesas de trabajo intersectoriales en las que participen las comunidades indígenas, sus cacicas o caciques y autoridades; la diversidad de actoras o actores de la comunidad y agrupaciones de ámbito cultural, productivo; actoras y actores de la comunidad educativa (estudiantes, equipos directivos, docentes, tutoras y tutores, preceptoras y preceptores, asesoras y asesores) para generar propuestas de vinculación entre las escuelas y la comunidad.
- ▶ Mesas de trabajo entre comunidades indígenas, sus cacicas o caciques y las escuelas para establecer agendas de colaboración y trabajo (qué hacer juntas y juntos, qué mostrar, cómo interactuar) que conduzcan a una educación contextualizada, situada y epistemológicamente plural en la complejidad de la región donde se ubica.
- ▶ El desarrollo de proyectos conjuntos entre comunidades e instituciones educativas que detonen aprendizajes sobre y para lo local, en los que se vincule la educación al territorio y los derechos (humanos, indígenas), se valoren y aborden saberes de la comunidad con la colaboración de sabedoras o sabedores, se intercambien experiencias y actividades entre comunidades y sus escuelas. Esto coadyuvaría a que las y los jóvenes construyan proyectos de vida vinculados a su comunidad por el conocimiento que tienen de sus riquezas y problemáticas y de la importancia de fortalecerla.

- Estrategias para el trabajo con familias para el acompañamiento de las trayectorias educativas de sus hijas e hijos con perspectiva de género. Esto implicaría garantizar la participación de las mujeres de las familias para la toma de decisiones, para la identificación de preocupaciones en torno a su rol como acompañantes de sus hijas e hijos y para diseñar programas de orientación y de acompañamiento a madres que generalmente son las que dan seguimiento y apoyo (socioemocional, económico, académico) a sus hijas e hijos para continuar sus estudios y para la construcción de su proyecto de vida.
- Una articulación entre instituciones educativas y comunidades indígenas es condición indispensable para la construcción de una agenda educativa que confluya y sea punto de partida para trabajar conjuntamente en una educación que conduzca a que las y los jóvenes conozcan y valoren el territorio que habitan y la comunidad de la que son parte, comprendan las problemáticas que enfrentan, y se comprometan a contribuir a su solución a partir de un proyecto de vida individual y profesional que incorpore la dimensión comunitaria. Una educación situada y significativa en el contexto de las y los jóvenes propicia la permanencia de los jóvenes en la escuela, al ser ésta un espacio de aprendizaje para la vida y para vislumbrar sus proyectos de vida, ya sea que estos impliquen que permanezcan en la comunidad o migren temporalmente para continuar sus estudios y/o trabajar.

5.2.5. Estrategias de enseñanza en la pandemia

- Priorización de saberes, contenidos y aprendizajes locales que aunados a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios constituyen el corpus relevante y pertinente a partir del cual enseñar también lo global. Para ello, se requiere del trabajo pedagógico de las escuelas con las comunidades y que se cuente con la mediación y el apoyo de la EIB, para la documentación de saberes, la definición y desarrollo de contenidos regionales pertinentes y relevantes. Es relevante priorizar temas y preocupaciones importantes a nivel regional y local para su abordaje en la escuela, tales como agua y sequía, cultivos y monocultivos, etc. Esto implica un conocimiento profundo de las y los docentes sobre lo local, para a partir de ello abordar lo regional, lo nacional, lo global sin tensiones ni subordinaciones. En la tarea de priorización es fundamental la vinculación académica con instituciones de educación superior en las que se genera conocimiento susceptible de incorporarse en dicha priorización.
- Profundización de las estrategias de contextualización de la enseñanza que implica también que las y los docentes tengan un conocimiento profundo del contexto donde ejercen su práctica docente y que se establezcan colaboraciones con actores comunitarios y extra-comunitarios, para poder lograr un aprendizaje situado, basado en el lugar, en lo local-regional, a partir del cual aprender lo que pasa fuera de lo local, los conocimientos relevantes a nivel global. En este sentido, los aprendizajes para la vida en el contexto apuntan también a las prácticas concretas (por ejemplo, cestería, cerámica) que históricamente se han desarrollado y las prácticas que surgen a partir de innovaciones y transformaciones. Así, los Espacios de Definición Institucional (EDI) son idóneos para concretar propuestas contextualizadas y definidas como necesarias a nivel regional y local, y al mismo tiempo sean de interés para las y los jóvenes. Los intereses de las y los jóvenes deben escucharse empáticamente.

- ▶ Estrategias de aprendizaje por proyectos multidisciplinarios –que trasciendan los espacios curriculares– en los que ya se cuenta con experiencia previa en su implementación exitosa en las escuelas; estas experiencias son susceptibles de capitalizarse e inspirar nuevos proyectos.
- ▶ Estrategias de enseñanza-aprendizaje inspiradas en la educación popular latinoamericana que posibiliten relaciones interactorales con mayor horizontalidad, en las que se reconozcan y valoren los saberes y la praxis de actoras y actores en el territorio, en las que cobre relevancia la formación de las y los jóvenes como sujetos políticos.
- ▶ El desarrollo de estrategias de enseñanza en la pandemia se vio mediado por las dificultades de acceso a dispositivos y conectividad y en el marco de condiciones sanitarias, económicas, sociales, que limitaban el avance del proceso educativo. Sin embargo, esto no limita la implementación de estrategias de enseñanza situadas, que lleven a cabo aprendizajes significativos para las y los estudiantes en un contexto específico, a la par de lo significativo globalmente. Una condición para el desarrollo de estrategias de enseñanza exitosas –en el sentido de que se logren aprendizajes y de que las y los estudiantes los identifiquen como importantes para su vida– es el conocimiento profundo del contexto y de las y los estudiantes por parte de las y los docentes, así como la colaboración de la comunidad en la agenda educativa y viceversa, la colaboración de la escuela en la agenda comunitaria.

5.2.6. Cambios culturales e institucionales con enfoque de género y derechos humanos

- ▶ Una educación que transversalmente asuma el enfoque de género no sólo para lograr la continuidad educativa en igualdad, sino para incidir en la construcción de proyectos de vida que hagan las y los jóvenes.
- ▶ Una educación que ponga en el centro el cuidado y la necesidad de concebirlo como una práctica y una actitud no exclusiva de mujeres, sino de todos los seres humanos.
- ▶ Fortalecimiento del rol de las instituciones educativas como espacios de cuidado, prevención y detección de violencia ejercida contra las y los jóvenes en espacios extraescolares.
- ▶ Una ESI presente y contundente para coadyuvar a la prevención de embarazos tempranos, de abusos, de transmisión de enfermedades, tanto para mujeres como para varones.
- ▶ Fortalecimiento de estrategias de apoyo integral a jóvenes embarazadas para su continuidad educativa y la construcción de proyectos de vida que partan de la igualdad de oportunidades para su desarrollo personal y en su colectividad. Estas estrategias deben incluir un componente para el trabajo psicológico y pedagógico con las familias que constituyen un pilar para el éxito.

5.2.7. Rubros emergentes

■ 5.2.7.1. Transporte

- ▶ Gestiones por parte de autoridades locales y provinciales con transportistas para que oferten más rutas de transporte y con más horarios disponibles en función de las necesidades de las y los estudiantes, o bien, para que las instituciones educativas cuenten con un ómnibus para el transporte del alumnado.

■ 5.2.7.2. Educación superior y proyecto de vida

- ▶ Definir estrategias de orientación (no sólo vocacional) para que las y los jóvenes se visualicen como ciudadanas o ciudadanos (en el ámbito comunitario, regional, nacional, global) y profesionales. Por ejemplo, se puede considerar la construcción y fortalecimiento de su identidad a través de referentes que sean modelos para las comunidades y que colaboren con las escuelas en este propósito.
- ▶ EDI con múltiples intencionalidades: preparar para el mundo del trabajo, para conocer lo que se requiere para tener bases para estudios superiores, para crear (artes), etc.
- ▶ Fortalecimiento de opciones para preparar a las y los jóvenes para el mundo del trabajo a partir de la creación, la gestión y la vinculación con proyectos intra y extra-regionales, emprendimientos con financiamientos, pasantías en ámbitos productivos locales y regionales.
- ▶ Gestión de nuevas y pertinentes opciones universitarias y no universitarias para que las y los jóvenes continúen sus estudios superiores en la región atendiendo a vocaciones regionales existentes y/o potenciales; opciones de educación superior a distancia (aulas virtuales, extensiones áulicas) para que las y los jóvenes estudien en sus propias comunidades; opciones de alojamiento para estudiantes indígenas fuera de sus lugares de origen y donde puedan continuar sus estudios superiores.

■ 5.2.7.3. Autoadscripción de estudiantes como indígenas

- ▶ Las y los estudiantes requieren identificarse con figuras de liderazgo indígena y para ello las escuelas deben buscar personas indígenas que inspiren a las y los jóvenes para que se establezcan colaboraciones; aunado a ello está la presencia de docentes de la comunidad en las escuelas.
- ▶ Un enfoque intercultural a través de contenidos y aprendizajes transversales que pongan en el centro lo propio, lo comunitario en la escuela, desde una perspectiva inclusiva del lugar importante de las y los estudiantes jóvenes en los procesos comunitarios.

■ 5.2.7.4. Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe

- ▶ Necesidad del fortalecimiento de la EIB, de contar con presupuesto suficiente y autonomía para lograr sus objetivos de interculturalización de los procesos educativos y de la vinculación con las comunidades.

- ▶ Necesidad de fortalecer a figuras de la EIB como Asistentes Técnicos dotándolos de recursos suficientes (técnicos, financieros) para coadyuvar en el proceso de interculturalización de las figuras educativas en las escuelas, sean equipos directivos, docentes, tutoras o tutores, preceptoras o preceptores e integrantes de los equipos pedagógicos, etc.
- ▶ Que las instituciones educativas cuenten con personal educativo permanente y con carga horaria suficiente (sobre todo docentes, tutoras y tutores) que realicen su labor con perspectiva intercultural y con el acompañamiento de la EIB.

6. TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La igualdad de género constituye un principio fundamental en el marco normativo de la República Argentina y así queda reconocido en la incorporación con jerarquía constitucional de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). Asimismo, la República Argentina sancionó leyes que consolidan un marco protectorio de los derechos de las mujeres y LGBTTIQ+, y avanzó en una institucionalidad que permita hacer efectiva esta agenda. En lo referido a la política educativa, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional incorpora criterios de no discriminación y promoción para la igualdad de género, lo que constituye un instrumento esencial para promover avances sustantivos en la materia. Sin embargo, pese a los importantes avances registrados, la discriminación contra las mujeres y las desigualdades de género persisten en numerosos ámbitos. Así es como aún hoy en Argentina, donde las mujeres tienen tasas de éxito más altas en términos de finalización de la educación obligatoria, acceso a la educación superior y participación en el aprendizaje permanente, las cifras muestran que ellas siguen teniendo mayores tasas de desempleo, empleos de peor calidad y mayor riesgo de exclusión social y pobreza.

6.1. Hallazgos y sugerencias

6.1.1. Aspectos generales

De acuerdo con lo reflejado en los hallazgos elaborados para cada población, resulta necesario puntualizar la invisibilidad y la naturalización de la brecha de género en las experiencias territoriales incorporadas en el estudio. En esta línea, es posible advertir que el trabajo en esos espacios locales requiere profundizar miradas y acciones específicas que:

- ▶ Impliquen un abordaje del impacto diferencial por género que afecta tanto a estudiantes como a docentes y personal auxiliar o de apoyo. Por ejemplo: en la organización del tiempo, la responsabilidad en las tareas de cuidado, la participación laboral, la distribución de recursos, la accesibilidad digital, etc.
- ▶ Aborden las consecuencias que la brecha de género tiene en la población estudiantil en términos de retención y permanencia en el sistema educativo, rendimiento académico, orientación de la formación, etc. Por ejemplo: la distinción sexista en el caso de los motivos de desvinculación –en tanto mayoritariamente los varones dejan de estudiar para incorporarse al mercado laboral y las mujeres lo hacen por razones de cuidado–, o la dificultad de modificar las prácticas profesionales con perspectiva de género que se refleja en el rendimiento desigual en las distintas áreas de conocimiento y en la elección de carreras basándose en patrones de género.

- Den cuenta de cómo la desigualdad de género entrelazada con otras desigualdades (la edad, la clase social, la etnia, la situación migratoria, la discapacidad, la religión) constituye espacios de vulneración específicos, pero a la vez estrategias subjetivas singulares. Por ejemplo, si se considera el mayor analfabetismo entre las mujeres y las brechas urbano-rural y étnicas, que se expresan con mayor fuerza sobre las mujeres campesinas y de las comunidades indígenas.

Como se ha dicho, Argentina cuenta con políticas orientadas a los principales ejes que expertas y expertos en género y educación señalan como prioritarios para integrar esta perspectiva y avanzar hacia mayores niveles de igualdad. Entre las iniciativas que se desarrollaron en el país es posible destacar:

- La elaboración de currículos y materiales educativos que incorporan la educación sexual integral, la promoción de prácticas pedagógicas respetuosas de las diferencias entre géneros y orientadas a cuestionar estereotipos, y la eliminación del uso de lenguaje sexista en los textos y materiales educativos.
- El avance en planes para la sensibilización y capacitación en género para la comunidad educativa como agentes centrales para la remoción de las representaciones y prácticas que recrean y sostienen la desigualdad de género hacia el interior de los sistemas de educación.
- El desarrollo de estrategias orientadas a la equidad e inclusión en el entorno educativo, promoviendo el diseño e implementación de políticas e intervenciones específicas que sean sensibles a las especificidades de niñas y adolescentes: programas de transporte, infraestructura y dotación de bienes y servicios que evitan la interrupción de las trayectorias escolares o las estrategias de flexibilización durante el cursado para niñas y adolescentes embarazadas (Ley N° 25.584).
- El avance hacia la equiparación de oportunidades entre varones y mujeres que, una vez resueltas las brechas de acceso, se traducen en acciones que propician el ingreso igualitario a las diferentes carreras, a la revisión de los puestos de dirección en el sistema educativo y a la incorporación de la variable género en los indicadores de desarrollo personal y social, etc.

Si bien en el contexto nacional se han producido importantes avances y actualmente existe un compromiso normativo con la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres que se expresa también en la política educativa, ésta aún no posee en todas las jurisdicciones un nivel de formalidad y capilaridad que permita pensar en su universalidad al interior del sistema educativo. Además, el contexto de pandemia revela una dilución de las estrategias de género en el momento de su implementación en los entornos de mayor vulnerabilidad social.

La vuelta a la presencialidad física se convirtió entonces en una oportunidad para reforzar la igualdad a través de medidas con perspectiva de género. Para alcanzar esos objetivos, de la mano del reconocimiento de la igualdad de género (como parte del marco normativo y como objetivo político a promover) deben producirse cambios sustanciales en las propias políticas públicas e instituciones sociales que reproducen un orden de género injusto.¹⁵

¹⁵ IV Conferencia Internacional sobre la Mujer o Conferencia de Beijing.

Las políticas públicas no son neutras al género, incluso si tratan igual a mujeres y hombres hay que considerar que ellas aún no cuentan con igual acceso y control que ellos sobre los recursos y bienes materiales e inmateriales. Por lo tanto, en general, las políticas tienden a reproducir e incluso acentuar las desigualdades de género existentes.¹⁶

Esto demanda situar la igualdad de género en el centro de la agenda política e introducir la perspectiva de género en todas las áreas, niveles y fases del proceso político, así como en las propias instituciones. En la práctica, supone desplazar “la atención de las políticas de igualdad hacia políticas cotidianas y a las actividades de los actores involucrados de ordinario en los procesos políticos en juego” (Consejo de Europa, 2001: 26). Se trata en definitiva de:¹⁷

- ▶ **Generar un cambio estructural de género.** Visibilizar el problema de la desigualdad de género y la discriminación de las mujeres a la par que cuestionar los roles, prejuicios y estereotipos de género a lo largo de todo el ciclo y sistema educativo, como forma de combatir desigualdades en otras esferas de la vida. Por ejemplo, romper con la segregación de género en el mercado laboral generada por las elecciones educativas e intereses profesionales de mujeres y hombres que aún resultan fuertemente influenciadas por los roles y estereotipos.
- ▶ **Considerar el carácter estructural de las desigualdades de género.** Requiere del análisis y abordaje de las causas estructurales de la desigualdad de género y de las relaciones de poder entre mujeres y hombres. Para ello es necesario llevar adelante acciones que promuevan la igualdad de género y fomenten el empoderamiento de las mujeres. En este punto, es relevante diferenciar las necesidades prácticas de género de los intereses estratégicos de género, considerando a estos segundos el objetivo de la política (en programas para dar respuesta a situaciones de emergencia social y económica, se prioriza atender necesidades prácticas de género (condiciones materiales de vida) y se pueden desarrollar acciones que inicien el camino para alcanzar los intereses estratégicos de género).
- ▶ **Transformar las normas y procesos formales e informales** en las instituciones ministeriales y las escuelas que tienden a perpetuar creencias y valores sexistas. El fuerte enraizamiento de la desigualdad de género en innumerables normas y estructuras sociales provoca resistencias al trabajo por la igualdad, que se traducen en múltiples dificultades a lo largo del ciclo de vida de las políticas. Sensibilizar a todos los equipos de trabajo –en todas las jurisdicciones y niveles– en esta perspectiva, abordar desde las escuelas el lenguaje sexista –que discrimina e invisibiliza a niñas y mujeres–, la violencia de género –que también se produce en entornos educativos– y extender la Educación Sexual Integral, por ejemplo.
- ▶ **Transversalizar la cuestión de género en todas las etapas de las políticas educativas** supone tener en cuenta: ¿qué contenidos de género e interseccionalidad se incluyen? ¿Cómo participan de la política mujeres, organizaciones sociales, movimiento feminista y colectivos afectados por el área de intervención? ¿Con qué es-

¹⁶ Las desigualdades entre mujeres y hombres se enraizan en las diferentes visiones y valoraciones sociales sobre lo femenino y masculino, así como en las retribuciones diferenciadas otorgadas a mujeres y hombres. Asimismo, estas visiones y retribuciones, que se apoyan en la dicotomía mujer/hombre, no reconocen las variaciones ligadas a la identidad de género (mujer, transgénero, hombre), la expresión de género (femenino, andrógino, masculino), la orientación afectivo-sexual (homosexual, bisexual, heterosexual) y el propio sexo biológico (mujer, intersexual, hombre). Además, desde los estudios de interseccionalidad se subraya que la desigualdad de género atraviesa y se encuentra entrelazada con otros tipos de desigualdades basados en la edad, la clase social, la etnia, y la religión, entre otras. Entonces, tener en consideración estas cuestiones implica concebir el género como un conjunto de ideas y prácticas sociales que sostienen estas relaciones desiguales y que a su vez están situadas históricamente dentro de otros múltiples sistemas de opresión que se sostienen mutuamente.

¹⁷ En este punto se toma como referencia el ordenamiento propuesto por Espinosa Fajardo (2018).

estructuras institucionales de igualdad y recursos se cuenta (Espinosa Fajardo, 2018)? Asimismo, implica:

- Promover la inclusión de los contenidos de género e interseccionalidad en la fase de diagnóstico de toda la política educativa. Para ello es fundamental contar con información pertinente desagregada por género.
- Impulsar que la igualdad de género se reconozca dentro de los objetivos de todas las políticas educativas, se establezcan recursos específicos para promover la igualdad y se definan indicadores para medir los logros en esta materia.
- Abordar las dificultades y resistencias a las que hace frente el compromiso con la igualdad, en la implementación de las políticas. Para ello se sugiere dar participación a agentes e instituciones claves en materia de igualdad y asignar recursos específicos –humanos, monetarios y temporales– para la implementación de acciones de igualdad.
- Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación que faciliten la rendición de cuentas, el aprendizaje y la mejora, exponiendo avances y desafíos. En esta fase, también es muy importante valorar qué voces se incluyen, qué espacios de participación se definen, qué estructuras institucionales de igualdad se implican y con qué recursos.

6.1.2. Aspectos específicos

■ 6.1.2.1. Acompañamiento de las trayectorias escolares

- Priorizar la satisfacción de las necesidades educativas de las niñas, en particular las de aquellas más marginadas y más afectadas por el confinamiento, que han tenido un acceso reducido a la educación a distancia y encuentran dificultades para la vuelta a la presencialidad en la escuela.
- Establecer “sistemas de alerta temprana” con perspectiva de género a nivel escolar para registrar el ausentismo regular o prolongado, o detectar aquellas estudiantes que no asistan a la escuela, y las razones asociadas (incluyendo opciones como unión/matrimonio, embarazo, responsabilidades de cuidado, limitaciones para el acceso a una higiene menstrual adecuada y otras limitaciones para la educación de las niñas). Garantizar que existan sistemas de derivación, protocolos y referencias sólidas para responder a cada caso.
- Garantizar el acceso a condiciones especiales, incluyendo un aprendizaje flexible, especialmente para niñas embarazadas y madres jóvenes, y otras medidas para desarrollar conocimientos y habilidades, y garantizar el derecho de niñas y adolescentes a la educación.
- Comunicar a las familias y estudiantes las medidas adoptadas como parte de la vuelta a la presencialidad en la escuela para (re)establecer entornos seguros, inclusivos y con perspectiva de género, incluyendo políticas escolares y mecanismos de prevención y abordaje de la discriminación y las violencias por razones de género.

- ▶ Aplicar enfoques escolares integrales para garantizar que las escuelas sean seguras y brinden apoyo, y que existan mecanismos de prevención y respuesta para abordar la violencia de género relacionada con la escuela.
- ▶ Establecer espacios centrados en las y los estudiantes que les permitan expresarse y compartir sus experiencias, garantizando que sean seguros para las niñas y adolescentes. Sobre los emergentes, implementar iniciativas de sensibilización e información sobre los mecanismos e instituciones de apoyo disponibles en el territorio.

■ 6.1.2.2. Acompañamiento de la tarea docente

- ▶ Brindar herramientas a docentes, equipos de conducción y equipos técnicos escolares, para garantizar los conocimientos y las habilidades necesarios para reconocer el riesgo de violencia, abuso, embarazo no deseado y otras prácticas perjudiciales, a través de estrategias seguras para la derivación a los servicios de protección.
- ▶ Brindar información, capacitación y acompañamiento a equipos directivos y docentes para el abordaje y acompañamiento de niñas y adolescentes que se hayan visto afectadas por la violencia durante la suspensión de la presencialidad física, así como la derivación a los servicios correspondientes. Para ello, reforzar los mecanismos de articulación con todos los organismos del sistema de protección de derechos de niñas, niños y adolescentes, garantizando especialmente el acceso oportuno a la salud y a la justicia.
- ▶ Brindar herramientas profesionales a docentes, equipos de conducción y equipos técnicos escolares, a fin de poder identificar y apoyar a las niñas y adolescentes que tienen dificultades psicológicas, como parte de la planificación educativa en contextos regulares, de crisis y poscrisis.

■ 6.1.2.3. Acompañamiento de las y los docentes

- ▶ Recopilar datos desglosados por género sobre las y los docentes para comprender mejor y abordar el impacto diferencial en la salud y el bienestar durante el período de ASPO, prestando especial atención a los efectos de las responsabilidades de cuidado adicionales y al aumento de las tasas de violencia doméstica y de género.
- ▶ Garantizar que la salud, la seguridad y el bienestar docentes se consideren en los planes de respuesta y recuperación frente a la pandemia por COVID-19, prestando atención a las necesidades diferenciadas por género, etnia, ubicación y otros aspectos.
- ▶ Desarrollar la capacidad institucional para eliminar los prejuicios de género de los materiales de formación docente y apoyar la revisión y reforma del plan de estudios que promuevan la igualdad de género.
- ▶ Incorporar una pedagogía con perspectiva de género y centrada en las y los estudiantes en los programas de desarrollo profesional inicial y continuo para docentes, a fin de mejorar la participación, la retención y el rendimiento de las niñas y promover la igualdad en las aulas.
- ▶ Brindar apoyo y capacitación a las y los docentes para adaptar su práctica al aprendizaje en línea y a distancia, prestando especial atención a las brechas de género en el acceso digital y las competencias de las y los docentes.

- ▶ Garantizar en la formación docente inicial y continua la alfabetización digital, la pedagogía mediante las TIC y las evaluaciones en línea, con el objetivo de reducir las brechas de género en el acceso y los conocimientos digitales, al tiempo que se abordan las necesidades de formación en entornos de baja o muy baja tecnología.
- ▶ Apoyar a docentes en contextos rurales, remotos y otros contextos marginados proporcionando educación a distancia (por ejemplo, suministrando equipos, promoviendo la conectividad, adquiriendo datos) y formaciones profesionales para la enseñanza en línea u otra asistencia pertinente en su contexto, considerando el modo en que impacta en estas situaciones el género, con el objetivo de reducir las brechas.
- ▶ Identificar y documentar las necesidades y experiencias de las y los docentes en contextos rurales, remotos y marginados, para analizar qué funcionó durante el ASPO y abordar las brechas de género en competencias, recursos e infraestructura.
- ▶ Procurar que las docentes estén representadas en las iniciativas de respuesta a la crisis, particularmente en el diseño, la implementación y el seguimiento de los programas de educación a distancia y en la reapertura de la escuela, garantizando que las medidas aborden su propia salud, bienestar y necesidades de un entorno de enseñanza seguro.

■ 6.1.2.4. Acompañamiento a las escuelas

- ▶ Recopilar y utilizar datos desglosados por sexo sobre la participación en programas de educación a distancia, y el apoyo recibido para el aprendizaje durante la pandemia, para realizar análisis de riesgos con perspectiva de género, y desarrollar procedimientos y planes de contingencia para futuras crisis, basándose en las experiencias adquiridas.
- ▶ Producir información de la población escolar desagregada por género sobre el acceso a programas de salud, nutrición, apoyo económico, accesibilidad, conectividad, etc., durante el confinamiento para comprender mejor los efectos en términos de género y, de ser necesario, realizar las adecuaciones pertinentes en pos de la igualdad.
- ▶ Garantizar que las niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad tengan acceso a EHM (Educación sobre la Higiene Menstrual), información y productos de higiene menstrual mientras están fuera de la escuela, incluido el suministro de material menstrual en la distribución de alimentos o artículos no alimentarios a niñas y mujeres, en todas las jurisdicciones.
- ▶ Garantizar la continuidad y disponibilidad de los servicios de protección de la niñez y la adolescencia, particularmente aquellos en contextos frágiles y de emergencia, y prestar atención a las normas de género nocivas que aumentan la vulnerabilidad de las niñas.
- ▶ Impulsar la coordinación y articulación de los actores sociales e institucionales locales con capacidad de generar acciones transversales con perspectiva de género como condición para asegurar mayores niveles de igualdad y justicia social.

■ 6.1.2.5. Relación con las familias y la comunidad con perspectiva de género

- ▶ Establecer planes de continuidad para las estrategias de acompañamiento y vínculos, que se pudieran haber desplegado durante el confinamiento, con familias, referentes comunitarias y otras referencias claves de la comunidad, aprovechando las experiencias adquiridas para fortalecer y mejorar las capacidades ante futuras crisis, especialmente a los riesgos que enfrentan las niñas.
- ▶ Establecer y fortalecer los vínculos entre escuelas y comunidades, a través de organizaciones de familias y docentes, asociaciones entre la escuela y la comunidad, la cooperación con centros comunitarios y juveniles y otros medios, para garantizar un apoyo sostenido a la igualdad de derechos y oportunidades a través de la educación.
- ▶ Integrar a las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes en los procesos de toma de decisiones de respuesta educativa en emergencias y crisis, y garantizar la igualdad de opiniones y oportunidades para las más marginadas.
- ▶ Involucrar a las niñas en el desarrollo de mecanismos de apoyo entre pares y actividades de sensibilización sobre los mecanismos de apoyo disponibles y cómo y cuándo deben activarse.
- ▶ Mantener un apoyo constante para abordar la resistencia comunitaria y familiar a la ESI y a otras políticas y programas que promueven la igualdad de género, así como medidas sanitarias y educativas en favor de la educación sexual.

■ 6.1.2.6. Educación Sexual Integral

- ▶ Dar mayor difusión a la ESI digital, como herramienta accesible y contextualizada, para reducir la vulnerabilidad de las niñas, mujeres jóvenes y LGBTQTIQ+, los embarazos precoces y no deseados, las enfermedades de transmisión sexual y las violencias por razones de género.
- ▶ Fortalecer los programas ESI en formatos tradicionales y virtuales, como parte de los esfuerzos para garantizar la retención de las niñas y adolescentes y LGBTQTIQ+ y su bienestar general. Fortalecer los vínculos entre la ESI y servicios accesibles, adaptados a la juventud y con perspectiva de género, incluyendo el acceso a anti-conceptivos, terapias hormonales, IVE y otros servicios de salud sexual.
- ▶ Analizar el alcance y formas exitosas de implementación y limitaciones que la ESI tuvo en el contexto de pandemia y no presencialidad en las escuelas, con el propósito de obtener lecciones para incrementar su alcance en todas las jurisdicciones. Se destaca que en la página web del Ministerio de Educación de la Nación se pusieron a disposición, por ejemplo, materiales con perspectiva de género y ESI como herramientas de trabajo para docentes, se desarrollaron estrategias que incluyeron al canal de TV Paka Paka y radios.

■ 6.1.2.7. Tecnologías digitales

- ▶ Ampliar el acceso de niñas y adolescentes al aprendizaje gratuito en línea, que a la vez contemplen medidas de protección contra la violencia y el abuso en línea, e incluyan la transmisión de competencias a niñas y adolescentes para mantener su seguridad en los espacios virtuales.¹⁸
- ▶ Promover la exposición temprana, segura y sostenida de niñas y adolescentes a las tecnologías digitales, con el objetivo de desarrollar habilidades digitales, autonomía e interés en carreras relacionadas con la tecnología.
- ▶ Establecer enfoques más amplios y sostenidos para reducir la brecha de género en competencias digitales a través de modelos a seguir, planes de estudios con perspectiva de género que tengan en cuenta las TIC, y esfuerzos para aumentar la comprensión y la exposición de las niñas a las carreras relacionadas con la tecnología.
- ▶ Incluir acciones para proteger a las niñas y adolescentes del ciberacoso, la explotación y otras formas de violencia en línea (que se incrementaron durante la pandemia), y establecer medidas de denuncia y derivación para brindar apoyo a las personas afectadas.¹⁹

■ 6.1.2.8. Materiales educativos

- ▶ Garantizar que los materiales de aprendizaje a distancia, digitales o de otro tipo, creados para apoyar la continuidad del aprendizaje, sean accesibles e inclusivos, no contengan prejuicios y estereotipos de género y que incluyan, por ejemplo, la representación de niñas con discapacidad, de grupos étnicos minoritarios y de otros orígenes y contextos.
- ▶ Implementar y adaptar los materiales didácticos existentes para garantizar que estén libres de prejuicios y estereotipos de género, y que desafíen las normas sociales negativas y promuevan la igualdad de género.
- ▶ Sustener las soluciones de aprendizaje a distancia diversas, inclusivas y accesibles, incluyendo programas de radio y televisión, y documentación impresa en entornos con poca conectividad, que respondan a los desafíos para el aprendizaje en temas de accesibilidad, idioma, calidad y recursos.

¹⁸ Se destaca que en la actual gestión de gobierno se retomó el programa **Conectar Igualdad** (política de inclusión digital de alcance federal que contempla la distribución de material educativo y tecnológico y el despliegue de acciones de conectividad).

¹⁹ Por ejemplo, el Programa **“Cuidarnos en Red”** de la provincia de Buenos Aires, que aborda grooming y violencias por razones de género en entornos digitales.

A MODO DE CIERRE

La pandemia por COVID-19 produjo una crisis sanitaria y social prolongada, cuya intensidad y extensión exacerbó las desigualdades, la inequidad y la exclusión social. En el sistema educativo, las dificultades que debieron enfrentarse, las consecuencias en términos de continuidad, las brechas de aprendizaje y desvinculación, y las estrategias que se implementaron para reducir el impacto del aislamiento, implicaron en la mayoría de los casos resignificaciones de las prácticas educativas que en la vuelta a la presencialidad fueron percibidas por las y los agentes como oportunidades de mejora.

Las políticas educativas llevadas a cabo durante la pandemia mostraron, por un lado, que el sistema educativo pudo generar iniciativas innovadoras y prácticas prometedoras, así como importantes avances en tiempo récord para garantizar la continuidad de los aprendizajes. Por otro lado, que el sistema educativo se enfrentó a problemas y desafíos sistémicos que exigen la aplicación de estrategias a mediano y largo plazo que contemplen las diferencias territoriales y las desigualdades estructurales que se profundizaron en el período de confinamiento.

Si bien este estudio originalmente fue planificado para brindar herramientas que acompañen la salida de la pandemia de los sectores más vulnerables del sistema educativo argentino, las consideraciones vertidas en el presente informe dan cuenta de problemáticas preexistentes al aislamiento y por lo tanto pueden considerarse como sugerencias para la diagramación de políticas educativas en un sentido amplio. Lo que se evidenció fueron aspectos estructurales que caracterizan a la sociedad en su conjunto y al sistema educativo en particular, y que la crisis por COVID-19 visibilizó y profundizó.

En referencia a ello, los hallazgos y sugerencias desarrollados en los acápites anteriores permiten identificar desafíos prioritarios a la hora de implementar medidas para proyectar el reingreso, la continuidad, la equidad y la inclusión educativa en los procesos pospandemia.

A continuación, se presentan las ideas fuerza que atraviesan las tres poblaciones consideradas en el informe:

1) La centralidad de la escuela en la vida de niñas, niños y adolescentes

En las poblaciones abordadas por este estudio se puso en valor el lugar central que ocupa la escuela en la vida de niñas, niños y adolescentes. De allí la necesidad de que en ella se promuevan experiencias significativas de aprendizaje para las y los estudiantes a partir de generar espacios en la organización escolar que tengan como foco experiencias plurales que les permitan compensar y reflexionar sobre las situaciones vividas.

Para esto, es necesario promover políticas educativas que la fortalezcan a partir de convocar a los equipos directivos en la búsqueda de respuestas organizativas y pedagógicas sobre la base de la creatividad y sensibilidad de las actrices y los actores escolares, en estrecha relación con los contextos en que las escuelas se encuentran insertas y sean acordes a las diferencias culturales, lingüísticas, de género y de accesibilidad.

2) La escuela como integrante e impulsora de redes entre actoras y actores de la comunidad educativa

En las tres temáticas en las que profundizó este informe, se evidenció la importancia de que la escuela participe e impulse un trabajo en red con la comunidad a la que pertenece con el fin de que su propuesta educativa sea significativa en el proyecto de vida de las y los estudiantes y favorezca la eliminación de las barreras que limitan su pleno desarrollo e inclusión social. Pero estas redes, a su vez, necesitan fortalecerse a partir de su adscripción a colectivos más amplios. De allí la necesidad de que las políticas educativas a desarrollarse propicien y permitan articular las estrategias de las redes locales en las que se inserta la escuela con las definiciones de las políticas educativas tanto jurisdiccionales como nacionales.

3) La escuela como un espacio digno de aprendizajes y socialización

Un señalamiento común para estos tres enfoques fue la necesidad de contar con una escuela con una infraestructura y equipamiento que permita transformarla en un espacio digno de habitar, y como un factor de equilibrio de las desigualdades sociales. Otro señalamiento común fue resolver la accesibilidad a las instituciones educativas a través de garantizar los servicios básicos de transporte y el otorgamiento de subsidios a las y los estudiantes con el fin de que la escuela sea la organizadora de sus vidas.

4) La inclusión digital como un derecho social

Más allá de que contar con acceso a TIC es primordial en el siglo XXI, la pandemia dejó en evidencia el desigual acceso a los dispositivos tecnológicos y a la conectividad a Internet. En las tres temáticas abordadas se planteó no solo las dificultades de acceder al equipamiento, sino que también la necesidad de contar con la formación en un conjunto de habilidades que se requieren para su uso.

Las políticas de promoción del acceso igualitario a la tecnología deben reconocer estas diferentes dimensiones que estructuran las desigualdades sociales y trabajar para revertirlas.

5) La construcción de alianzas de cooperación y colaboración

Las problemáticas analizadas señalaron la necesidad de coordinar y ordenar la red de instituciones que intervienen en la educación con el fin de lograr un mejor alcance de las políticas jurisdiccionales y nacionales en el entorno local. Asimismo, señalaron como un factor determinante la construcción de alianzas de cooperación y colaboración entre diferentes jurisdicciones, actores sociales en estrecha relación con la escuela, de las políticas públicas y entre sectores de lo público y lo privado, con el fin de lograr un sistema más integrado centrado en el alumnado y en la escuela.

6) Políticas, espacios y prácticas con perspectiva de género

El análisis evidenció una invisibilidad y naturalización de la brecha de género en las tres poblaciones abordadas. El contexto de pandemia reveló una dilución de las estrategias de género al momento de su implementación en los entornos de mayor vulnerabilidad social. De este modo, sin desconocer los importantes avances en la materia, se puede afirmar que aún no es posible pensar en su universalidad al interior del sistema educativo.

Para integrar esta perspectiva y avanzar hacia mayores niveles de igualdad y justicia social, resulta necesario desarrollar acciones específicas tendientes a su incorporación en forma efectiva en todos los niveles y jurisdicciones. Así, la vuelta a la presencialidad física se convierte en una oportunidad para avanzar en la igualdad a través de medidas que consideren las desigualdades que atraviesan a las mujeres trabajadoras del sistema y que aborden los principales obstáculos y limitaciones en la educación de las niñas y las adolescentes.

Para ello la política pública debe procurar garantizar la participación de las mujeres, las adolescentes y las niñas en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las acciones del sistema educativo, en todos sus niveles y jurisdicciones.

7) La enseñanza y el aprendizaje en contexto

En las sugerencias realizadas existe un consenso en que las prácticas de enseñanza contemplen las vivencias de las y los estudiantes como aspectos centrales para la significación de los conocimientos. También se sugiere fomentar la participación en sus propios aprendizajes. En este proceso, no estará ausente la personalización de la enseñanza, en función de los ritmos del progreso.

Se propone, a su vez, que las personas adultas acompañen la trayectoria escolar con el fin de hacerles sentir a las y los estudiantes que son parte y protagonistas en el compromiso de su aprendizaje.

Para fomentar estas dinámicas, resulta propicio desarrollar políticas y prácticas de organización en la escuela que aseguren ambientes y espacios de reflexión para las y los estudiantes y la comunidad educativa acerca de la experiencia escolar.

También se recalca la relevancia de llevar adelante políticas de provisión de materiales pedagógicos, tanto a nivel nacional como jurisdiccional y local. Además, se destaca la necesidad de revisar esos materiales con el fin de flexibilizar los modos de su aplicación dada la forma híbrida (presencial y virtual) del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello es necesario asegurar la formación en la alfabetización digital.

Es de destacar en este punto la particularidad de que los materiales para la población de niñas y niños indígenas en cualquiera de los formatos se elaboren en la lengua de origen con una perspectiva intercultural.

Por último, se destaca un acuerdo entre las sugerencias realizadas acerca de desarrollar estrategias de aprendizaje por proyectos multidisciplinarios que trasciendan los espacios curriculares, en concordancia con la evidencia que arrojan las diversas experiencias exitosas que se encuentran en curso tanto en el plano nacional como internacional. Este último aspecto remite particularmente al nivel secundario y constituye el escalón inicial para impulsar una profunda y sistémica transformación de la escuela secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEPAL (2021):** *Panorama Social de América Latina*, 2020 (LC/PUB.2021/2-P/Rev.1), Santiago.
- CEPAL-UNESCO (2020):** *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CEPAL-UNICEF (2010):** *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1421/1/S2010900_es.pdf
- CEPAL-UNICEF (2020):** *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46485-violencia-ninas-ninos-adolescentes-tiempos-covid-19>
- Consejo de Europa (2001):** Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de “buenas prácticas”. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS). Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Espinosa Fajardo, J. (2018):** Guía de género para políticas públicas más transformadoras. Orientaciones para el análisis y la incidencia política. OXFAM Intermon. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/326226428_Guia_de_genero_para_politicas_publicas_mas_transformadoras_2018
- Ministerio de Educación (2020a):** *Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas-educativas-final.pdf>.
- Ministerio de Educación (2020b):** *Informe Preliminar Encuesta a Hogares Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Buenos Aires. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf.
- Ministerio de Educación (2020c):** *Informe Preliminar Encuesta a Equipos Directivos Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Buenos Aires. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf
- Naciones Unidas - Argentina (2020):** *Análisis inicial COVID-19 en Argentina: impacto socioeconómico y ambiental*. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informecovid19_argentina.pdf.
- UNESCO (2020a):** “¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19?”. Recuperado de: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2020b):** “How many students are at risk of not returning to school?: Advocacy paper”, UNESCO COVID19 Education Response, París, 30 de julio de 2020.
- UNESCO (2020c):** *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París.

UNICEF (2020): *Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*, Panamá. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/informes/educacion-en-pausa>

UNICEF Argentina (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. Informe sectorial: Educación*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>.

