

Investigación sobre el derecho a la educación

Convocatorias del
Observatorio del Derecho
a la Educación

Parte II

AUTORIDADES

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Ing. Agustín Oscar Rossi

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Prof. Daniel José Pico

Secretario de Evaluación e Información Educativa

Dr. Germán Lodola

Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación

Mg. Gladys Kochen

Ministerio de Educación de la Nación Argentina

Investigación sobre el derecho a la educación : convocatorias del observatorio del derecho a la educación / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1801-2

1. Derecho a la Educación. I. Título.

CDD 370.72



Se permite la reproducción total y/o parcial con mención de la fuente.

Esta licencia abarca a toda la obra excepto en los casos que se indique otro tipo de licencia.

Material de distribución gratuita, prohibida su venta.

2023, Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

República Argentina

Investigación sobre el derecho a la educación

Convocatorias del
Observatorio del Derecho
a la Educación

Parte II

Informe Final para el Observatorio del Derecho a la Educación Ministerio de Educación de la Nación

Los y las estudiantes indígenas en Buenos Aires.

Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias.

Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS)

Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM)

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
1. PUEBLOS INDÍGENAS Y CONTEXTO LEGAL	4
1.1. A nivel nacional	4
1.2. En la provincia de Buenos Aires	10
2. PUEBLOS INDÍGENAS Y ESTADÍSTICAS	13
2.1. A nivel nacional	13
2.2. En la provincia de Buenos Aires	13
3. OBJETIVOS	16
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS	18
5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	26
5.1. La población indígena en el Relevamiento Anual	26
5.2. La población indígena en las pruebas Aprender 2021	32
5.2.1. Lo indígena en las escuelas de la provincia de Buenos Aires	32
5.2.2. Lo indígena en el RMBA según sus estudiantes	35
5.2.3. Clima escolar y rendimiento escolar.....	44
6. ANEXO	56
6.1. Recomendaciones	59
7. BIBLIOGRAFÍA CITADA	63

INTRODUCCIÓN

El presente informe técnico responde a la línea de convocatorias públicas impulsada desde el Observatorio del Derecho a la Educación (ODE), de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE), conjuntamente con la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación. Versa sobre aspectos y dimensiones a considerar para hacer efectivo el derecho a la educación considerados a partir de la exploración de variables e indicadores de las bases de datos de la SEIE¹. Trata específicamente uno de los temas propuestos “Los y las estudiantes indígenas. Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias.” La elección de esta temática se basó en la trayectoria del Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS) de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) al cual pertenece la mayoría de los integrantes del equipo encargado de realizar el informe². Este espacio científico-académico se vincula con referentes³ y comunidades de distintos pueblos indígenas -principalmente en la provincia de Buenos Aires- desde hace más de 30 años; compartiendo proyectos y participando en diversos espacios de docencia, investigación, extensión universitaria y divulgación científica, a partir de lo que denominamos producción conjunta de conocimiento (Tamagno et al, 2005).

Esta trayectoria nos permite afirmar que, tanto en ámbitos escolares como extraescolares, se evidencia la vigencia de estereotipos e imaginarios respecto a los pueblos indígenas, sus comunidades e integrantes que, junto a la desigualdad social que atraviesa a toda la sociedad, actúan como obstáculos que impiden efectivizar derechos formalmente reconocidos (Tamagno, 2006). Se trata de ciertos preconceptos e imaginarios que ubican a los pueblos indígenas, sus comunidades y personas que los integran sólo en espacios geográficos rurales y/o en momentos históricos pasados, negando la dinámica sociocultural y desdibujando los procesos de territorialización pos-conquista; algo que limita su reconocimiento en general y en las grandes urbes en particular. A ello se suma el hecho de que estos pueblos y sus comunidades suelen ser caracterizados mayormente como

¹ La SEIE produce las siguientes bases de datos: Padrón Oficial de Establecimientos Educativos - Relevamiento Anual (2011-2022) - Evaluación Nacional Aprender (2016-2023) - Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica (2020). Este informe ha sido elaborado considerando información presente en las bases Relevamiento Anual 2021 y Evaluación Nacional Aprender 2021.

² También formaron parte del mismo colegas de la Facultad de Trabajo Social (FTS) y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (JURSOC) de la UNLP.

³ Conceptualizamos como referentes a las personas que, reconociéndose como indígenas, sintetizan, aunque a nivel individual, las transformaciones, las luchas y las demandas de los pueblos con los cuales se referencian y a los cuales pertenecen (Protocolo, 2017).

colectivos homogéneos, sin observar la pluralidad que exhiben, entre otras cuestiones a nivel lingüístico.

Si bien esto se traduce en subregistros censales, desde el inicio de nuestras investigaciones, planteamos la necesidad de analizar los dispositivos de relevamiento de población indígena no sólo en su carácter de tecnologías de poder desarrolladas por el estado-nación, sino también -y fundamentalmente- en tanto procesos que contribuyen a visibilizar a estos colectivos culturalmente diferenciados, incrementando sus fuerzas al habilitar y fundamentar sus demandas, al posibilitar el desarrollo de políticas públicas que respondan a sus necesidades (Maidana et. al, 2014). De allí el interés de este Informe, resultado del análisis estadístico del registro de la presencia de estudiantes indígenas en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), como un aporte a la resolución de las problemáticas educativas emergentes y al diseño e implementación de políticas interculturales que permitan superarlas.

El documento se estructura en ocho apartados a los fines de organizar la información recabada y procesada. El primero de ellos se titula PUEBLOS INDÍGENAS Y CONTEXTO LEGAL, allí se sistematiza el marco normativo nacional y provincial en relación a los derechos de los pueblos indígenas, con especial énfasis en el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Luego, bajo el acápite PUEBLOS INDÍGENAS Y ESTADÍSTICAS se caracteriza de manera general la presencia indígena en la información censal estatal, considerando tanto el nivel nacional como el caso específico de la provincia de Buenos Aires y CABA. En tercer y cuarto lugar, se refiere a los OBJETIVOS y ASPECTOS METODOLÓGICOS del informe, se exponen los propósitos y lineamientos que guiaron nuestras indagaciones estadísticas así como la metodología empleada. En el apartado ANÁLISIS ESTADÍSTICO se presentan los resultados obtenidos a partir del tratamiento de la información sobre establecimientos educativos que declaran matrícula indígena - Relevamiento Anual 2021-, y sobre escuelas primarias con Modalidad de EIB y estudiantes indígenas de 6° primaria -operativo Aprender 2021-. Luego, en las CONSIDERACIONES GENERALES se señalan los principales hallazgos y se presenta una serie de reflexiones sobre la importancia del tratamiento estadístico de la información cuantitativa disponible en las bases de datos de la SEIE. En el ANEXO se indican recomendaciones para pensar las políticas educativas destinadas a la población indígena en general y en la provincia de Buenos Aires y CABA en particular. Finalmente, se lista la BIBLIOGRAFÍA citada a lo largo del texto.

1. PUEBLOS INDÍGENAS Y CONTEXTO LEGAL

1.1 A nivel nacional

Conforme a su ordenamiento constitucional, la República Argentina adopta para sí la forma de Estado Federal (art. 1 de la Constitución Nacional), por lo que en su estructura jurídica conviven varios centros o sedes de creación normativa. En tal sentido hay una Constitución Nacional y 24 Constituciones Provinciales. En este esquema quién se reserva el principio de soberanía ante el resto de las naciones del mundo es El Estado Nacional o Federal, mientras que cada provincia permanece autónoma de ese Estado Nacional y del resto de las provincias.

Es dable destacar que el Gobierno Federal garantiza dicha autonomía siempre que cada provincia dicte para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional y se asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria (arts. 5 y 123 de la CN). Entonces los Estados locales son autónomos, se dan sus propias instituciones y se rigen por ellas. Eligen sus gobernadores, sus legisladores y demás funcionarios de la provincia, sin intervención del Gobierno Federal (art. 122), y toda vez que las provincias preexisten al Estado Nacional, conservan todo el poder no delegado por la Constitución al mismo.

En cuanto a los derechos de los pueblos indígenas, éstos fueron incluidos a partir de la reforma constitucional de 1994 dentro de las Atribuciones del Congreso en el artículo 75 inc.17 que estipula “*Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería Jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.*

Más allá de los compromisos asumidos internacionalmente, esta convivencia nación/provincias hace muchas veces dificultoso el ejercicio de algunas competencias y los derechos reconocidos a los pueblos indígenas, dado que no se encuentran centralizados y existen en los marcos legales de las diferentes jurisdicciones locales distintos grados de profundidad en relación al respeto a la diversidad cultural e inclusive en la conformación más

dinámica de la actividad burocrática⁴. Se requiere de un tortuoso y permanente sistema de articulación política entre la esfera nacional y las provincias. Existe muchas veces un verdadero desencuentro entre las instancias nacionales y las provinciales, *la forma de Estado federal consagrada en la Constitución Nacional (art. 1) ha servido para que las soluciones a los reclamos de los pueblos indígenas, entraran en el juego vicioso del pasamano jurisdiccional, juego que, por supuesto, concluye sin responsabilidades estatales. La Nación cree que la respuesta está en las Provincias, las Provincias en los Municipios y los Municipios en aquellas dos* (Villa Abrille, 2022: 98).

Específicamente, en relación al eje pueblos indígenas y educación, la Argentina en 1992 celebró y ratificó el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) mediante la Ley n° 24.071, norma de derecho internacional que para nuestro esquema tiene jerarquía suprallegal (art. 75 inc. 22 ap. 1ro)⁵. Este tratado establece la obligación del Estado de:

Adoptar medidas para garantizar la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional (art.26).

Los programas y los servicios de educación deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Se deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas (art.27)

Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan

⁴ No todas las Provincias tienen autoridades de aplicación del marco legal indígena y en las que existen no tienen jerarquías homogéneas. Algunas son Secretarías, otras Institutos, Subsecretarías o bien Direcciones.

⁵ Dicho Convenio podría tener jerarquía constitucional de conformidad al procedimiento establecido en el art. 75 inc. 22, ap. 3ro. el cual requiere "...Los demás tratados y convenciones sobre derechos humanos, luego de ser aprobados por el Congreso, requerirán del voto de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara para gozar de la jerarquía constitucional".

alcanzar este objetivo. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas (art.28)

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional (art. 29)

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados (art. 31).

Hay que mencionar dentro del esquema general, y si bien no son aplicables per se, a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas Resolución n° 61/295 (Aprobada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007) y la la Declaración Americana sobre los derechos de los pueblos indígenas (Aprobada el 14 de junio de 2016). La primera declara que:

“Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (art. 14).

Por su parte la Declaración Americana consagra en su art. 15:

“1. Los pueblos y personas indígenas, en particular los niños y niñas indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación, sin discriminación.

2. Los Estados y los pueblos indígenas, en concordancia con el principio de igualdad de oportunidades, promoverán la reducción de las disparidades en la educación entre los pueblos indígenas y los no indígenas.

3. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje

4. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, adoptarán medidas eficaces para que las personas indígenas, en particular los niños y niñas, que viven fuera de sus comunidades puedan tener acceso a la educación en sus propias lenguas y culturas.

5. Los Estados promoverán relaciones interculturales armónicas, asegurando en los sistemas educativos estatales currícula con contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural y multilingüe de sus sociedades y que impulsen el respeto y el conocimiento de las diversas culturas indígenas. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, impulsarán la educación intercultural que refleje las cosmovisiones, historias, lenguas, conocimientos, valores, culturas, prácticas y formas de vida de dichos pueblos.

6. Los Estados, conjuntamente con los pueblos indígenas, deberán tomar medidas necesarias y eficaces para el ejercicio y cumplimiento de estos derechos”.

Hay que decir que si bien estas Declaraciones no son parte de nuestro derecho interno⁶ operan como guía general y pautas interpretativas. Además, hay que tener presente que la República Argentina forma parte del sistema jurídico internacional (Organización de los Estados Americanos -OEA- y Organización de las Naciones Unidas -ONU-) y votó positivamente ambas Declaraciones en el marco de las Asambleas Generales respectivas.

Las declaraciones no tienen fuerza jurídica obligatoria, pero sí representan la elaboración dinámica de normas jurídicas internacionales y reflejan el compromiso de los Estados de avanzar en una cierta dirección y de respetar determinados principios. En todo caso, se considera, por lo general, que la Declaración no crea nuevos derechos, sino que especifica o proporciona una interpretación de los derechos humanos consagrados en otros instrumentos internacionales de derechos humanos.

⁶ Si bien el Congreso Nacional no ha ratificado aún la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de Naciones Unidas, sus efectos jurídicos en nuestro derecho interno fueron reconocidos a través del Decreto n° 672/2016, mediante el que se creó el Consejo Consultivo y Participativo de los Pueblos Indígenas, cuya finalidad es promover el respeto de los derechos previstos por la Constitución Nacional, el Convenio 169 de la OIT, aprobado por la Ley N° 24.071 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (art. 1)

Actualmente, el marco jurídico mínimo está dado fundamentalmente por el Convenio n° 169 de la OIT, ratificado por Ley n° 24.071.

En lo que respecta a la legislación nacional hay que destacar la Ley n° 23.302, norma que - entre otras cosas- creó al Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), autoridad que pervive hasta el presente. A su vez, declara de *interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existentes en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y el acceso a la propiedad de la tierra* (art. 1). Y, a esos fines, inaugura el régimen de reconocimiento estatal para las comunidades indígenas: la personería jurídica (art.2) y el respectivo Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RENACI), ya que el INAI tiene como funciones la elaboración e implementación planes de adjudicación y explotación de las tierras, de educación y de salud (art. 6 inc. d).

En lo relativo a dichos *planes de educación* se establece como *prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígena, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional* (art. 14).

A su vez, prescribe bajo el sesgo neoasimilacionista que siguió la Argentina post Patzcuaro (conversión del indígena campesino), que se deberá *enseñar las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias* (art. 15 inc. a); la promoción de *la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales* (art. 15 inc. b) y; la enseñanza de *la teoría y la práctica del cooperativismo* (art. 15 inc. c).

El art.16 dispone que: *“la enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurará los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: En los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades.*

Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo.”

Para el logro de las finalidades establecidas en el art. 17 consagra las siguientes acciones:

“a) Campañas intensivas de alfabetización y posalfabetización;

b) Programas de compensación educacional

c) Creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergue, con sistemas de alternancias u otras modalidades educativas, que contribuyan a evitar la deserción y a fortalecer la relación de los centros educativos con los grupos comunitarios; y

d) Otros servicios educativos y culturales sistemáticos o asistemáticos que concreten una auténtica educación permanente.

La autoridad de aplicación promoverá la ejecución de planes educativos y culturales para las comunidades indígenas para asegurar el cumplimiento de los objetivos de esta ley, asesorará en la materia al ministerio respectivo y a los gobiernos provinciales y los asistirá en la supervisión de los establecimientos oficiales y privados.”

El 14 de diciembre de 2006 se sancionó la Ley n° 26.206 de Educación, entre cuyos objetivos se destaca el de *“asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as”* (art. 11 inc. ñ). En su CAPÍTULO XI se crea la modalidad de la EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, que:

“será la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.” (art. 52).

Para ello se le asigna al Estado Nacional la responsabilidad de: *“Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe. (art. 53, inc. a); Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema (b); Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica (c); Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (d); Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales (e).”*

Por su parte *“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (art. 54).*

1.2. En la provincia de Buenos Aires

Si bien la Provincia de Buenos Aires es una de las jurisdicciones con mayor presencia indígena, el estándar de reconocimiento de los derechos de estos pueblos es muy bajo. Hay que destacar, a partir de su reforma constitucional, la existencia del art. 36: *“La Provincia promoverá la eliminación de los obstáculos económicos, sociales o de cualquier otra naturaleza, que afecten o impidan el ejercicio de los derechos y garantías constitucionales. A tal fin reconoce los siguientes derechos sociales:*

Inc.9- De los Indígenas. La Provincia reivindica la existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan.

Buenos Aires es una de las Provincias cuya normativa básica en relación a los pueblos originarios se realizó a través de la adhesión a la Ley nacional n° 23.302 (creación del INAI) mediante la Ley provincial n° 11.331 y su Decreto reglamentario n° 3.631/07, ínterin crearse el Consejo Indígena de la Provincia de Buenos Aires (CIBA) y la Comisión Provincial por los Derechos de los Pueblos Originarios (Decreto n° 662/06) devenido ahora en Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI), entre sus objetos están: *Contribuir a la construcción de una sociedad intercultural, en la que se respeten todas las identidades y se valore la*

diversidad a través de la reivindicación histórica de los pueblos indígenas, la difusión de sus expresiones culturales, la promoción de sus derechos y la erradicación de conductas discriminatorias (art. 4 inc.4); Propiciar la creación de espacios locales de co-gestión entre los municipios y las comunidades indígenas, que garanticen el reconocimiento de sus derechos, su participación en la toma de decisiones respecto de los asuntos que les afectan y el respeto de sus identidades culturales (art. 4 inc. 5).

En el Anexo del Decreto reglamentario se establece: *“Los establecimientos educativos a los que asistan niños/as integrantes de una comunidad indígena, deberán contar al menos con un/a docente intercultural, de manera de asegurar un verdadero intercambio que garantice la interculturalidad desde la propia cosmovisión de cada comunidad indígena. La Dirección General de Cultura y Educación a través de los mecanismos usuales en la designación de docentes y con el acuerdo de la comunidad indígena de referencia designará a la persona idónea para transmitir su lengua y su cultura. El docente intercultural recibirá orientación, asesoramiento y supervisión conjunta por parte de las autoridades educativas provinciales y miembros de la comunidad indígena reconocidos para tal fin (art.4).*

En los casos en que asistan a una escuela niños/as indígenas de manera aislada la Dirección General de Cultura y Educación designará, en el nivel distrital, a un/a docente bilingüe para una atención focalizada de la situación (art.5).

Mientras que: *La Dirección General de Cultura y Educación junto al Consejo Provincial de Asuntos Indígenas, diseñará material didáctico específico, que propicie la valoración de las culturas de los pueblos indígenas (art.6), y garantizará la formación de todos los Docentes de la provincia integrando a los Planes y Programas de Estudio de Nivel Superior y/o Universitario, la interculturalidad como eje transversal; y desarrollará la capacitación de todos los docentes en este mismo marco con el fin de fortalecer las políticas de inclusión (art.7).*

Finalmente hay que mencionar a la LEY DE EDUCACIÓN n° 13.688, que en su CAPÍTULO XIII aporta los lineamientos generales de la EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Reza el art. 44: *“La Educación Intercultural es la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente.*

OBJETIVOS Y FUNCIONES: Aportar propuestas curriculares para una perspectiva intercultural democrática impulsando relaciones igualitarias entre personas y grupos que participen de universos culturales diferentes, teniendo en vista la construcción de una sociedad inclusiva.

Formular proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones y los programas de todos los Niveles Educativos, articulándolos organizativamente con las respectivas Direcciones de Nivel, en el marco de políticas provinciales y estrategias que integren las particularidades y diversidades de la Provincia, sus habitantes y sus culturas, propiciando el respeto a la diversidad cultural y promoviendo la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos.

Plantear articulaciones de las instituciones y los programas de formación específica constituyendo a las escuelas como espacios de socialización donde se debatan las diferencias en sus dimensiones sociales, culturales e históricas, alcanzando a todos los alumnos y las alumnas.

Diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que atiendan a preparar a todos los integrantes del Sistema Educativo de la Provincia para una vida responsable en una sociedad democrática basada en los Derechos Humanos, la comprensión, la paz, el respeto, el reconocimiento mutuo y la igualdad en un marco de aceptación de las diferencias culturales, étnicas, de origen, religiosas, de sexos, géneros, generacionales, lingüísticas, físicas, entre otras.

Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas”

2. PUEBLOS INDÍGENAS Y ESTADÍSTICAS

2.1 A nivel nacional

En Argentina desde el año 2001 se incorporó en el cuestionario del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas la pregunta por la autoadscripción étnica. Desde diversos sectores -Organizaciones Indígenas, Organizaciones No Gubernamentales y Instituciones Científicas/Académicas- remarcaron el subregistro de esta población en los censos y las estadísticas oficiales debido a la imposición de ciertas categorías y criterios de identificación, a las lógicas clasificatorias y a diferentes modos de implementación de las herramientas censales (Maidana et. al., 2009). Sin embargo, el hecho de comenzar a sistematizar información cuantitativa sobre los pueblos indígenas, marcó un avance significativo en cuanto al reconocimiento desde las esferas estatales de una población que fue sistemáticamente negada, tanto en espacios rurales como urbanos y doblemente negada-invisibilizada en estos últimos⁷. Ello en la medida en que contribuyen a visibilizar a estos colectivos culturalmente diferenciados, habilitando sus demandas y la expansión de sus derechos.

Según la información que brindan los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010⁸, en Argentina 955.032 personas se autoreconocen indígenas o descendientes de un pueblo originario, lo que representa el 2,4 % de la población total. Si desagregamos estos datos según el sexo un total de 473.958 son mujeres y 481.074 son varones. A su vez, del total de población que se reconoce indígena o descendiente de un pueblo indígena, 352.304 tienen entre cero y dieciocho años.

2.2. En la provincia de Buenos Aires

Según los Informes del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2015) en la provincia de Buenos Aires 299.311 personas -el 1,9% de su población- se reconocen indígenas. De ese total de personas auto reconocidas indígenas, 186.640 se encuentran en el Gran Buenos Aires (GBA)⁹ mientras que 112.671 están en el interior de la provincia. En la CABA 61.876 personas -el 2,1% de su población- se reconocen indígenas (INDEC. Censo

⁷ “Doble negación” refiere a la representación dominante de Argentina como un “país blanco”, por un lado, y, por otro, a la asociación de lo indígena con el medio rural, imágenes/imaginarios que dificultan el reconocimiento de estos pueblos, comunidades y personas que los conforman en distintos ámbitos geográficos del país, pero, más aún, en los ciudadanos (Engelman, 2016).

⁸ En el año 2022 se realizó el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, pero aún no se encuentran disponibles los datos sobre la variable indígena.

⁹ Según el INDEC el GBA comprende 24 partidos: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López.

Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010). Teniendo en cuenta estos datos, se puede apreciar que, si a nivel nacional ocho de cada diez indígenas viven en ciudades, tres de ellos lo hacen o en la CABA o en el GBA (INFORME COVID - segunda etapa). El mayor porcentaje de población indígena de la provincia habita en ámbitos urbanos. En el interior de la provincia el 93% de la población indígena vive en áreas citadinas y el 7% en áreas rurales, mientras que en los partidos del GBA el 99,8% de la población indígena vive en áreas urbanas y el 0,2% en áreas rurales.

Según los registros del Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI) de la provincia de Buenos Aires (año 2023), actualmente, existen en el territorio bonaerense 108 comunidades indígenas -registradas en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (ReNaCI)¹⁰, el Registro Provincial de Comunidades Indígenas (ReProCI)¹¹ y sin registro- pertenecientes a los pueblos Mapuche, Tehuelche, Guaraní, Avá Guaraní, Kolla, Qom, Quechua, Tonokoté, Mocoví, Diaguita y Charrúa. Del total de estas comunidades la mayor cantidad se encuentra en partidos bonaerenses que conforman el Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), considerado el mayor conglomerado urbano del país, centrado alrededor de la CABA. La RMBA abarca la Ciudad de Buenos Aires y 40 partidos de la Provincia de Buenos Aires (Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Berisso, Brandsen, Campana, Cañuelas, Ensenada, Escobar, Esteban Echeverría, Exaltación de la Cruz, Ezeiza, Florencio Varela, General Las Heras, General Rodríguez, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, La Plata, Lanús, Luján, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Marcos Paz, Merlo, Moreno, Morón, Pilar, Presidente Perón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, San Vicente, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López y Zárate) (Fernández 2011).

Según los últimos datos disponibles del INDEC, respecto al acceso a la educación, de la población indígena mayor de 3 años del interior de la provincia de Buenos Aires el 36,4% asiste a un establecimiento educativo, el 61,6% asistió y el 2% nunca asistió (INDEC, 2015a). Por su parte, el 35,7% de la población indígena mayor de 3 años del Gran Buenos Aires asiste a un establecimiento educativo, el 62% asistió y sólo el 2,3% nunca asistió (INDEC, 2015b).

¹⁰ Este registro funciona dentro del INAI y fue creado a través de la Ley 23.302. Su función es promover la inscripción de las personerías jurídicas de las comunidades de todo el país en este registro y asistirles en dicho proceso coordinando su acción con los institutos de asuntos indígenas de las jurisdicciones provinciales y municipales. Ver Resolución N° 4811/96.

¹¹ Este registro funciona dentro del Consejo Provincial de Asuntos Indígenas de la Secretaría de Derechos Humanos a partir del convenio celebrado a través del Decreto 1420/14 con el INAI. Su función es tramitar y otorgar la personería jurídica a las comunidades indígenas de la provincia de Buenos Aires que lo soliciten.

En CABA el 35% de la población indígena mayor de 3 años asiste a un establecimiento educativo, el 62,8% asistió y sólo el 2,2% nunca asistió (INDEC, 2015b)¹².

¹² En: Instituto Nacional de Estadística y Censos. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: región Metropolitana. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2015b.

3. OBJETIVOS

La educación en Argentina es reconocida como un derecho y tanto el Estado nacional como las provincias, deben asegurar la igualdad, gratuidad, laicidad y el acceso a todos los niveles del sistema educativo¹³ para toda la población que vive en el país. Cabe destacar que, a partir del año 2006, la educación es obligatoria desde los cuatro años hasta completar el nivel secundario, y como señalamos anteriormente, tanto a nivel nacional como jurisdiccional existen normas orientadas a garantizar las condiciones para que se efectivicen propuestas educativas interculturales bilingües. A pesar de los avances institucionales que ello representa, aún se observan grandes dificultades y profundas desigualdades para efectivizar el acceso de niñas/os indígenas a la educación en general y a la EIB en particular, así como para lograr que jóvenes y adultos/as indígenas que no hayan completado el nivel secundario puedan hacerlo. Ello nos coloca frente a la necesidad de generar y sistematizar información que contribuya al reconocimiento pleno de los pueblos a los que pertenecen y al conocimiento de sus requerimientos y posibilidades, a los fines de orientar el desarrollo de políticas que garanticen el derecho a la educación en general y a la EIB en particular.

El presente trabajo se orienta a ello, para llevarlo adelante partimos de una serie de hipótesis que se tradujeron en los interrogantes que orientaron tanto la selección de las variables como su análisis. Partimos del supuesto de que, más allá de que las bases de datos representan subregistros y/o contienen lagunas estadísticas, los datos que arroja su tratamiento permiten revisar estereotipos vigentes sobre la población destinataria de las políticas educativas, específicamente sobre las/os estudiantes indígenas y los establecimientos a los que asisten. El análisis también estuvo guiado por la consideración de las complejas relaciones que se evidencian entre: lengua - identidad étnica e identidad nacional - identidad étnica. Pues, como ha demostrado Ibáñez Caselli a partir del concepto de “comunidad de habla” no existe una correspondencia unívoca entre lengua e identidad étnica (2008). Respecto a la identidad nacional e identidad étnica, como ha evidenciado García (2010) la primera suele enmascarar a la segunda. El trabajo de investigación, en escuelas del oeste de la ciudad de La Plata, en

¹³ En Argentina el sistema educativo está dividido en 4 niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. La Educación Inicial es la unidad pedagógica conocida como jardín maternal (concurren niños y niñas desde los 45 días hasta los 2 años de edad) y jardín de infantes (van niños y niñas a partir de los 3 años y hasta los 5 años de edad). Son obligatorios los 2 últimos años. La Educación Primaria es otro de los niveles del sistema educativo, al que van los niños y niñas a partir de los 6 años de edad. Es obligatoria. La Educación Secundaria es el nivel para las/os adolescentes y jóvenes que terminaron la educación primaria. Dependiendo de cada jurisdicción puede durar 5 o 6 años. En conjunto, la educación primaria y secundaria tienen que durar 12 años en total. En algunas jurisdicciones la primaria termina en 6° grado y la secundaria tiene 6 años. En otras jurisdicciones, la primaria termina en 7° grado y la secundaria dura 5 años. Las secundarias con orientación Técnico Profesional pueden durar más años. La Educación Superior es la educación a la que pueden acceder quienes terminaron sus estudios secundarios.

instituciones ubicadas en barrios donde la variable étnica tiene una fuerte presencia (tobas, aymaras, quechuas, kollas, etc.) la documentación institucional no registra esta diversidad ya que la nacionalidad (argentina, boliviana, paraguaya, peruana, etc.) suele encubrir a las identidades étnicas al privilegiarse en los registros las categorías “argentino/extranjero”.

Teniendo en cuenta el contexto normativo, los registros censales nacionales y las consideraciones arriba enunciadas, en el presente trabajo se realiza un análisis estadístico de las bases brindadas por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación, con los siguientes objetivos:

- Sistematizar la información disponible sobre la presencia de estudiantes indígenas, su desempeño escolar y las características de los establecimientos a los que asisten en la provincia de Buenos Aires y la Región Metropolitana de Buenos Aires.
Específicamente:
 - a) Registrar establecimientos que declaran tener estudiantes indígenas y sus características;
 - b) Registrar estudiantes de 6° grado que se reconocen como indígenas o migrantes;
 - c) Registrar estudiantes que reconocen el uso de las lenguas originarias en sus hogares;
 - d) Analizar situaciones de discriminación entre grupos que se reconocen migrantes, pertenecientes a un pueblo indígena y que hablan lenguas indígenas.
 - e) Analizar el desempeño en Lengua y Matemática en las pruebas Aprender entre grupos que se reconocen migrantes, pertenecientes a un pueblo indígena, que hablan lenguas indígenas y quienes no se reconozcan como tales.
- Revisar y reflexionar sobre las variables, criterios y categorías utilizados en el registro y caracterización de la población escolar indígena.
- Contribuir al diseño, planificación e implementación de políticas educativas en general y de Educación Intercultural Bilingüe en particular.
- Contribuir a la efectivización del derecho a la educación.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para llevar adelante el presente informe se consideraron las bases estadísticas del **RELEVAMIENTO ANUAL (RA)** y **APRENDER** publicadas por la SEIE, ambas del año 2021, disponibles para su consulta en la página Web del Ministerio de Educación de la Nación. El recorte espacial corresponde a la provincia de Buenos Aires y la CABA. Para realizar el análisis estadístico se utilizó el software InfoStat 2020 (versión libre) y el programa Excel para crear algunos de los gráficos que acompañan este informe.

El **RA** consiste en un relevamiento estadístico implementado, desde el año 1996 en el marco del Sistema Federal de Información Educativa. Los equipos directivos de los establecimientos educativos son quienes se encargan del registro de los datos, que partir del año 2011 se realiza a través de la web que sustituye la realización del operativo vía cuadernillos¹⁴. A los fines de cumplimentar nuestros objetivos trabajamos específicamente con las bases **“2021 Bases Usuarías 2- Matrícula y Secciones”** y **“2021 Bases Usuarías 6- Población”**¹⁵ del año 2021.

A partir de la base **“2021 Bases Usuarías 2- Matrícula y Secciones”** se estimó un n de 17.755¹⁶ establecimientos educativos de todos los niveles para la provincia de Buenos Aires y CABA. Con esta misma Base calculamos el número total de establecimientos según nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario (SNU) y la cantidad total de establecimientos en el ámbito rural y urbano por nivel, para el área considerada.

A partir de la **“2021 Bases Usuarías 6- Población”** a través del programa Infostat estimamos medidas de resumen para caracterizar el total de establecimientos que mencionan tener población indígena. Respecto a los mismos observamos su matrícula, el Nivel/es educativo/s que poseen (inicial/ primario/ secundario/ superior no universitario) y el Ámbito al que pertenecen (rural/ urbano). Cabe señalar que, según consta en los cuadernillos de implementación, los/as estudiantes Indígenas y/o hablantes de Lenguas Indígenas/ Originarias son identificados a partir de los siguientes criterios: *“se reconoce indígena, es descendiente de una familia indígena/originaria, pertenece a una comunidad indígena o es hablante de lengua indígena/originaria”*¹⁷. A propósito del supuesto que considera las

¹⁴ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/relevamiento-anual-ra>

¹⁵ Disponibles para su descarga en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/relevamiento-anual-ra>

¹⁶ Número de casos calculado a partir de la **“2021 Bases Usuarías 2- Matrícula y Secciones”**.

¹⁷ Cuadernillo “Relevamiento Anual. Educación Común.” 2021. Disponible para su descarga en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/relevamiento-anual-ra>

complejas relaciones entre identidades étnicas y nacionales (ver apartado Objetivos) también consideramos los establecimientos educativos que mencionan tener matrícula de origen boliviano, brasilero, chileno, colombiano, ecuatoriano, paraguayo, peruano, uruguayo y/o venezolano, y los agrupamos bajo la categoría “migrantes sudamericanos”.

Para calcular el porcentaje de establecimientos con matrícula indígena/migrantes sudamericanos sobre el total de establecimientos educativos de la región considerada, cruzamos las cifras obtenidas de “2021 Bases Usuarías 2- Matrícula y Secciones” con aquellas de “2021 Bases Usuarías 6- Población.” Para estimar los porcentajes de estudiantes indígenas en provincia de Buenos Aires y la CABA se tomaron como referencia los totales de matrícula que figuran en el Anuario RA 2021 de la Secretaría de Evaluación e Información educativa del Ministerio de Educación de la Nación¹⁸.

La prueba **APRENDER** implementada anualmente desde el año 2016¹⁹ releva información sobre el grado de dominio que las/os estudiantes de nivel primario y secundario tienen sobre un recorte específico de contenidos, distintas habilidades de aprendizaje durante su trayectoria escolar, los factores sociodemográficos y las condiciones en que se enseña y se aprende (Ministerio de Educación, s/a). En el año 2021 la prueba se implementó en sexto grado de las 23.000 escuelas primarias de Argentina (SEIE, 2022; Ministerio de Educación, s/a). Los/as estudiantes fueron evaluados/as en las áreas de Lengua y Matemática y, además, se aplicaron cuestionarios complementarios a estudiantes y equipos directivos con el objetivo de obtener información sobre las características de las condiciones de enseñanza-aprendizaje. Es de destacar que en esta edición del operativo se incorporaron preguntas específicas sobre población indígena (SEIE, 2022).

En este informe analizamos por un lado la base de datos “**Base Directivos 6 grado primaria 2021 con Cuenexo Censo-ID1**”²⁰. Esta base presenta información respondida por directivos/as sobre los establecimientos educativos, sus propuestas de enseñanza y la organización adoptada en el contexto de la pandemia de COVID-19. La hemos tenido en cuenta para brindar un panorama a nivel provincial -que comprende las jurisdicciones de CABA y provincia de Buenos Aires- y presenta un valor total de 6.099 directivos/as que han

¹⁸ Disponible para su descarga en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

¹⁹ La misma no fue implementada en el año 2020 debido a la suspensión de las clases presenciales durante casi todo dicho ciclo lectivo por la pandemia de COVID-19.

²⁰ Disponible para su descarga en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender/aprender-2021>

respondido. En particular nos centramos en aquellos datos relativos a lo indígena para lo que consideramos las siguientes variables:

- pertenencia de los establecimientos educativos a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)
- estudiantes que se declaran (ellos/as o sus familias) pertenecientes a un pueblo indígena/originario
- enseñanza de alguna lengua indígena/originaria
- modo de alfabetización inicial para el primer ciclo del nivel primario (Monolingüe indígena/originaria - Bilingüe indígena/originaria - Monolingüe castellano)
- perfiles docentes (pareja pedagógica con figura del auxiliar indígena/originario - docentes con formación específica en EIB - docentes que se reconozcan como indígenas/originarios)
- existencia de espacios extracurriculares vinculados al trabajo con lengua y/o cultura indígena/originaria.

El análisis de frecuencias de la primera variable (pertenencia de los establecimientos educativos a la modalidad de EIB) arrojó un resultado de dos establecimientos que pertenecen a esta modalidad. Cabe destacar que esta primera variable se consigna a través de una pregunta en el cuestionario “Cuadernillo para directores/as Aprender 2021. Modelo 1 6° grado de la Educación Primaria” donde se indica que de ser respondida negativamente no se debe contestar a las preguntas siguientes, con lo cual el resto de las variables no son registradas. Por ello el análisis se centra solo en los dos establecimientos que consignaron la modalidad.

Por otro lado, trabajamos sobre la **"Base estudiantes 6 grado primaria 2021 GBA"** brindada por el Observatorio del Derecho a la Educación de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, con la información estadística correspondiente a la RMBA²¹. Esta base presenta una población de 218.558 estudiantes. Las variables consideradas fueron:

- género
- departamento
- idioma que se habla en los hogares la mayor parte del tiempo
- pertenencia de madre/padre a un pueblo indígena/originario o su descendencia de una familia indígena/originaria
- migración
-

²¹ Ver apartado “2.2 En la Provincia de Buenos Aires”

Al centrarnos en el análisis de la RMBA hemos agrupado los datos de los partidos que la conforman según las Regiones Educativas²² de la provincia de Buenos Aires de la siguiente manera:

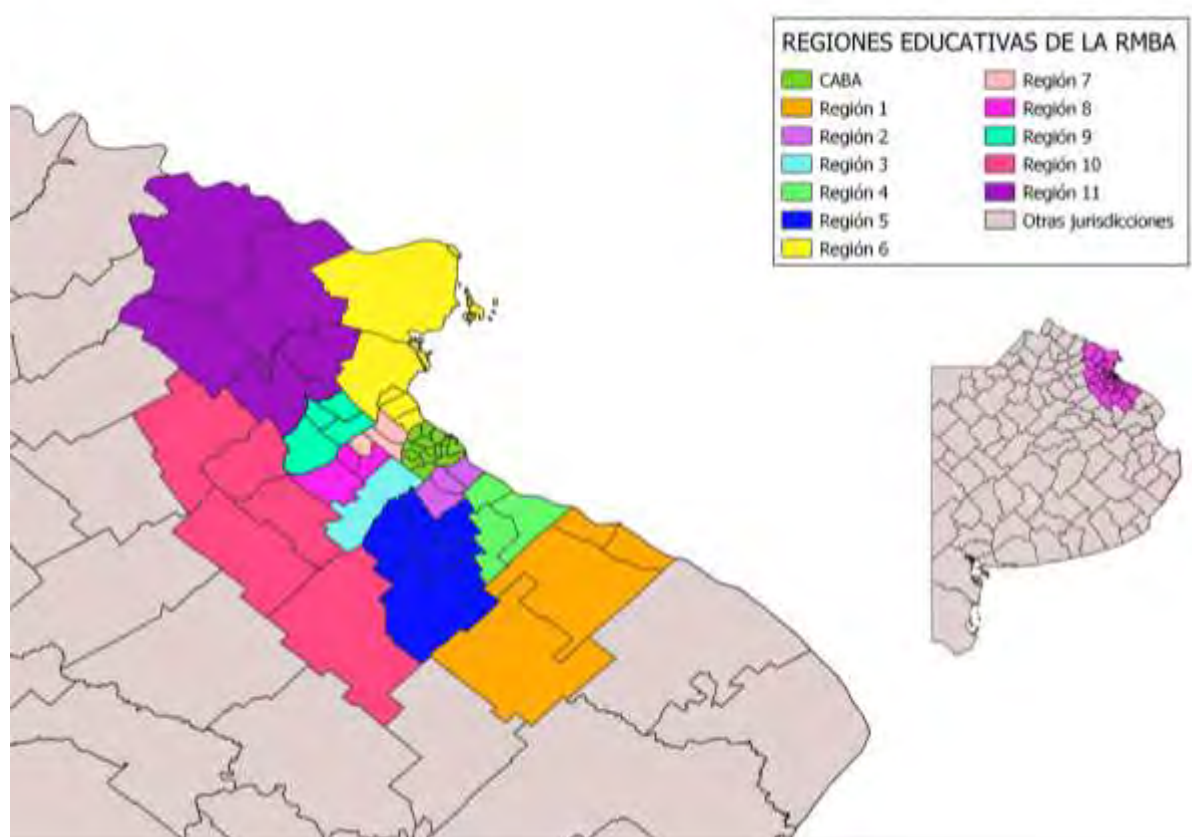
RMBA		
REGIÓN EDUCATIVA	LOCALIDADES	ESTUDIANTES RELEVADOS (DISPOSITIVO APRENDER)
CABA	15 comunas	33.460
REGIÓN 1 ²³	La Plata, Berisso, Ensenada y Brandsen	12.579
REGIÓN 2	Avellaneda, Lomas de Zamora y Lanús	21.482
REGIÓN 3	La Matanza	20.910
REGIÓN 4	Berazategui, Florencia Varela y Quilmes	21.692
REGIÓN 5	Almirante Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón, San Vicente	20.258
REGIÓN 6	San Fernando, San Isidro, Tigre y Vicente López	15.519
REGIÓN 7	Hurlingham, General San Martín y Tres de Febrero	10.903
REGIÓN 8	Ituzaingó, Merlo y Morón	15.046
REGIÓN 9	José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel	24.759
REGIÓN 10 ²⁴	Marcos Paz, General Rodríguez, Cañuelas, Luján y General Las Heras	6.749
REGIÓN 11	Campana, Exaltación de la Cruz, Zarate, Pilar y Escobar	15.201
TOTAL		218.558

²² La totalidad de partidos de la provincia de Buenos Aires se agrupan en 25 Regiones Educativas a los efectos de la conducción, planeamiento y administración escolar por parte de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

²³ Los partidos de Magdalena y Punta Indio forman parte de esta Región Educativa pero no son considerados por no formar parte de la RMBA.

²⁴ Los partidos de Navarro, Mercedes, San Antonio de Giles y Suipacha también forman parte de esta Región educativa pero no serán considerados en el presente análisis ya que no forman parte del RMBA.

Tabla 1: Localidades y estudiantes relevados por el operativo APRENDER por Regiones Educativas de la RMBA.



Mapa 1: Regiones educativas de la RMBA. Elaboración propia.

El análisis de aspectos relacionados con el rendimiento escolar en Lengua y Matemática y situaciones de discriminación de los/as estudiantes indígenas de la RMBA se realizó a partir de un total de 186.401 niños/as²⁵ consignados en la base **"Base estudiantes 6 grado primaria 2021 GBA"**. A partir de ello y teniendo en cuenta los señalamientos antes realizados respecto a la identidad nacional -que suele enmascarar a la pertenencia a un pueblo indígena- y a las lenguas -que no se relacionan de forma unívoca con las identidades étnicas- confeccionamos 6 grupos. En el armado de los mismos, a los fines de considerar las diversas formas en las que se puede haber consignado la diversidad étnica al responder el cuestionario, tuvimos en cuenta las siguientes variables: pertenencia de madre/padre a un pueblo indígena/originario o descendencia - idioma que se habla en el hogar la mayor parte del tiempo - configuración familiar migrante (Tabla 2).

²⁵ Este n representa el total de "respuestas válidas" para las variables que consideramos para armar los grupos: pertenencia de madre/padre a un pueblo indígena/originario o descendencia - idioma que se habla en el hogar la mayor parte del tiempo - configuración familiar migrante.

GRUPO	N	NIÑOS Y NIÑAS QUE AFIRMAN
A	3.534	Pertenecer a un pueblo indígena; Hablar castellano-español en el contexto familiar; Tener una configuración familiar migrante.
B	7.549	Pertenecer a un pueblo indígena; Hablar castellano-español en el contexto familiar; Tener una configuración familiar no migrante.
C	2.729	Hablar lenguas indígenas en el contexto familiar (se incluyen todos y todas independientemente de su respuesta frente a la pregunta de su pertenencia a un pueblo indígena); Tener una configuración familiar migrante.
D	446	Hablar lenguas indígenas en el contexto familiar (se incluyen todos y todas independientemente de su respuesta frente a la pregunta de su pertenencia a un pueblo indígena); Tener una configuración familiar no migrante.
E	10.470	No pertenecer a un pueblo indígena; Hablar castellano-español en su contexto familiar; Tener una configuración familiar migrante.
F	69.835	No pertenecer a un pueblo indígena; Hablar castellano-español en su contexto familiar; Tener una configuración familiar no migrante.

Tabla 2: Conformación de grupos para el análisis de rendimiento escolar en Lengua y Matemática y situaciones de discriminación.

La desigualdad estructural e inequidad social, producto de los históricos procesos de expansión del Estado y las fronteras productivas sobre los territorios y los pueblos indígenas (Tamagno, 2014), se evidencia en las dificultades, injusticias y condiciones de pobreza que atraviesa la vida cotidiana de las comunidades y los pueblos a los que éstas pertenecen. Subrayamos el hecho de que se trata de colectivos empobrecidos y vulnerados (Protocolo 2017) se torna imprescindible tenerlo en cuenta para evitar interpretar las situaciones de carencia que los afectan en términos que no contribuyen a analizar las causas de las mismas y los subestiman y/o descalifican, reproduciendo imágenes e imaginarios racistas. Este

señalamiento es necesario para comprender el modo en que se articulan diversidad cultural y desigualdad social, relación que fundamenta los supuestos que se colocan a continuación.

Para el análisis del rendimiento escolar en Lengua y Matemática en las pruebas Aprender partimos de la hipótesis de que cuestiones asociadas a la diversidad cultural pueden expresarse en el rendimiento escolar, entonces es esperable que niños/as que cumplen con una o más de las condiciones antes enumeradas presenten diferencias respecto al rendimiento escolar de aquellos/as que no presentan estas condiciones.

Las variables analizadas fueron puntaje en Lengua y puntaje en Matemática. Las mismas están categorizadas según el Nivel en Lengua y Matemática como: Por debajo del nivel básico - Básico - Satisfactorio - Avanzado. Sobre los puntajes y considerando el total de datos disponibles -luego de eliminados los valores nulos- se realizó la distribución de frecuencias, se calcularon las medidas de tendencia central y dispersión, se evaluó la normalidad de la distribución de frecuencias mediante una prueba de Shapiro-Wilks y la homogeneidad de las varianzas mediante una prueba de Levene. Luego se calcularon las medidas de tendencia central y dispersión en las muestras A-F y se puso a prueba la hipótesis de igualdad a través de una prueba de Kruskal-Wallis.

Para el análisis de la discriminación en las aulas, partimos de la hipótesis de que el hecho de hablar otra diferente al castellano-español en el hogar, pertenecer a un pueblo indígena o ser parte de una familia migrante son motivos de discriminación, entonces es esperable que niños y niñas que cumplen con una o más condiciones la sufran en mayor porcentaje, que niños y niñas que no pertenecen a pueblos indígenas, que no hablan una lengua distinta al castellano-español y/o que no son migrantes.

Las variables analizadas se corresponden con las siguientes preguntas de la encuesta de las pruebas Aprender:

Ap35b. En los últimos meses de clases ¿con qué frecuencia viviste alguna de las siguientes situaciones en tu escuela? Otros/as estudiantes se burlaron de mí

Ap36c. En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por mi religión

Ap36d. En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por mi aspecto físico

Ap36f. En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por mi nacionalidad

Ap 36i. En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por otros motivos.

Las respuestas posibles para dichas preguntas son: en blanco - multimarca- nunca - algunas veces - muchas veces. Realizamos el cálculo de frecuencias considerando solo las respuestas “nunca”, “algunas veces” y “muchas veces”. La comparación se realizó sobre los seis grupos seleccionados arriba, en relación a la lengua, la pertenencia a un pueblo indígena y la condición migratoria.

Así, el análisis estadístico que sigue a continuación se organiza en dos grandes apartados. En el primer apartado, a partir del análisis de los datos del RA se caracterizan los establecimientos con nivel inicial, primario, secundario y SNU de toda la provincia de Buenos Aires y CABA con matrícula indígena y migrante. En el segundo apartado, se analizan los datos del operativo APRENDER en tres sentidos: primero se identifican y caracterizan las escuelas primarias que declaran tener Modalidad EIB; luego se caracterizan a los/as estudiantes de 6° de las 11 regiones educativas de Buenos Aires que conforman la RMBA y CABA en relación a las variables consignadas arriba. Por último, se analizan las situaciones de discriminación y los desempeños escolares.

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

5.1. La población indígena en el Relevamiento Anual

A partir del RA identificamos para la provincia de Buenos Aires y la CABA un total de **227 establecimientos educativos** que manifiestan tener al menos un/a niño/a o joven indígena en su matrícula, de los cuales 213 (el 93,8% de los 227) se ubican en la provincia de Buenos Aires, mientras que 14 (el 6,1% de los 227) se encuentran en la CABA. Esto representa el 1.33% del total de establecimientos ubicados en la provincia de Buenos Aires y el 0.78% del total en CABA²⁶. A su vez, a partir de la base de datos brindada por el SEIE con un recorte específico de los establecimientos con población indígena en la RMBA, sabemos que 72 (31,7% de los 227) establecimientos educativos que manifiestan tener al menos un/una niño/niña o joven indígena en su matrícula se encuentran dentro de la RMBA.

Si se desagrega esta información por nivel educativo podemos observar que, en la provincia de Buenos Aires, un total de 21 establecimientos con nivel inicial declaran tener población indígena (el 0,38% de establecimientos del nivel), mientras que en el nivel primario lo hacen 60 establecimientos (1,02%), en el secundario 125 (2,74%) y en el nivel superior no universitario 7 (1,20%). En CABA son 2 (0,22%) los establecimientos educativos con nivel inicial que identifican población indígena en su matrícula, 1 (0,11%) en el nivel primario, 6 (1,19%) en el secundario y 5 (1,90%) en superior no universitario (SNU) (ver Tabla 3). Así podemos observar que, el mayor porcentaje de establecimientos con población indígena, tanto en CABA como en Buenos Aires se encuentra en el nivel secundario.

ESTABLECIMIENTOS	BUENOS AIRES			CABA		
	TOTAL	Sin matrícula indígena	Con matrícula indígena	TOTAL	Sin matrícula indígena	Con matrícula indígena
NIVEL INICIAL	5409	5388	21	903	901	2
NIVEL PRIMARIO	5828	5768	60	888	887	1
NIVEL SECUNDARIO	4561	4436	125	501	495	6
SNU	582	575	7	263	258	5

²⁶ Este y los siguientes porcentajes fue calculado relacionando los totales que figuran en la *Base Usuaría Matrícula y Secciones* con el total de establecimientos con población indígena de la *Base usuaria Población*. Según la primera base mencionada en la provincia de Buenos Aires el número de establecimientos educativos es de 15.966 y en CABA de 1.789.

Tabla 3: Cantidad de establecimientos educativos con/sin matrícula indígena de Buenos Aires y CABA desagregados por nivel educativo.

En cuanto al ámbito en el que se ubican el total de los establecimientos que declaran matrícula indígena en la provincia de Buenos Aires (n = 213), 35 (16,4%) están ubicados en áreas rurales y 178 en zonas urbanas (el 83,5%), lo que indica que la mayor cantidad de estudiantes indígenas se encuentra en las ciudades. De estos últimos 17 son de nivel inicial (lo que representa el 0,36% de los establecimientos con nivel inicial del ámbito urbano), 41 de nivel primario (0,93%), 113 son de nivel secundario (2,69%) y 7 de nivel superior no universitario (1,21%) (ver Tabla 3). De los establecimientos en ámbitos rurales con población indígena, 4 son de nivel inicial (lo que representan el 0,53% de los establecimientos con nivel inicial en la ruralidad), 19 del nivel primario (1,29%) y 12 del nivel secundario (3,26%). Por su parte, en CABA todos los establecimientos del distrito pertenecen al ámbito urbano (Ver Tabla 4).

ESTABLECIMIENTOS	RURAL			URBANO		
	TOTAL	Sin matrícula indígena	Con matrícula indígena	TOTAL	Sin matrícula indígena	Con matrícula indígena
N. INICIAL	746	742	4 (0,53%)	4663	4646	17 (0,36%)
N. PRIMARIO	1459	1440	19 (1,3%)	4366	4325	41 (0,93%)
N. SECUNDARIO	369	357	12 (3,26%)	4192	4079	113 (2,69%)
SNU	4	4	0 (0%)	578	571	7 (1,21%)

Tabla 2. Cantidad de establecimientos por ámbito, por nivel y según matrícula. Provincia de Buenos Aires.

Por otro lado, al calcular la matrícula se observa que 1.988 niños/as y jóvenes son identificados como indígenas por los agentes educativos de la provincia de Buenos Aires, esto representa el 0.04% de la matrícula provincial²⁷. Si se desagrega este dato por nivel se identifican 75 niños y niñas indígenas en todos los establecimientos con nivel inicial, 782 niños/ niñas y jóvenes del nivel primario, 1.083 jóvenes del nivel secundario y 48 del nivel superior no universitario. En el caso de CABA se identificaron 671 niños/niñas y jóvenes

²⁷ La matrícula de la provincia de Buenos Aires es de 4.353.004 estudiantes, según el Anuario RA 2021 de la Secretaría de Evaluación e Información educativa del Ministerio de Educación de la Nación, disponible para su consulta en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

indígenas -el 0,1% de su matrícula²⁸-, de los cuales 133 asisten al nivel inicial, 12 al nivel primario, 481 son jóvenes del nivel secundario y 45 asisten al nivel superior no universitario. A partir de un recorte específico facilitado por la SEIE, sabemos que para la RMBA la matrícula indígena estimada a partir del RA es de 499 niños/niñas y jóvenes para todos los niveles del sistema educativo, de los cuales 262 son varones y 237 mujeres.

En la Tabla 5 se puede observar que en la provincia de Buenos Aires los establecimientos con nivel inicial declaran tener entre 1 y 18 niños y niñas indígenas en sus aulas. Para el nivel primario los establecimientos declaran entre 1 y 134 indígenas en su matrícula, mientras que en el nivel secundario entre 1 y 140, y en SNU entre 1 y 31. En CABA observamos que la distribución de casos por establecimientos también varía, aunque en el nivel inicial, de los dos establecimientos que declaran matrícula indígena, uno tiene 50 y el otro 83; en el nivel primario un solo establecimiento menciona 12 estudiantes indígenas, en el secundario se observa la mayor variación, donde declaran entre 2 y 300 estudiantes indígenas, y en el nivel SNU los establecimientos declaran tener entre 1 y 30 estudiantes indígenas (Ver tabla 4). Esto nos permite vislumbrar que en algunos establecimientos la cantidad de niños, niñas y jóvenes indígenas es notoriamente mayor que en otros.

	N° DE ESTABLECIMIENTOS	MÍNIMO	MÁXIMO	TOTAL DE MATRÍCULA INDIGENA
INICIAL	21	1	18	75
PRIMARIO	60	1	134	782
SECUNDARIO	125	1	140	1083
SNU	7	1	31	48
TOTAL	213	-	-	1988

Tabla 4. Matrícula indígena por nivel educativo. Buenos Aires

	N° DE ESTABLECIMIENTOS	MÍNIMO	MÁXIMO	TOTAL DE MATRÍCULA INDIGENA
INICIAL	2	50	83	133
PRIMARIO	1	-	12	12
SECUNDARIO	6	2	300	481

²⁸ La matrícula de CABA es de 718.148 estudiantes, según el Anuario RA 2021 de la Secretaría de Evaluación e Información educativa del Ministerio de Educación de la Nación, disponible para su consulta en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

SNU	5	1	30	45
TOTAL	14	-	-	671

Tabla 5. Matrícula Indígena por Nivel educativo. CABA

Por otro lado, partiendo del supuesto que mencionamos en apartados anteriores, sobre el subregistro que se genera de la cuestión indígena al ser subsumida la identidad étnica por la identidad nacional, evaluamos la cantidad de establecimientos por nivel que declaran tener al menos un estudiante migrante sudamericano²⁹. Aquí observamos que, para la provincia de Buenos Aires, son 1.522 los establecimientos con nivel inicial que declaran tener al menos un niño o niña migrante (el 28,1% del total de establecimientos del nivel), mientras que en el nivel primario son 2.783 los establecimientos con matrícula migrante (47,7%), 2.884 en el nivel secundario (63,2%) y 338 en el nivel superior no universitario (58%). Para el caso de CABA 613 establecimientos con nivel inicial declaran matrícula migrante (el 67% de los establecimientos del nivel), 791 en el nivel primario (89%), 449 (89,6%) del nivel secundario y 238 con nivel superior no universitario (90,4%). (ver Tabla 6).

ESTABLECIMIENTOS	Buenos Aires			CABA		
	TOTAL	Sin matrícula migrante	Con matrícula migrante	TOTAL	Sin matrícula migrante	Con matrícula migrante
INICIAL	5409	3887	1522 (28,1%)	903	290	613 (67,8%)
PRIMARIA	5828	3045	2783 (47,7%)	888	97	791 (89%)
SECUNDARIA	4561	1677	2884 (63,2%)	501	52	449 (89,6%)
SNU	582	244	338 (58%)	263	25	238 (90,4%)

Tabla 6. Cantidad de establecimientos de cada nivel que declaran matrícula con migrantes sudamericanos. Buenos Aires y CABA.

En la provincia de Buenos Aires, un total de 61.191 niños/niñas y jóvenes son identificados como migrantes de países de Sudamérica, lo que representa el 1,4 % de la matrícula

²⁹ Aquí se consideraron las categorías que aparecen en el RA, donde se pregunta por la matrícula de los siguientes países: Uruguay, Brasil, Paraguay, Bolivia, Chile, Perú, Ecuador, Colombia y Venezuela. No se consideró la categoría "Otros países de América"

provincial. En el nivel inicial se identificaron 3.989 niños y niñas migrantes, para el primario 21.543, en el secundario 32.566, mientras que en el nivel superior no universitario se identificaron 3.093 personas como migrantes sudamericanos. En CABA el total de la matrícula de migrantes sudamericanos es de 39.251 niños, niñas y jóvenes -el 5,4 % de su matrícula-, de los cuales 3.277 están en el nivel inicial, 14.599 en el primario, 14.022 en el nivel secundario y 5.353 en el SNU. Si nos centramos en el origen de la población migrante observaremos que, tanto en CABA como en provincia de Buenos Aires, los países que mayor matrícula tienen en todos los niveles del sistema educativo son Venezuela, Bolivia, Perú y Paraguay.

A su vez, cruzamos en tablas de doble entrada los establecimientos educativos que declaran matrícula migrante con aquellos que identifican población indígena (Ver tablas 7a, 7b, 7c y 7d). A partir de ello podemos observar que en todos los niveles educativos provinciales se encuentran establecimientos que indican tener tanto matrícula indígena como de migrantes sudamericanos: 13 de los 21 que declaran matrícula indígena para el nivel inicial; 42 -de 60 con matrícula indígena- para el nivel primario, 91 -de 125- para el secundario y 6 de 7 para el SNU. En el caso de CABA los 14 establecimientos de todos los niveles educativos que identifican matrícula indígena también tienen migrantes de Sudamérica. Es decir, del total de establecimientos que declaran matrícula indígena en todos los niveles del sistema educativo (227), la mayoría (166) expresa también tener población migrante en sus aulas. Ello es significativo en tanto, en los individuos se amalgaman/encarnan múltiples identidades: nacionales, étnicas, de clase, de género, religiosas, etc. El análisis permite dar cuenta de la presencia y convivencia en las aulas de estas múltiples identidades/identificaciones, de allí la relevancia de considerar al unísono algunas de ellas tales como las variables indígena y migrante sudamericano, porque si bien, la identidad es múltiple, las identidades étnicas suelen subsumirse por identidades de sujetos nacionalizados.

NIVEL INICIAL. PROVINCIA DE BUENOS AIRES			
ESTABLECIMIENTOS CON MATRÍCULA	MIGRANTES	NO MIGRANTES	TOTAL
INDÍGENAS	13	8	21
NO INDÍGENAS	1.509	3.877	5386
TOTAL	1.522	3.887	5.409

Tabla 7a. Tabla de doble entrada con el número de establecimientos del nivel inicial con población indígena y migrante. Provincia de Buenos Aires.

NIVEL PRIMARIO. PROVINCIA DE BUENOS AIRES			
ESTABLECIMIENTOS CON MATRÍCULA	MIGRANTES	NO MIGRANTES	TOTAL
INDÍGENAS	42	18	60
NO INDÍGENAS	2741	3027	5768
TOTAL	2783	3045	5828

Tabla 7b. Tabla de doble entrada con el número de establecimientos del nivel primario con población indígena y migrante. Provincia de Buenos Aires.

NIVEL SECUNDARIO. PROVINCIA DE BUENOS AIRES			
ESTABLECIMIENTOS CON MATRÍCULA	MIGRANTE	NO MIGRANTE	TOTAL
INDÍGENA	91	34	125
NO INDÍGENA	358	2850	4406
TOTAL	1677	2884	4561

Tabla 7c. Tabla de doble entrada con el número de establecimientos del nivel secundario con población indígena y migrante. Provincia de Buenos Aires.

NIVEL SNU. PROVINCIA DE BUENOS AIRES			
ESTABLECIMIENTOS CON MATRÍCULA	MIGRANTES	NO MIGRANTES	TOTAL
INDÍGENA	6	1	7
NO INDÍGENA	332	243	575
TOTAL	338	244	582

Tabla 7d. Tabla de doble entrada con el número de establecimientos del nivel SNU con población indígena y migrante. Provincia de Buenos Aires.

A partir de los datos del RA hasta aquí analizados cabe hacer algunas observaciones generales. En primer término, podemos observar que en establecimientos de todos los niveles del sistema educativo se identificaron niños/niñas y jóvenes indígenas, tanto en la provincia de Buenos Aires como de la CABA. Si bien esto es importante para visibilizar la presencia indígena en las escuelas de la provincia y de la CABA, es relevante remarcar que, por las características mismas de este relevamiento -el cual es completado por personal administrativo de los establecimientos educativos- los números totales arrojados (tanto en relación al número de establecimientos con población indígena como a la cantidad de

niños/niñas y jóvenes) pueden representar subregistros. En nuestras investigaciones etnográficas en escuelas primarias del Gran La Plata a las que asisten niños/as y jóvenes de comunidades indígenas hemos observado, en contexto del trabajo de campo, las dificultades que existen para que directivos y docentes reconozcan la presencia de estudiantes indígenas. Ello se debe a imaginarios aún vigentes sobre la diversidad cultural que, cargados de prejuicios y presupuestos sobre “dónde están y cómo deben ser los indígenas” condicionan la percepción de docentes y directivos sobre la población escolar, así como las prácticas desarrolladas para abordarla al interior de las aulas (Solari Paz et al. 2009; García 2010; García, Cremonesi y Cappannini, 2016; Alonso y García 2018; Bermeo 2018). En muchos casos se sigue pensando que en las grandes ciudades no hay indígenas y/o que su llegada a éstas implica necesariamente la “pérdida” de la identidad étnica, por incorporarse a la dinámica urbana. Sin embargo, a partir del propio RA se puede observar que del total de establecimientos con población indígena de Buenos Aires y CABA la mayoría se encuentran ubicados en ámbitos urbanos -178 en provincia de Buenos Aires y 14 en CABA-. Esto se relaciona con los procesos migratorios hacia los ámbitos citadinos, muy marcados en esta parte del país: 3 de cada 8 indígenas que viven en las ciudades lo hacen o en la CABA o en el GBA (Informe Ampliado, 2020). A su vez cabría preguntarnos: ¿es que hay mayor cantidad (proporcional) de indígenas en los ámbitos urbanos o es que en los ámbitos rurales las identidades (indígenas u otras) se manifiestan de otra manera, si es que se manifiestan?

5.2. La población indígena en las pruebas Aprender 2021

5.2.1. Lo indígena en las escuelas de la provincia de Buenos Aires

A partir de la “**Base Directivos 6 grado primaria 2021 con Cueanexo Censo-ID1**” observamos que del total de 6.099 establecimientos educativos por los que han respondido los/as directivos/as solo dos pertenecen a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), 5.336 no pertenecen a esta modalidad y 761 son “respuestas no válidas”³⁰. Teniendo en cuenta únicamente las “respuestas válidas”³¹ (n = 5.338) podemos señalar que el 0,02% de las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires cuenta con modalidad EIB mientras que el 99,96% no (Ver Tabla 8).

³⁰ Dentro de la categoría “respuestas no válidas” agrupamos aquellas respuestas que en la tabulación de Aprender figuran con valores en blanco o nulos para una variable dada. Consideramos también dentro de esta categoría a las respuestas multimarca en aquellos casos en que una variable no admite más de un valor.

³¹ Dentro de la categoría “respuestas válidas” agrupamos a aquellas respuestas que en la tabulación de Aprender figuran con valores concretos para una variable dada. Las respuestas multimarca son consideradas dentro de esta categoría en aquellos casos en que la variable admite múltiples valores de respuestas.

MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)	NÚMERO DE ESCUELAS	PORCENTAJE
Si	2	0,02
No	5.336	99,96
Total de respuestas válidas	5.338	100
Respuestas no válidas	761	—
TOTAL	6.099	—

Tabla 8. Establecimientos con modalidad de EBI

Estos dos establecimientos que pertenecen a la modalidad EIB son estatales, siendo uno urbano y el otro rural. Ambas instituciones cuentan con estudiantes que declaran (ellos/as o su familia) pertenecer a un pueblo indígena/originario y trabajan la alfabetización inicial para el primer ciclo del nivel primario de modo monolingüe castellano. En ninguna de estas escuelas se enseña alguna lengua indígena/originaria, tampoco cuentan con docentes con formación específica en EIB. La escuela rural cuenta con pareja pedagógica con figura del auxiliar indígena/originario y con espacios extracurriculares vinculados al trabajo con lengua y/o cultura indígena/originaria. Mientras que la urbana cuenta con docentes que se reconocen como indígenas/originarios.

Cabe señalar que estos datos surgen de las respuestas dadas al apartado “Educación Intercultural Bilingüe (EIB)” del “Cuadernillo para directores/as Aprender 2021. Modelo 1. 6° grado de la Educación Primaria”³² que define a la EIB según la Ley de Educación Nacional 26.206 como la modalidad del sistema educativo que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida (Art. 52). Este apartado cuenta con 6 preguntas en total y, como señalamos en la parte metodológica de este informe, de responder negativamente a la primera (¿Pertenece esta escuela a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)?) las demás no deben ser respondidas (¿Su institución cuenta con estudiantes que se declaren (ellos/as o su familia) pertenecientes a un pueblo indígena/originario? - ¿En su institución se enseña alguna lengua indígena/originaria? - Consigne el modo en que su institución trabaja la alfabetización inicial para el primer ciclo del nivel primario: Monolingüe indígena/originaria / Bilingüe (lengua indígena/originaria - castellano) / Monolingüe castellano - ¿En su institución existen los siguientes perfiles?: Pareja pedagógica con figura del auxiliar indígena/originario

³² Disponible para su consulta en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuadernillo-directores_2021_final.pdf

/ Docentes con formación específica en EIB / Docentes que se reconozcan como indígenas/originarios - ¿La institución cuenta con espacios extracurriculares vinculados al trabajo con lengua y/o cultura indígena/originaria?). Ello conlleva a que no se registre otra información sobre la cuestión indígena que no necesariamente debe aparecer sólo en escuelas con esta modalidad. Por ejemplo, la presencia de docentes indígenas o acciones asociadas a la diversidad cultural y relaciones interculturales en la cotidianidad escolar o el tratamiento de lenguas y saberes indígenas en el contexto áulico.

A partir de los datos analizados hasta aquí de la base **“Base Directivos 6 grado primaria 2021 con Cueanexo Censo-ID1”** podemos hacer algunas señalizaciones. En primer lugar, cabe remarcar que la información de dicha base surge de las respuestas que han dado directivos de los Establecimientos Educativos de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires al “Cuadernillo para directores/as. Aprender 2021” para 6to grado. Sólo 2 establecimientos educativos hayan sido consignados como pertenecientes a la Modalidad EIB de un total de 5.338 (total de respuestas válidas). Estos dos establecimientos son estatales y sobre los mismos se ha consignado que: cuentan con estudiantes que declaran pertenecer a pueblos indígenas/originarios, trabajan la alfabetización inicial para el primer ciclo del nivel primario de modo monolingüe castellano, no enseñan lenguas indígenas/originarias, ni cuentan con docentes con formación específica en EIB. Una de estas escuelas es rural y trabaja con pareja pedagógica con figura del auxiliar indígena/originario y con espacios extracurriculares vinculados al trabajo con lengua y/o cultura indígena/originaria; mientras que la otra escuela es urbana y cuenta con docentes que se reconocen como indígenas/originarios.

Por otra parte, es alto el número de establecimientos consignados como no pertenecientes a la modalidad EIB (5.336) en la provincia. Sobre ellos -por las características metodológicas de aplicación del cuestionario antes mencionadas- no se ha relevado información sobre otros aspectos vinculados a lo indígena como puede ser alguna experiencia de EIB o de enseñanza de lenguas indígenas/originarias en curso o si cuentan con docentes que se reconocen como indígenas/originarios. Información con la que sería valioso contar dada la fuerte presencia indígena en nuestra provincia. Hay 299.311 personas que se reconocen indígenas o descendientes de algún pueblo originario en la provincia de Buenos Aires y 61.876 en la

CABA -según el censo 2010- y 118 comunidades indígenas registradas en toda la provincia - según información publicada por el CPAI³³.

5.2.2. Lo indígena en el RMBA según sus estudiantes

A partir de la “**Base estudiantes 6 grado primaria 2021 GBA**” observamos para la RMBA que 92.704 estudiantes se reconocen con el género femenino, mientras que 91.395 se reconocen con el género masculino y 6.103 como no binarios. A su vez, para esta variable se contabilizaron 28.356 “respuestas no válidas”.

Respecto del idioma que hablan las/os estudiantes en su casa la mayor parte del tiempo se observa que predomina el español (con 184.808 casos), seguido por alguna lengua indígena/originaria (3.419 casos), el inglés (806 casos) y el portugués (606 casos). Asimismo, 3.003 estudiantes seleccionaron la opción “otro idioma”, 3.190 marcaron más de una opción (categoría multimarcas) y 22.726 son respuestas no válidas³⁴. Del total de respuestas válidas (195.832) el español es el idioma que más se habla en las casas, representando el 94,37% mientras que las lenguas indígenas representan el 1,75% (Ver Tabla 9).

IDIOMA QUE SE HABLA EN LAS CASAS LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO	NÚMERO DE CASOS	PORCENTAJE³⁵
Castellano/español	184.808	94,37
Lengua Indígena/ Originaria	3.419	1,75
Inglés	806	0,41
Portugués	606	0,31
Otro idioma	3.003	0,15
Multimarcas	3.190	1,63
Total de respuestas válidas	195.832	100
Respuestas no válidas	22.726	—
TOTAL GENERAL	218.558	—

³³ En los mapas difundidos por el CPAI se puede visualizar la cantidad de Comunidades Indígenas en la provincia de Buenos Aires distribuidas por partidos y el Pueblo al que pertenecen: https://drive.google.com/file/d/1UAE0jsRc6U9KPacUDv71c_P1ukg70gtV/view y <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1utpFLB3lyp5-UxuCFbr5fx0eqiU&ll=-33.90173515445603%2C-58.85576676577865&z=9>

³⁴ Del total de los registros para esta variable, contabilizamos 6.678 dejados en blanco y 16.048 que son nulos que hemos agrupado en la categoría “respuestas no válidas”.

³⁵ Para el cálculo de porcentajes solo se ha tenido en cuenta las “respuestas válidas”.

Tabla 9. Idioma que se habla en las casas del AMBA la mayor parte del tiempo.

Al tomar en cuenta los datos relativos a las lenguas indígenas y desagregarlos por región educativa se observa que en todas las regiones hay casos de familias en las que se hablan lenguas indígenas la mayor parte del tiempo. En CABA se encuentra la mayor frecuencia con un total de 594 familias en las que se hablan lenguas indígenas, seguida por la Región 3 con 477, la Región 9 con 443, la Región 5 con 368 y la Región 4 con 303. Estos datos coinciden en gran medida con la notoria presencia indígena relevada por el CPAI para los municipios de la Región 3 -La Matanza- que cuenta con 9 comunidades, la Región 9 -Jose C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel- que cuenta con 11, la Región 5 -Almirante Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón, San Vicente- que cuenta con 10 y la Región 4 -Berazategui, Florencia Varela y Quilmes- que también cuenta con 10. Por otro lado, la frecuencia más baja corresponde a la Región 10 -Marcos Paz, General Rodríguez, Cañuelas, Luján y General Las Heras-, con 100 familias, región que cuenta con una sola comunidad relevada por el CPAI. En la Región 1 -La Plata, Berisso, Ensenada y Brandsen- se observa una baja frecuencia de familias que hablan lenguas indígenas si bien el CPAI registra 13 comunidades indígenas en esta área. Por otro lado, hemos calculado los porcentajes que estos datos representan en relación con el total de "respuestas válidas" para cada Región. Observamos que en la Región 3 se observa el mayor porcentaje de familias donde se habla alguna lengua indígena la mayor parte del tiempo (2,64% sobre un n= 18.041) en relación al total de respuestas para dicha Región, seguido por la Región 5 (2,07% sobre un n =17.790) y la Región 9 (2,06% sobre un n = 21.525)³⁶ (ver Tabla 10).

REGIÓN EDUCATIVA	NÚMERO DE CASOS TOTALES	NÚMERO DE RESPUESTAS VÁLIDAS	FAMILIAS EN LAS QUE SE HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO	
			Nº DE CASOS	PORCENTAJE
CABA	33.460	29.366	594	2,02
REGIÓN 1	12.579	11.322	214	1,89

³⁶ Al igual que en los casos anteriores para el cálculo de estos porcentajes hemos desestimado las respuestas "no válidas" constituidas por las respuestas en blanco y nulas que son las siguientes: 4094 (CABA), 1.256 (Región 1), 1.900 (Región 2), 2.869 (Región 3), 2.403 (Región 4), 2.468 (Región 5), 1.222 (Región 6), 660 (Región 7), 1.400 (Región 8), 3.234 (Región 9), 635 (Región 10) y 1.686 (Región 11). Es de destacar que estas respuestas no válidas representan un porcentaje significativo en relación al total de respuesta para cada Región: de 12, 24% (CABA), 9,98% (Región 1), 9,70% (Región 2), 13,72% (Región 3), 11,08% (Región 4), 12,18% (Región 5), 7,87% (Región 6), 6,05% (Región 7), 9,30% (Región 8), 13,06% (Región 9), 9,41% (Región 10) y 11,09% (Región 11).

REGIÓN 2	21.482	19.582	289	1,48
REGIÓN 3	20.910	18.041	477	2,64
REGIÓN 4	21.692	19.289	303	1,57
REGIÓN 5	20.258	17.790	368	2,07
REGIÓN 6	15.519	14.297	139	0,97
REGIÓN 7	10.903	10.243	129	1,26
REGIÓN 8	15.046	13.646	159	1,17
REGIÓN 9	24.759	21.525	443	2,06
REGIÓN 10	6.749	6.144	100	1,63
REGIÓN 11	15.201	13.515	204	1,51
TOTAL	218.558	194.760	3.419	—

Tabla 10. Cantidad y porcentaje de estudiantes en cuyas familias se hablan lenguas indígenas la mayor parte del tiempo por Región Educativa.

Acerca de la pregunta por la pertenencia de las/os madres/padres a un pueblo indígena/originario o su descendencia de una familia indígena/originaria se contabilizan 15.768 estudiantes que han contestado afirmativamente (7,98%). Mientras que 103.491 respondieron negativamente (52,38%) y 78.307 indicaron que no saber (39,64%). Se contabilizan también 20.726 respuestas no válidas (ver Tabla 11).

PERTENENCIA DE MADRES/PADRES A UN PUEBLO INDÍGENA	CASOS	PORCENTAJE³⁷
Sí	15.768	7,98.
No	103.491	52,38
No sé	78.307	39,64
Total de respuestas válidas	197.566	100
No válidas	20.992	—

³⁷ El cálculo de porcentajes fue realizado considerando las “respuestas válidas” (sí, no, no sé) que suman un total de 197.566.

TOTAL GENERAL	218.558	—

Tabla 11. Cantidad y porcentaje de estudiantes que cuentan con madres / padres pertenecientes o descendientes de algún pueblo indígena en el AMBA.

Esta información desagregada por Regiones Educativas nos ha permitido observar que en todas las regiones educativas que conforman la RMBA existen casos de estudiantes que cuentan con madres/padres pertenecientes o descendientes de algún pueblo indígena. El mayor número corresponde a CABA con 2.638 casos, seguido por la Región 9 con 1.783 casos y la Región 3 con 1.685 casos. La Región 10 es la que presenta la menor cantidad con un total de 495 casos. Estos datos coinciden en gran medida con aquellos obtenidos sobre familias en las que se hablan lenguas indígenas la mayor parte del tiempo. Al realizar el cálculo del porcentaje de estudiantes que cuentan con madres/padres pertenecientes o descendientes de algún pueblo indígena en relación con el total de “respuestas válidas” para cada Región observamos que el porcentaje más alto se encuentra en la Región 3 (9,22% sobre un n=18.281), seguida por CABA (8,69% sobre un n=30.358) y la Región 10 (8,33% sobre un n=5.944). Las Regiones 6 (6,85% sobre un n=14.358) y 7 (6,86% sobre un n=10.340) presentan los porcentajes más bajos (ver Tabla 12).

REGIÓN EDUCATIVA	Número de casos totales	Número de respuestas válidas	Madres/padres indígenas o descendientes	
			Número de casos	Porcentaje ³⁸
CABA	33.460	30.358	2.638	8,69
REGIÓN 1	12.579	11.450	872	7,62
REGIÓN 2	21.482	18.853	1.418	7,52
REGIÓN 3	20.910	18.281	1.685	9,22
REGIÓN 4	21.692	19.506	1.543	7,91
REGIÓN 5	20.258	18.183	1.496	8,23
REGIÓN 6	15.519	14.358	985	6,86

³⁸ Para calcular los porcentajes se han desestimado las “respuestas no válidas ” (en blanco, nulas y multimarca) que son las siguientes: 3.102 (CABA), 1.126 (Región 1), 1.735 (Región 2), 2.629 (Región 3), 2.186 (Región 4), 2.075 (Región 5), 1.161 (Región 6), 563 (Región 7), 1.296 (Región 8), 1.989 (Región 9), 835 (Región 10) y 1.524 (Región 11). Los valores de la columna “Número de respuestas válidas” surge entonces de haber restado a la columna “Número de casos totales” las “respuestas no válidas” para cada Región Educativa.

REGIÓN 7	10.903	10.340	708	6,85
REGIÓN 8	15.046	13.750	1.043	7,58
REGIÓN 9	24.759	22.770	1.783	7,83
REGIÓN 10	6.749	5.944	495	8,33
REGIÓN 11	15.201	13.677	1.102	8,06
TOTAL	218.558	197.470	15.768	7,98

Tabla 12. Cantidad y porcentaje de estudiantes con madres / padres pertenecientes o descendientes de algún pueblo indígena por Región Educativa.

Al cruzar las variables sobre la pertenencia de las/os madres/padres a un pueblo indígena/originario o su descendencia de una familia indígena/originaria y la lengua que se habla en el hogar la mayor parte del tiempo, se observa que del total de estudiantes que afirman tener madres/padres perteneciente a un pueblo indígena o descendientes de indígena (15.768 casos) la mayoría ha consignado que habla español en sus casas la mayor parte del tiempo (12.854 casos) seguido por el habla de alguna lengua originaria en sus casas (1.029 casos), el portugués (140 casos) y el inglés (125 casos). Asimismo, contabilizamos 557 respuestas “multimarca”, 447 “otro idioma” y 596 “respuestas no válidas”. Para aquellos casos en que los/as estudiantes señalaron que no saben si la ascendencia de sus padres/madres es indígena, 1.520 estudiantes señalaron que se habla alguna lengua indígena en los hogares la mayor parte del tiempo, cifra que es incluso más alta que quienes contestaron afirmativamente. A su vez, quienes contestaron que no poseen padres/madres indígenas también cuentan con casos -788 en total- de habla de alguna lengua indígena en sus casas. También para aquellos casos en que dejaron en blanco la ascendencia de sus padres/madres hay casos de habla indígena en los hogares (79 casos) (ver Tabla 13). Lo cual no sólo reafirma el señalamiento que no existe una correspondencia unívoca entre lengua e identidad étnica, sino y fundamentalmente la necesidad de considerar la complejidad que implica el hecho de que haya estudiantes que tienen una lengua materna distinta a español y es la institución escolar la que los/as enfrenta a este idioma.

Madre /padre indígena o descendiente	Idioma que se habla en el hogar							TOTAL
	Lenguas indígenas	Español	Inglés	Multimarca	Otro idioma	Portugués	No válidos	
Sí	1.029	12.854	125	577	447	140	596	15.768
No	788	96.896	331	1.197	1.025	212	3.042	103.491
No sé	1.520	70.829	326	1.310	1.461	229	2.632	78.307
No válidos	82	4.229	24	106	70	25	16.456	20.992
TOTAL	3.419	184.808	806	3.190	3.003	606	22.726	218.558

Tabla 13. Cantidad de estudiantes según Idioma que se habla en el hogar la mayor parte del tiempo y si sus padre/madre se reconocen indígenas o descendientes de un pueblo indígena

Asimismo, se observa que quienes tienen madre /padre perteneciente a un pueblo indígena o descendientes de indígena asisten principalmente a establecimientos educativos urbanos y del sector estatal. Contabilizamos un gran número de asistentes a instituciones urbanas: 15.619 casos, lo que representa un 99,05% del total de estudiantes que tienen madre /padre perteneciente a un pueblo indígena o descendientes de indígena mientras que solo un bajo número -149 estudiantes- asisten a establecimientos rurales, es decir, solo un 0,95% del total. Asimismo, del total de establecimientos urbanos a los que estos estudiantes concurren, la mayoría -10.490 casos- corresponden al sector estatal mientras que 5.129 corresponden al sector privado. Lo mismo ocurre con los establecimientos rurales a los que asisten. La mayoría -143 casos- son de gestión estatal- mientras que sólo 6 son de gestión privada (ver Tabla 14). Ello da cuenta, entre otras cuestiones, de la relación existente entre etnicidad y clase a la que antes refiriéramos.

Madre /padre indígena o descendiente		AMBITO		
		RURAL	URBANO	TOTAL
SECTOR	ESTATAL	143	10.490	10.633

	PRIVADO	6	5.129	5.135
	TOTAL	149	15.619	15.768

Tabla 14: Sector urbano/rural al que asisten los/as estudiantes que tienen madre /padre perteneciente a un pueblo indígena o descendientes de indígena

Por otra parte, al centrarse en la nacionalidad del padre y la madre de los/as estudiantes encuestados, se observa que el 82,66% (133.134 casos) de los/as niños/as respondieron que sus madres nacieron en Argentina, mientras que el 16,51% (26.598 casos) respondieron que sus madres nacieron en Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y otros países (Ver Tabla 15). Para el caso de los padres se ha consignado que el 82,40% (128.730 casos) nació en Argentina mientras que el 16,06% (25.098 casos) nacieron en Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y otros países. Estos porcentajes fueron calculados sobre el total de respuestas válidas.

NACIONALIDAD	MADRE	PADRE
Argentina	133.134	128.730
Bolivia	6.762	6.476
Brasil	368	357
Chile	309	359
Colombia	266	282
Ecuador	155	178
Paraguay	11.342	9.634
Perú	3.163	2.912
Uruguay	967	1.121
Venezuela	1.299	1.265
Otros	1.967	2.514
No sé	1.334	2.402
Total de respuestas válidas	161.066	156.230
Respuestas no válidas	57.134	61.994
TOTAL	218.200	218.224

Tabla 15. Nacionalidad madres/padres

En relación con ello, la variable **Migración**, que refiere a la configuración familiar migrante o no migrante permite observar que hay un alto número de configuración familiar no migrante (134.169 casos) que representa un 79,42% del total de respuestas, mientras que el número

de configuración familiar no migrante es más bajo (34.762 casos) representando un 20,58% del total. Estos resultados conciden con los obtenidos en las variables respecto del origen migrante de madres/padres donde predomina el origen argentino de madres y padres. (ver Tabla 16).

CONFIGURACIÓN FAMILIAR	MIGRANTE	NO MIGRANTE	TOTAL DE RESPUESTAS VÁLIDAS	NO VÁLIDAS	TOTAL
TOTAL	34.762	134.169	168.931	49.627	218.558

Tabla 16: Configuración familiar

Al cruzar la variable de conformación familiar migrante y quienes afirman tener madre/padre perteneciente a un pueblo indígena o descendientes de indígena (ver Tabla 17), observamos que 5.214 estudiantes afirman tener una configuración familiar migrante (38,23%) mientras que 8.424 afirman tener una configuración familiar no migrante (el 61,77%). Como en todos los casos anteriores el porcentaje fue calculado sobre el total de respuestas válidas.

	CONFIGURACIÓN FAMILIAR				
	MIGRANTE	NO MIGRANTE	TOTAL RESPUESTAS VÁLIDAS	NO VÁLIDOS	TOTAL
MADRE /PADRE INDÍGENA O DESCENDIENTE	5.214	8.424	13.638	2.130	15.768

Tabla 17. Niños, niñas y jóvenes con madres/padre indígena o descendiente según configuración familiar migrante.

En este apartado hemos analizado la “Base estudiantes 6 grado primaria 2021 GBA”. Cabe destacar que la información en ella contenida surge de las respuestas que han dado los/as estudiantes de 6to grado de las escuelas primarias de la RMBA al “Cuadernillo para estudiantes. Aprender 2021”.

En la RMBA el idioma que hablan las/os estudiantes en su casa la mayor parte del tiempo es el español (94,37%), seguido por alguna lengua indígena/originaria (1,75%), el inglés y el portugués. A pesar del bajo porcentaje que las lenguas indígenas representan sobre el total, resulta interesante que en todas las Regiones Educativas encontramos casos de familias en las que se hablan lenguas indígenas la mayor parte del tiempo. La mayor frecuencia se da

en la CABA, seguida por la Región 3 -La Matanza- y la Región 9 -José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel-. Esta situación condice con la presencia de indígenas organizados/as colectiva-comunitariamente relevada por el CPAI para los partidos que conforman todas estas Regiones Educativas, así como su fuerte presencia en las Regiones 3 y 9. Por otro lado, la frecuencia más baja corresponde a la Región 10 -Marcos Paz, General Rodríguez, Cañuelas, Luján y General Las Heras-, donde solo una comunidad fue relevada por el CPAI para los partidos de esta Región.

Por otra parte, la mayoría de los/as estudiantes han consignado que sus madres/padres no pertenecen a un pueblo indígena/originario ni es descendiente de una familia indígena/originaria, algo esperable teniendo en cuenta el alto porcentaje de habla español antes señalado. Ya que, aunque la identidad y el sentido de pertenencia no se manifiestan solamente a través de la lengua, el idioma hablado suele ser utilizado como criterio para señalar la pertenencia étnica. La tendencia reduccionista que asocia las lenguas indígenas al contenido y complejidad de las identidades étnicas niega, además, el hecho de que niños, jóvenes y adultos que no se expresan en una lengua indígena puedan entenderla, compartir reglas y normas sociolingüísticas, estrategias y recursos comunicativos y metacomunicativos, y/o tener conocimiento de parte de su léxico, situaciones que los hace formar parte de la comunidad de habla de un pueblo (Ibáñez Caselli 2008). Sin embargo, quienes afirmaron ello representan tan solo un 52,38% del total, ya que un alto número ha indicado no saber (39,64%) y solo un 7,98% ha afirmado que sus madres/padres pertenecen a un pueblo indígena/originario. A pesar de este bajo porcentaje de respuestas afirmativas, vemos -al igual que para la variable anterior- que en todas las Regiones Educativas que conforman la RMBA existen casos de estudiantes que cuentan con madres/padres pertenecientes o descendientes de algún pueblo indígena. El mayor número corresponde a CABA, seguido por la Región 9 y la Región 3. La Región 10 es la que presenta la menor cantidad. Esto coincide en gran medida con la distribución observada para la variable anterior.

Al cruzar estas dos variables (lengua hablada - madres/padres indígenas), el total de estudiantes que afirman tener madres/padres pertenecientes a un pueblo indígena o descendientes de indígena la mayoría ha consignado que habla español en sus casas la mayor parte del tiempo seguido por el habla de alguna lengua originaria, el portugués y el inglés. Para aquellos casos en que los/as estudiantes señalaron no tener madres/padres indígenas o no saber si la ascendencia de sus madres/padres es indígena, también se observa que existen casos de habla de alguna lengua indígena en los hogares la mayor parte del tiempo, lo cual reafirma el señalamiento de que no existe una correspondencia unívoca entre lengua e identidad étnica, así como la necesidad de considerar la complejidad que

implica el hecho de que haya estudiantes que tienen una lengua materna distinta a español y es la institución escolar la que los/as enfrenta a este idioma.

Asimismo, se observa que quienes tienen madre /padre perteneciente a un pueblo indígena o descendientes de indígena asisten principalmente a establecimientos educativos urbanos y del sector estatal, dando cuenta de la relación existente entre etnicidad y clase.

Por otra parte, contabilizamos que la mayoría de las madres y padres nacieron en Argentina. En consonancia con ello, observamos que la mayoría de los/as estudiantes presenta una configuración familiar no migrante. Si bien, como señalamos en el análisis de la información recabada por el RA del total de establecimientos educativos que declaran matrícula indígena, la mayoría expresa también tener población migrante en sus aulas. Por último, es de destacar el elevado número de respuestas no válidas que encontramos en la base de datos. Por ejemplo, en relación a los casos de familias en las que se hablan lenguas indígenas la mayor parte del tiempo, las respuestas inválidas constituyen en promedio un 10,4% del total de respuestas para cada Región Educativa, lo cual puede deberse a la falta de acciones que habiliten el autorreconocimiento de los/as estudiantes indígenas.

5.2.3. Clima escolar y rendimiento escolar

I. Comparación del rendimiento en las pruebas Aprender

Los promedios y desviaciones estándar para la totalidad de la muestra fueron de 483,1 +- 95,33 en Lengua y 492 +- 96,27 para Matemática (Tabla 1). El nivel alcanzado para Lengua es satisfactorio o avanzado en el 61% de niños y niñas y, en Matemática, 58% (Tabla 2). La distribución de frecuencias indica que los puntajes se distribuyen de modo bastante simétrico, mostrando una asimetría hacia la derecha; o sea, hacia puntajes más altos (Figura 1).

Comparación por grupos

En la Tabla 1 y Figura 2 pueden apreciarse las diferencias entre distintos grupos respecto de las medidas de tendencia central y dispersión. Los grupos E y F se presentan medias y medianas por encima de los valores obtenidos en la totalidad de la muestra, tanto en Lengua como en Matemática; en cambio, los grupos A-D están por debajo; siendo el grupo D (niños y niñas de familias no migrantes, pero que hablan lenguas indígenas en el contexto familiar) quienes muestran menores puntajes en ambas asignaturas. El coeficiente de variación indica que la variación en torno de la media es muy similar en todas las comparaciones realizadas, tomando valores entre 18 y 21% (Tabla 1).

En la Tabla 2 se muestra la categorización del desempeño en las pruebas Aprender para Lengua y Matemática. Puede observarse que en todos los grupos y para ambas asignaturas,

en general, el nivel que mayor cantidad de niñas y niños concentra es el Satisfactorio; los niveles Satisfactorio y Avanzado sumados son más altos en los grupos E y F, para ambas asignaturas. Nótese, además, que el grupo D concentra el mayor porcentaje de niños y niñas con nivel por debajo del básico en Lengua y Matemática, respecto de los otros grupos, y el menor porcentaje de niños y niñas con nivel avanzado (Tabla 2).

Dado que los puntajes en Lengua y Matemática no cumplen con los requisitos de normalidad y homocedasticidad de las distribuciones de frecuencias (Tabla 3), la hipótesis de igualdad de la sumatoria de rangos entre grupos se probó mediante una prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Los resultados indicaron que las diferencias para los puntajes de ambas asignaturas son altamente significativas (Tabla 4). Se realizaron, además, comparaciones de a pares y todos los grupos difieren entre sí para una probabilidad de 0,01.

Conclusión

Los grupos seleccionados respecto de la pertenencia a un pueblo indígena, los usos de lenguas indígenas en el ámbito familiar y la condición migrante muestran diferencias estadísticamente relevantes en el puntaje y nivel logrados durante las pruebas Aprender. En orden decreciente de rendimiento, los puntajes fueron: $F > E > A > C > B > D$.

El grupo con menor rendimiento fue D (niños y niñas que hablan lenguas indígenas en el ámbito familiar y no son migrantes), mostrando mayor distanciamiento respecto de niños y niñas que no son indígenas, hablan castellano-español en el contexto familiar, pudiendo ser no migrantes (grupo F) o migrantes (grupo E).

La expectativa formulada arriba se cumple parcialmente. Se cumple, en el sentido de que el hecho de hablar español en el ámbito familiar se asocia con puntajes más altos; el hecho de hablar lenguas indígenas se asocia con puntajes más bajos. No se cumple, en el sentido de que se habría esperado que el grupo C muestre los puntajes más bajos. En este sentido, la lengua utilizada en el ámbito familiar parece ser un factor más relevante en el rendimiento escolar -asumiendo que las pruebas Aprender son un indicador válido- que el mero hecho de pertenecer a un pueblo indígena o ser migrante.

GRUPO	N	MEDIA	DE	MEDIANA	MÍNIMO	MÁXIMO	CV
PUNTAJE EN LENGUA							

TOTAL	179470	483,1	95,33	479,27	198,53	723,10	19,73
A	3389	470,4	91,51	466,46	225,78	707,50	19,45
B	7217	458,0	96,21	448,80	222,93	723,10	21,01
C	2603	463,2	83,67	458,65	225,20	723,10	18,07
D	420	441,0	87,71	435,10	255,93	697,05	19,89
E	10117	496,6	94,36	494,02	233,02	723,10	19,00
F	67729	499,7	96,75	500,09	199,66	723,10	19,36
PUNTAJE EN MATEMÁTICA							
TOTAL	176108	492,3	96,27	488,54	205,68	775,66	19,55
A	3337	481,4	91,86	477,35	242,85	775,66	19,08
B	7100	469,6	96,22	461,63	205,68	775,66	20,49
C	2553	475,4	85,93	470,35	208,64	764,57	18,08
D	404	453,0	91,31	443,26	238,52	713,41	20,16
E	9990	505,7	94,97	503,66	208,64	775,66	18,78
F	66588	507,2	98,51	505,88	205,68	775,66	19,42

Tabla 1. Estadística descriptiva para los puntajes en Lengua y Matemática en la totalidad de niñas y niños evaluados y para cada grupo comparativo. DE: desvío estándar, CV: coeficiente de variación.

GRUPO	POR DEBAJO DEL BÁSICO	BÁSICO	SATISFACTORIO	AVANZADO
NIVEL EN LENGUA				
TOTAL	18	20	34	27
A	21	21	35	22
B	28	21	30	20
C	20	25	38	17
D	34	20	32	14

E	14	19	36	31
F	15	17	35	33
NIVEL EN MATEMÁTICA				
TOTAL	20	21	41	17
A	22	23	42	13
B	29	23	35	13
C	22	26	42	10
D	34	25	33	8
E	16	20	44	20
F	17	19	42	22

Tabla 2. Porcentajes de niñas y niños según el nivel alcanzado en Lengua y Matemática.

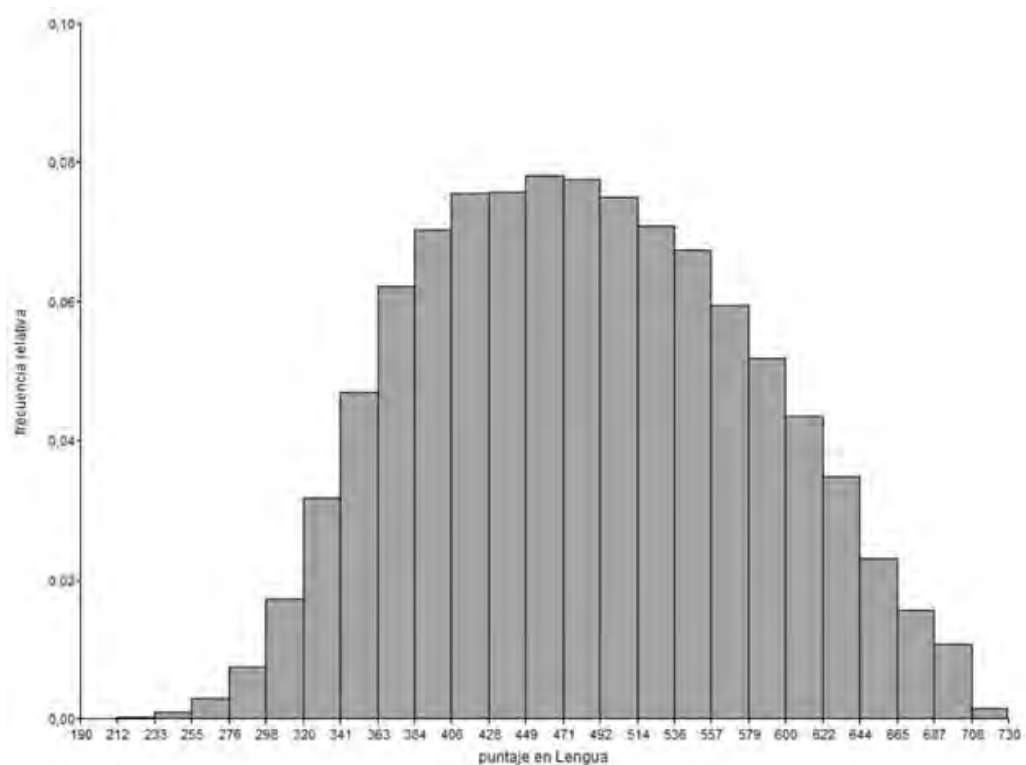
	PRUEBA DE SHAPIRO-WILKS		PRUEBA DE LEVENE	
	W	PROBABILIDAD	F	PROBABILIDAD
PUNTAJE EN LENGUA	0,33	<0,0001	37,02	<0,0001
PUNTAJE EN MATEMÁTICA	0,35	<0,0001	35,54	<0,0001

Tabla 3. Resultados de las pruebas de Shapiro-Wilks y de Levene.

GRUPOS	RANGOS	H	PROBABILIDAD
PUNTAJE EN LENGUA			
D	67031,5	4146704,1	<0,0001
B	76120,8		
C	79196,5		
A	83115,1		
E	96985,8		

F	98626,7		
PUNTAJE EN MATEMÁTICA			
D	68267,8	9361709,6	<0,0001
B	75931,2		
C	79262,9		
A	82411,3		
E	95186,3		
F	95752,4		

Tabla 4. Resultados de la prueba no paramétrica de la varianza Kruskal-Wallis.



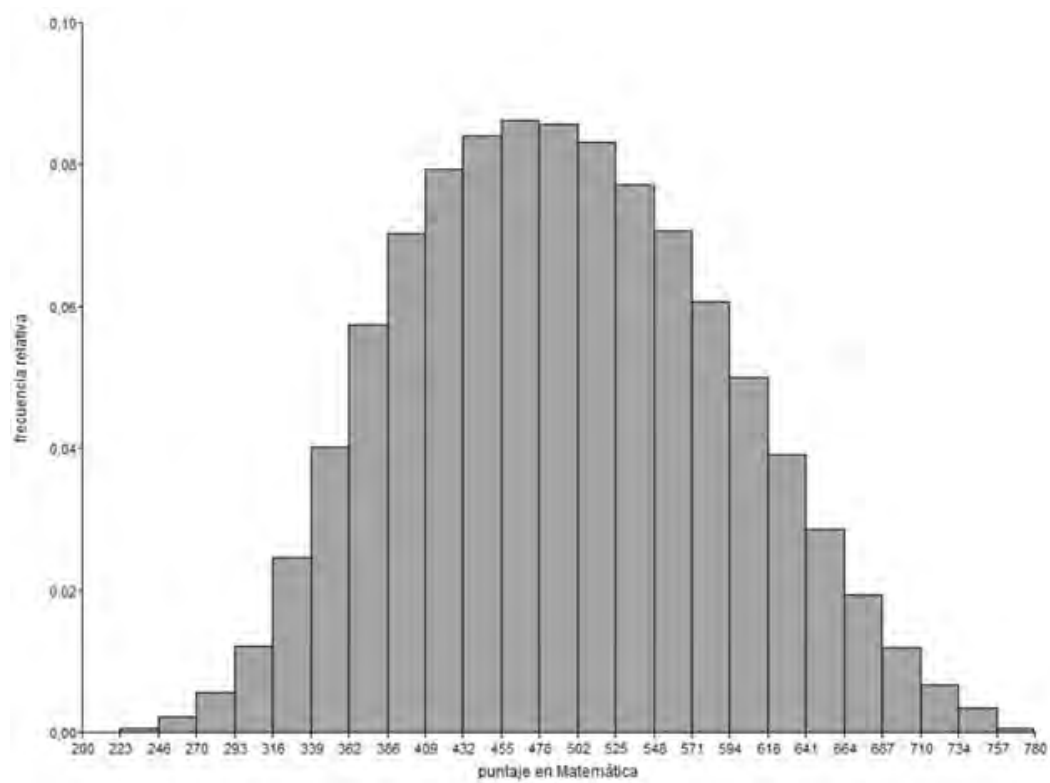
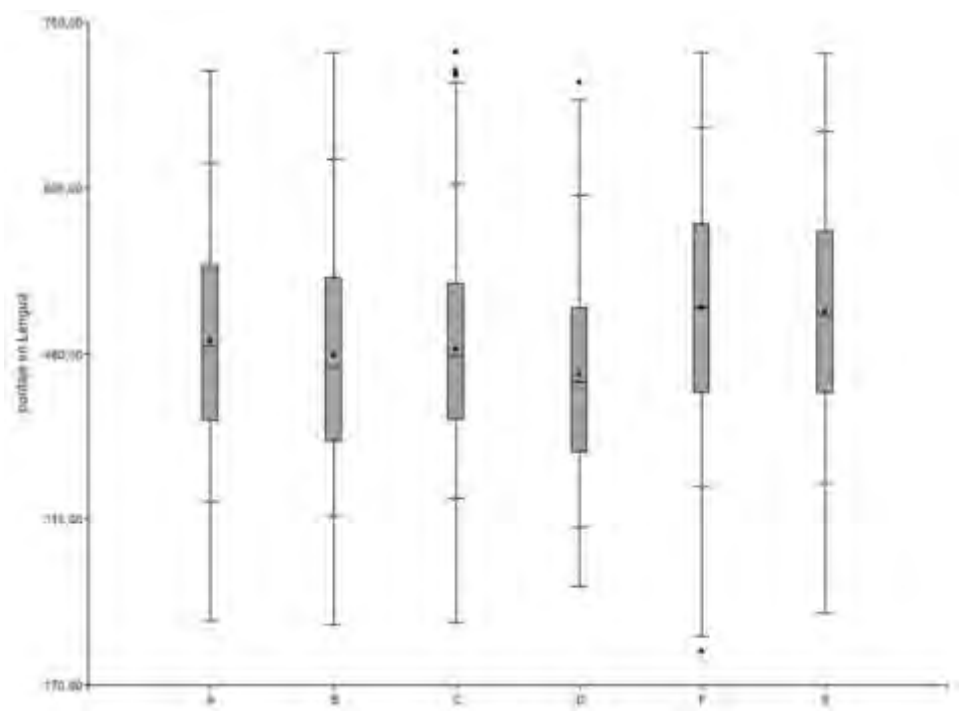


Figura 1. Distribución de frecuencias relativas para los puntajes en Lengua (arriba) y Matemática (abajo).



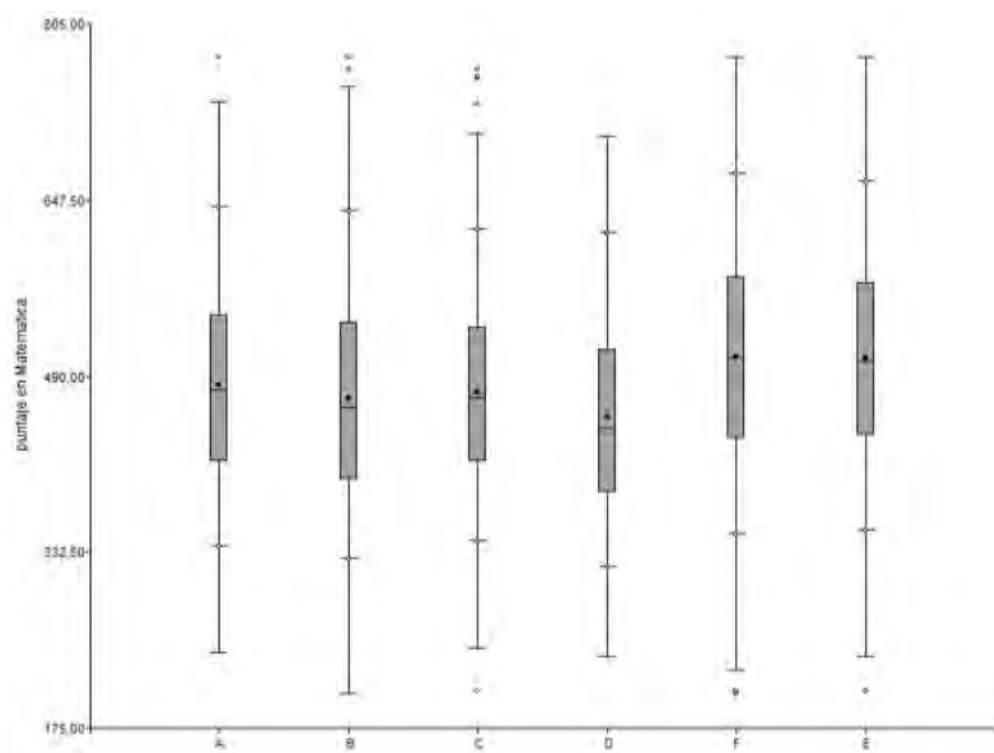


Figura 2. Gráfico de cajas representando las medidas de tendencia central y dispersión en los grupos A-F. la extensión de la caja representa los cuartiles 1 y 3; los bigotes, los valores extremos y los percentiles 5 y 95; el punto, la media; y la línea transversal, la mediana.

II. Evaluación de la discriminación a partir de indicadores relevados en las pruebas Aprender

Respecto de si en los últimos meses niños y niñas habían recibido burlas, entre el 57 y 71% indicaron que nunca y entre el 5 y 12% muchas veces (Tabla 5). Se observa que los grupos en los que es menos frecuente la burla son el E y F; mientras que, de los restantes grupos, el D es el que más frecuentemente recibió burlas.

En las restantes comparaciones ligadas a la discriminación (Tabla 6, Fig. 3), la religión es el aspecto en que se discrimina en menor medida que en relación a la nacionalidad, el aspecto físico y “otros motivos” (se desconoce qué ocurre con otros factores que no fueron comparados). Respecto de la religión (pregunta ap36d), los grupos A, B, C y D son los que más discriminación sufren, siendo más pronunciada en D (Fig. 3a). El aspecto físico es el motivo más fuerte de discriminación y en todos los grupos ha habido altos porcentajes de niñas y niños afectados/as (Fig. 3b). No obstante, los grupos A-D son más discriminados que E y F; siendo D el que mayores porcentajes de discriminación recibe. Respecto de la nacionalidad (Tabla 6, Fig. 3c), el grupo F fue el menos discriminado -con porcentajes muy bajos- y el grupo C (niños y niñas que hablan lenguas indígenas) fue el más discriminado, lo cual es coherente con la configuración familiar, no migrante en el primer caso y migrante en

el segundo. La última pregunta se relaciona con otros motivos, observándose también altos porcentajes de discriminación en todos los grupos (Tabla 6, Fig. 3d), pero los grupos más afectados fueron A-D.

Conclusión

El motivo más frecuente de discriminación es el aspecto físico que supera a la nacionalidad y a la religión, afectando a todos los grupos, pero en mayor medida a D (niños y niñas que hablan lenguas indígenas y no son migrantes). La nacionalidad, por otra parte, se vincula a la condición migrante de las familias de niños y niñas. Este grupo, además, es el que mayores porcentajes de burla recibe en las clases.

La hipótesis propuesta arriba no puede rechazarse, dado que los grupos A, B, C y D son más afectados en relación a los aspectos analizados.

GRUPO	NUNCA		ALGUNAS VECES		MUCHAS VECES	
	FO	FR	FO	FR	FO	FR
total	100490	0,68	38202	0,26	8617	0,06
A	1645	0,61	819	0,31	218	0,08
B	3399	0,62	1607	0,30	438	0,08
C	1245	0,61	605	0,30	190	0,09
D	160	0,57	88	0,31	34	0,12
E	5992	0,70	2156	0,25	427	0,05
F	41349	0,71	13817	0,24	2809	0,05

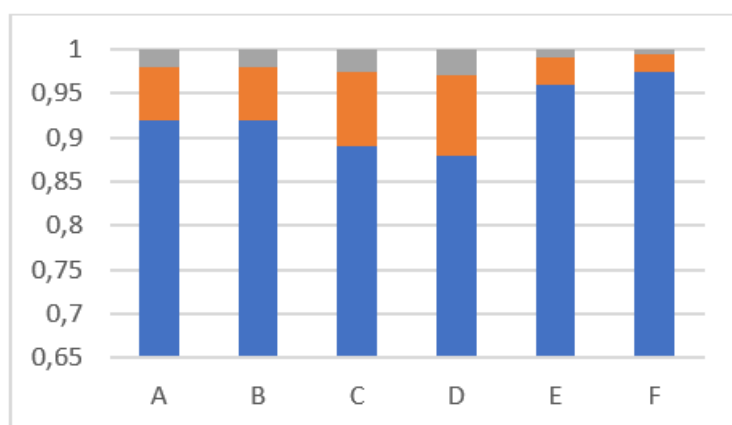
Tabla 5. Frecuencias observadas (fo) y relativas (fr) respecto de las veces que niños y niñas de los grupos A, B, C, D, E y F recibieron burlas en la clase (pregunta ap35b). En la primera fila se indica el total de niñas y niños encuestados que dieron respuestas válidas (no representa la sumatoria de los grupos).

		NUNCA		ALGUNAS VECES		MUCHAS VECES	
		FO	FR	FO	FR	FO	FR
ap36c	total	130217	0,96	4207	0,03	1190	0,01

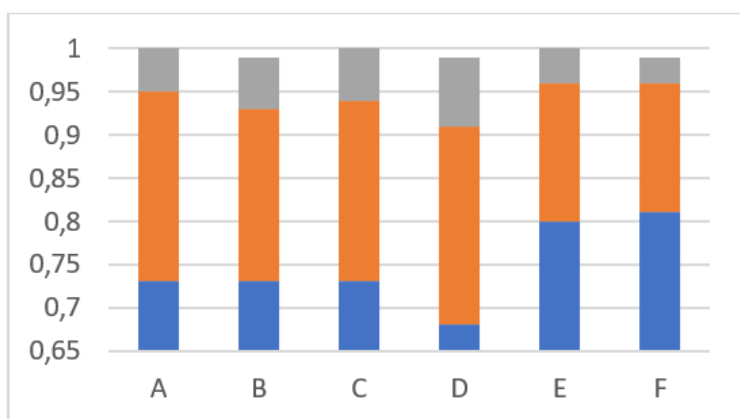
	A	2258	0,92	159	0,06	38	0,02
	B	4573	0,92	274	0,06	109	0,02
	C	1665	0,89	156	0,085	45	0,025
	D	222	0,88	22	0,09	7	0,03
	E	7597	0,96	263	0,03	80	0,01
	F	52501	0,975	1064	0,02	277	0,005
ap36d	total	109885	0,79	23892	0,17	5875	0,04
	A	1846	0,73	569	0,22	117	0,05
	B	3760	0,73	1045	0,20	330	0,06
	C	1406	0,73	407	0,21	122	0,06
	D	176	0,68	60	0,23	21	0,08
	E	6518	0,80	1296	0,16	307	0,04
	F	44711	0,81	8471	0,155	1920	0,035
ap36f	total	128668	0,96	3832	0,03	1130	0,01
	A	2095	0,86	279	0,115	59	0,025
	B	4594	0,952	159	0,033	67	0,015
	C	1464	0,80	289	0,16	78	0,04
	D	206	0,87	21	0,09	10	0,04
	E	7144	0,91	605	0,08	141	0,02

	F	52468	0,99	463	0,01	169	0,003
ap36i	total	106291	0,78	22811	0,17	7667	0,06
	A	1787	0,72	490	0,20	192	0,08
	B	3616	0,72	977	0,19	421	0,08
	C	1364	0,74	345	0,19	132	0,07
	D	188	0,73	45	0,18	23	0,09
	E	6361	0,80	1180	0,15	698	0,05
	F	43257	0,80	8283	0,15	2514	0,05

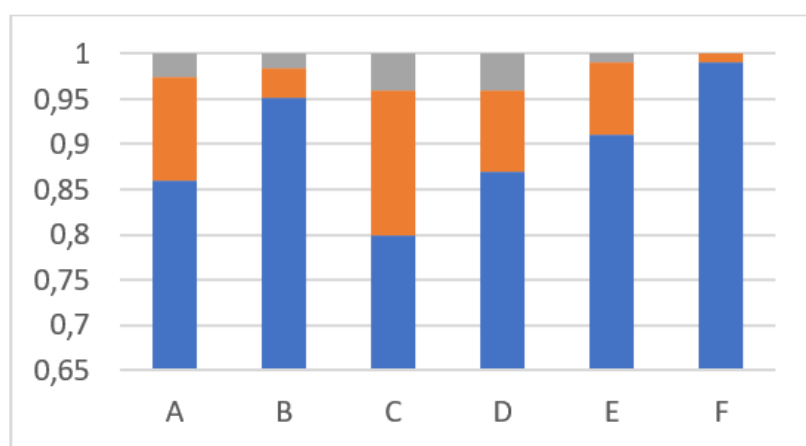
Tabla 6. Frecuencias observadas (fo) y relativas (fr) respecto de las veces que niños y niñas de los grupos A, B, C, D, E y F recibieron fueron discriminados según la religión, el aspecto físico, la nacionalidad y otros motivos (preguntas ap36c, ap36d, ap36f y ap36i, respectivamente). En la primera fila se indica el total de niñas y niños encuestados que dieron respuestas válidas (no representa la sumatoria de los grupos).



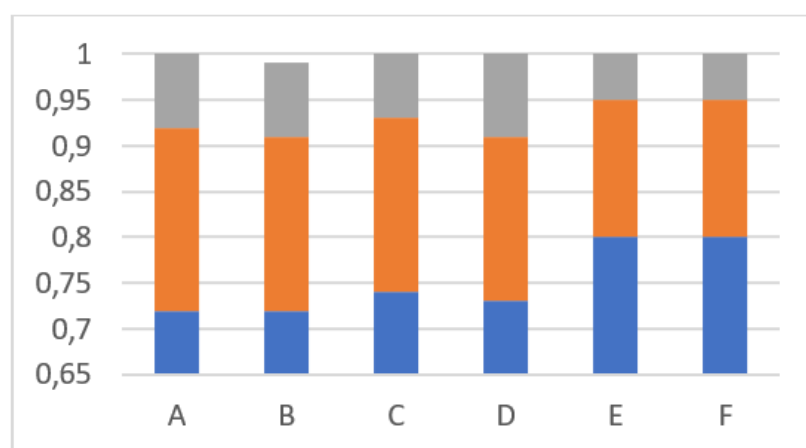
a. *Discriminación por religión*



b. *Discriminación por aspecto físico*



c. *Discriminación por nacionalidad*



d. *Discriminación por otros motivos*

Figura 3. Gráfico de columnas apiladas representando los porcentajes de la Tabla 6. “Nunca”, azul; “algunas veces”, naranja; “muchas veces”, gris claro.

La lengua utilizada en el ámbito familiar parece ser un factor relevante en el rendimiento escolar. Sin embargo, en nuestros señalamientos sobre la lengua y el rendimiento en las pruebas Aprender, no estamos focalizando en ella como un obstáculo sino en la necesidad de ponerla en valor y activar acciones para potenciar los aportes de la diversidad sociocultural al interior de las aulas. Numerosos trabajos antropológicos plantean como el Estado a través del sistema educativo permea los procesos de identificación y dan cuenta del modo en que pueden pasar inadvertidas identidades profundamente arraigadas al no contemplar la diversidad sociocultural y lingüística de sus destinatarios ni la extrema desigualdad y pobreza estructural que los atraviesa (Hetch y Schmidt, 2016).

El análisis indica que el motivo más frecuente de discriminación es el aspecto físico que supera a la nacionalidad y a la religión, afectando a todos los grupos, pero en mayor medida a niños/as que hablan lenguas indígenas y no son migrantes. La nacionalidad, por otra parte, se vincula a la condición migrante de las familias de niños/as. Este grupo, además, es el que mayores porcentajes de burla recibe en las clases. Ello da cuenta del mantenimiento de concepciones y de prácticas racistas en la vida cotidiana de los sujetos y grupos (Menéndez 2018); de un racismo estructural e institucional ya que incluye la vida cotidiana de docentes y estudiantes, hábitos escolares, formas de pensar y prácticas sociales que se ponen en juego en los contextos áulicos.

6. ANEXO

Este informe, que presenta un análisis estadístico de bases de datos de la SEIE, nos motiva a realizar consideraciones/ recomendaciones, producto de la puesta en diálogo de dicho análisis con el conocimiento antropológico obtenido a través del trabajo de campo etnográfico que el equipo de investigación viene desarrollando de manera sostenida y de modo conjunto con comunidades indígenas y migrantes de la provincia de Buenos Aires desde hace más de treinta años.

Con la construcción del estado nación en el siglo XIX, la idea de asimilación de las culturas indígenas que sobrevivieron al exterminio de la conquista primó como estrategia de las clases dominantes. Los Estados, en el continente, van a seguir la línea de construcción de colonialidad impulsada por la conquista (Quijano, 2001) y, en términos de Althusser (1988), de construcción de aparatos ideológicos. Ambos autores coinciden en que los Estados capitalistas, necesitan conquistar y disciplinar a las poblaciones a través de sus subjetividades colonizándolas/alienándolas.

Los planteos de Angela Davis (2005) y sus aportes feministas, son centrales para la comprensión de la relación entre raza, clase y género en este proceso de dominación en el que los cuerpos pasan a ser territorios a dominar.

Colonialidad y alienación, son expresiones de superioridad de un colectivo humano sobre otro, una expresión de eurocentrismo, en relación a los saberes y epistemologías de los grupos oprimidos.

En ese sentido la Escuela pública, creada en el siglo XIX, fue un factor central para la creación de colonialidad y alienación. Sin embargo, ello no impidió que indígenas, afros y otros grupos dominados desarrollen sus saberes y epistemologías.

Esta característica de colonialidad/alienación siguió en la Argentina como política de Estado durante el llamado Estado de Bienestar, hasta entrada la década del 40 del siglo pasado. El Estado, aunque sumó derechos sociales, invisibilizó a los pueblos indígenas dándole estatus de ciudadanos y trabajadores.

Hacia fines del siglo XX, con el surgimiento de la Cuestión Indígena (Bengoa 2000 y Quijano 2014) y las luchas por el reconocimiento de estos pueblos, las constituciones reformadas en nuestro continente -bajo la hegemonía de las políticas neoliberales- incorporaron el reconocimiento de la existencia y preexistencia de los pueblos indígenas.

La Argentina modifica en el siglo XXI, producto de los cambios constitucionales realizados en 1994, las leyes nacionales, provinciales y municipales, incorporando en ellas los derechos de pueblos indígenas y la interculturalidad como estrategia para abordar la diversidad cultural preexistente y existente.

En este contexto se dan las disputas sobre el concepto de interculturalidad en el Estado. La idea de interculturalidad, surgió como un proyecto político de las organizaciones indígenas de Ecuador y Bolivia (Walsh, 2006, 2007, 2008 y 2010) que centraban sus conceptos sobre la interculturalidad en la recuperación territorial como eje central. La educación, la salud y la justicia intercultural, eran en las comunidades indígenas, prácticas habituales, desarrolladas desde la conquista. Pues, estos pueblos, convivían en su vida cotidiana con dos o más concepciones de salud, educación y justicia al mismo tiempo. El objetivo era que en estos Estados puedan convivir y ser valoradas estas formas de salud, educación y justicia, producida por los pueblos indígenas, los pueblos afros y los pueblos provenientes de la tradición europea.

Lejos de esto, y si bien existieron importantes experiencias en este sentido, lo cierto es que primó la tradición europea en la concepción de esos Estados construidos como “nuevos”. Esto hizo que los diversos pueblos descrean e incluso confronten con el modelo de Pluriculturalidad y Plurinacionalidad propuesta desde los Estados.

En la Argentina, los pueblos indígenas siguieron y siguen luchando por la incorporación de sus prácticas en ámbitos educativos, de justicia y salud. En el caso de la educación, la interculturalidad, se plantea formalmente sin embargo los supuestos hegemónicos eurocéntricos continúan produciéndose y reproduciéndose en las prácticas cotidianas de las escuelas bajo la forma de un currículum oculto (McLaren, 2005). Múltiples causas se traducen en la falta de una política educativa intercultural en las escuelas, entre ellas la falta de formación de docentes en y para la interculturalidad, la desmovilización de las comunidades indígenas y el desfinanciamiento tanto de la formación de docentes como del sistema educativo en general.

Por otra parte, el bilingüismo en las escuelas y aulas, por lo general, no es trabajado por los/as docentes, sobre todo en los centros urbanos. Aunque les realizan a los padres un cuestionario y se les pregunta sobre sus prácticas ancestrales y lingüísticas (a todos los que se inscriben en las escuelas). Si bien la mayoría dice no pertenecer a pueblos indígenas y no conocer otras lenguas, los trabajos de campo realizados demuestran que en estos decires opera la colonialidad (como negación) y/o la estrategia de sobrevivencia en contextos de racismo y discriminación.

A pesar de esto, en la vida cotidiana de las escuelas, se realizan prácticas interculturales clandestinas y subversivas (Bermeo, 2018), estas se llevan a cabo entre estudiantes, docentes y estudiantes, auxiliares y docentes, directivos y estudiantes, familias, etc. Por ello, se torna fundamental registrar las mismas más allá de la modalidad de EIB formalmente reconocida, ya que pueden constituir una base a partir de la cual poder efectivizar el derecho a la educación de los/as estudiantes indígenas.

En el caso de la provincia de Buenos Aires en general y de la RMBA en particular, fundamentalmente a partir de la cumplimentación de lo normado a través de la adhesión a la Ley nacional n° 23.302 (creación del INAI) mediante la Ley provincial n° 11.331 y su Decreto reglamentario n° 3.631/07, que en su Art. 5 establece que *“En los casos en que asistan a una escuela niños/as indígenas de manera aislada la Dirección General de Cultura y Educación designará, en el nivel distrital, a un/a docente bilingüe para una atención focalizada de la situación”*. Ello en relación al señalamiento contenido en el Art. 44 de la LEY DE EDUCACIÓN n° 13.688 a través del cual se propone *“Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas”*. Pues, en la RMBA 248.516 personas se auto reconocen como descendientes de o pertenecientes a una gran diversidad de pueblos indígenas. Esta cifra representa el 31% de los indígenas del país. A nivel regional, constituyen el 1,9% de la población total, inferior al promedio nacional (2,4%). Teniendo en cuenta estos datos, se puede apreciar que si a nivel nacional ocho de cada diez indígenas viven en ciudades, tres de ellos lo hacen o en la CABA o en el GBA (Informe Ampliado, 2020). La aplicación de análisis estadísticos a la información brindada por las bases de la SEIE nos permitió reforzar la evidencia obtenida durante el trabajo de campo respecto a los/las estudiantes indígenas en la RMBA, al corroborar que en todas las regiones educativas de la misma hay estudiantes indígenas. Su presencia en las aulas se explica no sólo por continuidades históricas sino también por migraciones internas de quienes se reconocen pertenecientes a pueblos indígenas y migraciones desde países limítrofes de personas cuya identidad étnica muchas veces queda solapada bajo la identidad nacional.

Así, las cifras registradas dan cuenta de aulas Pluriculturales, Plurinacionales, Pluriétnicas y Plurilingües que, producto de la movilidad humana (migraciones) y la diversidad cultural, se desarrollan con o sin el apoyo del Estado y sus políticas públicas. Particulares prácticas de salud y educación acompañan y migran con estos grupos (Baeza, 2017 y Mardones, 2015) y se desarrollan también en estos espacios institucionales, y en otros, donde se disputan sentidos y representaciones, o sea, poder, buscando prácticas constructoras de autonomía y

emancipación. Considerando esta realidad escolar colocamos a continuación una serie de recomendaciones para planificar políticas educativas que contemplen las variables de desigualdad/diversidad cultural, en términos étnicos y migrantes, atendiendo a los derechos ampliamente reconocidos en la legislación nacional y provincial.

6.1. Recomendaciones

1- Fomentar el reconocimiento pleno de los pueblos indígenas y autorreconocimiento de quienes los integran.

Para llevar adelante toda política pública es necesario contar con información y datos que permitan la construcción y delimitación adecuada de la problemática a abordar. La información del Relevamiento Anual -por las características mismas de tal dispositivo- es completada por el cuerpo directivo de los establecimientos educativos, en quienes muchas veces operan preconceitos y estereotipos que niegan las presencias indígenas. A su vez, este modo de implementación de los cuestionarios del RA no considera el derecho al autorreconocimiento. Ello se evidencia en la discrepancia que existe entre la cantidad de niños/as y jóvenes que son identificados como indígenas por agentes educativos que completan el RA (499 para todos los niveles educativos y todos los partidos del AMBA) y la cantidad de niños/as y jóvenes de sexto grado del nivel primario que manifiestan tener familias indígenas según el Aprender (15.768 para el AMBA). Por ello, es necesario planificar e implementar campañas de sensibilización y reconocimiento de los pueblos indígenas y los procesos históricos que permiten comprender sus presencias en las ciudades, destinadas a los agentes educativos, docentes, equipos directivos, inspectores, con el fin de propiciar y garantizar las condiciones para que los/as niño/as y jóvenes indígenas encuentren en la escuela un lugar donde poder expresar libremente su identidad.

En nuestras investigaciones registramos una heterogeneidad de miradas y posicionamientos de los/as docentes en relación a la presencia de indígenas en las escuelas lo que condiciona su accionar (García et al., 2016). Cabe preguntarse entonces respecto de los criterios y las categorías para formular/responder los cuestionarios estadísticos, dado que suelen estar atravesados por estereotipos y descalificaciones respecto a ser indígena. Esto es de suma importancia para el planeamiento, seguimiento y evaluación de políticas educativas.

2. Registrar y poner en valor las prácticas interculturales que se dan de hecho en ámbitos escolares.

Es necesario avanzar en la identificación y relevamiento de las diversas estrategias y acciones que se llevan adelante en diferentes establecimientos educativos y que pueden conceptualizarse como interculturales, aunque no se enmarcan dentro de la Modalidad Intercultural Bilingüe. Un ejemplo de ello sería no invalidar las respuestas vinculadas a lo étnico que, en el apartado “Educación Intercultural Bilingüe (EIB)” del “Cuadernillo para directores/as Aprender 2021. Modelo 1. 6° grado de la Educación Primaria”, se responden sólo si se reconoce que la institución tiene modalidad de EIB. En nuestros registros damos cuenta de escuelas donde se llevan adelante talleres de lenguas indígenas, se resignifican otras políticas educativas -como los denominados CAI interculturales de la Región Educativa 3 (La Matanza)-, y se articula con comunidades y referentes indígenas, así como con organizaciones etnopolíticas para su participación en distintas instancias de la cotidianeidad escolar.

3- Superar la dicotomía Rural-Urbano.

Debido a las características poblacionales y del propio sistema educativo de la provincia, la planificación y el desarrollo de políticas que consideren la diversidad étnica y migrante no deben restringirse a ámbitos rurales, bajo ciertos supuestos que unen ruralidad e identidad étnica. Las bases del Relevamiento Anual demuestran que la mayoría de las escuelas con población indígena se encuentran en ámbitos urbanos. A su vez, en todas las Regiones educativas que conforman la RMBA se identificaron niños/as que mencionan que en sus casas se habla una lengua indígena y/o que su madre y/o padre se reconoce/n perteneciente/s a un pueblo indígena.

Estas presencias urbanas deben considerarse a la hora de pensar políticas educativas interculturales, a los fines de superar el “isomorfismo que suele asociar área indígena con zonas rurales, invisibilizando la alteridad en el espacio urbano” (García Palacios et al., 2015, p.11). Esta forma de pensar la diversidad étnica desconoce los dinámicos procesos identitarios, y en relación con ello la importancia de considerar las dinámicas migratorias que nos obligan a desterrar aquellas visiones de lo indígena atado de manera estática a ciertas geografías acotadas (Gordillo y Hirsch, 2010). Asimismo, corre el riesgo de justificar aquellas visiones esencialistas y culturalistas que sostienen que la llegada de los indígenas a la ciudad implica pérdida de identidad (Tamagno, 2001).

4- Planificar políticas de Educación Intercultural transversales a todos los niveles educativos.

Como han analizado distintos autores/as, pensar la Educación Intercultural como una modalidad del sistema educativo nacional es un gran paso, que la aleja de miradas

compensatorias y da cuenta de la necesidad de la EI como un eje transversal cuyos contenidos atraviesan todo el currículum escolar y abarcan todos los niveles. La EI no se refiere únicamente a la incorporación de diversos saberes sino a la construcción de nuevos modos de relacionarse. En este sentido, constituye una perspectiva para orientar las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares y los enfoques de todos los niveles del sistema educativo.

5- Apuntar a políticas interseccionales.

Considerar la relación entre diferentes aspectos, entre ellos la identidad étnica, de género, migrante y el uso de lenguas distintas del castellano-español es fundamental para efectivizar el derecho a la educación de las estudiantes que enfrentan discriminaciones múltiples, teniendo en cuenta que estas dimensiones cobran significación en determinados contextos históricos y que están insertas en relaciones de poder.

6- Generar estrategias para atender contextos educativos plurilingües

La diversidad cultural y lingüística registrada en las aulas muestra que es necesario reconocer saberes, trayectorias y experiencias formativas previas de estudiantes, docentes y demás agentes institucionales, sobre los cuales puedan fundarse y erigirse nuevos. Teniendo en cuenta que estas variables cobran significación en determinados contextos históricos y que están insertas en relaciones de poder. Poner en valor y activar acciones que habiliten y potencien los aportes de estos saberes, trayectorias y experiencias para enriquecer la formación, comunicación e interacción en los procesos de enseñanza -aprendizaje, es central para garantizar el derecho a la educación.

7- Atender a la Consulta Libre, Previa e Informada y la participación indígena en las políticas educativas

El diseño de toda política indígena debe partir de revisar la conceptualización de la Argentina como país “blanco” y sin “indios” que impide reconocer en toda su dimensión las trayectorias de los pueblos indígenas, su situación actual y sus formas organizativas. Atendiendo al hecho de que el racismo, presente en el sentido común, aparece recurrentemente ante los intereses de los sectores dominantes y sus proyectos en el contexto de la sociedad de mercado (Protocolo, 2017).

La consulta libre, previa e informada constituye una herramienta central de reconocimiento y participación indígena. Los actos consultivos, deben darse en todo el ciclo de elaboración, aplicación y evaluación de las políticas educativas, programas o proyectos y ante cada medida concreta destinada a los pueblos indígenas (Maidana, García y Alonso, 2021). Es insoslayable generar espacios de participación permanente en las instituciones escolares y

en el desarrollo de políticas para garantizar la EIB. Las diversas acciones que, de hecho, y a pesar de las grandes limitaciones que enfrentan, realizan los/as estudiantes, docentes, referentes y organizaciones indígenas van en este sentido, aunque aún requieren reconocimiento institucional y formalización.

7. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALONSO, M. F. y GARCÍA, S.M. (2018) “Docentes ante la interculturalidad: entre las normativas y las tensiones cotidianas en el aula”. Ponencia en las IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace, realizado en la Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires, CABA – Argentina, del 27 al 29 de noviembre del 2018.
- ALTHUSSER, L. (1988) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires.
- BAEZA, B. (2017). Migrantes quechuas provenientes de Bolivia. La celebración del día de los muertos en Caleta Olivia, Santa Cruz, Argentina, Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria, 4, (8), 86-107. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/clepsidra/article/viewFile/BAEZA/pdf>
<https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/clase-1-archivo-9-Althusser.pdf>
- BERMEO, D (2018) Tesis Doctorado “Educación e inmigración boliviana. Experiencias educativas no formales de la comunidad boliviana de la ciudad de La Plata, para la producción y reproducción de sus identidades étnicas- nacionales”. UNTREF-UNLa-UNSAM
- DAVIS, A (2005) Mujeres, raza y clase, Akal, Madrid.
<https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/8f73f68044385d8fa758ff01a4a5d4c4/Mujeres%2C+raza+y+clase+-+Angela+Davis.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=8f73f68044385d8fa758ff01a4a5d4c4>
- ENGELMAN, J. M. (2016). Migración étnica y condiciones de vida urbana al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires. Alteridades, 26(52), 67-79.
- FERNÁNDEZ, L. (2011) “Censo 2010. Somos 14.819.137 habitantes en la Región Metropolitana de Buenos Aires” *Instituto del Conurbano*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- GARCIA,S.M. (2010) “ME DA MIEDO CUANDO GRITA” Indígenas qom en escuelas urbanas. La Plata – Argentina. En: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.49-60, Jan/Jun 2010. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org .
- GARCÍA, S. M. - CREMONESI. Mariel - CAPPANNINI, Mariel (2016): “Maestros no indígenas/alumnos indígenas: etnografías en escuelas urbanas de La Plata”. En:Hecht y Schmidt, Op. Cit)
- GORDILLO, G. y HIRSCH, S (2010) Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina. Buenos Aires: La Crujía.
- HECHT A. C. - SCHMIDT, M. (Comps.) (2016) MAESTROS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. Regulaciones, Experiencias y Desafíos. Buenos Aires: Noveduc. ISBN 978-987-538-434-7

- IBÁÑEZ CASELLI, M. A. (2008) Tesis de Doctorado: "Lengua e identidad en el camino de la migración de indígenas toba: una perspectiva interdisciplinaria". Facultad de Ciencias Naturales y Museo UNLP.
- INDEC, 2015 a. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: región Pampeana. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- INDEC, 2015 b. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: región Metropolitana. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina – 2da etapa, junio 2020.
- MAIDANA, C., ZUBRZYCKI, B., SAMPRÓN, A., DI SOCIO, J. M., GARCÍA, S., COLANGELO, A., & TAMAGNO, L. (2010). Censos y pueblos indígenas en Argentina. Cuadernos de Antropología, 5(2), 33-52.
- MAIDANA, Carolina; OTTENHEIMER, Ana Cristina; ZUBRZYCKI, Bernarda (2014). Estado y tratamiento de la diversidad etnorracial Los dispositivos de relevamiento de población indígena y afrodescendiente. En: L. Tamagno y M. Maffia (Coord.) INDÍGENAS, AFRICANOS Y AFRODESCENDIENTES EN LA ARGENTINA, pp.229-244.
- MAIDANA, C., GARCÍA, S. M., & ALONSO, M. F. (2021). Políticas públicas interculturales: más allá del derecho a consulta como mecanismo de participación indígena. PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales, (31), 58-82.
- MARDONES, P. (2015). Migración Internacional y pueblos indígenas. Cruzando variables. Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales (IV), 128-141. Recuperado de <http://iberoamericasocial.com/migracion-internacional-y-pueblosindigenas-cruzando-variables-un-analisis-desde-la-experiencia-con-migrantes-aymaras-quechuas-residentes-en-buenos-aires>
- McLAREN, P (2005) La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, México D.F. Siglo Veintiuno.
- MENÉNDEZ, E. (2018). Colonialismo, neocolonialismo y racismo. El papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación. México, UNAM.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. EVALUACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA. (Sin año). *Aprender*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>
- PALACIOS, M. I. G., HECHT, A. C., & ENRIZ, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. Educación, lenguaje y sociedad, (12), 3.

- PROTOCOLO DE ACTUACIÓN para Organismos Gubernamentales de la Provincia de Buenos Aires que reciben demandas de personas, Comunidades y Pueblos Indígenas por la efectivización (2017)

<http://www.defensorba.org.ar/pdfs/protocolo-pueblos-indigenas.pdf>

- QUIJANO, A (2001) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina

<https://www.uv.mx/jose-marti/files/2018/08/Anibal-Quijano-Colonialidad-del-poder.pdf>

- QUIJANO, A (2014) El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina en Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder, Buenos Aires, CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506060806/eje2-11.pdf>

- SECRETARÍA DE EVALUACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA. (2022). *Aprender 2021 : Educación Primaria : informe nacional de resultados : análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*. - 2a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.

- SOLARI PAZ, Verónica - GARCÍA Stella M.- CAPPANNINI, Mariel (2009) “Las máscaras de la alteridad en escuelas platenses. Perspectiva antropológica”. En REVISTA DE EDUCACIÓN de la Universidad Nacional de Rosario; Editorial LABORDE. Año 5 N° 4. ISSN: 1851-6297. Idioma español.

- TAMAGNO, L. (2001). NAM QOM HUETA'A NA DOQSHI LMA'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía. Argentina, Ediciones Al Margen.

- TAMAGNO, L. (2006) Interculturalidad. Una revisión desde y con los pueblos indígenas. En: Barabas, A. Diversidad y Reconocimiento. Aproximaciones al Multiculturalismo y la Interculturalidad en América Latina. Diario de Campo Suplemento N° 39, pp. 21-31. INAH. México.

- TAMAGNO, L. (2014). Políticas indígenas hoy. Un nuevo “parto de la antropología”. Etnicidad y clase. Pueblos indígenas, Estados nacionales y fronteras. Tensiones y paradojas de los procesos de transición contemporáneos en América Latina, 2, 9-36.

- TAMAGNO, L. GARCÍA, S. M., IBÁÑEZ CASELLI, M. A., GARCÍA, M. D. C., MAIDANA, C., ALANIZ, M., & SOLARI PAZ, V. (2005). Testigos y protagonistas: un proceso de construcción de conocimiento conjunto con vecinos qom. Una forma de hacer investigación y extensión universitaria. Revista Argentina de Sociología, 3(5).

- WALSH, C , (2009) Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. https://www.academia.edu/48404801/Interculturalidad_y_de_colonialidad_Perspectivas_cr%C3%ADticas_y_pol%C3%ADticas

- WALSH, C, (2006) Interculturalidad crítica y educación intercultural Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo.

<http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/18-walsh-interculturalidad%20y%20decolonialidad.pdf>

- WALSH, C (2007) INTERCULTURALIDAD Y COLONIALIDAD DEL PODER Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial

https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/56373848/El_giro_decolonial.indd.pdf?1524327306=&response-content-

[disposition=inline%3B+filename%3DEl_giro_decolonial.pdf&Expires=1624519356&Signature=FjWe6kwgf-u20I-VQXf3DJ5E3MwKW6aU-sSR02eGWdhPGEUMfdekDOXmG9HU5tHD-q7128~bgZ1ml4bUrAoXfWDOYimKaw1Lvk-](disposition=inline%3B+filename%3DEl_giro_decolonial.pdf&Expires=1624519356&Signature=FjWe6kwgf-u20I-VQXf3DJ5E3MwKW6aU-sSR02eGWdhPGEUMfdekDOXmG9HU5tHD-q7128~bgZ1ml4bUrAoXfWDOYimKaw1Lvk-)

<FkPSHjlkjGzWb9PKZKLO7yJ6QzYTupldErmwCUnN6x4v9JRjnD~hDoni1jAPi6~cnKJi0cwxo mlGubGI7beRdvhsiEbk7Z91T->

<7jQtongDjzkQ~NazPH6ITeZWKeNblOXcbvkuSiBA6ADI2yALeJXmUTP~CQn84hIQzbjJfhWs IFn6bNAQzSO~c2bz9DBJJi7eh4GrKWlrBiz3igfpsv2dicQJ2cpFgdFZ~EddSUGBT82BD6bOg &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=47>

- WALSH, C (2008) Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado Tabula Rasa, núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 131-152 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia

<https://www.redalyc.org/pdf/396/39600909.pdf>

- WALSH, C (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural, en Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh Construyendo Interculturalidad Crítica

<https://inlue.unileon.es/wp-content/uploads/2021/03/Interculturalidad-Critica-y-Educacion-Intercultural.pdf>

8

Informe Final para el Observatorio del Derecho a la Educación

Ministerio de Educación de la Nación

Informe Final - Proyecto Trayectorias Secundarias

Contenido

Introducción	1
Caracterización / Metodología	2
Dimensión familiar	2
Dimensión trabajo	8
Tareas de cuidado	10
Dimensión rendimiento escolar	12
Asistencia a nivel inicial	12
Repitencia en el nivel primario y/ o nivel secundario	12
Ausentismo	16
Nivel de desempeño en el Operativo Aprender	17
Cantidad de alumnos con sobreedad	20
Dimensión Proceso de Aprendizaje (por sector de gestión)	22
Dimensión Aprendizaje de la Matemática	25
Dimensión Percepción de capacidades que te brinda la escuela secundaria (Por sector de gestión)	28
Divergencias o coincidencias entre sectores público y privado	35
Infraestructura en la escuela	37
Disponibilidad de dispositivos	38
Conclusiones y Propuestas de política pública	40
La articulación entre el nivel secundario y la educación superior	40
El fortalecimiento de la enseñanza de la matemática	41
El fortalecimiento de la enseñanza de la escritura académica	43
Referencias Bibliográficas	44

Introducción

La segunda mitad del siglo XX fue un período excepcionalmente notable en cuanto al crecimiento de la escolarización de masas (Esteve, 2006). Pero ese crecimiento convive con la evidencia de resultados socialmente desiguales, un hecho firmemente establecido en todas partes en el mundo (Connell, 1993; Rodríguez, 2002). Las investigaciones de los especialistas y los monitoreos de los organismos de cooperación señalan tanto las dificultades persistentes de los sectores pobres para ingresar y permanecer en el sistema educativo como las diferencias en los aprendizajes a los que pueden acceder. Los reportes de los países, producidos por sus propios gobiernos, muestran, junto con los importantes esfuerzos que

realizan y con los logros en ciertos aspectos, las dificultades que afrontan para lograr la plena inclusión educativa (Donini, Gorostiaga y Pini, 2005). El concepto de inclusión educativa fue ganando espacio en las conceptualizaciones y en la formulación de políticas públicas.

Estas conceptualizaciones sobre la inclusión educativa llevan a una reconsideración del problema de las trayectorias escolares, que está pasando de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Muchos de los proyectos desarrollados por los países e instituciones escolares surgen de la preocupación compartida porque las trayectorias escolares de muchos de niños, adolescentes y jóvenes están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema.

La trayectoria educativa se considera como un proceso que tiene la finalidad de potenciar el desarrollo humano a lo largo de la vida académica de los estudiantes; por lo tanto, es importante que las instituciones propicien el desarrollo y formación integral del estudiante.

La investigación educativa ha documentado ampliamente los factores que afectan el desempeño escolar, catalogados en dos tipos: aquellos relativos al estudiante o extraescolares y los relativos a las instituciones educativas o escolares. Como se ha documentado, los factores extraescolares se han referido a las características familiares y propias del alumnado, es decir, fuera del ámbito escolar; aquellas características descriptivas de su origen y entorno familiar, con las que ingresa al nuevo nivel académico. En este grupo se analizan las variables edad, sexo, estado civil, estatus económico y cultural, horas de estudio, apoyo por parte de los padres, interés demostrado en el desarrollo educativo y aspiraciones o expectativas sobre trayectorias educativas futuras.

Los factores escolares son: factores del entorno organizacional, factores de la estructura organizacional, factores vinculares de la organización y oportunidades de aprendizaje. Dentro de los factores escolares o variables académicas se encuentran la escuela de procedencia, el rendimiento escolar, interés por la carrera, esfuerzo y efectos de la carga laboral o académica y facilidades académicas¹.

Tanto los factores escolares como los extraescolares determinan la trayectoria escolar en los distintos sistemas educativos, por lo que es importante que las instituciones de nivel secundario y superior elaboren un diagnóstico que les permita buscar medidas preventivas que eviten, en lo posible, la deserción y el abandono escolar.

Caracterización / Metodología

En este primer capítulo se analizan algunas variables del contexto, para efectuar una caracterización inicial de la población bajo estudio. Las principales variables abordadas son:

- Análisis de frecuencias de variables sociodemográficas y familiares
 - Infraestructura de los hogares
 - Tenencia de bienes indicativos
 - Tenencia de dispositivos de trabajo y comunicación (Laptop, computadora, celular, etc.)
- A continuación, se desarrolla cada una de las mismas, con sus implicancias para las propuestas integrales del presente trabajo.

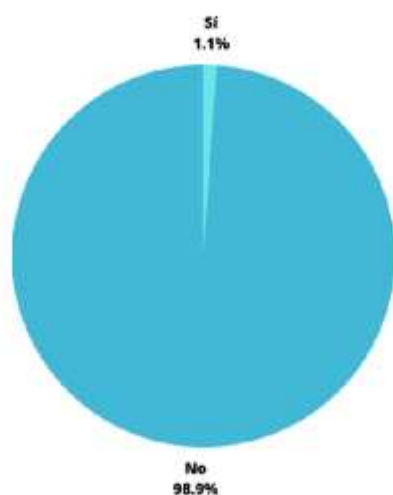
Dimensión familiar

El bloque “*dimensión familiar*” pretende identificar los principales aspectos y características familiares de las y los estudiantes encuestados. Recordemos que el universo de la encuesta es de 334.576 estudiantes. En la descripción del bloque el equipo de trabajo seleccionó de la base

¹ Ocaña Y. Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación Educativa*. 2011; 15 (27): 165-179.

aprender aquellas variables que considera relevantes a efectos de comprender los factores que podrían incidir en la trayectoria escolar como son: *Vivís solo, con cuántas personas vivís, con quiénes vivís.*

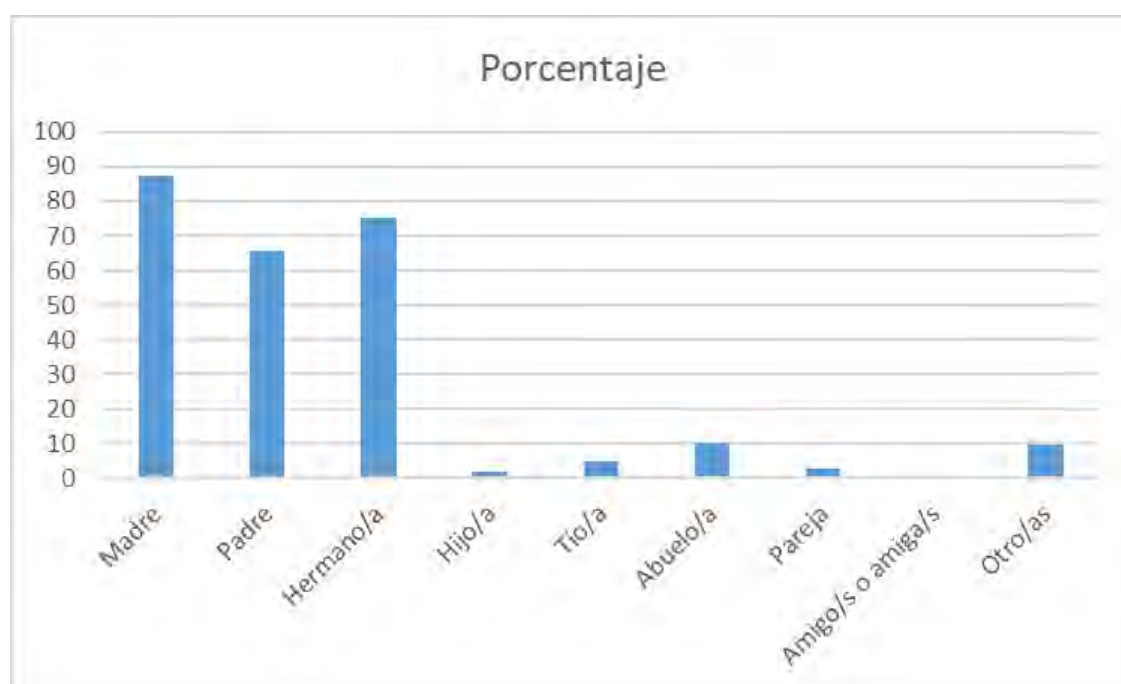
¿Vivís solo?



El gráfico sobre dimensión familiar que se presenta da cuenta que el 98, 9 % de las y los estudiantes encuestados no vive solo / sola y que sólo el 1,1% de los y las estudiantes si vive solo o sola.

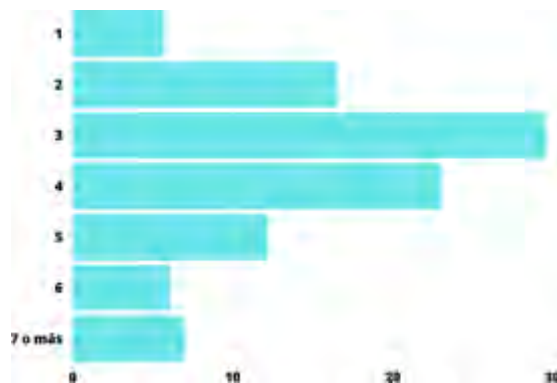
Fuente: elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019.

¿Con quién vivís?



Sobre la pregunta **¿con quién vivís?** se identifica que más del 80% de la población encuestada vive con su madre, en cambio el 60% vive con su padre y más del 70 % vive con su hermano u hermana. En contrapunto, menos del 10 % indica que vive con hijos e hijas, tíos - tías, pareja u otro tipo de vínculo afectivo-familiar.

Cantidad de personas con las que convive



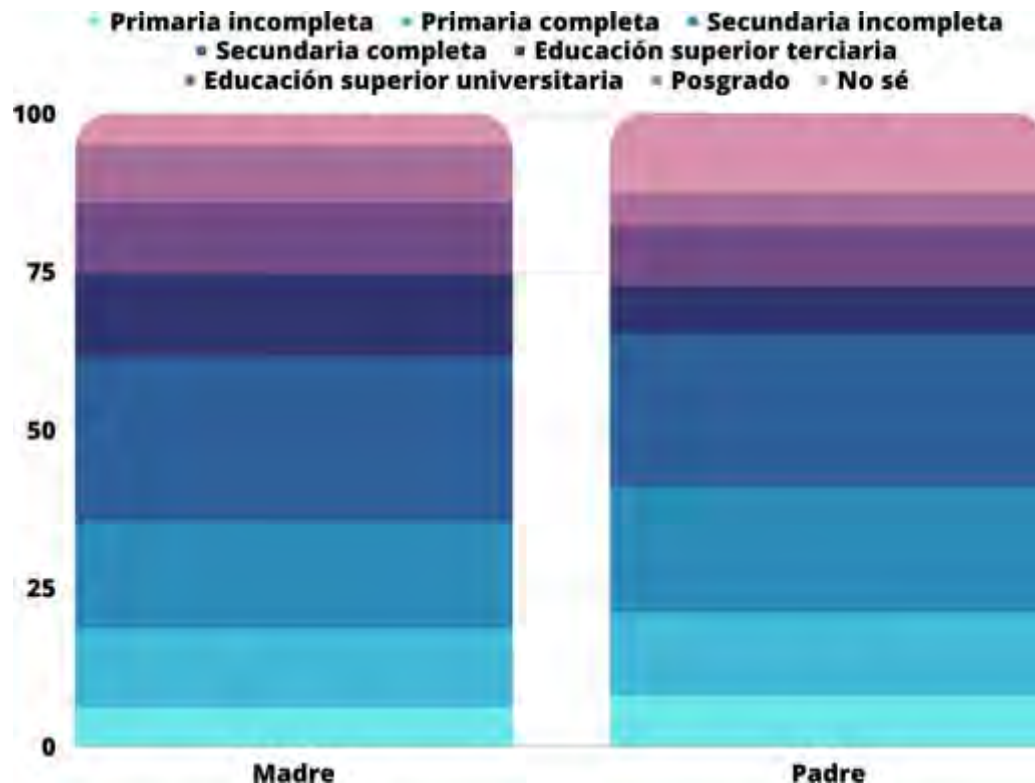
Al relevar con la cantidad de personas que viven los estudiantes, el 30% indica que vive con tres personas más, seguido por el 23%, que vive con otros 4 habitantes. Los núcleos con mayor cantidad de personas (6 ó 7) no revisten una participación relevante. Sí se puede concluir que los núcleos más pequeños (1 ó 2 persona más aparte del respondente), poseen una participación algo mayor (12% y 16% respectivamente).

Fuente: Elaboración propia a partir de Operativo Aprender 2019

Niveles educativos de Madre y Padre

A continuación, se realiza un análisis sobre los máximos niveles de instrucción alcanzados por los progenitores de los y las estudiantes. Este factor se ha determinado relevante, dado que, en ocasiones, un mayor nivel educativo, sobre todo de la madre, indica una mayor probabilidad de continuar con estudios de nivel terciario y/o superior, universitario o no.

Máximo nivel educativo alcanzado por la madre y por el padre



Fuente: Elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019

Sobre el máximo nivel educativo alcanzado por la madre, se observa que el 26 % tiene estudios secundarios completos, en cambio representado por el 17% se encuentra con secundario incompleto. Por otro lado, con el 13% observamos que las madres cuentan con educación superior terciaria y con el mismo porcentaje (13 %) con primaria completa. A su vez, solo el 11 % de las madres cuenta con educación superior universitaria y el 9% cuenta con nivel de posgrado.

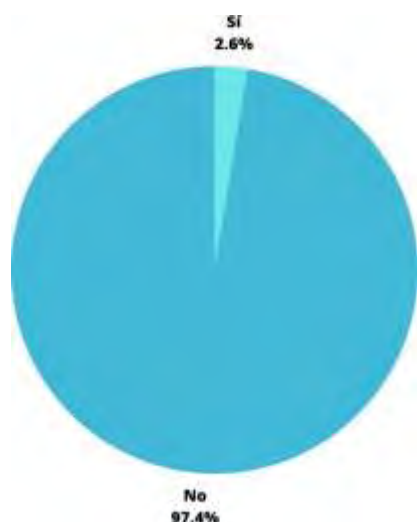
Respecto al máximo nivel educativo del padre, representado por el 24% observamos que tienen el nivel secundario completo, sin embargo, el 20 % tiene secundaria incompleta. En cuanto a la educación superior terciaria encontramos que el 7% del total se encuentra en esta categoría.

Relación nivel educativo padre-madre

Al comparar los niveles educativos de padre y madre, se ve que existe una mayor participación de los padres en los niveles inferiores. Al avanzar los niveles educativos (a partir de secundaria completa) se observa que existe una mayor proporción de madres que los han alcanzado, frente al porcentaje de padres. de todas maneras, la distribución de ambos progenitores es regular a lo largo de todos los niveles, teniendo la mayor importancia aquellos con secundaria completa.

Situación de maternidad/paternidad

¿Tenés hijos/as?



Puede observarse a partir de los datos analizados que el 2,6% de los y las estudiantes tienen hijos o hijas.

Fuente: elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019

Infraestructura de los hogares

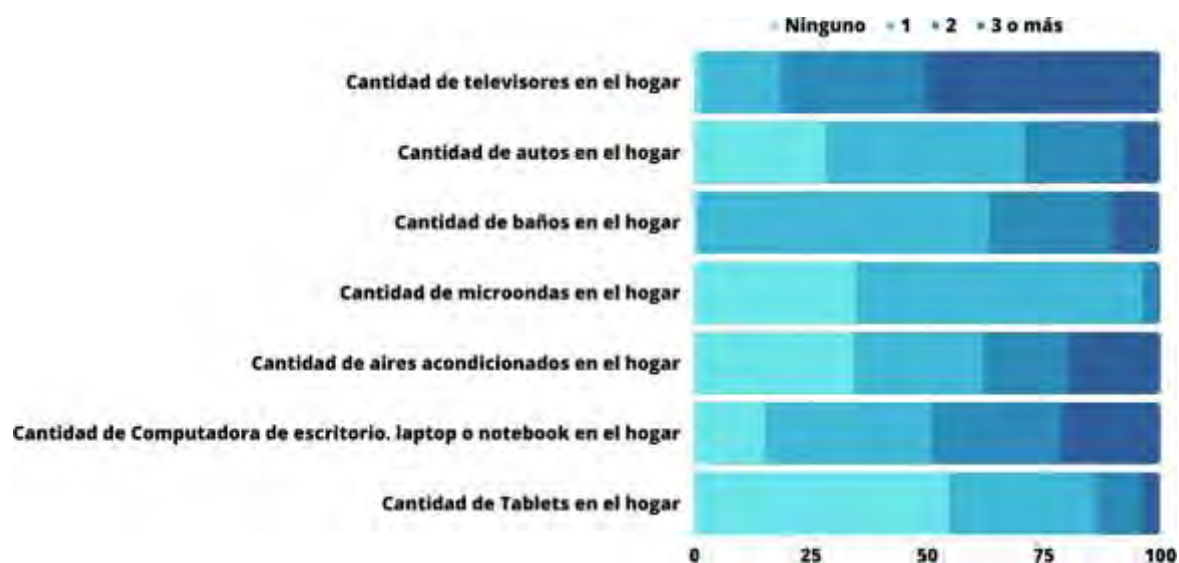
En este apartado, se observó la tenencia de bienes indicativos, siendo el bien con mayor tenencia el televisor, para el cual, el 50% ha respondido que en hogar existen 3 o más.

En relación a aspectos de confort en el hogar, se observa que el 63% posee un baño, mientras que el 27% indica que posee dos baños. La tenencia de un vehículo alcanza el 43%, mientras que aquellos que informan poseer dos vehículos llega al 21%.

Respecto a los dispositivos que pueden utilizarse para la educación, el 36% indicó que posee una computadora, laptop o notebook en el hogar, el 28% indica que posee dos de estos dispositivos, y algo más del 20% reporta que posee 3 o más de dichos elementos. Estas cifras son muy relevantes y transmiten optimismo a la hora de evaluar la disponibilidad de recursos para el estudio, trabajo y, también, actividades recreativas o relacionadas con un futuro laboral.

En cuanto a las tablets, el 31% indica que posee un dispositivo, mientras que el 10% indica que posee dos. Es llamativo que más de la mitad expresa que no dispone de tablets.

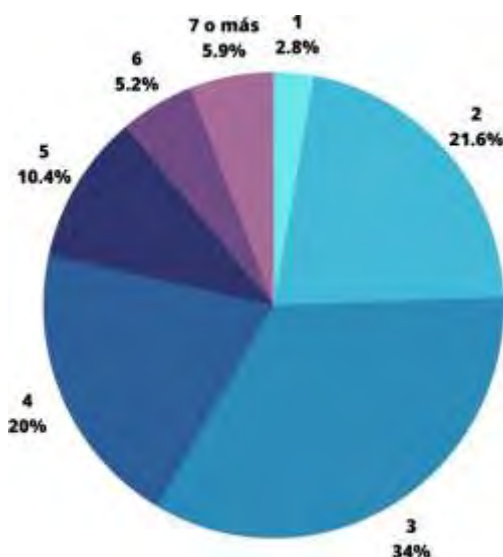
Al indagar sobre la conexión a internet en el hogar, casi 9 de cada 10 respondientes indican que sí se encuentran conectados, otro valor que transmite optimismo frente a la accesibilidad de recursos tecnológicos, fundamentales para el desarrollo de habilidades tanto para la escolaridad, como para la vida laboral futura.



Fuente: Elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019

Cantidad de habitaciones en la vivienda

Cantidad de habitaciones en el hogar (Sin
cocina,
ni
baño)



Fuente: Elaboración propia en base
a Operativo Aprender 2019

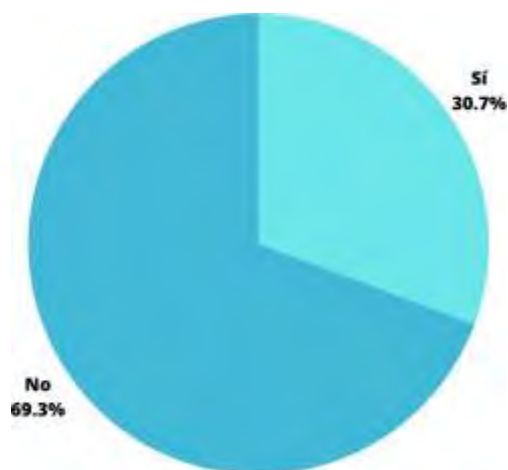
La caracterización de la infraestructura de los hogares es relevante como indicador de las condiciones básicas que debe tener cada estudiante y/o su núcleo co-habitante, para satisfacer sus necesidades básicas. Ello luego redundaría en una mejor disposición y condiciones para el estudio y el rendimiento académico.

El hacinamiento es una de las principales variables de análisis a la hora de calificar las viviendas. En este caso, se observa que un tercio de los casos relevados cuenta con 3 habitaciones además de baño y cocina. Le sigue en relevancia aquellos casos que reportan tener 2 habitaciones (21%) y luego, quienes responden que poseen 4 habitaciones (20%).

Dimensión trabajo

Este apartado describe la realización de actividades productivas, ya sean remuneradas o no, por parte de los estudiantes relevados en el operativo Aprender. En primera medida, se observa que el 70% de los estudiantes indican que “No” trabajan fuera del hogar. Se profundizará en este bloque sobre las particularidades de la actividad laboral, para obtener una caracterización más acabada sobre esta realidad

Trabaja fuera del hogar



Del 30,7% de estudiantes que trabaja fuera del hogar el 86,3% lo hace a cambio de una remuneración.

Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

En las últimas dos semanas ¿cuántos días trabajas fuera de tu casa?



Al indagar sobre la cantidad de días que trabajaron en las últimas dos semanas, se observa que existe una proporción importante (57%) de este grupo que reporta trabajar fuera de su casa, aunque sea un día a la semana. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes indica no haber trabajado ningún día de las últimas dos semanas (42%).

Fuente: Elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019

Tareas de cuidado

Este apartado complementa al anterior, dado que estas tareas², que no son remuneradas en la mayoría de los casos, comprenden una carga horaria y de esfuerzo adicional para quienes las ejecutan.

En un día típico, ¿cuánto tiempo dedicás a las siguientes tareas? Cuidar aun/a hermano/a		
	Frecuencia	Porcentaje
Menos de una hora	52417	17,0
Entre una y tres horas	48755	15,8
Más de tres horas	43925	14,2
No le dedico tiempo	163694	53,0
Total	308791	100,0
<i>Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019.</i>		

En un día típico, ¿cuánto tiempo dedicás a las siguientes tareas? Cuidar dentro familiar		
	Frecuencia	Porcentaje
Menos de una hora	45223	14,8
Entre una y tres horas	33501	11,0
Más de tres horas	24955	8,2
No le dedico tiempo	201493	66,0
Total	305172	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019.

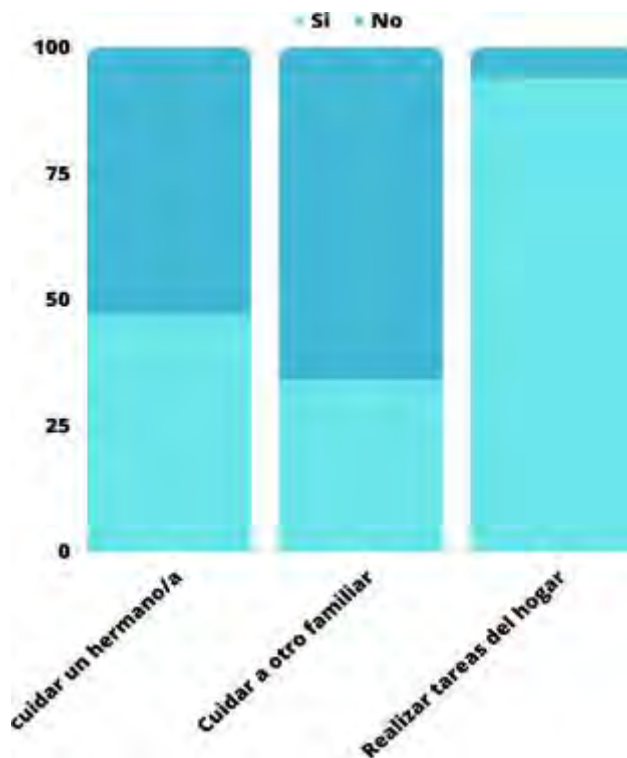
² La noción de cuidado refiere a las actividades indispensables para satisfacer las necesidades básicas de la existencia y reproducción de las personas, brindándoles los elementos físicos y simbólicos que les permiten vivir en sociedad. Incluye el autocuidado, el cuidado directo de otras personas (la actividad interpersonal de cuidado), la provisión de las precondiciones en que se realiza el cuidado (la limpieza de la casa, la compra y preparación de alimentos) y la gestión del cuidado (coordinar horarios, realizar tras-lados a centros educativos y a otras instituciones, supervisar el trabajo de la cuidadora remunerada, entre otros). El cuidado permite atender las necesidades de las personas dependientes, por su edad o por sus condiciones/capacidades (niños y niñas, personas mayores, enfermas o con discapacidades) y también de las personas que podrían auto-proveerse dicho cuidado (Rodríguez Enríquez, 2005; Esquivel, 2011; ELA, 2012; Pautassi y Zibecchi, 2013). (Rodríguez Esquivel y Marzonetto, 2016. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/303507166_Organizacion_social_del_cuidado_y_desigualdad_el_deficit_de_politicas_publicas_de_cuidado_en_Argentina).

En un día típico, ¿cuánto tiempo dedicás a las siguientes tareas? Realizartareas del hogar (cocinar, limpiar, lavar la ropa, hacer las compras, etc.)		
	Frecuencia	Porcentaje
Menos de una hora	102706	31,6
Entre una y tres horas	144989	44,7
Más de tres horas	56502	17,4
No le dedico tiempo	20420	6,3
Total	324617	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019.

La mayor proporción de tareas de cuidado es el cuidado de hermanos de los entrevistados, que es realizada por un 4% de los respondentes. En menor medida se realiza cuidado de otro familiar(34%). Si se indaga sobre otras tareas del hogar, el 94% indica que sí las ha realizado.

Realización de tareas de cuidado



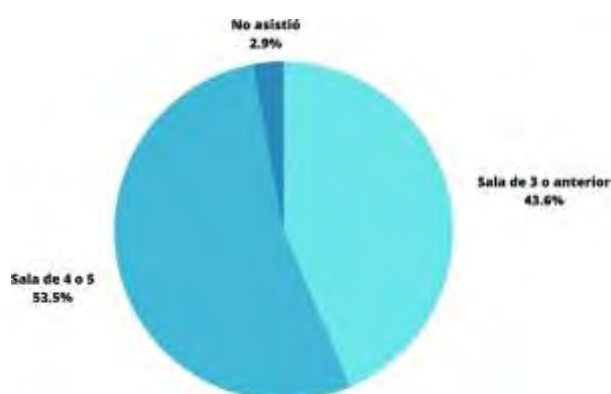
Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019.

Dimensión rendimiento escolar

Este bloque indaga sobre las variables específicas de rendimiento en áreas del conocimiento evaluadas por el Operativo Aprender (lengua y matemática). Para enriquecer el análisis, se efectúan relaciones con otras variables, como lo son la asistencia a nivel inicial, la comparación por sectores de gestión y ámbito, y la repitencia.

Asistencia a nivel inicial

Asistencia a nivel inicial



Analizar la asistencia a jardín de infantes, en especial si se realizó desde la sala de 3 años o anterior, puede ser indicativa de mejores niveles o desempeños académicos en el futuro.

De la totalidad de la base, solamente un 3% no ha asistido a ningún nivel de educación inicial. Por otro lado, más de la mitad sí ha asistido a salas de 4 o 5 años, mientras que un 43% indica haber asistido desde sala de 3 años o anterior. Teniendo en cuenta la hipótesis de que la asistencia a este nivel se asocia con mejores niveles académicos, es un indicador que muestra un buen rumbo y una línea de política pública clara, en fomento de la asistencia temprana a jardines infantiles.

Fuente: Elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019.

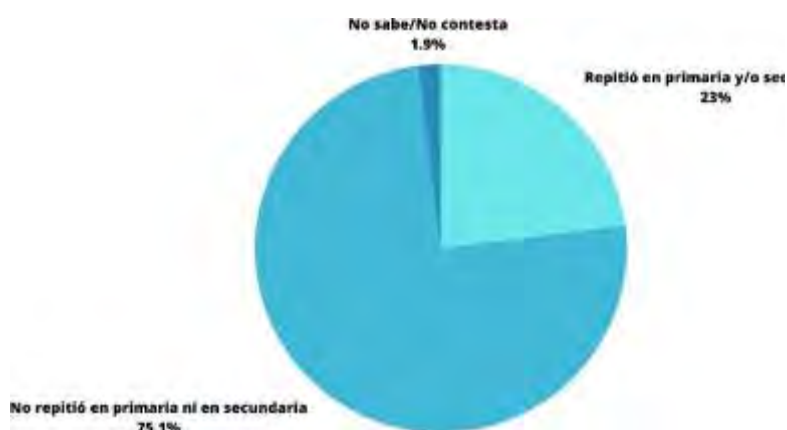
Repitencia en el nivel primario y/ o nivel secundario

Se analiza en este bloque diferentes variables en relación a la repitencia, que fue relevada tanto en forma dicotómica (es decir, en dos categorías, una por la afirmativa y otra por la negativa), como por niveles donde ocurrió la repitencia (primario, secundario general, secundario orientado).

También se analiza la repitencia según sectores de gestión y ámbito escolar.

Repitencia en nivel primario y/o secundario

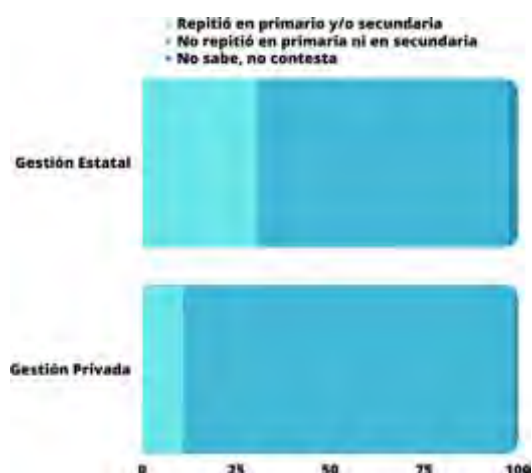
A nivel total, el 75% de los respondentes indica que no ha repetido ningún año



de su educación, mientras que el 23% indica que sí lo ha hecho en alguno de los niveles ya cursados.

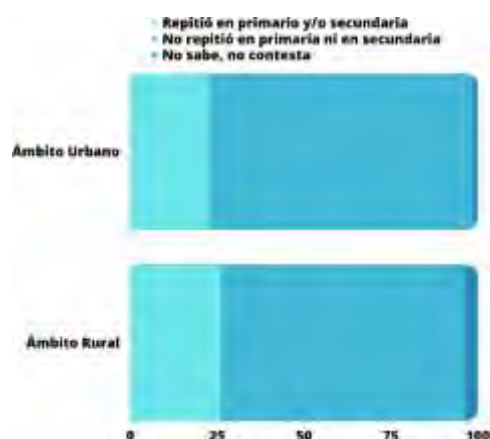
Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

Repitencia por tipo de gestión



Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

Repitencia por ámbito



Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

En el estudio de la repitencia por sector de gestión se observa que aquellos estudiantes en educación pública han repetido grados o años en mayor medida, un 30% frente a un 10% de sus contrapartes en el sector privado.

Por otro lado, al ver aquellos estudiantes que no han repetido, este indicador llega a 67% en el sector de gestión estatal, y a un 88% en el sector privado.

Al visualizar este indicador según ámbito no se observan diferencias significativas entre las escuelas urbanas y rurales. Sí existe una leve tendencia a menores niveles de repitencia en la zona urbana, pero los porcentajes replican el nivel general.

Al estudiar la repitencia según asistencia a nivel inicial, se observa un mayor porcentaje de repitencia en estudiantes que no han asistido a nivel inicial. Existen variaciones entre niveles donde ocurrió la repitencia, siendo más significativa en el nivel primario.

En la siguiente tabla se observan porcentajes mayores de repitencia tanto una vez como dos veces, en aquellos estudiantes que no asistieron al nivel inicial. Si se observan estos mismos guarismos en aquellos que asistieron antes de los cuatro años, desde los cuatro años y en sala decinco, la repitencia disminuye, en términos relativos.

¿Repetiste algún año durante tu escolaridad? Primaria*¿Asististe a nivel inicial?
tabulación cruzada

			¿Asististe a nivel inicial?				Total
			Sí, antes de los cuatro años	Sí, desde sala de 4	Sí, en sala de 5	No asistí	
¿Repetiste algún año durante tu escolaridad? Primaria	No	Recuento	129522	102941	46437	6603	285503
		% dentro de					
		¿Asististe a nivel inicial?	95,5%	92,7%	88,2%	76,9%	92,7%
	Sí, una vez	Recuento	5368	7239	5348	1492	19447
		% dentro de					
		¿Asististe a nivel inicial?	4,0%	6,5%	10,2%	17,4%	6,3%
	Sí, dos o más veces	Recuento	691	912	869	494	2966
		% dentro de					
		¿Asististe a nivel inicial?	,5%	,8%	1,7%	5,8%	1,0%
Total	Recuento	135581	111092	52654	8589	307916	
	% dentro de						
	¿Asististe a nivel inicial?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019.

En relación a la repitencia en nivel secundario, también se observa que mientras más años de asistencia a nivel inicial, menores porcentajes de repitencia existen. De todas formas, en el caso de este ciclo educativo, las diferencias son tan marcadas como en la primaria. Sí podemos indicar variaciones importantes (hacia una mayor tendencia a repetir) de aquellos que no han asistido a nivel inicial.

¿Repetiste algún año durante tu escolaridad? Secundaria: ciclo básico (1° y 2° año si tu secundaria es 5 años; 1°, 2° y 3° año si tu secundaria es de 6 años.)* ¿Asististe a nivel inicial? tabulación cruzada

			¿Asististe a nivel inicial?				Total
			Sí, antes de los cuatro años	Sí, desde sala de 4	Sí, en sala de 5	No asistí	
¿Repetiste algún año durante tu escolaridad? Secundaria : ciclo básico (1° y 2° año si tu secundaria es 5 años; 1°, 2° y 3° año si tu secundaria es de 6 años.)	No	Recuento	124196	97931	44441	6577	273145
		% dentro de ¿Asististe a nivel inicial?	90,5%	87,1%	84,2%	79,7%	87,9%
Sí, una vez		Recuento	10374	11509	6459	1134	29476
		% dentro de ¿Asististe a nivel inicial?	7,6%	10,2%	12,2%	13,7%	9,5%
Sí, dos o más veces		Recuento	2724	3023	1872	540	8159
		% dentro de ¿Asististe a nivel inicial?	2,0%	2,7%	3,5%	6,5%	2,6%
Total			137294	112463	52772	8251	310780
			% dentro de ¿Asististe a nivel inicial?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019.

Al visualizar la repitencia en ciclos orientados de secundaria, la no asistencia a jardín también se encuentra asociada a la mayor repitencia. Aquellos estudiantes que cursaron antes de los 4 años no han repetido en más de un 90%. De aquellos que no han asistido, el 11% manifiesta que ha repetido una vez, y el 6% que lo ha hecho dos veces.

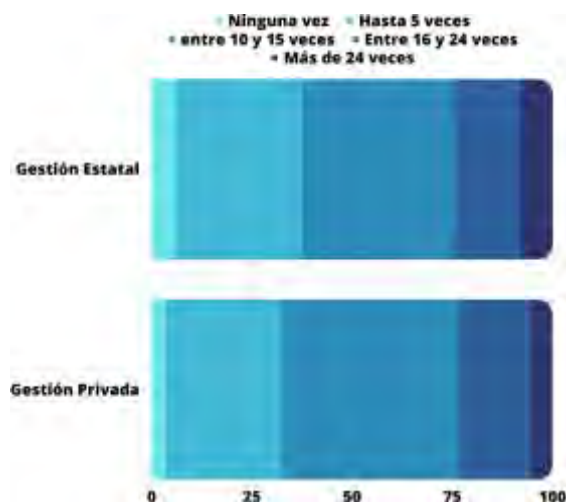
¿Repetiste algún año durante tu escolaridad? Secundaria: ciclo orientado (3°, 4° y 5°/6° año si tu secundaria es de 5 años; 4°, 5° y 6°/7° año si tu secundaria es de 6 años.)*¿Asististe a nivel inicial? tabulación cruzada

			¿Asististe a nivel inicial?				Total
			Sí, antes de los cuatro años	Sí, desde sala de 4	Sí, en sala de 5	No asistí	
¿Repetiste algún año durante tu escolaridad? Secundaria: ciclo orientado (3°, 4° y 5°/6° año si tu secundaria es de 5 años; 4°, 5° y 6°/7° año si tu secundaria es de 6 años.)	No	Recuento	125494	99573	45495	6696	277258
		% dentro de ¿Asististe a nivel inicial?	92,4%	90,6%	89,2%	83,6%	91,0%
Sí, una vez		Recuento	8518	8634	4470	864	22486
		% dentro de ¿Asististe a nivel inicial?	6,3%	7,9%	8,8%	10,8%	7,4%
Sí, dos o más veces		Recuento	1814	1742	1062	452	5070
		% dentro de ¿Asististe a nivel inicial?	1,3%	1,6%	2,1%	5,6%	1,7%
Total		Recuento	135826	109949	51027	8012	304814
		% dentro de ¿Asististe a nivel inicial?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019.

Ausentismo

Cantidad de inasistencias según tipo de gestión

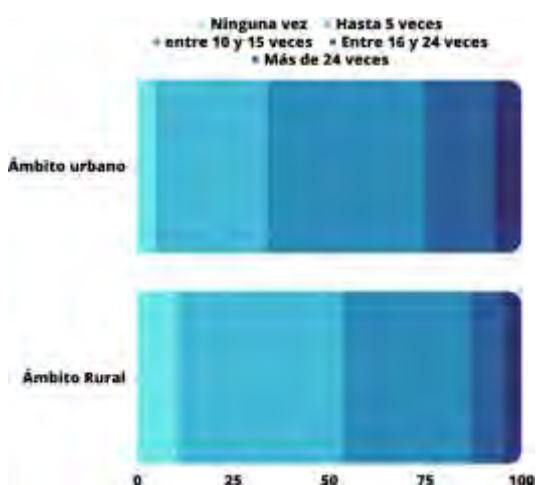


Al medir el ausentismo, se indaga sobre la cantidad de días que el estudiante faltó a clases, siendo la categoría con mayor participación relativa la de “Entre 10 a 15 veces”, con un 40%. A nivel estatal se observa unos 6 puntos porcentuales menos frente al sector privado, indicando que a nivel privado se observa más nivel de ausentismo, para esta categoría.

El rango de “Hasta 5 días” de ausentismo, que sigue en relevancia, no presenta grandes variaciones entre sectores de gestión.

Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

Cantidad de inasistencias según ámbito



Al comparar este indicador según ámbito, el rango de días de ausentismo “Entre 10 y 15”, se observa mayor grado de ausentismo en el ámbito urbano (41% frente a 33% en el rural). En la categoría de “Hasta 5” días ausente, el sector rural muestra mayor participación que el urbano, y al enfocar sobre la categoría “Entre 16 y 24” veces se observa que existe una mayor proporción de ausentismo en el ámbito urbano.

Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

Nivel de desempeño en el Operativo Aprender

Nivel de desempeño en Lengua

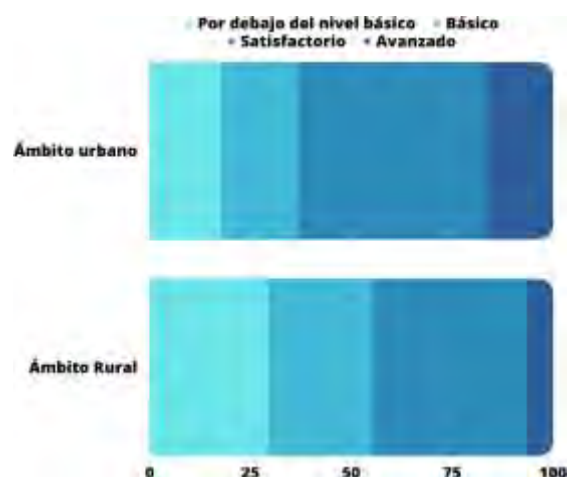
En la asignatura de Lengua, se evaluó el desempeño categorizando en “por debajo del nivel básico”, “Básico”,



“Satisfactorio”, “Avanzado”. La que alcanza mayor participación relativa es “Satisfactorio”, con un 46%. Los niveles de desempeño inferiores entre los dos, casi alcanzan el 40%, lo que resulta una preocupación dado que el bajo nivel de desempeño impacta en las trayectorias futuras.

Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

Nivel de desempeño en Lengua por ámbito

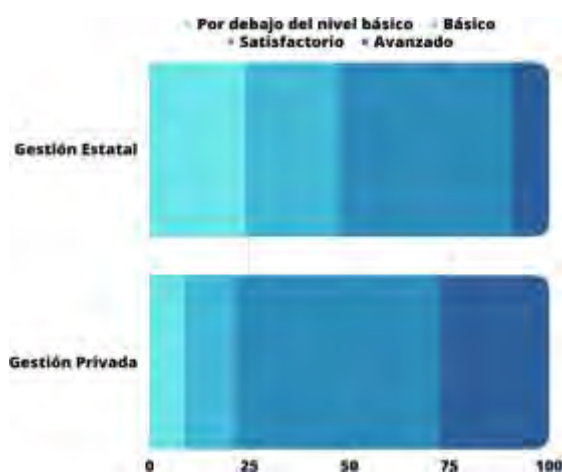


Al comparar entre ámbitos, se observa una mayor proporción de estudiantes con desempeño por debajo del básico en el sector rural (30%) frente al urbano (18%). En cuanto al nivel básico, la distancia se achica, refiriendo casi un 20% del sector urbano y 26% en el rural.

En la categoría “Satisfactorio” tampoco existen grandes brechas entre ámbitos, y en el nivel “Avanzado” se observa un mayor porcentaje dentro de la zona urbana.

Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

Nivel de desempeño en Lengua por tipo de gestión

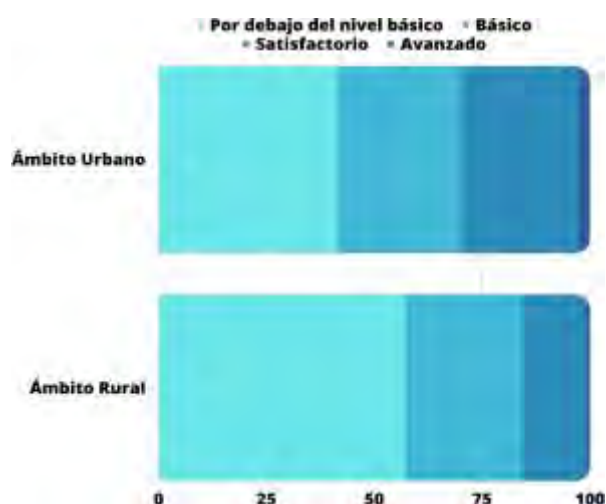


Respecto al rendimiento en Lengua comparando sectores estatal y privado, se observa que dentro del nivel “por debajo del básico” existe una mayor participación del sector estatal, con un 24% frente al 9% del privado. La categoría más relevante en cuanto a participación total es la de “Satisfactorio” con un 46%, habiendo 8 puntos porcentuales de distancia entre sectores a favor del privado. En el nivel “Avanzado” también se verifica una ventaja importante a favor de este sector, dado que reúne al 27% de los estudiantes, mientras que en el estatal, solamente alcanzan este nivel un 9%.

Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

A continuación, se realiza el mismo análisis para la asignatura de matemática, que arroja un desempeño preocupante, ya que el 43% del total de estudiantes relevados se encuentra “Por debajo del nivel básico”.

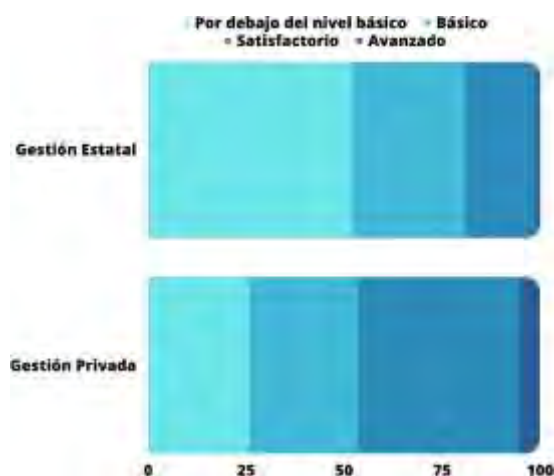
Nivel de desempeño en matemáticas por ámbito



Como primera medida, se compara entre ámbitos. En esta categoría, presenta mayor participación el ámbito rural, en el cual casi 60% de los estudiantes ha alcanzado el peor desempeño. Al analizar el resto de categorías, la distribución entre niveles “Básico” y “Satisfactorio” rondan los 28 y 26 puntos porcentuales respectivamente, sin distancias marcadas entre ámbitos para el nivel “Básico”. En el nivel “Satisfactorio” prepondera la participación del ámbito urbano (27% frente a 15% del rural). El nivel “Avanzado” solo lo alcanza el 3% de los estudiantes, habiendo un punto y medio de diferencia entre ámbitos, a favor del urbano.

Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

Nivel de desempeño en matemáticas por tipo de gestión



Según el sector de gestión, también se observan marcadas diferencias, en general, indicando mejores desempeños en el sector privado.

En la categoría “Por debajo del nivel básico” se encuentra el 52% de estudiantes de sector estatal, mientras que para el privado esta cifra llega solamente a un cuarto de los estudiantes.

En el nivel “Básico” no se visualizan grandes diferencias entre sectores.

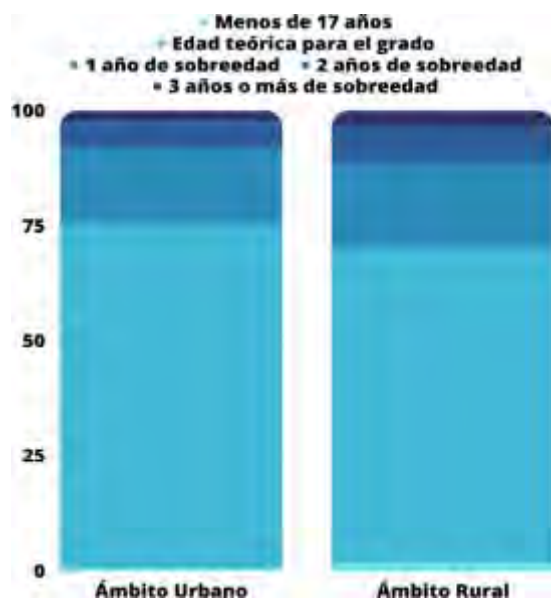
Dentro del nivel “Satisfactorio” la participación del sector privado es mayor (41% del total de estudiantes de este sector), frente a un mero 18% del estatal. En la categoría de “Avanzado”, un 5% de estudiantes de gestión privada alcanza este nivel, superando a los estatales, que representan 1% del total.

Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

Cantidad de alumnos con sobreedad

El análisis de sobreedad implica conocer la composición de las cohortes, y se encuentra relacionado con la continuidad de la trayectoria, así como con la repitencia. A nivel global, el 74% de los estudiantes relevados se encuentra dentro de la edad teórica que debería tener para la asistencia al año lectivo de cursado (en el caso del Operativo Aprender, quinto y sexto año de secundario).

Cantidad de estudiantes con sobreedad por ámbito



Esta medida, para el ámbito rural, baja a 68%, mientras que, en el urbano, llega al 75% de los estudiantes de ese ámbito.

Según la tabla siguiente, aquellos estudiantes con 1 año de sobreedad alcanza el 16%. No existen variaciones relevantes entre ámbitos. En el resto de las categorías, además de tener participaciones bajas, tampoco se verifican grandes distancias entre ámbitos.

Cantidad de estudiantes con sobreedad por tipo de gestión



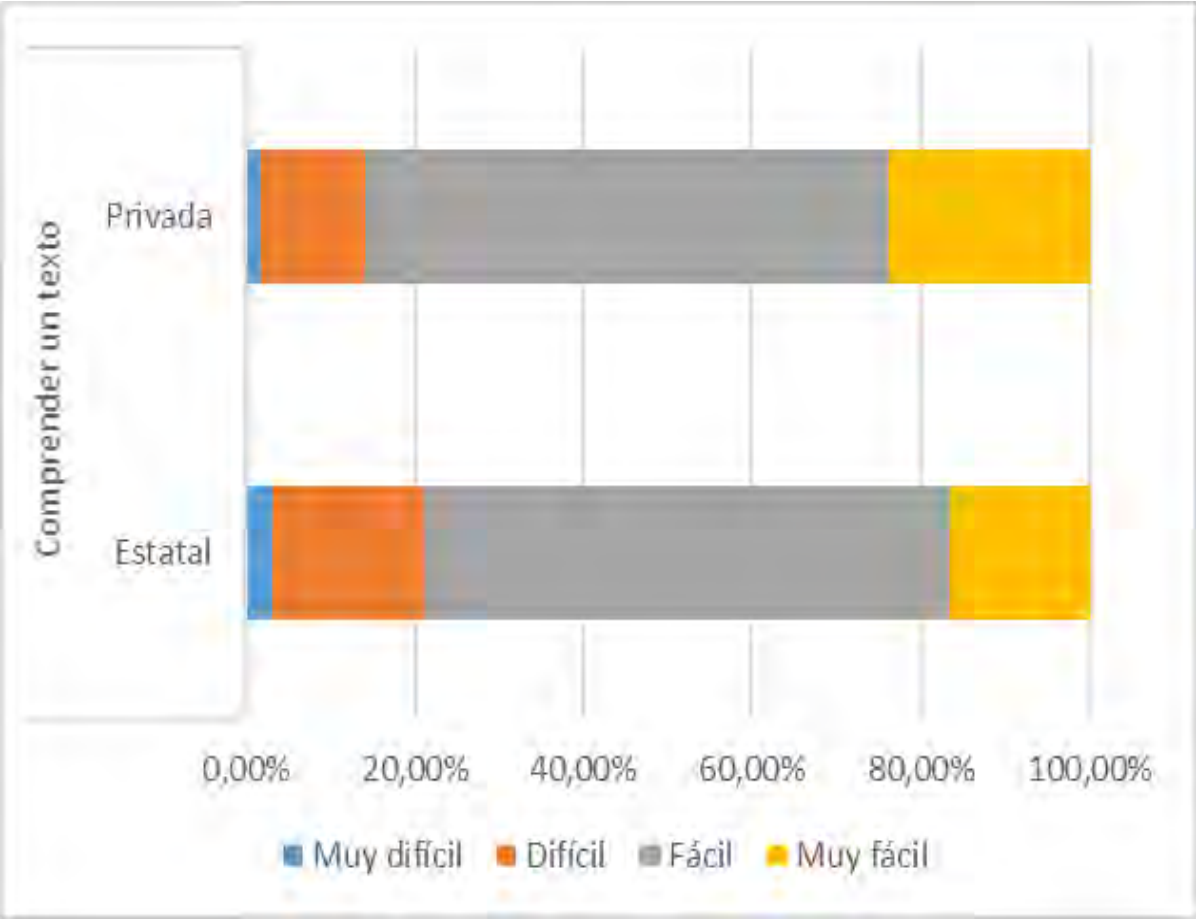
Al visualizar los mismos indicadores para ambos sectores de gestión, existe una mayor sobreedad en el sector estatal. Los alumnos en ese sector con la edad teórica para el grado alcanzan el 66%, mientras que aquellos que tienen un año de sobreedad llegan al 21%. Ambos guarismos para el sector privado alcanzan el 88% y 10% respectivamente. También existe diferencia entre sectores para la categoría de 2 años de sobreedad, alcanzando casi el 10% en los estudiantes de sector estatal, mientras que existe solamente un 2% en el privado.

Fuente: Elaboración propia en base a operativo Aprender 2019

Dimensión Proceso de Aprendizaje (por sector de gestión)

En este apartado se intenta descubrir las mayores dificultades de los estudiantes de nivel secundario al momento de auto-evaluar sus habilidades. Para complementar el análisis se realizó la comparación de cada pregunta por sector de gestión de la escuela.

En primer lugar, la comprensión de texto resulta “muy fácil” para el 19% del total de estudiantes relevados. Existe una brecha de aproximadamente 7 puntos porcentuales entre sectores, mostrándose los alumnos de escuelas privadas con mejor comprensión. La categoría con mayor participación, a quienes les resulta “Fácil” comprender un texto, alcanza un 62% del total de estudiantes, y no existen variaciones entre sectores de gestión.



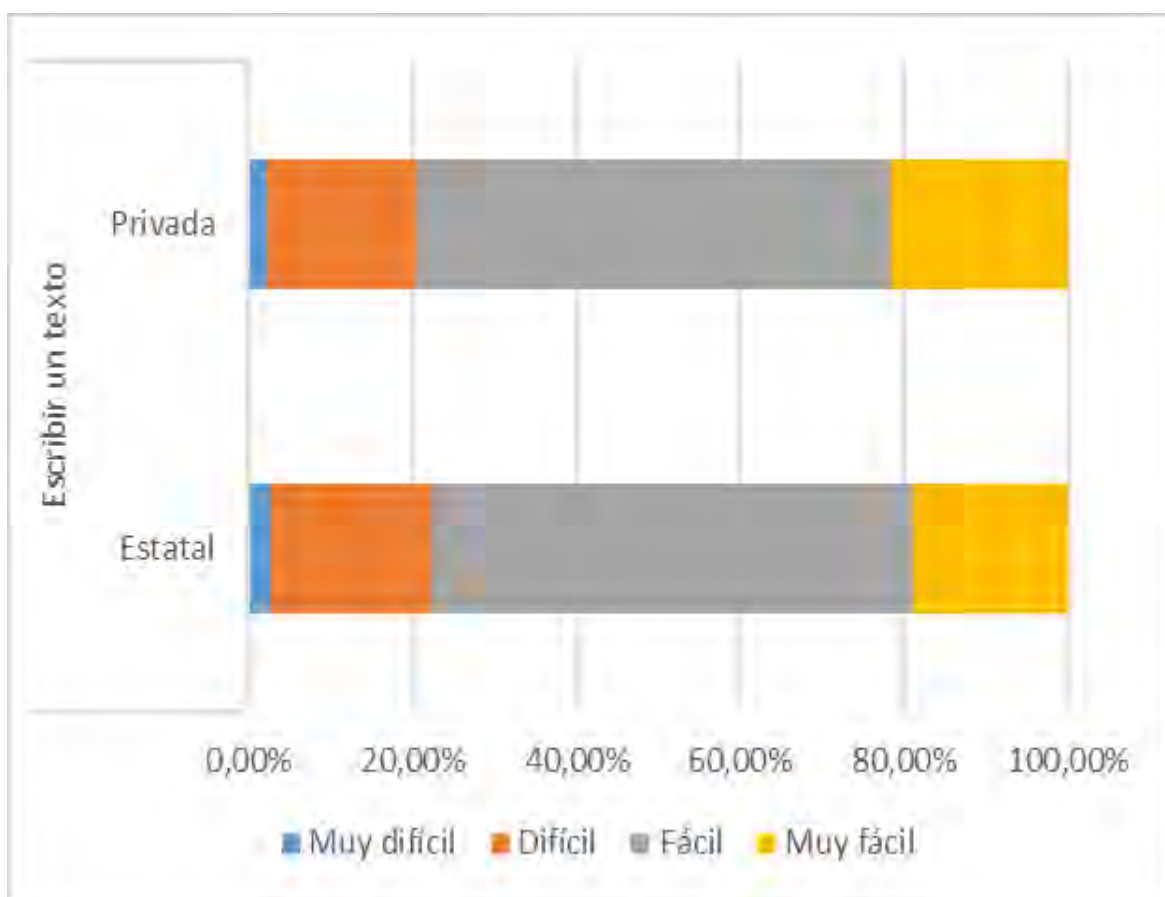
En general, ¿cómo te resultan las siguientes actividades? Comprender un texto. Según sector de gestión

	Sector de gestión		Total
	Estatal	Privada	

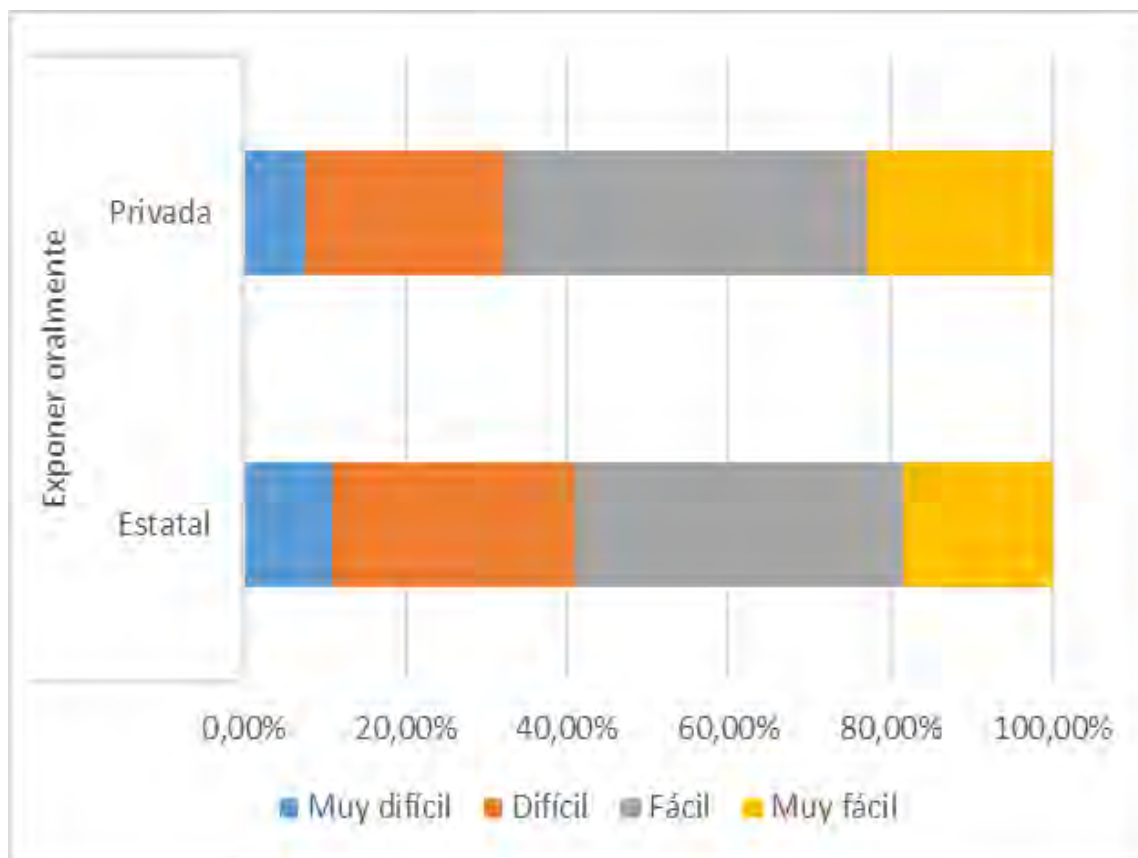
En general, ¿cómo te resultan las siguientes actividades? Comprender un texto	Muy difícil	3,2%	1,8%	2,7%
	Difícil	18,0%	12,3%	15,8%
	Fácil	62,2%	62,1%	62,2%
	Muy fácil	16,6%	23,8%	19,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a la producción escrita de textos, se observa que no existen diferencias marcadas entre sectores, visualizado claramente en el gráfico que sigue.

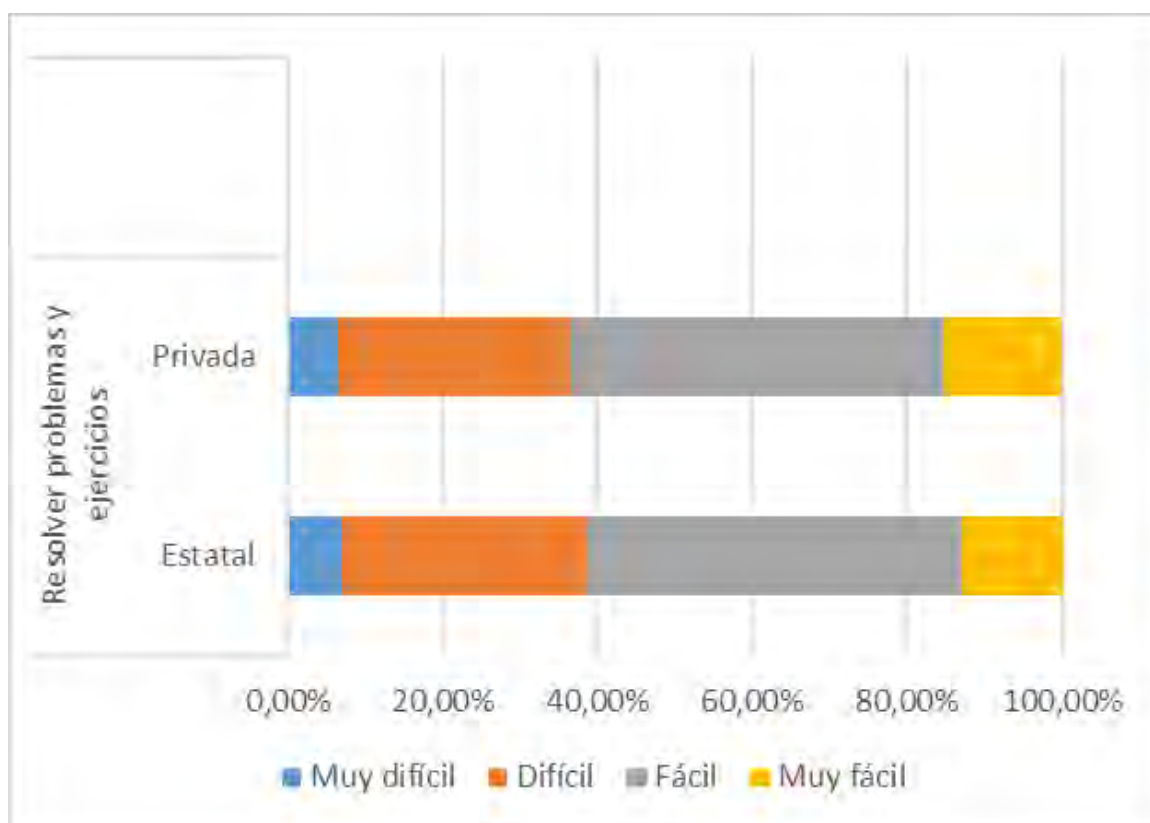
En cuanto a esta habilidad, el 58% indica que le resulta “Fácil”, el 20% “Muy fácil” y el 19% “Difícil”.



Al indagar sobre la expresión oral, la categoría de estudiantes a los que les resulta “Difícil” presenta una participación mayor en escuelas de gestión estatal (30%) frente a privada (24%). De todos modos, la respuesta mayoritaria fue que les resulta “Fácil” exponer oralmente, con una participación del 42%.



La última habilidad relevada fue la de “Resolver problemas y ejercicios”. En esta medición, tampoco existen grandes distancias entre sectores de gestión. La categoría preponderante corresponde a la respuesta “Fácil”, que identifica a casi la mitad de los estudiantes (48%).



Dimensión Aprendizaje de la Matemática

El aprendizaje de la matemática es uno de los aspectos puntuales que se ha relevado. El criterio de incorporar este análisis al trabajo se encuentra fundado en la importancia que tiene esta área del conocimiento, tanto para el rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones, como para perspectivas futuras en el ámbito laboral o futuras trayectorias académicas.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Disfruto estudiando Matemática- Según sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatal	Privada	
¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Disfruto estudiando Matemática	Nada de acuerdo	31,2%	33,6%	32,1%
	Poco de acuerdo	32,1%	27,9%	30,4%
	De acuerdo	25,6%	25,3%	25,5%
	Muy de acuerdo	11,1%	13,2%	12,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	

En relación al porcentaje de sector de gestión representado por estatal o privado se consulta, ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?, disfruto estudiando matemática. Se observa que en la escuela de gestión estatal el 32, 1 % no disfruta estudiando matemática y solo el 11, 1% dice que sí está muy de acuerdo en que disfruta estudiando matemática, manteniéndose la tendencia en las escuelas de gestión privada.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Me interesan las clases de Matemática en mi escuela – Según sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatal	Privada	
¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Me interesan las clases de Matemática en mi escuela	Nada de acuerdo	23,6%	28,7%	25,6%
	Poco de acuerdo	32,3%	29,0%	31,0%
	De acuerdo	32,7%	29,7%	31,5%
	Muy de acuerdo	11,5%	12,7%	11,9%

Total	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a si les interesa las clases de matemática según sector de gestión observamos que no hay una gran variación entre gestión de educación, siendo que la tendencia es homogénea respecto al interés en las clases de matemática en la escuela. Observamos que en la gestión

estatal el 32,7% está de acuerdo en “me interesa la clase de matemática en la escuela” y el 29,7 % en gestión privada.

Al respecto, también observamos una fuerte vinculación y tendencia entre las variables: “disfruto estudiando matemática” y “me interesa las clases de matemática” siendo que no existe una diferencia entre sectores de gestión sino más bien sobre la temática de la pregunta.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Me esfuerzo para que me vaya bien en Matemática – Según sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatad	Privada	
¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Me esfuerzo para que me vaya bien en Matemática	Nada de acuerdo	6,3%	8,7%	7,2%
	Poco de acuerdo	17,9%	21,2%	19,2%
	De acuerdo	50,8%	45,6%	48,8%
	Muy de acuerdo	25,0%	24,5%	24,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Sobre el tema “me esfuerzo para que me vaya bien en matemática” se observa una similitud entre el sector de gestión. Representando que el 51% se esfuerza para que le vaya bien en matemática en el sector estatal y un 46% en gestión privada. En contrapartida, el 8,7% de estudiantes de gestión privada manifiestan no esforzarse para que le vaya bien en matemáticas y solo el 6,3 % en gestión pública manifiesta no esforzarse en esta materia.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Si me lo propongo, puedo ser bueno en Matemática – Según sector de gestión

	Sector de gestión	Total

		Estatad	Privada	
¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Si me lo propongo, puedo ser bueno en Matemática	Nada de acuerdo	4,3%	3,8%	4,1%
	Poco de acuerdo	12,6%	10,9%	11,9%
	De acuerdo	45,1%	40,8%	43,4%
	Muy de acuerdo	38,0%	44,5%	40,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

En relación a ¿en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?, si me lo propongo, puedo ser bueno en matemática observamos que los estudiantes de gestión estatal afirman que, aunque se propongan ser buenos en matemáticas no lo lograrían, marcando una falta de motivación sobre sus capacidades en esta rama del conocimiento con un porcentaje del 15 %.

En general, el gráfico describe un análisis que no necesariamente es por sector de gestión sino por creencia en sus propias habilidades, siendo que quienes manifiestan proponerse ser buenos en matemáticas y lo logran representan más del 40 % manifestando que el 44,5 % de estudiantes de gestión privada dice estar muy de acuerdo en que, si se lo proponen, pueden ser buenos en matemática.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Aprender Matemática es importante, porque la voy a necesitar en estudios futuros – Según sector de gestión

		Sector de gestión		
		Estatad	Privada	Total
¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Aprender Matemática es importante, porque la voy a necesitar en estudios futuros	Nada de acuerdo	7,3%	9,9%	8,3%
	Poco de acuerdo	15,7%	19,6%	17,2%
	De acuerdo	38,1%	33,7%	36,4%

	Muy de acuerdo	38,8%	36,9%	38,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a la pregunta: Aprender matemática es importante, porque la voy a necesitar en estudios futuros existe una marcada tendencia a estar de acuerdo (38,1%) o muy de acuerdo (38,8%) en el sector de gestión estatal (76,9%). En contrapartida, los estudiantes de gestión privada (70,6%) dicen estar de acuerdo o muy de acuerdo en que la matemática es importante para los estudios futuros.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Aprendí muchas cosas en Matemática que me ayudarán a conseguir un trabajo –Según sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatal	Privada	
¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Aprendí muchas cosas en Matemática que me ayudarán a conseguir un trabajo	Nada de acuerdo	15,1%	18,8%	16,5%
	Poco de acuerdo	30,8%	34,4%	32,2%
	De acuerdo	36,9%	32,1%	35,0%
	Muy de acuerdo	17,2%	14,8%	16,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Sobre la afirmación **“Aprendí muchas cosas en matemática que me ayudarán a conseguir un trabajo”** observamos que los estudiantes de gestión estatal y privada dicen que están de acuerdo o muy de acuerdo en creer que aprendieron muchas cosas en matemática que los ayudarán a conseguir trabajo.

Dimensión Percepción de capacidades que te brinda la escuela secundaria (Por sector de gestión)

Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A investigar y a redactar un informe sobre un tema. Según sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatal	Privada	
Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A investigar y a redactar un informe sobre un tema	Nada de acuerdo	5,2%	4,3%	4,8%
	Poco de acuerdo	19,4%	17,8%	18,8%
	De acuerdo	59,7%	56,7%	58,6%
	Muy de acuerdo	15,7%	21,2%	17,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Sobre el aspecto pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: a investigar y a redactar un informe sobre un tema observamos que la tendencia es similar para ambas gestiones, aunque existe un aumento en la gestión estatal sobre la relevancia de la escuela secundaria para aprender a investigar y redactar un informe (en un 58,7%).

Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A tomar apuntes de las clases y de los libros*Sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatal	Privada	
Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A tomar apuntes de las clases y de los libros	Nada de acuerdo	8,5%	7,3%	8,0%
	Poco de acuerdo	27,6%	24,7%	26,5%
	De acuerdo	50,9%	48,5%	49,9%

	Muy de acuerdo	13,0%	19,5%	15,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a la experiencia en la escuela secundaria sobre tomar apuntes de clases y de los libros el 65,5 % dice estar de acuerdo con esta afirmación en un tanto de acuerdo y muy de acuerdo.

Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A tomar una posición propia y fundada respecto a diferentes temas*Sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatad	Privada	
Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A tomar una posición propia y fundada respecto a diferentes temas	Nada de acuerdo	7,4%	6,4%	7,0%
	Poco de acuerdo	27,5%	23,3%	25,8%
	De acuerdo	51,6%	50,7%	51,2%
	Muy de acuerdo	13,5%	19,6%	15,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a la experiencia en la escuela secundaria sobre tomar una posición propia y fundada respecto a diferentes temas observamos una tendencia similar en el sector de gestión estatal y privada sobre estar muy de acuerdo y de acuerdo sobre esta afirmación representado por el (67,1%).

Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A resolver situaciones que representan un desafío*Sector de gestión

	Sector de gestión	Total

		Estatad	Privada	
Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A resolver situaciones que representan un desafío	Nada de acuerdo	7,1%	6,5%	6,9%
	Poco de acuerdo	27,8%	27,5%	27,7%
	De acuerdo	53,3%	52,8%	53,1%
	Muy de acuerdo	11,8%	13,2%	12,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Sobre la experiencia “Resolver situaciones que representan un desafío” observamos que el sector de gestión no representa una diferencia significativa, sino que la tendencia es estar de acuerdo y muy de acuerdo con esta afirmación.

Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A hacer presentaciones orales*Sector de gestión

		Sector de gestión		
		Estatad	Privada	Total
Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A hacer presentaciones orales	Nada de acuerdo	8,3%	5,4%	7,2%
	Poco de acuerdo	24,4%	19,8%	22,6%
	De acuerdo	50,4%	53,5%	51,6%
	Muy de acuerdo	16,9%	21,3%	18,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Sobre la experiencia en la escuela secundaria respecto a hacer presentaciones orales igualmente se cumple la tendencia a estar de acuerdo o muy de acuerdo en ambos sectores de gestión.

Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A identificar mis dificultades en el aprendizaje y organizarme para trabajarlas*Sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatad	Privada	
Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A identificar mis dificultades en el aprendizaje y organizarme para trabajarlas	Nada de acuerdo	8,0%	9,6%	8,6%
	Poco de acuerdo	26,8%	31,1%	28,5%
	De acuerdo	53,0%	48,0%	51,0%
	Muy de acuerdo	12,2%	11,4%	11,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Sobre identificar mis dificultades en el aprendizaje y a organizarme para trabajarlas se identifica que en el sector estatal el 53,0% de los estudiantes está de acuerdo con esta afirmación en cambio el 48 % está de acuerdo en la gestión privada. Manteniéndose una tendencia general a coincidir por sector de gestión con esta afirmación.

Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A expresar mis ideas*Sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatad	Privada	
Pensando en tu experiencia en la escuela	Nada de acuerdo	6,3%	8,3%	7,1%

secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A expresar mis ideas	Poco de acuerdo	21,7%	23,8%	22,5%
	De acuerdo	52,8%	49,1%	51,3%
	Muy de acuerdo	19,2%	18,7%	19,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Sobre el concepto “expresar mis ideas” comprendemos que 52,8% de estudiantes de gestión estatal están de acuerdo con que la experiencia en el nivel secundario los ayuda a adquirir esta habilidad.

Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A escuchar a los demás, respetando sus puntos de vista*Sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatad	Privada	
Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A escuchar a los demás, respetando sus puntos de vista	Nada de acuerdo	3,9%	4,5%	4,1%
	Poco de acuerdo	13,0%	14,4%	13,6%
	De acuerdo	57,6%	56,6%	57,2%
	Muy de acuerdo	25,6%	24,5%	25,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Sobre “escuchar a los demás respetando su punto de vista” observamos que en la escuela estatal se observa una pequeña diferencia pero que la tendencia en la apreciación se mantiene estable entre niveles de gestión. Estando generalmente de acuerdo o muy de acuerdo sobre esta afirmación.

Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A analizar las consecuencias que tienen mis acciones sobre los demás*Sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatad	Privada	
Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A analizar las consecuencias que tienen mis acciones sobre los demás	Nada de acuerdo	6,8%	6,9%	6,8%
	Poco de acuerdo	22,4%	23,0%	22,6%
	De acuerdo	54,9%	53,0%	54,2%
	Muy de acuerdo	15,9%	17,1%	16,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Sobre “analizar las consecuencias que tienen mis acciones sobre los demás” se observa que el 54,9 % de los estudiantes de gestión estatal se encuentran de acuerdo con esta afirmación y el 15,9% muy de acuerdo. Manteniendo la tendencia sobre el sector de gestión privada también en alza representado por 53% de acuerdo y 17,1% muy de acuerdo.

Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A asumir compromisos con mis tareas*Sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatad	Privada	
Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A asumir	Nada de acuerdo	4,0%	4,6%	4,2%
	Poco de acuerdo	16,5%	19,1%	17,5%

compromisos con mis tareas	De acuerdo	57,6%	55,8%	56,9%
	Muy de acuerdo	22,0%	20,5%	21,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a “asumir compromiso con mis tareas” se observa que en la gestión estatal y privada la tendencia es muy pareja. Solo se observa que el 57,6% de estudiantes de la escuela secundaria se encuentra de acuerdo en relación al 55,8 % de gestión privada, si bien la diferencia no es significativa, marca la preeminencia de esta afirmación en ambos sectores.

Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A trabajar con otros*Sector de gestión

		Sector de gestión		Total
		Estatal	Privada	
Pensando en tu experiencia en la escuela secundaria, te pedimos que marques tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: A trabajar con otros	Nada de acuerdo	4,7%	3,9%	4,4%
	Poco de acuerdo	13,9%	13,0%	13,5%
	De acuerdo	55,5%	56,4%	55,8%
	Muy de acuerdo	25,9%	26,6%	26,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Sobre “**experiencia en trabajar con otros**” observamos que la tendencia también es similar en ambos niveles de gestión siendo que la mayoría de estudiantes se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo en la experiencia en la escuela en adquirir esta habilidad.

Divergencias o coincidencias entre sectores público y privado

Este bloque tiene como objetivo obtener una visión de las perspectivas que los estudiantes de nivel secundario poseen en relación a su futuro. En este sentido, se analizan las respuestas sobre qué actividad realizará una vez que termine el secundario, seleccionando entre las alternativas de seguir estudiando en educación terciaria, universitaria, trabajar, trabajar y estudiar, o no sabe.

También se agrega al análisis el sector de gestión al que pertenecen para observar posibles divergencias entre ambos, lo que puede habilitar algunas acciones o políticas específicas para promover el apoyo a cada trayectoria, según las características de cada sector.

¿Qué vas a hacer cuando termines el secundario?*Sector de gestión tabulación cruzada

		Sector de gestión		Total
		Estatal	Privada	
Seguir estudiando en educación terciaria	Recuento	19361	5505	24866
	% dentro de Sector de gestión	9,8%	4,4%	7,7%
	% del total	6,0%	1,7%	7,7%
Seguir estudiando en educación universitaria	Recuento	56400	61436	117836
	% dentro de Sector de gestión	28,6%	48,7%	36,4%
	% del total	17,4%	19,0%	36,4%
Trabajar y seguir estudiando en educación terciaria	Recuento	22475	6940	29415
	% dentro de Sector de gestión	11,4%	5,5%	9,1%
	% del total	6,9%	2,1%	9,1%
Trabajar y seguir estudiando en educación universitaria	Recuento	53136	39647	92783
	% dentro de Sector de gestión	26,9%	31,4%	28,7%
	% del total	16,4%	12,3%	28,7%
Trabajar	Recuento	14737	3083	17820
	% dentro de Sector de gestión	7,5%	2,4%	5,5%
	% del total	4,6%	1,0%	5,5%
Aún no lo sé	Recuento	31149	9624	40773
	% dentro de Sector de gestión	15,8%	7,6%	12,6%

	% del total	9,6%	3,0%	12,6%
Total	Recuento	197258	126235	323493
	% dentro de Sector de gestión	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	61,0%	39,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019.

En cuanto al nivel general, el 36% indica que piensa seguir estudiando en educación universitaria, siendo la categoría más importante en términos de participación relativa. Al diferenciar entre sectores, los estudiantes de enseñanza estatal manifiestan en un 29% que seguirán estudiando en este nivel, mientras que los cursantes en sector privado, lo hacen en un 49%. La diferencia observada entre ambos sectores de educación es la más significativa de todas las categorías, indicando un sesgo a favor de la propensión de estudiar en el nivel universitario por parte de los asistentes a escuelas privadas.

La categoría que sigue en relevancia, “trabajar y seguir estudiando en educación universitaria” representa un porcentaje de 29% del total. Las diferencias entre sector público y privado en esta categoría son mínimas.

La tercera categoría en participación relativa es “aún no lo sé”, indicando que los estudiantes no tienen certeza de cuál será su camino en el futuro. El peso relativo de la misma a nivel total es del 13%, y se duplica la proporción de estudiantes de sector público (16%) frente a privado (8%) que no están seguros de su elección vital a la finalización del nivel secundario.

La proporción de estudiantes que seguirá estudiando en educación terciaria alcanza el 8%, indicando aquellos que pertenecen al sector público que elegirían este camino en un 10% , mientras que los asistentes al sector privado lo harían en un 4%.

Otra de las categorías relevadas fue la de “trabajar”, en la cual también se observan distancias marcadas entre los estudiantes de sector público y privado, expresando los primeros en un 7% que es su próximo paso vital, mientras que solo 2% de los segundos elegirían este camino.

Infraestructura en la escuela

Índice de Infraestructura escolar (de la escuela) - Categorizado*Sector de gestión tabulación cruzada

			Sector de gestión		Total
			Estatal	Privada	
Índice de Infraestructura escolar (de la escuela) - Categorizado	Bajo	Recuento	16120	4786	20906
		% dentro de Sector de gestión	9,6%	4,5%	7,6%
	Medio	Recuento	134622	80356	214978
		% dentro de Sector de gestión	80,4%	75,7%	78,6%
	Alto	Recuento	16723	21066	37789
		% dentro de Sector de gestión	10,0%	19,8%	13,8%
Total		Recuento	167465	106208	273673
		% dentro de Sector de gestión	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la infraestructura en la escuela, existen distancias apreciables entre sectores de gestión, sobre todo en la categoría de nivel de infraestructura “Alto”. El mismo implica el mejor nivel de estado y disponibilidad de recursos en la escuela. En el sector público, el 20% de instituciones alcanza este nivel, mientras que, en el sector privado, este indicador se reduce a la mitad.

En relación a la categoría “Medio”, se observa una distancia de seis puntos porcentuales de distancia, y una similar en la categoría “Bajo”, siempre a favor del sector privado.

Disponibilidad de dispositivos

El examen de esta dimensión tiene como objetivo conocer el uso que los estudiantes dan a la tecnología. En particular, se toman como indicativos la edad de comienzo en el uso de la computadora o tablet, y, por separado, del celular. Asimismo, se realiza una comparación de ambos indicadores según sector de gestión de la escuela y ámbito (rural o urbano).

¿A qué edad empezaste a usar computadora o tablet?*Sector de gestión tabulación cruzada

		Sector de gestión		Total
		Estatal	Privada	
¿A qué edad empezaste a usar computadora o tablet?	Antes de los 6 años	46%	54%	100%
	Entre los 6 y los 9 años	51%	49%	100%
	Desde los 10 años	72%	28%	100%

¿A qué edad empezaste a usar computadora o tablet?	Antes de los 6 años	85%	15%	100%
Total		60%	40%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019.

A nivel general, el 41% de los estudiantes censados indica haber comenzado con el uso de computadora o tablet entre los 6 y los 9 años. Muy de cerca (40%) le siguen quienes comenzaron con este uso a partir de los 10 años. De manera comparativa, al estudiar este fenómeno por sector de gestión, se observa que aquellos estudiantes de educación privada, comienzan algo antes a utilizar estos dispositivos.

¿A qué edad empezaste a usar computadora o tablet? *Ámbito tabulación cruzada

		Ámbito		Total
		Urbano	Rural	
¿A qué edad empezaste a usar computadora o tablet?	Antes de los 6 años	17%	9%	16%
	Entre los 6 y los 9 años	42%	27%	41%
	Desde los 10 años	38%	57%	40%
	Nunca usé	3%	8%	3%
	Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Operativo Aprender 2019.

Respecto al análisis por ámbito, se verifica que el uso es más precoz en el ámbito urbano, encontrándose la mayoría de respuestas en la categoría de comienzo de uso entre los 6 y 9 años. Se destaca la categoría de “nunca lo usé” en la cual el 8% de estudiantes rurales respondió.

En la comparativa por ámbito, el uso del celular se encuentra masificado en el ámbito rural a partir de los 10 años (72%). En el ámbito urbano, el 67% lo utiliza desde esa edad, mientras que el 23% lo empezó a utilizar entre los 6 y 9 años. No existen diferencias significativas en las categorías extremas (antes de los 6 años y nunca usó).

Conclusiones y Propuestas de política pública

Los resultados expuestos en el apartado anterior demuestran con claridad la importancia de una **gestión integral del sistema educativo** en todos sus niveles.

A su vez, la problemática educativa se ve atravesada por un **contexto socioeconómico** de nuestra región y en particular de nuestro país, que podemos observar a través de las dimensiones que caracterizan los hogares y la infraestructura de los mismos, como así también, el acceso a dispositivos tecnológicos y la conexión a internet, entre los más relevantes. Por otra parte, es necesario destacar las condiciones particulares de los estudiantes en cuanto a las tareas de cuidado y a su condición laboral que se entrelazan con sus trayectorias académicas.

En función del análisis de los resultados obtenidos, se considera de vital importancia, resaltar **tres aspectos de la problemática educativa actual**, que, a su vez, se pueden traducir en una propuesta de fortalecimiento de la política educativa a nivel nacional dentro del ámbito de acción que corresponde a la educación.

Los aspectos significativos para abordar por la magnitud de su impacto son:

- La **articulación entre el nivel secundario y la educación superior**, para garantizar las condiciones de egreso del nivel secundario y acortar la brecha para mejorar las condiciones de acceso a la educación superior.
- El **fortalecimiento de la enseñanza de la matemática**, a través de metodologías innovadoras, que permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes en esta ciencia, tendiente a disminuir los índices de rendimiento académico negativo y abandono.
- El **fortalecimiento de la enseñanza de la escritura académica**, a través del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura que favorezcan la permanencia y finalización de los estudios en los estudiantes.

A continuación, se desarrollarán estos ejes en mayor profundidad con el objetivo de delinear las dimensiones más relevantes a tener en cuenta como base de una política educativa inclusiva, pertinente y de calidad.

La articulación entre el nivel secundario y la educación superior

La articulación implica **una mirada amplia e integral**, que se extiende desde el nivel anterior al siguiente, contemplando todas las instancias pedagógicas tendientes a disminuir la brecha que los separa. Disminuirla, supone una compleja metodología holística de trabajo que involucra distintos actores e instituciones en un lapso que no se agota en el tránsito de un nivel al otro.

En base a los resultados del Operativo Aprender 2019, **más del 70% de los estudiantes** del nivel medio indican que piensan seguir estudiando en el sistema de educación superior (el 65% en estudios universitarios y el 8% en educación terciaria). Por ello, se considera prioritario el acompañamiento de las trayectorias y la articulación entre el nivel secundario y la educación superior.

El desajuste entre las exigencias de la vida universitaria y las nuevas subjetividades (actitudinales y cognitivas) de los adolescentes-jóvenes actuales resulta a veces en la dificultad de garantizar el derecho a una educación superior inclusiva y de calidad.

Se observa un fuerte debilitamiento de trayectorias educativas en el último tramo de la educación secundaria, tanto en cuanto a las capacidades logradas para la continuidad en los estudios superiores, como por la complejidad de crisis socioeconómica que ha llevado a muchos adolescentes y jóvenes mayores de 16 años a tener que trabajar para colaborar con sus familias, al mismo tiempo que deben finalizar sus estudios secundarios.

En este sentido, se destaca que si bien las inequidades sociales exceden a la esfera educativa; la escuela es el ámbito primordial para generar igualdad de oportunidades y lograr una sociedad más justa, por lo que consideran central acompañar y fortalecer de forma prioritaria las trayectorias que presentan más dificultades atravesadas por su vulnerabilidad socioeconómica.

Por otro lado, la presencialidad presenta importantes desafíos: recuperar los vínculos, recuperar los aprendizajes, acompañar las trayectorias educativas, habilitar la posibilidad de trabajar las emociones, entre las más relevantes ³.

El problema estratégico se centra en tres situaciones:

- 1) La marcada brecha existente acentuada por la pandemia de Covid_19 en cuanto al **desarrollo de capacidades y competencias** en el egreso de estudiantes secundarios y las necesarias para continuidad de estudios superiores;
- 2) El impacto de la educación remota en emergencia sobre la subjetividad de los estudiantes y la **vinculación** a las instituciones educativas y con sus pares y docentes en los distintos niveles del sistema.
- 3) La necesidad de desarrollar y profundizar **competencias digitales docente** en el manejo de entornos educativos virtuales

Por ello, en este sentido, el objetivo principal de la política educativa tendiente a la articulación, debería centrarse en **facilitar los procesos de transición interniveles y fortalecer las estrategias de acompañamiento** para la permanencia, la revinculación y la enseñanza- aprendizaje en presencialidad asistida por entornos de virtuales, en la escuela secundaria y en los estudios superiores.

Entre los lineamientos a tener en cuenta para alcanzar este objetivo estarían:

- Consolidar saberes y capacidades fundamentales para el egreso efectivo del nivel secundario y la continuidad de los estudios superiores por familia de carreras, a través de **dispositivos de tutorías estudiantiles disciplinares**.
- Acompañar los procesos de **revinculación estudiantil por medio de una red** de tutorías socioeducativa interjurisdiccional.
- Promover el acceso e implementación efectiva de los **materiales didácticos** producidos por programas previos (como por ejemplo Nexos) a través del uso de entornos virtuales disponibles para todas las escuelas de nivel medio del país.
- Fortalecer los **procesos de orientación y reorientación** vocacional.

El fortalecimiento de la enseñanza de la matemática

El aprendizaje de la matemática es uno de los aspectos puntuales que se ha relevado en el Operativo Aprender 2019. El criterio de incorporar este análisis al trabajo se encuentra fundado

³ Esta brecha en el pasaje del nivel secundario al superior se ha visto profundizada como efecto de la pandemia de Covid_19, afectando los indicadores de egreso, permanencia y promoción en ambos niveles.

en la importancia que tiene esta área del conocimiento, tanto para el rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones, como para perspectivas futuras en el ámbito laboral o futuras trayectorias académicas.

Al realizar el análisis para la asignatura de matemática, se observa un desempeño preocupante, ya que el **43% del total de estudiantes relevados se encuentra “Por debajo del nivel básico”**.

Por este motivo, el principal objetivo estaría orientado a fortalecer la enseñanza de la matemática, a través de metodologías innovadoras, que permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes en esta ciencia, tendiente a disminuir los índices de rendimiento académico negativo y abandono.

Una **alternativa innovadora** con relación a lo que se hace en educación desde el siglo pasado implica cambios en el papel de los docentes y los estudiantes. Los criterios más eficaces para fundamentar la innovación metodológica deberían estar centrados en eliminar definitivamente aquellos elementos o situaciones que apaguen o limiten el deseo de aprender de los estudiantes. El aburrimiento y la falta de motivación residen en la utilización de recursos obsoletos y desfasados de la realidad, como también en la falta de participación y protagonismo del destinatario del aprendizaje. La incentivación de los jóvenes se centra, principalmente, en ejes reales y vinculación con posibles aplicaciones de lo que se le presenta como un nuevo contenido a construir

Planteada de esta manera, la innovación no debe ser un objetivo, sino un proceso de construcción de escenarios que promuevan vínculos significativos entre los estudiantes y el conocimiento. Una clave es un proyecto educativo e institucional capaz de transformar aspectos de la matriz educativa tradicional sin alterar la estabilidad de docentes y estudiantes en el aprendizaje.

La mirada más amplia de la innovación supone que una institución pueda incorporar prácticas innovadoras en diferentes aspectos del proceso: la enseñanza, el aprendizaje, y la formación docente, dentro del marco del *currículum* prescripto, con la debida flexibilidad en su desarrollo.

El sistema tradicional de enseñanza de la matemática ha privilegiado la abstracción, sin embargo, la matemática nació en esencia como una manera de resolver problemas físicos, biológicos, sociales y a través de estas nociones, que luego se convirtieron en funciones, integrales y derivadas, encontrar la respuesta a esto. Todo este gran paraguas denominado modelación matemática, es el que permite la relación entre la matemática formal y rigurosa y la realidad. Esa relación es compleja para el estudiante y de ahí la propuesta de cómo transformar el trabajo de los profesores a ese tipo de enseñanza.

Partir de una situación real, a fin de lograr hacer ciertas interpretaciones que permitan construir modelos matemáticos que puedan ser estudiados y finalmente interpretar esos resultados en la vida real, de tal manera que pueda existir una confrontación modelo - realidad para llegar a la validación del modelo.

Se considera que las problemáticas que enfrentamos en relación a la dificultad en el desarrollo de competencias y capacidades que involucran estos campos de estudio podrían ser abordadas desde esta perspectiva teórica-metodológica.

En este sentido, **la propuesta de innovación educativa en la enseñanza en matemática** debería estar orientada a desnaturalizar, repensar, desmitificar la matriz tradicional de enseñanza de la matemática con la implementación de metodologías de aprendizaje que generen capacidades propicias que conduzcan a la superación de las principales dificultades para la construcción de competencias específicas del pensamiento matemático, especialmente en los estudiantes de los últimos años del nivel secundario, como así también, en los primeros años de las carreras científicas tecnológicas.

Este enfoque se puede materializar a través de un **aula experimental demostrativa** que, además permita desarrollar una constante reflexión sobre las propias prácticas docentes. Desde la cual se puedan repensar y resignificar nuevos modelos de enseñanza a partir de la experiencia.

De esta manera, enseñar a partir de la modelización favorece el desarrollo de capacidades y la construcción de los saberes que puedan escalar y potenciar las transformaciones sistémicas en la enseñanza de la matemática.

Esta involucra, además, una capacitación docente que se denomina situada dado que parte y progresa desde las mismas situaciones de trabajo áulico. Enriquece el aprendizaje de los estudiantes porque responde a intereses y demandas de la realidad (y del entorno territorial), satisface expectativas motivacionales, se condice con situaciones cotidianas y enriquece la formación docente en un proceso continuo que resulta agradable porque se presenta integrado con su tarea de enseñar cotidianamente.

A su vez, se puede evaluar la experiencia piloto de aplicación de las metodologías innovadoras que oficie como base para una futura generalización, de acuerdo con los resultados obtenidos de su aplicación.

El fortalecimiento de la enseñanza de la escritura académica

En función de los resultados obtenidos en el Operativo Aprender de 2019, la asignatura de **Lengua obtuvo un 40% entre niveles de desempeño básico e inferiores al básico**, lo que resulta una preocupación dado que el bajo nivel de desempeño impacta en las trayectorias futuras.

Por ello, se considera necesario el **fortalecimiento de la enseñanza de la escritura académica**, a través del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura que favorezcan la permanencia y finalización de los estudios secundarios.

Así una propuesta de abordaje consistiría en un plan de capacitación, asesoramiento y acompañamiento en la alfabetización académico disciplinar para los docentes. Dicho plan debería prever un conjunto de acciones centradas en el replanteo de las prácticas pedagógicas actuales y en la formulación de propuestas innovadoras destinadas a la adquisición y desarrollo de la competencia en lectura y escritura de textos académicos disciplinares y profesionales en los estudiantes secundarios. Partiendo de la indagación y descripción de las conceptualizaciones de docentes y estudiantes acerca de la lectura, la escritura y los géneros discursivos solicitados en cada espacio disciplinar, se propone establecer directrices claras para la paulatina incorporación generalizada de la escritura académica como objetivo formativo.

Esta propuesta se basa en los fundamentos epistemológicos de escritura situada que brinda el enfoque teórico socio-cognitivo y los modelos de escritura a través del *currículum*.

Por otra parte, a través de talleres de escritura destinados a los estudiantes de los últimos años, se pretende fortalecer cuatro grandes competencias ligadas a la escritura (Castelló, 2009): 1) concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento; (2) conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos; (3) conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos y (4) escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia. El seguimiento y la evaluación de los resultados señalará si las acciones pudieran replicarse y escalar la propuesta.

El horizonte de desarrollo es esperanzador y es necesario seguir fortaleciendo las siguientes líneas en los primeros años de la educación superior a través del análisis de familias de carreras:

- Formando a docentes disciplinares del ámbito para la implementación de propuestas pedagógicas destinadas al desarrollo de la escritura académica de géneros discursivos de su ámbito.
- Creando espacios de tutorías para el acompañamiento de los docentes en sus prácticas de enseñanza de la escritura académica.
- Diseñando un Aula Taller para el fortalecimiento de las formas de escritura académica pertinentes a la elaboración de tesis, tesinas o trabajos finales para lograr la titulación.
- Produciendo materiales y recursos educativos que estén a disposición del Sistema de Educación Superior que permitan una mejora en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas, científica y profesionales.

Las instituciones educativas de nivel secundario y de nivel superior tienen el desafío de compartir procesos de reflexión sobre sus prácticas, sobre sus planes de estudios y contenidos curriculares; pero principalmente sobre ese núcleo de transición interniveles que posee una gran complejidad y a la vez una gran riqueza.

Los procesos que atraviesan los estudiantes deben ser acompañados y resignificados en un marco pedagógico, curricular, social; y de abordaje de las emociones. Consideramos que con el desarrollo de estas acciones estamos en clave a la mejora de los procesos de articulación interniveles, fortaleciendo la construcción y actualización de lazos desde las Escuelas y Universidad con distintas organizaciones, instituciones y referentes de la comunidad. Nuestros estudiantes son el motor para caminar juntos y brindarles el mejor futuro...

Referencias Bibliográficas

Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata. De Andraca, A. M. (2004). Programas de becas estudiantiles: experiencias latinoamericanas. Buenos Aires: IIPE-UNESCO sede regional Buenos Aires.

Donini, A., Gorostiaga, J. & Pini, M. (2005). Informe hemisférico comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Posgrado, Programa de Investigación, Desarrollo y Asistencia en Educación.

Esquivel, Valeria, La economía del cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda, PNUD. Área Práctica de Género. Serie Atando cabos, deshaciendo nudos, 2011.

Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani, E. (comp.) El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: IIPE-UNESCO sede regional Buenos Aires/ Fundación OSDW Siglo XXI Editores.

Gherardi, Natalia; Pautassi, Laura; Zibecchi, Carla, De eso no se habla: el cuidado en la agenda pública. Estudio de opinión sobre la organización del cuidado, 1a ed. - Buenos Aires: Equipo Latinoamericano de Justicia y Género- ELA, 2012.

Ministerio de Educación de la Nación (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa / coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires. <https://www.mediagraphic.com/cgi-bin/new/publicaciones.cgi?IDREVISTA=221>

Rodríguez Enríquez, Corina María; Marzonetto, Gabriela Lucía; Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina; Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Planificación y Políticas Públicas; Revista Perspectivas de Políticas Públicas; 4; 8; 4-2016; 105-134.

Alcance del derecho a la educación en el nivelsecundario

Informe técnico

Autores: Dra. María Franci Álvarez y Dr. Andrés E. Hernández
Colaboraron con el procesamiento: Dra. María Florencia Maggi,
Dra. Carola Bertone, Micaela Loza y Pilar Ulacco.

Índice

Introducción	3
Indicadores Anuales	7
Indicadores de Cohortes	16
Tasas de egreso de cada cohorte	20
Escuelas, familias y experiencias formativas de estudiantes de nivel secundario	23
Caracterización sociodemográfica de los estudiantes y grupos familiares: clima educativo familiar.....	24
Referencias bibliográficas	35
Anexos	36

Introducción

En Argentina la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 es la que regula el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio nacional. En 2006 inauguró un nuevo periodo en la política educativa nacional ampliando la obligatoriedad para la educación secundaria. El Estado nacional empezó a ocupar un lugar clave en el establecimiento de metas y prioridades comunes, en el apoyo, acompañamiento y monitoreo de los esfuerzos provinciales y, muy especialmente, en la reducción de las desigualdades educativas.

La expansión de la escolarización secundaria es un logro incuestionable de las últimas décadas. Sin embargo, las dificultades que encuentran muchos adolescentes y jóvenes para transitar el nivel, incorporar aprendizajes significativos y graduarse, pone de manifiesto la magnitud y características del desafío que enfrenta la política educativa en la actualidad.

El Estado ha tenido avances significativos en materia legislativa, pero la efectividad de la política ha sido baja. Por lo tanto, los Estados deben ser garantes y eficientes en la protección del derecho y la sociedad debe ser un actor importante en su transformación.

La sola sanción de leyes no modifica lo que sucede en el aula, en las instituciones y en las prácticas educativas. Las leyes crean condiciones para que algo suceda y, en el caso del gobierno del Frente para la Victoria (FPV), contribuyeron además a instalar una mirada pública sobre la educación como derecho y sobre la responsabilidad principal del Estado en su desarrollo, que fue un aporte importante a la mejora de la situación educativa (Terigi, 2016).

Con el fin de lograr la materialización del derecho a la educación se instrumentaron programas y políticas en ese sentido. La política de mayor alcance nacional fue el Plan de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos (FinEs), que todavía está en vigencia. Los objetivos establecidos en FinEs por todos los ministerios de educación del país en el marco de los Acuerdos Federales, expresados en el Consejo Federal de Educación (Res. 22/07), fueron (Ministerio de Educación, 2008):

- Incrementar la matrícula en los servicios educativos de jóvenes y adultos, asegurando las condiciones institucionales y materiales requeridas para lograr el ingreso, permanencia y egreso.
- Identificar necesidades y requerimientos de las distintas poblaciones meta para el diseño de acciones específicas.
- Impulsar innovaciones pedagógicas e institucionales que permitan responder al desafío de mejorar la calidad de la oferta educativa de la modalidad.
- Generar una articulación organizativa y curricular entre las ofertas de formación para el trabajo y las de la terminalidad de los Niveles primario y secundario.

También se crea el "PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD.COM.AR" por Dec. 459/2010, con el fin de proporcionar una computadora a alumnas, alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas con el objeto de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Presidencia de la Nación Argentina, 2010).

Otras transformaciones en el nivel secundario fueron los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria (PJS) y aquellas realizadas a nivel institucional en el marco de los Planes de Mejora Institucional (PMI), implementados desde 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación para favorecer el ingreso, la permanencia con aprendizaje y el egreso de los/as estudiantes secundarios a través de una línea de apoyo y financiamiento para las escuelas secundarias. El PMI por Resolución CFE N° 86/09, ofrece seis líneas de acción prioritarias (Consejo Federal de Educación, 2009): a) Incorporación gradual de los adolescentes y jóvenes que en su comunidad están fuera de la escuela, ofreciendo espacios formativos "extraclase" con sentido educativo e inclusivo; b) Retención de los estudiantes que están en la escuela a través de estrategias de prevención del ausentismo convocando a los diversos integrantes de la escuela y de la comunidad; c) Disminución de los índices de repitencia y desarrollo de acciones de apoyo a las trayectorias educativas que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden; d) Implementación de estrategias específicas para alumnos con sobreedad y/o formatos específicos de escolarización para alumnos con necesidades específicas diversas; e) Articulación con el Nivel Primario y entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado para acompañar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, y entre el Nivel Secundario y el Superior para concretar formas específicas de orientación para la continuidad

de estudios; y f) Vinculación con diferentes ámbitos del estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, tanto para articular estrategias tendientes a la inclusión escolar, como para concretar formas específicas de orientación para la inserción en el mundo del trabajo.

Cabe destacar el hecho de que hubo variadas políticas para el nivel secundario en los últimos años. Las escuelas secundarias han sido beneficiarias de los Planes de Mejora Institucional, han recibido netbooks a través del PCI, se han creado nuevos centros de estudiantes, han participado de muchas de las iniciativas nacionales y jurisdiccionales bajo la forma de programas como los Centros de Actividades Juveniles y el Parlamento Juvenil, entre otras. Sin embargo, las innovaciones impulsadas por las políticas nacionales dejan intacto el modelo organizacional, el cual muestra signos de agotamiento y continúa produciendo candidatos a programas de reingreso, de retención o de terminalidad. Más allá de estos importantes avances, Terigi (2016) sostiene que no se produjo una modificación en aquello que denomina el «trípode de hierro» del formato de la escuela secundaria, compuesto por el currículum mosaico, el trabajo docente estructurado por disciplinas y, a su vez, organizado por horas y no por cargo.

Otra política social más o menos reciente a partir de la cual se pretendió incidir en el acceso al derecho a la educación, ha sido la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH), creada mediante el Decreto 1602/2009. La AUH fundó las bases en nuestro país para la implementación de un subsistema no contributivo de gran alcance, destinado a aquellos niños, niñas y adolescentes menores de 18 años de edad (o sin límite cuando se trata de discapacitados) que no tienen otra asignación familiar y pertenecen a grupos familiares que se encuentran desocupados, registrados como monotributistas sociales, personal de casas particulares o se desempeñan en la economía informal. Se trata de un programa con condicionalidades en salud y educación a los fines de extender los impactos a largo plazo. En 2011 el alcance de la AUH se amplió a las mujeres embarazadas, a partir de la Asignación por Embarazo para Protección Social (Decreto 446/2011). Mientras que en 2016 se amplió la cobertura a los monotributistas de ciertas categorías (Decreto 593/2016) (ANSES - UNICEF, 2017).

El efecto de la AUH sobre las tasas de asistencia para los adolescentes de 12 a 14 años ha sido de solo 0,8 puntos. En cambio, para los jóvenes de 15 a 17 años, la AUH registró –según indicadores obtenidos a través de la Encuesta Permanente de Hogares– un aumento extra de 4 puntos porcentuales, siendo la magnitud de este efecto sin dudas considerable. Esto significa, entre otras cosas, que la AUH ayudó a que alrededor de

20.000 jóvenes de entre 15 y 17 años pertenecientes a hogares pobres e informales de la Argentina permanecieran en la escuela secundaria en el período 2010-2014. Finalmente, cabe tener en cuenta que el aumento de las tasas de asistencia para los jóvenes de entre 15 y 17 años fue liderado por los varones (ANSES - UNICEF, 2017).

Marco metodológico

A modo de hipótesis de trabajo se propuso elaborar este informe en torno a los siguientes supuestos:

- a) A partir de la obligatoriedad de los seis años de educación secundaria (2006) es posible que la tendencia de escolarización del nivel sea creciente.
- b) El análisis pormenorizado de las series de RA 2006-2020, ofrece la posibilidad de descubrir diferentes periodos, lo que permitirá construir una línea de base o punto de partida -en contexto de pandemia-, de cara al desarrollo de nuevas políticas para el período de post pandemia que comienza con la esperada normalización de las clases presenciales.
- c) La terminalidad de la educación secundaria puede ser fluctuante y dependiente de los vaivenes de las políticas de inclusión de los gobiernos de turno. Es de interés analizar la cantidad y tipo de materias previas que tienen los y las estudiantes del último año del nivel -a partir de los datos aportados por el formulario complementario de Aprender-, para de esa manera generar intervenciones puntuales.

Estructura del informe

El presente informe reúne y sintetiza una serie de líneas de análisis, a partir de la información obtenida en el marco de los relevamientos anuales (RA) –alcanzando solamente a la educación

común de nivel secundario¹– y las Pruebas APRENDER. Este análisis se estructura en función de los diferentes cuatro apartados:

1. Tendencias de los indicadores anuales de Argentina (total país), según sector de gestión (público/privado) y sexo (mujer/varón), reconstruyendo las series temporales 2005-2020.

Como indicadores anuales se obtuvo: tasa bruta y neta de matrícula total, tasa bruta de matrícula según sexo, matrícula total por sector de gestión, relación de masculinidad y relación público/privado. Luego se muestran en mapas las tasas de sobreedad, repetición y abandono, según jurisdicción, en dos años seleccionados 2010 y 2019 -no se muestran mapas del 2020 por la irregularidad de los indicadores-.

La tasa bruta de escolarización hace referencia al porcentaje de población que se encuentra cursando el nivel sobre el total de la población en edad teórica para cursarlo (en el caso del nivel medio la edad teórica es de 12 a 17 años). Esta tasa puede resultar sobredimensionada, ya que relaciona dos colectivos dispares: población de cualquier edad que cursan el nivel medio común, por un lado, y población estimada de 12 a 17 años según proyecciones de población², por otro. En ese sentido, podría superar al 100 %, por efectos de la sobreedad en el nivel.

La tasa neta de escolarización es el porcentaje de la población que asiste al nivel secundario común con la edad teórica correspondiente (12 a 17 años) sobre el total de población estimada para ese mismo grupo de edad. La tasa neta de escolarización es la diferencia entre la tasa bruta de escolarización y la tasa de sobreedad (no se encontró disponible la tasa de sobreedad para los años anteriores a 2010).

La relación de masculinidad es el cociente entre la tasa bruta de escolarización de varones y la de mujeres, expresada en porcentajes. Expresa la cantidad de varones escolarizados por 100 mujeres. La relación estatal/privada, es el cociente de la matrícula escolar inscripta en el sector estatal y la matrícula inscripta en el sector privado. Expresa la cantidad de adolescentes que están escolarizados en el sector estatal por cada uno escolarizado en el sector privado.

2. Mapeo de indicadores de repetición, sobreedad y abandono, por jurisdicción en 2010 y 2019.

Tasa de repetición es el porcentaje de alumnos matriculados en un nivel de enseñanza en particular, que se matriculan como alumnos repitentes en el mismo nivel, en el año lectivo siguiente. Cociente entre el número de repetidores en el nivel secundario en el año escolar t+1 y el número de alumnos de la misma cohorte matriculados en el mismo grado en el año escolar anterior t.

Tasa de sobreedad es la proporción de alumnos de educación común cuyas edades están por

¹ Téngase en cuenta que no se han contabilizado las matrículas de programas especiales, como los que se implementaron para finalización de nivel secundario.

² Proyecciones de Población publicadas en el sitio de INDEC por sexo y grupos quinquenales, sin embargo, para reconstruir los indicadores en educación se hace necesario desagregar en edades simples entre los 12 a 17 años, para lo cual se utiliza el programa Population Analysis System (PAS) del Census Bureau, de Estados Unidos.

encima de la esperada teóricamente para el nivel que están cursando.

Tasa de abandono interanual es el porcentaje de alumnos matriculados en el nivel secundario común, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto en el mismo nivel.

3. **Análisis de las cohortes** -conjunto de individuos que ha vivido ciertos acontecimientos durante un mismo período- completas desde 2006-2011 hasta 2015-2020, con el cálculo de los indicadores de retención, desgranamiento y terminalidad por cohorte. Argentina Total, según sector de gestión y sexo. Los indicadores obtenidos son:

Tasa de Variación de matrícula muestra en términos relativos la relación entre la matrícula inicial de un año lectivo tomado como base (año t) y la matrícula inicial del año lectivo inmediato posterior.

Plantea una relación inversa respecto del desgranamiento.

Desgranamiento: es la apreciación de la pérdida de matrícula que ocurre en el transcurso de una cohorte

Tasa de egreso es el porcentaje de una cohorte de alumnos matriculados en el primer grado/año de estudio de un ciclo o nivel de enseñanza en un grado escolar dado, que alcanzan y promueven el último grado/año del ciclo/nivel de enseñanza. Su análisis es importante porque muestra la capacidad global del sistema educativo para obtener egresados en cada nivel. Su análisis es importante porque muestra la capacidad global del sistema educativo para obtener egresados en sus distintos niveles de enseñanza.

En algunos casos, las bajas tasas de repetición sólo reflejan la existencia de prácticas o políticas de promoción automática. En ocasiones, las autoridades de educación pueden limitar el nivel y número máximo de repetidores como estrategia para enfrentar problemas asociados con una capacidad limitada de matriculación en ciertos grados y mejorar simultáneamente la eficiencia interna del sistema, así como el flujo de alumnos. (UNESCO, 2009). Los indicadores educativos al ser medidos por cohortes muestran cómo el ciclo bajo tiene mejores índices, esto puede deberse a la dinámica del nivel primario donde su acceso está casi universalizado.

4. Pruebas APRENDER

Las pruebas Aprender incluyen temas, contenidos y formatos que se realizan a partir de los acuerdos federales plasmados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) vigentes. En el área de Lengua, se evalúa la comprensión lectora de diversos tipos de textos literarios y no literarios; a través de las capacidades de: a) extraer información explícita, b) interpretar la información sugerida y c) reflexionar y evaluar sobre distintos aspectos textuales. En el área de Matemática, se evalúa lo que se considera capacidades específicas incluidas en la resolución de problemas: a) reconocimiento de datos y conceptos, b) resolución de situaciones en contextos intramatemáticos y/o de la vida cotidiana y c) comunicación en Matemática.

Los niveles de desempeño son clasificados en cuatro grupos: a) por debajo del nivel básico; b) básico; c) satisfactorio y d) avanzado. La determinación de los niveles de desempeño y de los puntos de corte para las pruebas administradas, ha sido realizada siguiendo los procedimientos recomendados por la literatura internacional.

La base de datos de la encuesta complementaria de las pruebas APRENDER permite construir una caracterización socio demográfica de los miembros de la familia de los adolescentes estudiantes - nivel de instrucción alcanzado de las madres y/o de los padres, nivel socio económico del hogar, cantidad de miembros del hogar, tenencia de computadora (de escritorio), celular y conexión a internet -, y vincularlo con los niveles de desempeño

Indicadores Anuales

Los relevamientos anuales del sistema educativo relevan y sistematizan gran cantidad de información en cada institución educativa, la que luego es publicada de manera agregada por jurisdicción, sexo y sector de gestión. Dado que este informe ha sido solicitado con un límite de extensión, se han seleccionado indicadores considerados imprescindibles para los objetivos propuestos. En primera instancia se presenta la tendencia de los indicadores anuales entre 2006 y 2020; excepto la tasa neta de escolarización, debido a que no están disponibles las tasas de sobreedad anteriores a 2010.

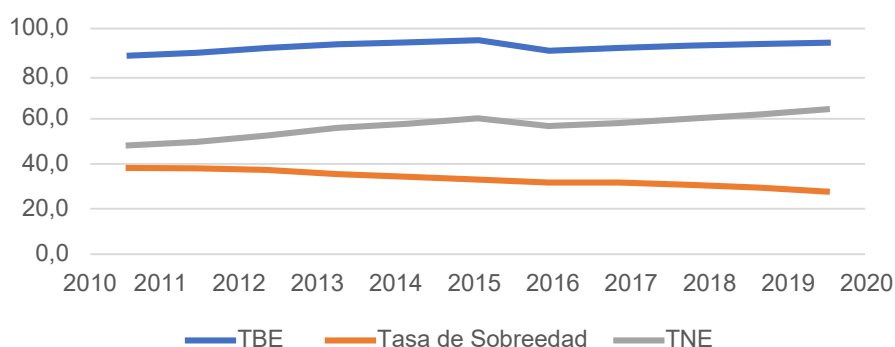
Tabla 1. Tasa bruta y neta de escolarización, tasa de sobreedad del nivel secundario. Argentina (ambos sexos), 2010-2020

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Tasa Bruta de escolarización	86,9	88,2	90,3	91,7	92,6	93,5	89,0	90,3	91,2	91,9	92,4
Tasa de Sobreedad	38,3	38,1	37,4	35,6	34,6	33,3	32,1	32,0	31,1	29,9	28,1
Tasa Neta de escolarización	48,6	50,1	52,9	56,1	58,0	60,2	57,0	58,2	60,1	62,0	64,3

Fuente: registros de RA y proyecciones de población por edad y sexo de INDEC

Como podemos apreciar, la tasa bruta de escolarización ha crecido más de 5 puntos porcentuales a lo largo del periodo 2010-2020, al mismo tiempo que descendió 10 puntos la tasa de sobreedad. Lo que parece una mejora considerable se confirma, si se tiene en cuenta además el hecho de que provocó un aumento de aproximadamente 16 puntos en la tasa neta de escolarización en el nivel secundario. Al analizar estos tres indicadores en conjunto es posible apreciar la interrupción de un proceso de crecimiento –en términos absolutos– y una mejora relativa para el período en medio del intervalo 2015-2016. Esto nos alienta a esbozar y sostener algún tipo de hipótesis que tenga en cuenta los efectos del cambio de gobierno, en general, deteniéndose en la suspensión de programas y líneas de financiamiento directa o indirectamente enfocadas en el campo educativo. Para ello debieran tenerse especialmente en cuenta dos cuestiones: Si bien, por un lado se observa que la TNE pudo recuperar los niveles máximos de 2015 recién en el bienio 2018-2019, la TBE no logró siquiera recuperar estos niveles máximos –al menos durante el período analizado–. En este sentido, si bien es razonable sostener que algunas proyecciones permiten suponer que esto debiera haber ocurrido en 2021, los posibles e hipotéticos efectos de la pandemia nos obligan a revisar la evolución de estos indicadores con mayor profundidad una vez que contemos con los datos del bienio –o incluso el trienio– inmediatamente posterior.

Gráfico 1. Tasa Bruta y neta de escolarización, tasa de sobreedad. Argentina total, 2010-2020



Fuente: Ministerio de educación registros de RA y proyecciones de población por edad y sexo de INDEC

Por otra parte, al diferenciar la tasa bruta de escolarización por sexo, se observa un aumento de 11 puntos en los varones desde el 2005 al 2020, y de 9 puntos en mujeres. Esto produce una ganancia de 4 puntos en la relación de masculinidad, lo que significa que al final del periodo se hallaban escolarizados en el nivel secundario 95 varones por cada 100 mujeres.

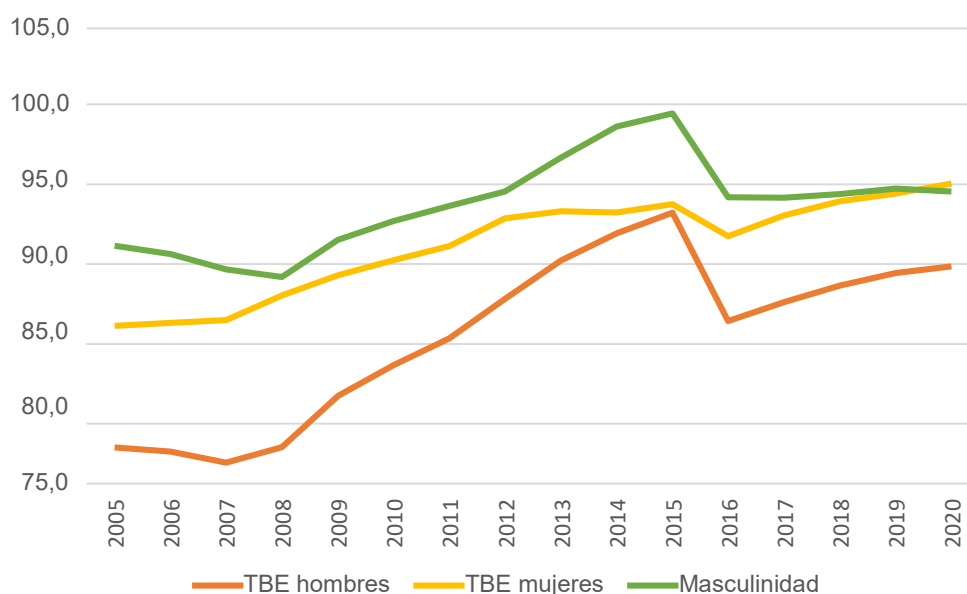
Tabla 2. Tasa Bruta de escolarización y relación de masculinidad en nivel secundario, según sexo. Argentina 2005-2020

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
TBE hombres	78,5	78,3	77,6	78,5	81,7	83,7	85,3	87,8	90,2	91,9	93,2	86,4	87,6	88,7	89,4	89,9
TBE mujeres	86,1	86,3	86,5	88,0	89,3	90,2	91,1	92,9	93,3	93,2	93,8	91,8	93,0	93,9	94,4	95,0
Masculinidad	91	91	90	89	92	93	94	95	97	99	99	94	94	94	95	95

Fuente: Ministerio de educación registros de RA y proyecciones de población por edad y sexo de INDEC

En los años 2014 y 2015 se produjo un crecimiento importante en la tasa bruta de escolarización de los varones, que en el año 2016 volvió a su nivel anterior al 2013. Este indicador obtenido con la información de los Relevamientos Anuales es coincidente con el estudio citado de ANSES-UNICEF llevado a cabo con información de EPH, que sostiene un aumento en varones de 4 puntos en la escolarización. El mismo indicador en mujeres crece sostenidamente en todo el periodo, aunque también sufre una pequeña caída en el 2016. Esas pequeñas alteraciones en las TBE de ambos sexos, influye sobre el índice de masculinidad que durante 2014 y 2015 alcanza el valor de 99 varones cada 100 mujeres. Como podemos apreciar, una vez más se registra una evidente caída y detenimiento de los procesos de corto y mediano plazo entre 2015 y 2016, manifestándose además en este caso, una ralentización extra y específica en el caso de los varones, lo cual impacta retrasando la recuperación general para el conjunto de la población estudiantil durante el período.

Gráfico 2. Tasa bruta de escolarización de nivel secundario, por sexo y relación de masculinidad. Argentina 2005-2020.



Fuente: Ministerio de educación registros de RA y proyecciones de población por edad y sexo de INDEC

En cuanto a las tasas de escolarización según sector de gestión, no tienen un denominador diferenciado que justifique el cálculo, por lo tanto, se muestran las matrículas totales y la relación entre la matrícula en instituciones de gestión estatal y la matrícula en instituciones de gestión privada. Esta relación se mantiene prácticamente constante durante el periodo analizado, con una cobertura de 2,6 a 2,4 estudiantes en escuelas estatales por cada estudiante matriculado en escuelas privadas.

Tabla 3. Matrícula total de nivel secundario, según sector de gestión de las instituciones y relación Estatal/privado. Argentina, 2005-2020

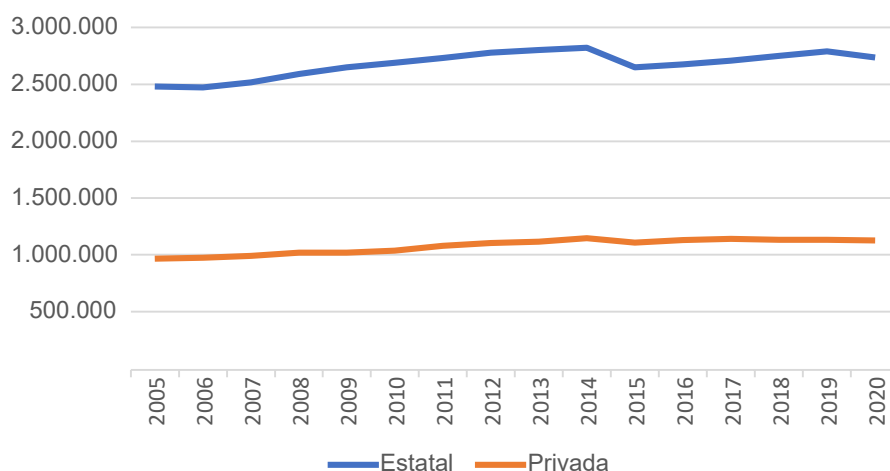
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Estatal	2.481.615	2.474.760	2.517.264	2.585.605	2.643.277	2.679.015	2.719.637	2.766.456
Privada	969.197	977.756	993.817	1.018.717	1.020.552	1.036.669	1.077.271	1.099.663
Relación	2,6	2,5	2,5	2,5	2,6	2,6	2,5	2,5

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Estatal	2.786.329	2.807.086	2.642.838	2.666.611	2.697.783	2.738.539	2.776.911	2.725.680
Privada	1.110.138	1.139.748	1.103.332	1.124.699	1.134.271	1.127.502	1.127.608	1.120.885
Relación	2,5	2,5	2,4	2,4	2,4	2,4	2,5	2,4

Fuente: Ministerio de educación registros de RA

Esta regularidad en la relación entre matrícula estatal y privada estaría indicando que la expansión del nivel medio que siguió a la sanción de la Ley de Educación Nacional, no implicó un desplazamiento interno masivo desde un sector de gestión a otro. En otras palabras, a pesar de que se observa una importante disminución de la matrícula en 2015, la relación entre ambas matrículas se mantiene estable, registrándose una merma equivalente en ambos sectores. Cabe resaltar que en este caso, el punto de inflexión se registra en 2015, con una recuperación relativa mucho más marcada en la matrícula privada durante el año posterior. En cualquier caso, como ya dijimos, la relación entre ambas matrículas parece haberse estabilizado y frenado su caída, si se tiene en cuenta el período 2005-2020 en su totalidad.

Gráfico 3. Matrícula total de nivel secundario, según nivel de gestión de las instituciones. Argentina, 2005-2020.



Fuente: Ministerio de educación registros de RA

En Argentina, la perspectiva del derecho a la educación –encarnada en el texto de la hoy vigente Ley 26.206–plantea la obligatoriedad desde el nivel inicial hasta la finalización del secundario, lo que implica que la totalidad de niños, adolescentes y jóvenes deberían estar escolarizados. Como se observó en párrafos anteriores, a propósito del análisis de las tasas brutas de escolarización, puede afirmarse que aproximadamente el 90% de la población en edad de asistir al nivel secundario transita por ese nivel en la educación común. Sin embargo, si se considera la tasa neta de escolarización, se observa que poco más del 60% de la población de 12 a 17 años está matriculada en este nivel. Esto nos permite identificar uno de los principales escollos del sistema educativo argentino para el período actual, en la medida en que constituye un verdadero obstáculo para alcanzar los objetivos que se propone la LEN. Con vistas a identificar y comprender las características y las dinámicas internas de los procesos implicados, a continuación se centra el análisis en cómo los estudiantes sostienen su escolaridad, tomando para ello los datos relativos a sobreedad, repetición y abandono del nivel secundario.

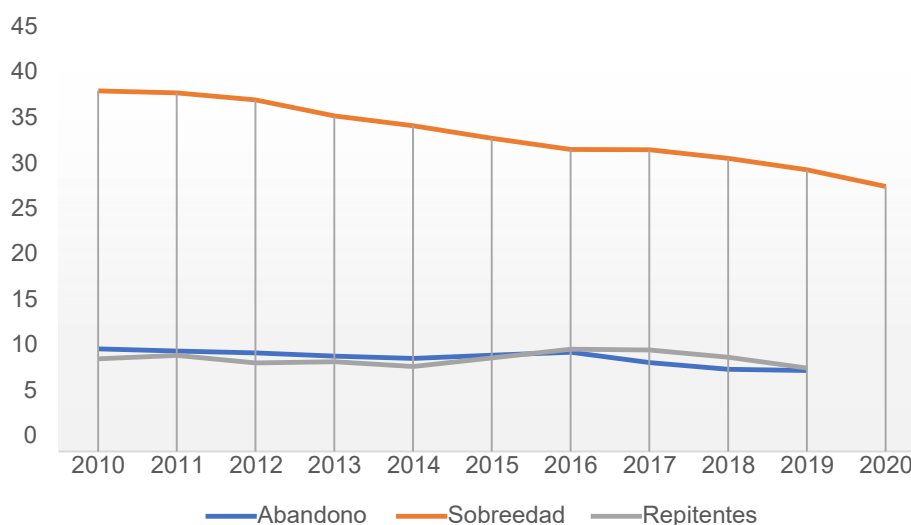
Tabla 4. Porcentaje de estudiantes con sobreedad, que repitió o que abandonó el nivel secundario. Argentina 2010-2020

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Sobreedad	38,3	38,1	37,4	35,6	34,6	33,3	32,1	32,0	31,1	29,9	28,1
Repitentes	9,9	10,2	9,4	9,5	9,0	10,0	10,9	10,8	10,0	8,9	1,8
Abandono	10,9	10,7	10,5	10,1	9,9	10,2	10,5	9,4	8,7	8,6	4,5

Fuente: Ministerio de educación registros de RA en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

Como podemos apreciar, las tres tasas dan cuenta de un comportamiento general con tendencia decreciente o constante, con algunas excepciones. En cuanto a la sobreedad, que ha registrado un descenso de 10 puntos porcentuales en 11 años, está ligada a los porcentajes de repetidores que es persistente y que se ubica entre el 9 y 10% –con excepción del año 2020 que debe ser descartado ya que ha perdido validez y comparabilidad, producto de los efectos inmediatos provocados por la pandemia–. Por otra parte, el porcentaje de abandono se ha mantenido por encima del 10%, al menos hasta 2017 cuando comenzó un leve descenso.

Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes con sobreedad, que abandonó o que repitió en nivel secundario. Argentina 2010-2020.



Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

Quienes cursan el nivel secundario con edad superior a la edad teórica correspondiente al año de cursado, pueden haber tenido trayectorias previas de abandono del sistema educativo y de reinserción posterior, así como experiencias de repetición o de ingreso tardío al nivel de enseñanza en el que están cursando. En este sentido, el porcentaje de sobreedad es un indicador que acumula efectos de otros indicadores, como es el de repetición. Vinculando las tasas analizadas, es esperable que en el caso de que la repetición haya descendido, aquello se exprese en una reducción del porcentaje de sobreedad que, en efecto, desciende más de 10 puntos porcentuales en el nivel secundario entre 2010 y 2020. Esto guarda coherencia respecto del informe de indicadores del Ministerio de Educación (Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, 2022). En suma, podemos observar en este punto otro tipo de tendencias, siempre en el marco del período analizado. Mientras en el caso de la sobreedad no parece registrarse punto de inflexión alguno, dando cuenta más bien de una clara tendencia decreciente, la repitencia refiere a un proceso que podría ser caracterizado incluso como errático. Finalmente, si bien el abandono sí confirma algún punto de inflexión durante el bienio 2015-2016, los mejores datos del período se registran en 2018 y 2019, lo cual no parecía de modo tan claro en los indicadores analizados anteriormente. Resta analizar a este respecto el impacto de las políticas y programas enfocados en sostener la continuidad de las trayectorias educativas y reducir el abandono, como es el caso de la modificación de los regímenes académicos, en el marco de las transformaciones que se han venido dando a distintos ritmos según regiones y jurisdicciones.

Cuadro 1. ANÁLISIS DE FACTORES ASOCIADOS A LOS BAJOS DESEMPEÑOS ESCOLARES

Dimensión	Factores exógenos	Factores endógenos
Material / Estructural	Nivel socioeconómico de la familia Escolaridad de los padres y de adultos del hogar Composición familiar Grado de vulnerabilidad social Trabajo infantil y de los adolescentes.	Equipamiento- Infraestructura escolar Planta docente Material educativo Programas de Alimentación y salud escolar Becas
Política / organizativa	La estructura del gasto público Modalidad de financiamiento para la educación Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en la población en edad de escolarización Tipo de organizaciones y redes comunitarias Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de grupos vulnerables Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema.	Grado de descentralización del sistema escolar Estructura del sistema educativo Propuesta Curricular y Metodológica Mecanismos de Supervisión y apoyo a los establecimientos Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. Articulación con otros actores extra educativos
Cultural	Actitud, valoración hacia la educación, Consumos culturales Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar Capital Cultural de las familias Uso del tiempo de los niños y jóvenes.	Capital cultural de los docentes Estilo y prácticas pedagógicas Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos Clima y ambiente escolar Liderazgo y conducción

Fuente: Adaptación (Román C., 2013, págs. 39-40)

El conjunto de estos indicadores son evidencias del bajo desempeño del sistema educativo para generar una trayectoria escolar exitosa – sin repeticiones, ni sobreedad, ni abandonos- de los estudiantes. Son múltiples los factores que intervienen en este bajo desempeño, algunos endógenos al sistema y otros exógenos a este.

A su vez, se reconocen aquellos factores de carácter material estructural, otros relacionados a cuestiones políticas y organizativas, y por último, factores de índole cultural, que permiten entender las diferencias en las trayectorias educativas de niños y adolescentes de estratos sociales distintos, así como realizar propuestas de superación (Román C., 2013).

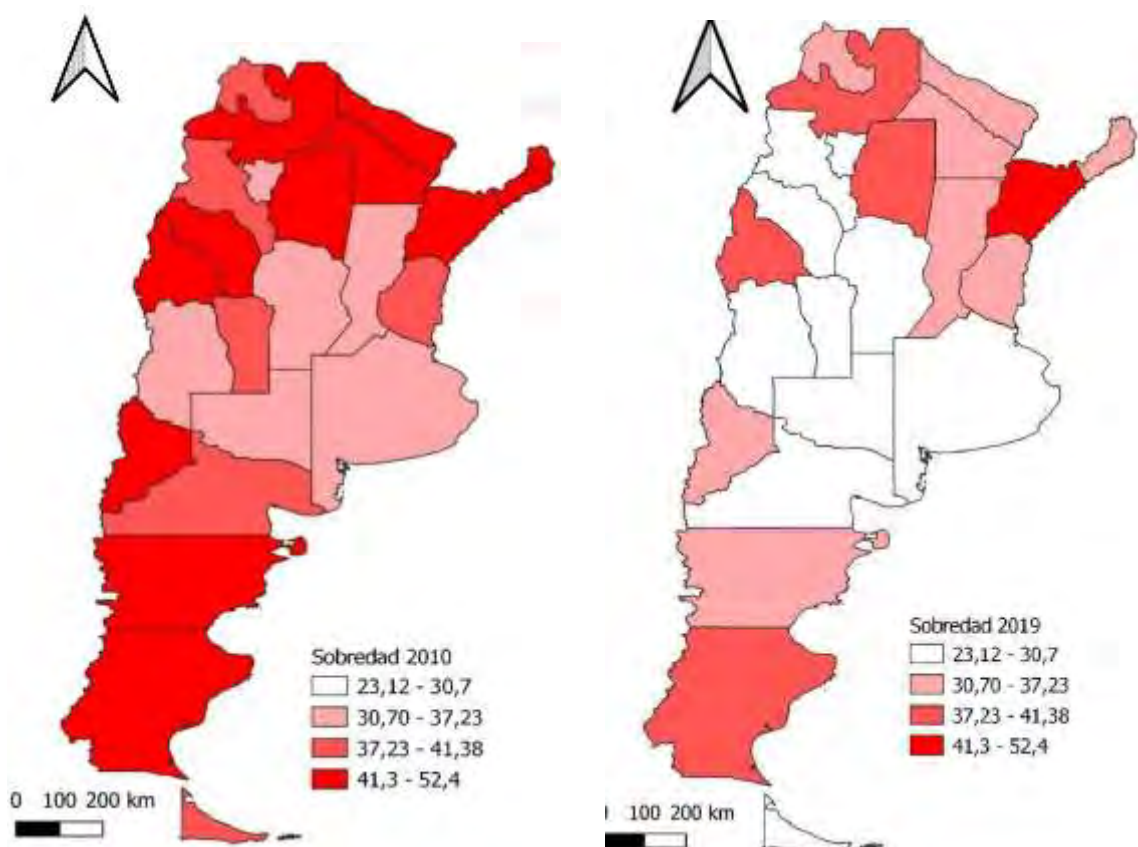
A partir de esta segregación de factores se puede pensar en programas específicos que ayuden a paliar la repetición, la sobreedad y el abandono.

El artículo 84 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 postula que: “El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural”. En este sentido, la información hoy disponible permite observar las desigualdades según región geográfica. A continuación se comparan los porcentajes de estudiantes con sobreedad, repetición y abandono anual, seleccionando para ello dos años del periodo estudiado.

Indicadores anuales por jurisdicción en años seleccionados (2010 y 2019)

En primer lugar, se muestra el porcentaje de sobreedad por jurisdicción, así como también los cambios experimentados a lo largo de los 10 años del período analizado. Esto permite identificar que la región con mayor porcentaje es la del norte del país –más específicamente en 2010–, destacándose Corrientes, que muestra valores por encima del 41%, en ambos años. En el otro extremo, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se presenta como la mejor posicionada en 2010, con el 28,65%, descendiendo al 24,13% hacia 2019.

Mapa 1. Porcentaje de estudiantes con sobreedad en el nivel secundario. Argentina según jurisdicción
2010 2019



Fuente: Ministerio de educación registros de Relevamientos Anuales

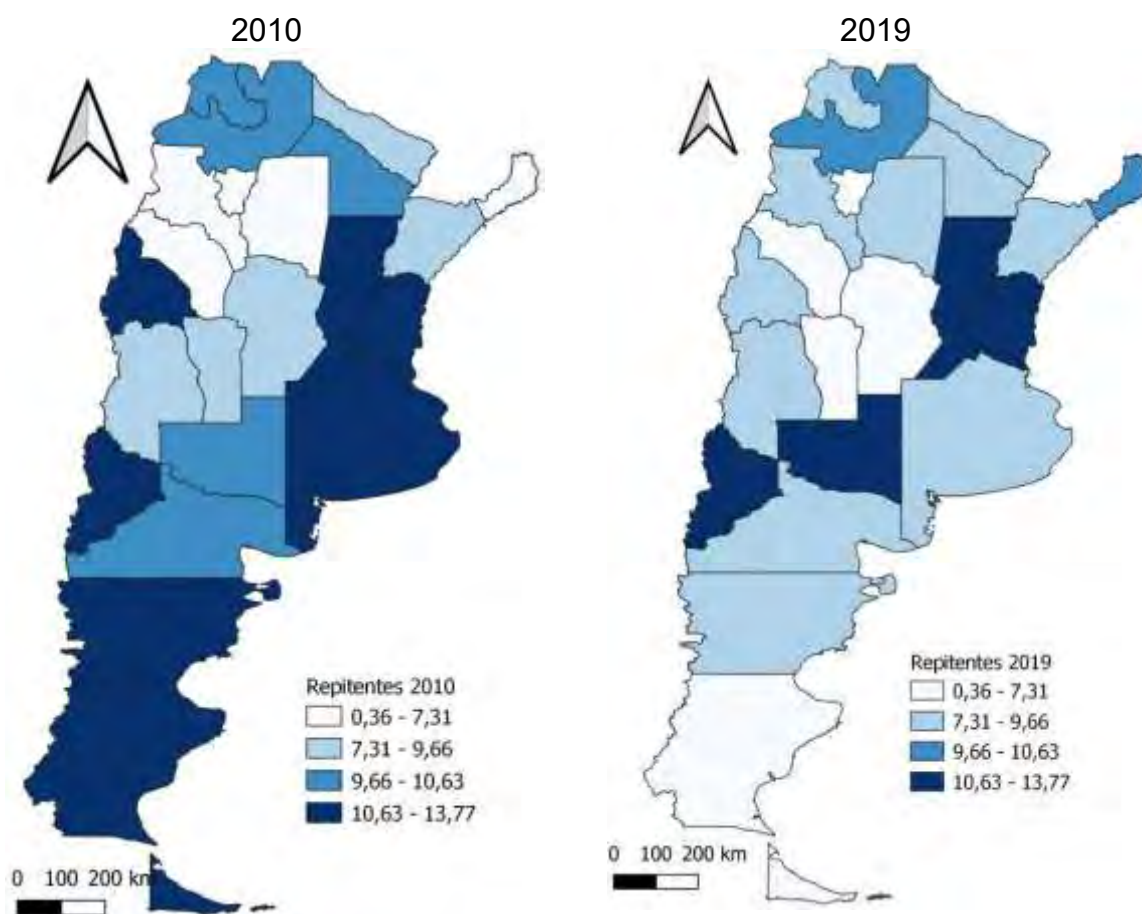
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

Al avanzar en el análisis, puede apreciarse el hecho de que algunas provincias han logrado a lo largo de estos 10 años, disminuir en gran medida el porcentaje de sobreedad del nivel secundario, siendo éstas: Tucumán, Catamarca, La Rioja, Córdoba, San Luis, Mendoza, La Pampa, Buenos Aires, Rio Negro y Tierra del Fuego. Si bien las demás jurisdicciones también han mejorado, lo han hecho en menor medida. Cabe destacar que el porcentaje de estudiantes con sobreedad del total de Argentina descendió de 38,3 a 29,9% entre 2010 y 2019.

En lo que refiere al marco jurídico propio del período, téngase en cuenta especialmente el artículo 4º de la Resolución CFE 93/09, el cual se pronuncia en favor de: “Acordar que durante el transcurso del año 2010 las jurisdicciones implementarán los procesos de revisión, reformulación y/o reelaboración de las regulaciones sobre a) evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes; b) acompañamientos específicos de las

trayectorias escolares; c) condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes; y d) convivencia escolar, conforme las orientaciones aprobadas en el documento "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria" (CFE, 2009). Cabe resaltar que esta resolución permitió a las jurisdicciones diseñar su propia organización pedagógica para el nivel secundario y, como tal, determinar las condiciones de promoción de un curso a otro y, especialmente, la cantidad de materias no aprobadas para que el estudiante deba recursar un determinado grado o nivel. No puede pasarse por alto en este sentido el hecho de que la flexibilidad propia del período, que caracteriza a la normativa de las distintas jurisdicciones, produce indicadores de escasa comparabilidad entre ellas.

Mapa 2. Porcentaje de estudiantes que repiten el nivel secundario. Argentina según jurisdicción



Fuente: Ministerio de educación registros de Relevamientos Anuales

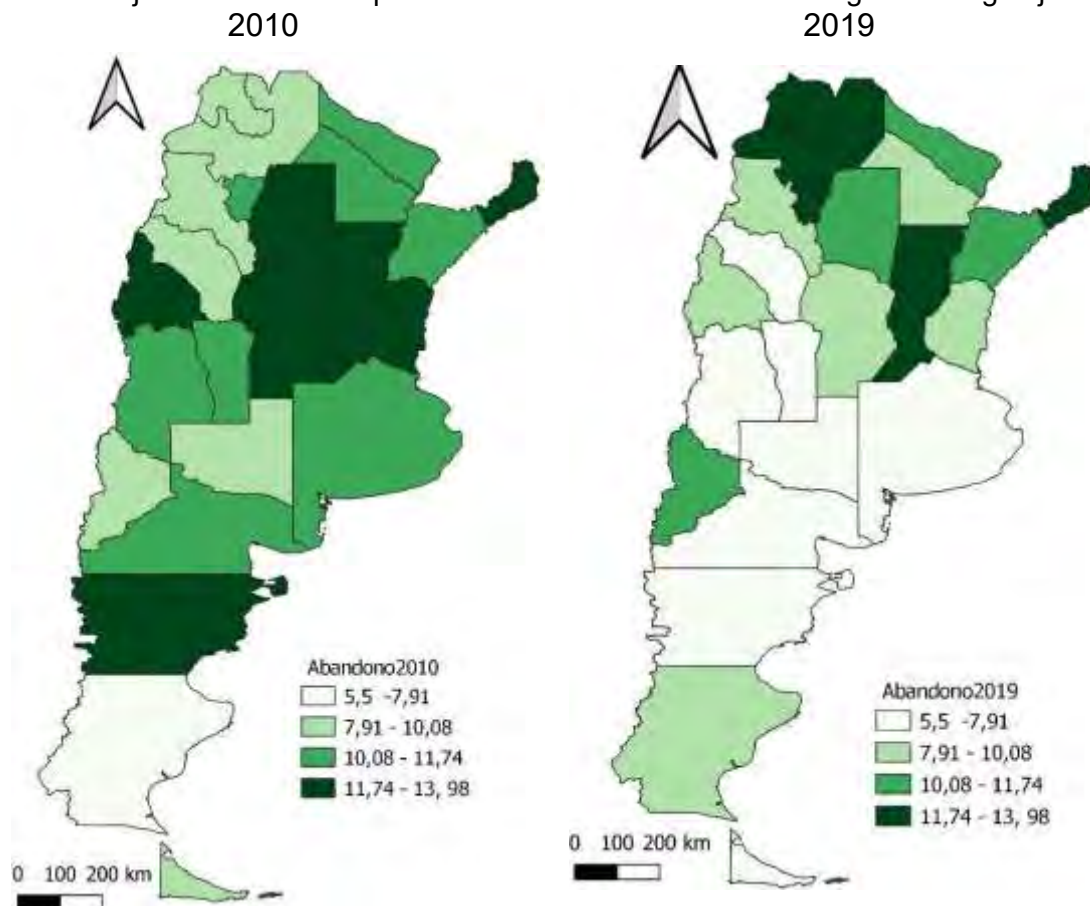
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

Como correlato de la Resolución 93, hay provincias que han aumentado el porcentaje de estudiantes repetidores, como es el caso de Catamarca, Misiones, Santiago del Estero y Salta; mientras que todas las demás han descendido, incluyendo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que pasó de 8,8 a 6,39%. En cuanto a la provincia de Santa Cruz, que manifestaba 11,11% de repetidores en 2010, la información oficial disponible para 2019 consigna 0,36%.

En cuanto al porcentaje de estudiantes repetidores en el total país, se observa una caída de 9,87 a 8,87% a lo largo del período observado. En algunos casos, las bajas tasas de repetición sólo reflejan la existencia de prácticas o políticas de promoción automática. En ocasiones, las autoridades de educación pueden limitar el

nivel y número máximo de repetidores, como estrategia para enfrentar problemas asociados con una capacidad limitada de matriculación en ciertos grados y mejorar simultáneamente la eficiencia interna del sistema, así como el flujo de alumnos (UNESCO, 2009).

Mapa 3. Porcentaje de estudiantes que abandonó el nivel secundario. Argentina según jurisdicción.



Fuente: Ministerio de educación registros de Relevamientos Anuales

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

El porcentaje de estudiantes del nivel secundario común, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitiente o reinscripto en el mismo nivel, es el denominado abandono interanual. Este porcentaje a nivel país ha descendido de 10,9 a 8,62% desde el 2010 al 2019.

Algunas provincias incrementaron este indicador, como es el caso de CABA que pasó de 6,4 a 7,9% en el periodo, también creció el porcentaje en Jujuy, Misiones, Neuquén, Salta, Santa Cruz, Santa Fe y Tucumán. Las demás jurisdicciones disminuyeron el abandono.

Indicadores de Cohortes

Cada cohorte educativa está compuesta por una duración de 6 años escolares, en ese sentido, se utiliza la Clasificación Internacional Normalizadora de la Educación (CINE) en dos categorías que son el ciclo bajo (CINE 2) y el ciclo alto (CINE 3). Donde cada una tiene una duración de 3 años escolares (UNESCO, 2011).

La cohorte es un conjunto de individuos que ha vivido ciertos acontecimientos durante un mismo período. Se analizan cohortes completas desde 2006-2011 hasta 2015-2020, con el cálculo de los indicadores de variación de la matrícula, desgranamiento y tasa de egreso por cohorte. Argentina Total, según sector de gestión y sexo.

Los indicadores obtenidos son:

Tasa de Variación de matrícula muestra en términos relativos la relación entre la matrícula inicial de un año lectivo y la matrícula inicial del año lectivo inmediato posterior. Es el número de alumnos matriculados en un año académico dado como proporción de los matriculados en el año anterior. Alude a la matrícula que permanece en el sistema a lo largo de la cohorte. Plantea una relación inversa respecto del desgranamiento. Desgranamiento: es la apreciación de la pérdida de matrícula que ocurre en el transcurso de una cohorte. Tasa de egreso es el porcentaje de una cohorte de alumnos matriculados en el primer grado/año de estudio de un ciclo o nivel de enseñanza en un grado escolar dado, que alcanzan y promueven el último grado/año del ciclo/nivel de enseñanza. Su análisis es importante porque muestra la capacidad global del sistema educativo para obtener egresados en cada nivel. Su análisis es importante porque muestra la capacidad global del sistema educativo para obtener egresados en sus distintos niveles de enseñanza.

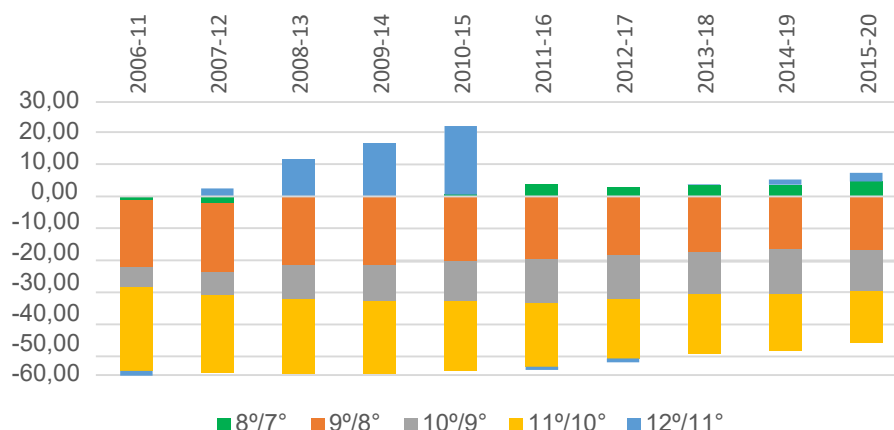
A continuación, se presentan las tasas de variación de cada cohorte para cada grado, primero de varones, luego de mujeres, seguido de las matrículas de instituciones de gestión pública y por último de instituciones de gestión privada.

Tabla 5. Tasas de variación de la población de VARONES matriculados al comienzo de cada año escolar de nivel secundario, según grado. Argentina. 2006-2020

	2006-11	2007-12	2008-13	2009-14	2010-15	2011-16	2012-17	2013-18	2014-19	2015-20
8°/7°	-1,08	-2,31	0,26	-0,11	0,53	3,71	2,86	3,68	3,65	4,66
9°/8°	-21,16	-21,20	-21,60	-21,41	-20,31	-19,50	-18,45	-17,48	-16,58	-16,60
10°/9°	-6,08	-7,34	-10,50	-11,31	-12,65	-13,88	-13,59	-12,97	-13,91	-13,18
11°/10°	-26,23	-24,20	-23,32	-22,57	-21,59	-19,85	-18,63	-18,52	-17,68	-15,87
12°/11°	-1,44	2,45	11,50	16,56	21,36	-0,99	-1,16	0,14	1,62	2,63
	-56	-53	-44	-39	-33	-51	-49	-45	-43	-38

Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 2 del anexo)

Gráfico 5. Tasa de variación entre grados de una misma cohorte de nivel secundario. Varones de Argentina, 2006-2020.



Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 2 del anexo)

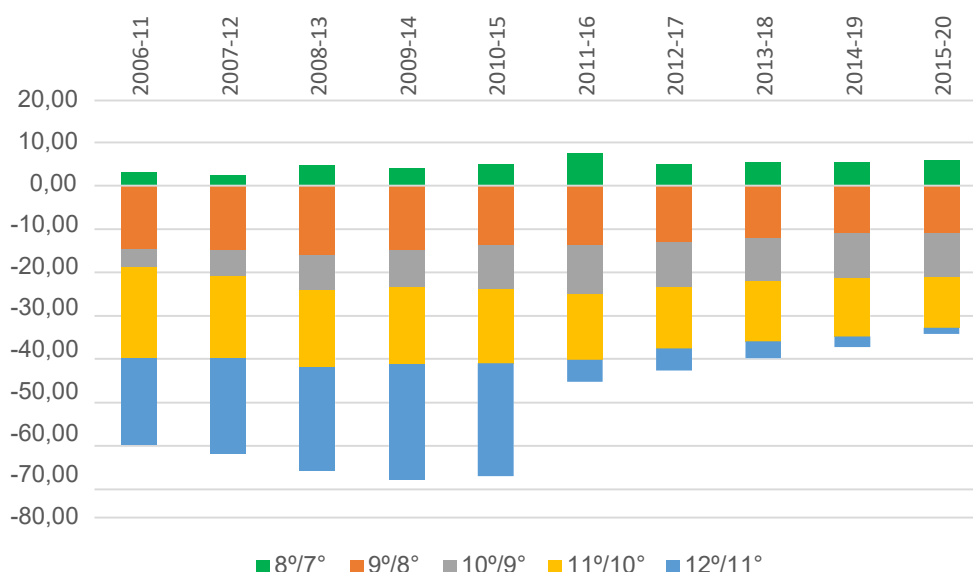
La lectura de estas tasas de variación de matrícula inicial de un año respecto al anterior - de VARONES - se hace muy complicado, en su gran mayoría las variaciones son negativas, lo que indica desgranamiento de la cohorte. En los casos que la tasa es positiva es porque la matrícula inicial aumentó respecto al año anterior, puede ser por mayor repetición o por retorno al sistema de estudiantes que estaban fuera del mismo, en general como respuesta a programas que incentivan la escolarización, como la AUH o las becas PROGRESAR. Las tasas de variación de matrículas iniciales positivas se presentan en la transición entre el grado 12 y el 11 -último grado del nivel secundario- entre los años 2012 y 2015, en los cuales terminan las respectivas cohortes. Por otra parte, con pequeñas tasas de variación positivas se presentan las transiciones entre 8º y 7º grado en los años 2012 hasta 2016, en el segundo año de cada cohorte respectiva, fenómeno conocido por el alto porcentaje de repetición de segundo año.

Tabla 6. Tasas de variación de la población de MUJERES matriculadas al comienzo de cada año escolar, según grado de nivel secundario. Argentina

	2006-11	2007-12	2008-13	2009-14	2010-15	2011-16	2012-17	2013-18	2014-19	2015-20
8º/7º	2,96	2,49	4,77	3,97	5,06	7,51	4,94	5,35	5,33	5,92
9º/8º	-14,59	-14,97	-16,08	-14,86	-13,67	-13,84	-13,06	-12,03	-11,05	-10,97
10º/9º	-4,17	-5,84	-7,95	-8,42	-10,17	-11,07	-10,42	-9,89	-10,36	-10,11
11º/10º	-21,01	-18,83	-17,89	-17,76	-17,06	-15,22	-14,04	-13,96	-13,39	-11,78
12º/11º	-19,93	-22,13	-23,90	-26,65	-26,10	-5,06	-5,10	-3,91	-2,43	-1,39
	-57	-59	-61	-64	-62	-38	-38	-34	-32	-28

Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 3 del anexo)

Gráfico 6. Tasa de variación entre grados de una misma cohorte de nivel secundario. Mujeres de Argentina, 2006-2020.



Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 3 del anexo)

Las tasas de variación de matrícula inicial anual – en MUJERES – presenta un comportamiento opuesto al de varones en las cinco primeras cohortes ya que la transición 12º/11º es negativa y creciente entre 2011 y 2015, cambiando abruptamente a partir de 2016 de la cohorte 2011-2016, con una pequeña variación negativa. El comportamiento de las tasas de variación de los otros grados es muy estable, manteniendo los porcentajes negativos con leve tendencia a disminuir en las cinco últimas cohortes. También se observa en todas las cohortes un pequeño porcentaje positivo de la transición 8º/7º.

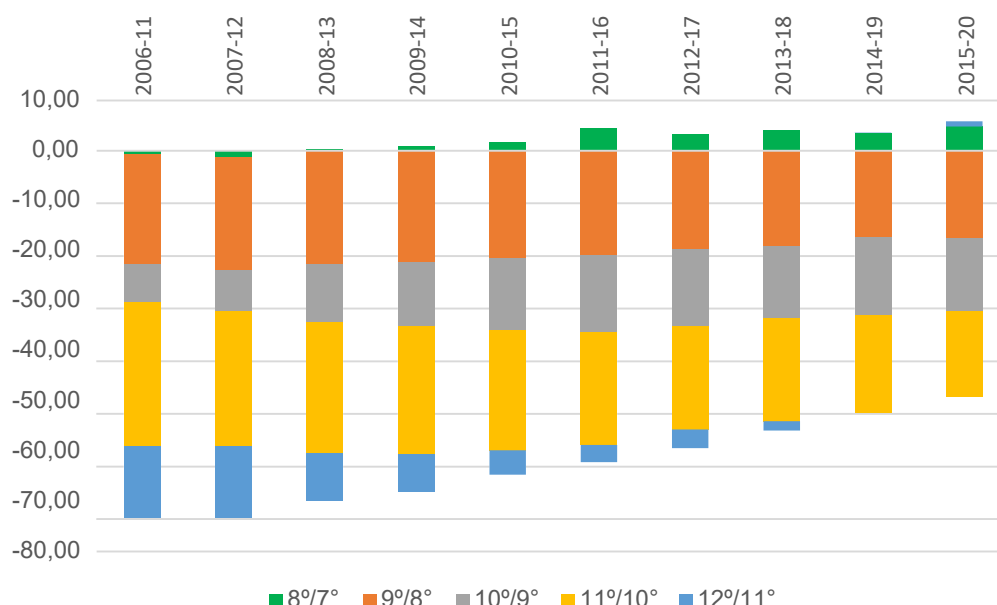
El desgranamiento de las cohortes de mujeres del nivel secundario ha disminuido de 57 a 28% – con altibajos- a lo largo de las cohortes evaluadas. En los siguientes párrafos se analizan las tasas de variación de matrícula inicial entre grados de una misma cohorte, según sector de gestión.

Tabla 7. Tasas de variación de la población matriculada en instituciones de GESTIÓN ESTATAL al comienzo decada año escolar, según grado de nivel secundario. Argentina, 2006-2020.

	2006-11	2007-12	2008-13	2009-14	2010-15	2011-16	2012-17	2013-18	2014-19	2015-20
8º/7º	-0,67	-1,30	0,24	0,80	1,55	4,28	3,11	3,85	3,37	4,62
9º/8º	-21,00	-21,48	-21,63	-21,27	-20,41	-19,77	-18,68	-18,13	-16,56	-16,74
10º/9º	-7,21	-7,73	-10,99	-12,17	-13,62	-14,77	-14,69	-13,69	-14,64	-13,75
11º/10º	-27,22	-25,60	-24,93	-24,13	-22,92	-21,37	-19,59	-19,57	-18,52	-16,21
12º/11º	-13,54	-13,56	-9,02	-7,14	-4,61	-3,28	-3,52	-1,76	0,08	0,94
	-70	-70	-66	-64	-60	-55	-53	-49	-46	-41

Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 4 del anexo)

Gráfico 7. Tasa de variación entre grados de una misma cohorte de nivel secundario. Gestión estatal de Argentina, 2006-2020.



Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 4 del anexo)

En primer lugar, se observa el indicador en la matrícula inicial de las instituciones de gestión ESTATAL, y llama la atención que las tasas de variación de matrícula de los grados 12º/11º en las 8 primeras cohortes es negativa, aunque con tendencia a disminuir hasta hacerse mínima en las dos últimas cohortes. La única variación positiva es la transición 8º/7º que está presente a partir del 2011. Es destacable que el decrecimiento total de cada cohorte ha disminuido lentamente de 70% en la cohorte 2006-2011 a 41% en la cohorte 2015-2020, coherente con las disminuciones presentadas en el análisis por sexo.

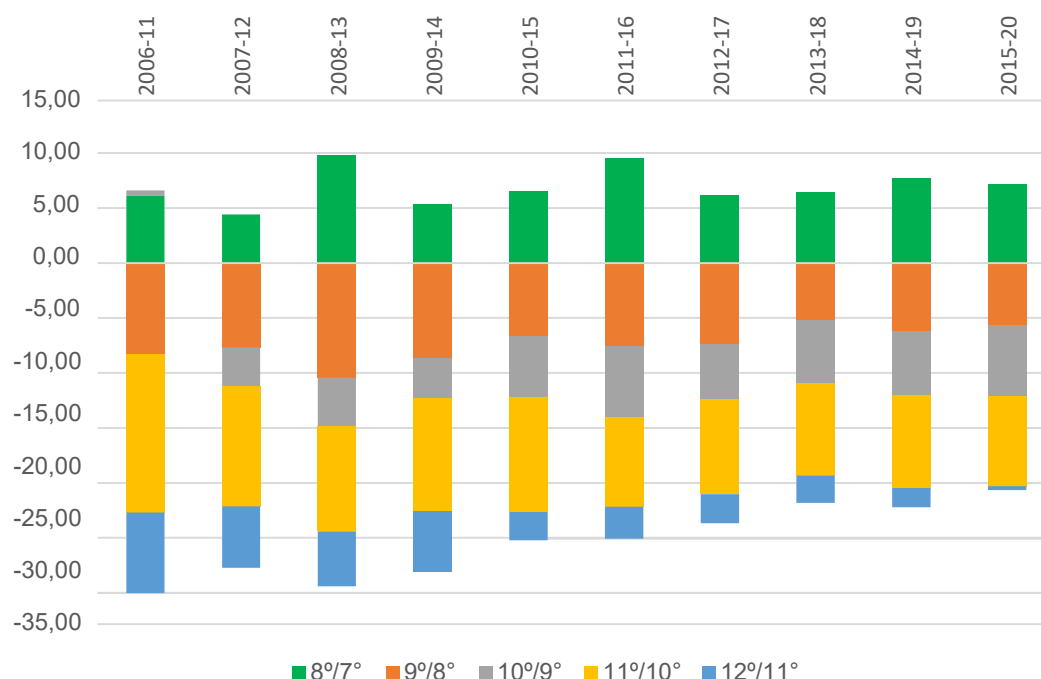
A continuación, se presentan las tasas de variación de la matrícula inicial de cada grado respecto al anterior, en las instituciones de gestión PRIVADA y como es de público conocimiento el desgranamiento de cada cohorte es menor que en gestión estatal.

Tabla 8. Tasas de variación de la población matriculada en instituciones de GESTIÓN PRIVADA al comienzo de cada año escolar, según grado de nivel secundario. Argentina

	2006-11	2007-12	2008-13	2009-14	2010-15	2011-16	2012-17	2013-18	2014-19	2015-20
8º/7º	6,09	4,41	9,82	5,32	6,47	9,52	6,16	6,38	7,70	7,14
9º/8º	-8,27	-7,66	-10,42	-8,66	-6,68	-7,57	-7,39	-5,21	-6,25	-5,72
10º/9º	0,50	-3,53	-4,42	-3,66	-5,54	-6,42	-5,04	-5,73	-5,75	-6,38
11º/10º	-14,40	-10,95	-9,56	-10,30	-10,44	-8,18	-8,59	-8,40	-8,49	-8,19
12º/11º	-7,35	-5,58	-5,01	-5,49	-2,57	-2,90	-2,67	-2,48	-1,72	-0,34
	-23	-23	-20	-23	-19	-16	-18	-15	-15	-13

Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 5 del anexo)

Gráfico 8. Tasa de variación entre grados de una misma cohorte de nivel secundario. Gestión privada de Argentina, 2006-2020



Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 5 del anexo)

Las únicas tasas de variación positivas en las instituciones de gestión privada son las de 8º/7º, que ya lo habíamos observado por las altas tasas de repetición en el 8º grado/2º año del nivel secundario. Ese porcentaje positivo varía en las 10 cohortes entre 4,41 a 7,70%. Todos los demás porcentajes de variación interanual son negativos y aportan en todos los grados hasta llegar al 30% de desgranamiento – excepto el 8º/7º -. Se destaca el aumento de la retención de 12º/11º que pasa de un porcentaje negativo de 7,35% en la primera cohorte a 0,34% en la última considerada. La sumatoria de negativos y positivos arroja un balance de -23% en la primera cohorte a -13% en la última.

Tasas de egreso de cada cohorte

La tasa de egreso de cada cohorte es el porcentaje de estudiantes que finalizaron el cursado y aprobaron todos los espacios curriculares del nivel secundario. El indicador se obtiene como cociente entre los egresados en el último año de una cohorte y los matriculados al inicio del primer año de la misma cohorte.

Si sumamos los inscriptos en 7º grado -primer año de cada cohorte- desde el 2006 al 2015, los estudiantes matriculados suman 7.893.421, los que se matricularon al inicio del grado 12º de cada cohorte suman 4.752.924 (2011-2020), lo que implica que dejaron de asistir a la escuela común 3.140.497 (39,8%).

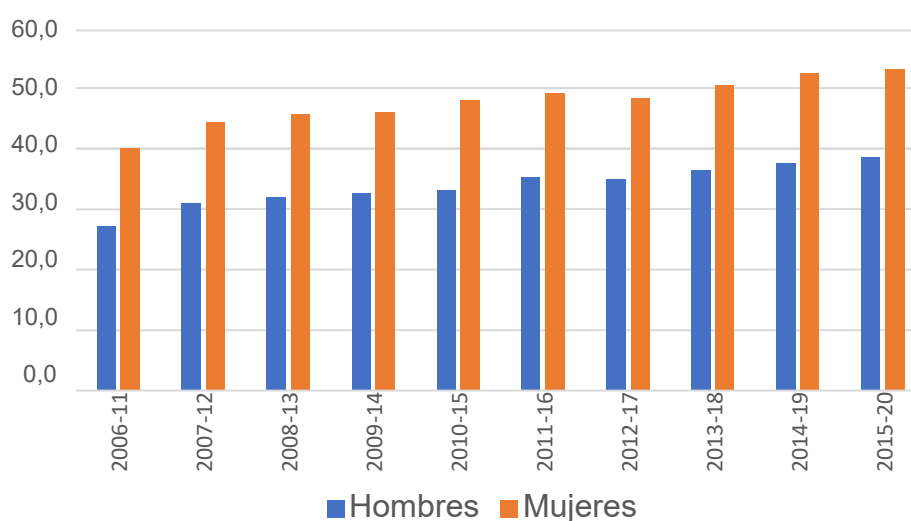
Ahora bien, la población que terminó el nivel secundario, lo cual implica que egresó del nivel secundario en los últimos años de cada cohorte fueron 3.213.432, si se pone este número en relación con los inscriptos en 7º grado al inicio de cada cohorte, se obtiene 40,7%, porcentaje similar al que desgranó en las 10 cohortes observadas.

Tabla 9. Tasas de egreso de cada cohorte, según SEXO. Nivel secundario de Argentina. 2006-2020

	2006-11	2007-12	2008-13	2009-14	2010-15	2011-16	2012-17	2013-18	2014-19	2015-20
Hombres	27,2	31,0	31,9	32,6	33,1	35,2	35,0	36,4	37,6	38,6
Mujeres	40,0	44,4	45,7	45,9	48,0	49,1	48,3	50,5	52,4	53,0
Total	33,5	37,6	38,7	39,1	40,3	41,9	41,5	43,3	44,8	45,6

Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 6 del anexo)

Gráfico 9. Tasa de egreso de cada cohorte de nivel secundario, según sexo. Argentina, 2006-2020



Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 6 del anexo)

La tasa de egreso total ha crecido 12 puntos porcentuales, de 33,5% en la primera cohorte hasta 45,6% en la última. Ese crecimiento sostenido es en ambos sexos, aunque siempre con una brecha a favor de las mujeres. Los hombres pasaron de una tasa de egreso de 27,2% en la primera cohorte a 38,6% en la última; mientras que las mujeres lo hicieron de 40% a 53%, con un crecimiento de 11,4 puntos en los primeros y 13 puntos en las mujeres.

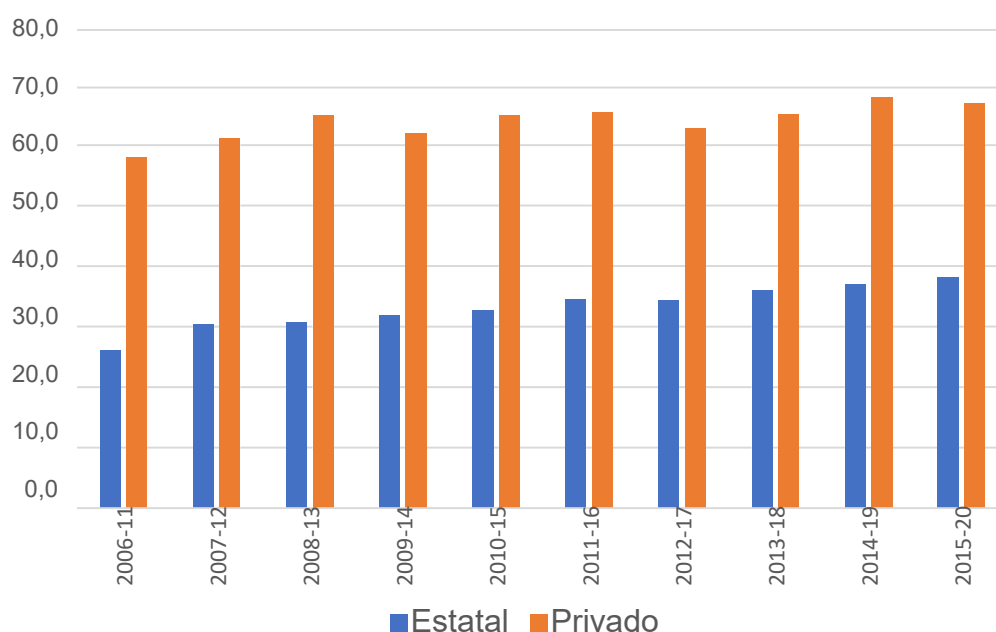
A continuación, se presentan las tasas de egreso del nivel secundario según sector de gestión. Tal como ya se vio en apartados anteriores la retención y mejores indicadores se dan en el sector privado. Respecto a la tasa de egreso, en el sector estatal este indicador creció de 26% a 38,2% de la primera a la última cohorte; mientras que en el sector privado creció de 57,9% a 66,9%.

Tabla 10. Tasas de egreso de cada cohorte, según SECTOR DE GESTIÓN. Nivel secundario de Argentina. 2006-2020

	2006-11	2007-12	2008-13	2009-14	2010-15	2011-16	2012-17	2013-18	2014-19	2015-20
Estatal	26,0	30,3	30,7	31,9	32,7	34,4	34,4	35,9	37,0	38,2
Privado	57,9	61,1	64,9	62,0	64,9	65,4	62,9	65,0	67,9	66,9

Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 6 del anexo)

Gráfico 10. Tasa de egreso de cada cohorte de nivel secundario, según sector de gestión. Argentina, 2006-2020



Fuente: Registros anuales del Ministerio de Educación de Argentina. 2006-2020 (Tabla 6 del anexo)

Según informe de la Dirección Nacional de Evaluación Información y Estadísticas Educativas de Argentina, en 2018, uno de cada cuatro estudiantes matriculados en el nivel secundario común de gestión estatal y uno de cada cinco de los de gestión privada, terminan de cursar el último año escolar del nivel sin lograr promocionar por tener materias pendientes de aprobación. Situación que tiene consecuencias negativas ya que los estudiantes no suelen recurrir el último año de estudio y dejan por largo tiempo esas materias pendientes (Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, 2022).

La idea central que se plantea en el informe oficial es que el retraso del egreso en el sector estatal es, desde una perspectiva de derechos, un resultado de acompañar los tiempos reales de las trayectorias escolares, cuando no son las ideales y por lo tanto los y las estudiantes enfrentan experiencias de repetición. La mirada de la eficiencia interna y del financiamiento, en cambio, conciben la dilación del egreso más negativamente, como indicio de incremento del costo por alumno del sector estatal (Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, 2022).

Conclusiones

Estas conclusiones corresponden a los procesamiento realizados a partir de los registros anuales de las matrículas y egresos de la educación común de todo el país.

Tendencias de los indicadores anuales de Argentina (total país), reconstruyendo las series temporales 2005-2020. La tasa bruta de escolarización aumentó 11 puntos en los varones y 9 puntos en mujeres, lo que produce una ganancia de 4 puntos en la relación de masculinidad. Al final del periodo se hallaban escolarizados en nivel secundario 95 varones por cada 100 mujeres. La relación entre la matrícula en instituciones de gestión estatal y en instituciones de gestión privada se mantiene prácticamente constante durante el periodo analizado, con una cobertura de 2.6 a 2.4 estudiantes en escuelas estatales por cada estudiante matriculado en escuelas privadas.

Mapeo de indicadores de repetición, sobreedad y abandono, por jurisdicción en 2010 y 2019. La sobreedad

ha descendido 10 puntos porcentuales en 11 años y ella está ligada a los porcentajes de repetidores que es persistente entre 9 y 10% -con excepción del año 2020 que por la pandemia se descarta ya que pierde validez-. Además, el porcentaje de abandono se ha mantenido por encima del 10% hasta 2017 que comenzó un leve descenso. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires es la mejor posicionada en sobreedad con 28,65% en 2010 y descendió a 24,13% en 2019, también en repetidores pasó de 8,80 a 6,39% y en abandono de 6,40 a 7,90%.

Análisis de las cohortes, si se suman los inscriptos en 7º grado -primer año de cada cohorte- desde el 2006 al 2015, los estudiantes son 7.893.421, mientras que los que se matricularon al inicio del grado 12º de cada cohorte suman 4.752.924 (2011-2020), lo que implica que dejaron de asistir a la escuela común 3.140.497 (39,8%). Ahora bien, la población que egresó del nivel secundario en esos años fue de 3.213.432, representa 40,7% de los inscriptos en los 7º grados de las 10 cohortes observadas.

Escuelas, familias y experiencias formativas de estudiantes de nivel secundario

Emprender un análisis acerca de los niveles de conocimiento y las capacidades de los estudiantes desde un enfoque macro, resulta un asunto particularmente complejo. En el caso de Argentina, las tres principales pruebas estandarizadas de este tipo, tanto a nivel nacional como regional, que han demostrado continuidad al menos en las últimas tres décadas son: ONE/Aprender (implementadas por el Ministerio de Educación desde 1993), ERCE (implementadas por UNESCO desde 1997) y PISA (implementadas por OCDE desde 2000). Una primera cuestión que han permitido confirmar este tipo de estudios es la existencia de una importante proporción de estudiantes dentro de la categoría más baja de desempeño. Si se consideran los resultados de los últimos años para las pruebas alineadas al currículum, tanto de Aprender/ONE como ERCE, puede señalarse que entre el 10% y el 30% de las y los estudiantes en Lengua, y entre el 30% y el 50% en Matemática, no pueden dar cuenta de los capacidades y contenidos mínimos que se definen en el currículum. En el caso de PISA -prueba no alineada al currículum- las cifras referidas a bajo desempeño ascienden aún más, comprendiendo entre el 50% y 70% de los estudiantes, en función de los criterios que establecen los expertos designados por OCDE. En términos generales, los resultados son más bajos en Matemática y en secundaria. Según se destaca en el Informe Nacional de Indicadores Educativos (2022) las brechas según el nivel socioeconómico de los estudiantes son significativas y se han agravado en las últimas mediciones.

En lo que respecta a la posibilidad de identificar ciertas tendencias, en función de la evolución de los desempeños, cabe resaltar que se trata de uno de los aspectos más problemáticos. Por un lado, debe tenerse en cuenta el hecho de que las pruebas alineadas al currículum corren con la dificultad de verse acompañadas, no solo por la modificación de los contenidos, sino también de los marcos legales generales vigentes (tanto a nivel nacional como en cada jurisdicción). Esto conduce a retomar el corto y mediano plazo como aquellos recortes temporales que resultarían más adecuados para identificar tendencias bajo condiciones relativamente estables. No obstante, esto deriva en una segunda dificultad, en la medida en que esto reduce la posibilidad de identificar variaciones significativas al menos desde el punto de vista estadístico. A esto cabe agregar otro tipo de limitaciones, relativas a la propia comparabilidad de los sucesivos operativos de evaluación. Es que, si bien éstos pretenden ser útiles a los fines de un análisis de tipo longitudinal, siempre están sujetos cambios en los instrumentos, así como de las estrategias de campo y la cobertura tanto a nivel censal como en los muestreos. Todo dependerá de los recaudos que se tomen y de la rigurosidad con que se emprendan los posibles análisis, para arribar a conclusiones debidamente fundadas. Un modo posible de poner a prueba la validez de los datos producidos en el marco de los sistemas de evaluación antes mencionados, resulta del entrecruzamiento de resultados o triangulación de datos. Así, por ejemplo, al detenernos en los resultados relativos al desempeño en Matemática, podemos advertir las sostenidas dificultades para reducir los porcentajes de estudiantes con bajo desempeño. Esto se registra tanto en PISA como en APRENDER, con una

marcada expansión en la medición de ERCE. Esta última, evidencia un aumento del 37 al 50% entre 2013 y 2019, confirmando el hecho de que Matemática no solo representa el área de conocimiento que presenta mayores dificultades, sino que además registra una tendencia en ascenso respecto del porcentaje de estudiantes que no pueden dar cuenta de los conocimientos mínimos. En Lengua, por otra parte, puede decirse que la evolución de los resultados es algo más ambigua. Mientras las evaluaciones internacionales no permiten visualizar una mejora en términos de reducción del porcentaje de estudiantes con bajo desempeño –ERCE incluso muestra un leve aumento–, las pruebas nacionales sí marcan una mejora significativa, en la medida que registra una reducción de 29 al 19% entre 2013 y 2019 para el nivel secundario y del 18 al 7% para el primario. En este punto cabe agregar que si bien la contradicción entre los datos que resultan de ERSE y APRENDER para el primario escapan al alcance del presente estudio, muestra la clase de problemas que se presentan al utilizar estos datos sin las consideraciones del caso. Para el nivel secundario, se suma el hecho de que no podemos contrastar los resultados de las pruebas PISA y APRENDER, en la medida en que suponen evaluaciones con una mecánica muy diferente, como ya se explicó.

A continuación se presenta, una breve caracterización socio-demográfica de los miembros de las familias de los estudiantes de nivel secundario de todo el país, estableciendo cruces específicos según ámbito, sector de gestión, nivel Socioeconómico y región. Luego, se exploran algunas de las líneas de análisis que es posible rastrear a propósito del vínculo entre familias, escuela y desempeño de los y las estudiantes. Con esto, se busca establecer una línea de base para futuros estudios que permitan sopesar los efectos, tanto como las posibles reconfiguraciones de las desigualdades que pudiera haber sufrido el sistema educativo argentino durante el período de continuidad pedagógica, en el marco del aislamiento y distanciamiento social, que implicó la Pandemia por COVID-19 en el período 2020-2021. En este sentido, las pruebas Aprender tienen la particularidad de ofrecer una mirada macro acerca de los aprendizajes, lo cual permite identificar algunos de los factores que pueden o no incidir en el desempeño de los y las estudiantes en relación a los contenidos de las asignaturas de Lengua y Matemática.

Notas metodológicas:

Una de las primeras cuestiones a destacar, es el hecho de que los cuestionarios utilizados en las pruebas Aprender 2016, 2017 y 2019 han sido sucesivamente modificados lo cual reduce las posibilidades de sostener líneas de investigación y de análisis de tipo longitudinales. No obstante, es posible indagar en los posibles efectos, tanto como en las transformaciones observadas en el sistema educativo a lo largo de la serie temporal, siempre que se tengan los recaudos necesarios y se preste debida atención al desarrollo de indicadores específicos. En el presente apartado se presentan algunas de las series temporales que ha sido posible reconstruir a partir de los datos disponibles. Con el objetivo de poder establecer tendencias o variaciones para el período comprendido, se hicieron algunas adecuaciones reagrupando ítems de respuesta que no habían sido subdivididos del mismo modo, o excluyendo otros que no habían sido considerados en los demás operativos.

Caracterización sociodemográfica de los estudiantes y grupos familiares: clima educativo familiar

A partir de los datos que se desprenden de las bases de las pruebas Aprender es posible elaborar una caracterización de los grupos familiares en busca de aquellos factores que pueden estar influyendo en los niveles de desempeño, al menos en las áreas de lengua y matemática. Esta aproximación permite identificar, tanto como descartar, el peso relativo de las variables entonces consideradas. El primer conjunto de variables que analizaremos aquí nos permite reconstruir el clima educativo familiar (CEF), sopesando aquellos datos que dan cuenta de las condiciones que hacen posible o no el acompañamiento adecuado de las experiencias y las trayectorias formativas de los y las adolescentes y jóvenes según diversos contextos y realidades (Rockwell, 1995). Entre estas variables cabe destacar, en primer lugar, la cantidad de miembros que conforman los hogares (Padawer & Enriz, 2009). La reconstrucción de las series temporales para el período 2016-2019 permite apreciar en este sentido, una configuración relativamente sostenida y estable de los hogares con apenas una leve variación que puede ser atribuida a cuestiones metodológicas. Poco más del

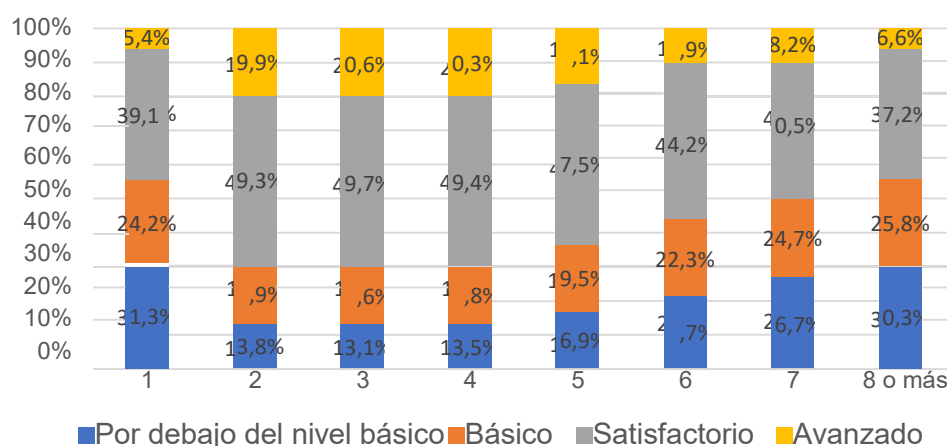
52% de los hogares están integrados por hasta cuatro personas, lo que constituye, como veremos a continuación, una probable línea de corte o umbral respecto del clima educativo familiar. En este sentido, si se cruza esta variable con ámbito (urbano/rural) y sector de gestión (privado/estatal) se puede apreciar cómo cambian las mayorías relativas en aquellos hogares que están integrados por 5 o más convivientes. Asimismo, tanto las pruebas Aprender de 2017 como de 2019 refuerzan esta hipótesis, en la medida en que muestran niveles de desempeño en Lengua y Matemática con una marcada reversión de la tendencia a partir de hogares formados por 5 convivientes, incluyendo siempre al estudiante evaluado.

Tabla 11. Número de convivientes según ámbito y sector de gestión - 2019

		Número de convivientes (incluyendo a el/la estudiante)						
		2	3	4	5	6	7	8 o más
Ámbito	Urbano	5,8%	16,8%	30,2%	23,0%	11,8%	5,7%	6,6%
	Rural	4,6%	13,2%	23,0%	22,7%	15,4%	9,5%	11,7%
Sector de gestión	Estatal	5,3%	14,4%	25,2%	23,1%	14,3%	8,0%	9,7%
	Privada	6,3%	19,9%	36,4%	22,9%	8,1%	3,0%	2,8%

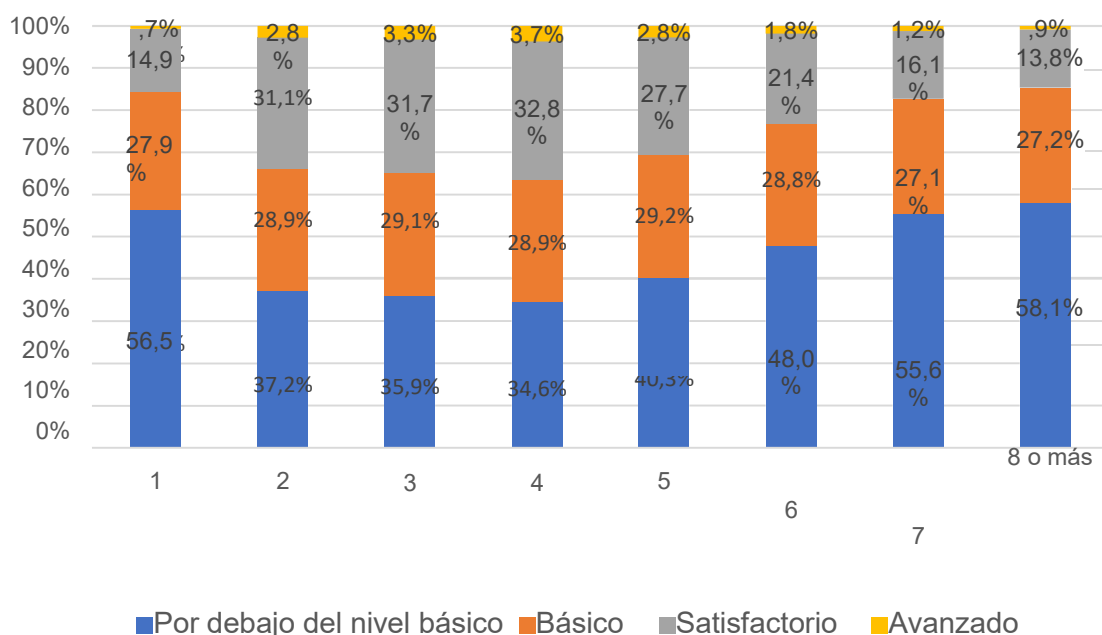
Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Gráfico 11. Total de convivientes según nivel de desempeño – Lengua



Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

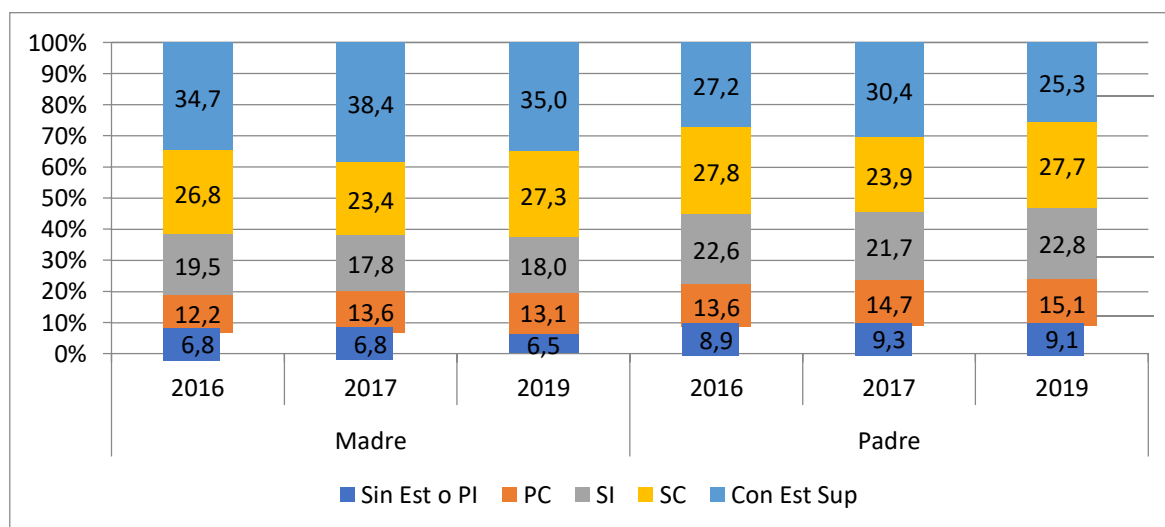
Gráfico 12. Total de convivientes según nivel de desempeño – Matemática



Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

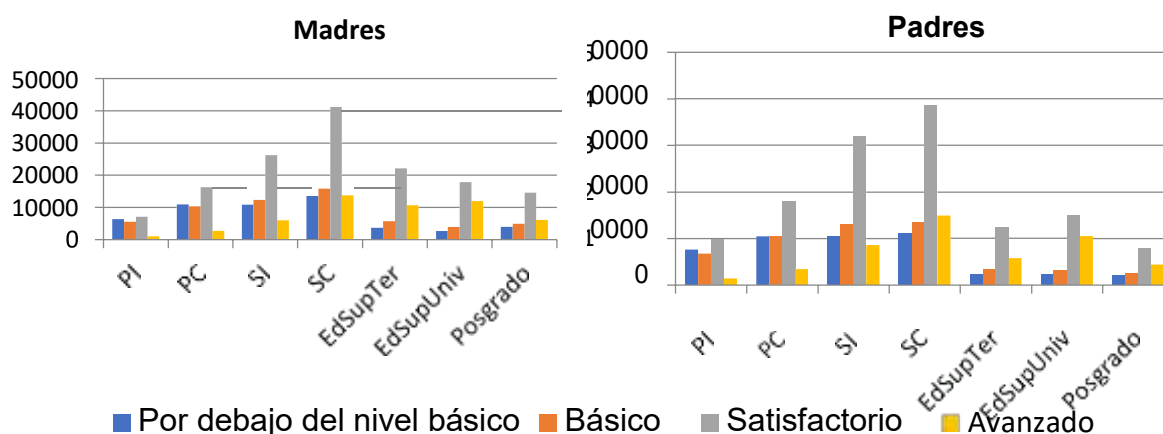
Una segunda variable que define el clima educativo familiar está dada por el máximo nivel educativo de padres y madres. Al reconstruir la serie temporal 2016-2019 podemos apreciar nuevamente cierta tendencia estable con mayores niveles de calificación relativa –medida según la cantidad de años de educación formal– de las madres de los y las estudiantes, respecto de sus padres. Vale agregar que en ambos casos se observa una leve mejoría durante el trienio considerado, en lo que respecta a la proporción de aquellos padres y madres que alcanzaron la terminalidad de la escolaridad obligatoria tanto como de quienes tuvieron además acceso a la educación superior. En este caso, el umbral que define la inversión de la tendencia observada en los niveles de desempeño para lengua y matemática se ubica en la categoría de educación secundaria completa. Una nota especial merece el hecho de que los mejores niveles de desempeño para el área de matemática se hayan registrado entre estudiantes cuyos progenitores tienen formación superior universitaria. Esto nos advierte sobre la necesidad de mayor formación al interior de los grupos familiares para poder acompañar las trayectorias educativas de los y las estudiantes del nivel secundario, por encima incluso de la escolaridad obligatoria. Algo que no ocurre en el caso de Lengua. Por otra parte, si se tiene en cuenta en este punto la marcada diferencia en los niveles educativos de padres y madres, según sector de gestión y ámbito (ver Anexos), es probable que aquí resida un elemento explicativo fundamental y determinante de los diferentes niveles de desempeño.

Gráfico 13. Nivel educativo de progenitores – Serie temporal 2016-2019



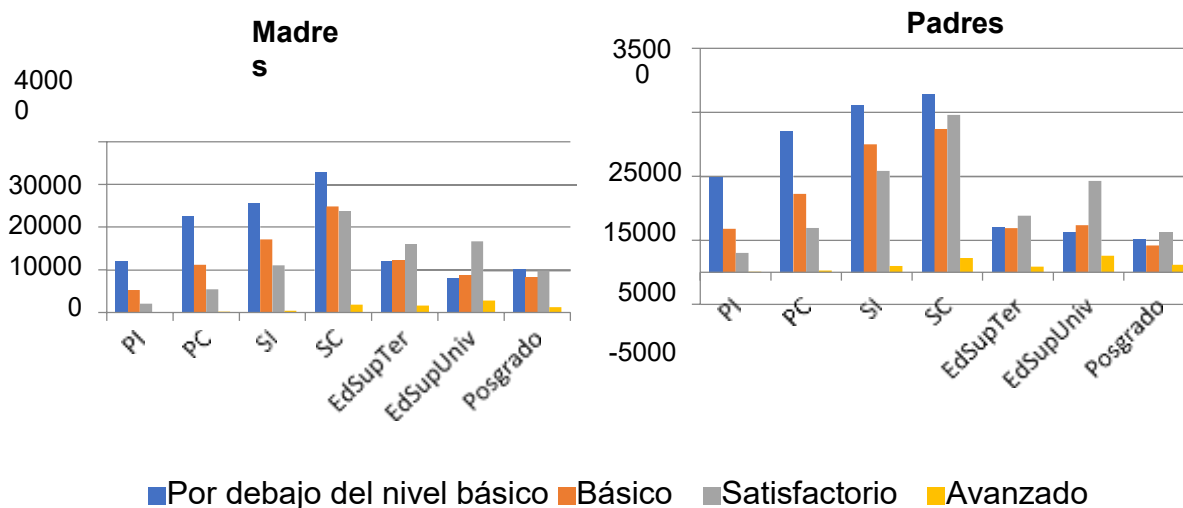
Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina (2016, 2017 y 2019)

Gráfico 14. Nivel de desempeño en **Lengua** según Nivel educativo de progenitores (Aprender 2019)



Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Gráfico 15. Nivel de desempeño en **Matemática** según Nivel educativo de progenitores



Un tercer elemento que hace al clima educativo familiar lo constituye el equipamiento y los recursos con los que cuenta cada hogar. En la actualidad, el acceso a recursos tecnológicos apropiados así como conectividad permanente, resultan claves para el desarrollo de trayectorias educativas conforme a las transformaciones que evidencia el sistema educativo contemporáneo. Si bien no puede hablarse de una verdadera universalización de la disponibilidad de dispositivos con conectividad, no hay duda de que se han registrado grandes avances en los últimos años. En este punto, no puede perderse de vista el hecho de que los datos que aquí se analizan en el marco de las pruebas Aprender, refieren a un período anterior respecto de aquellos que han sido llamados como ASPO y DISPO (en relación a las políticas de aislamiento y distanciamiento social que dieron lugar a las políticas de continuidad pedagógica en Argentina durante 2020 y 2021), y que implicaron una vertiginosa y profunda transformación de las dinámicas y los dispositivos educativos. No obstante ello, el período 2016-2019 nos permite mostrar una tendencia creciente respecto de la disponibilidad de recursos tecnológicos y de conectividad en los hogares. La contracara de esto es que la tenencia de PC –superior al 80%–, celular propio –superior al 90%– y conectividad –cercana al 80%– resultarían cada vez menos útiles para identificar diferencias internas entre grupos sociales. Pero esto es solo en apariencia. Al desagregar estos mismos datos según regiones, ámbito y sector de gestión se evidencian una vez más las profundas desigualdades que caracterizan al sistema educativo argentino. Como podemos apreciar, los datos disponibles en Aprender 2019 muestran que entre más del 85% de los y las estudiantes de las regiones de Patagonia, CABA, Cuyo y Centro tienen acceso a una PC o Notebook en sus hogares, mientras que en NEA y NOA este dato alcanza a menos del 80%. En cuanto a contar con celular y conectividad, esta división entre ambos grupos de regiones se mantiene, dando cuenta de un umbral del 95% en el primer caso y una brecha del 72 al 79% para el segundo.

Tabla 12. Disponibilidad de recursos tecnológicos: serie temporal 2016-2019.

	2016	2017	2019
Tenencia de PC	53,1	81,6	80,2
Celular propio	87,4	91,9	93,9
Conectividad a internet	63,5	79,1	79,1

Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Tabla 13. Disponibilidad de recursos tecnológicos según región - 2019

	PC/Notebook	Celular propio	Conectividad
CABA	89,6%	97,2%	93,7%
Centro	86,3%	96,8%	89,8%
NEA	76,4%	93,1%	71,7%
NOA	79,6%	93,4%	69,3%
Cuyo	86,8%	96,0%	79,7%
Patagonia	91,2%	97,1%	89,2%

Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Asimismo, y como ya adelantamos, la disponibilidad de recursos tecnológicos da cuenta de marcadas diferencias cuando se desagregan los datos según ámbito y sector de gestión. Como se puede apreciar, los datos disponibles muestran brechas que van desde el 4% (celular) hasta el 13% (PC/Notebook) y el 17% (conectividad) según se trata de estudiantes que asisten a escuelas de gestión estatal o privada. En lo que refiere al ámbito, ya sea rural o urbano, los y las estudiantes de este último grupo aventajan a los primeros con brechas que van del 3% (celular) al 13% (PC/Notebook) y 26% (conectividad). Otro factor determinante, sin lugar a dudas, está dado por las condiciones socioeconómicas de los grupos familiares. En este sentido, puede observarse además cómo esta situación, medida según el Nivel Socioeconómico (NSE), profundiza aún

más las condiciones de desigualdad en las cuales los y las estudiantes desarrollan sus trayectorias educativas, con profundas brechas que van del 6% (celular propio) hasta el 36% (PC/Notebook) y el 41% (conectividad) entre sectores de nivel bajo y medio. Si se combinan NSE y ámbito, estas diferencias solo se acumulan significativamente para el caso de la conectividad.

Tabla 14. Disponibilidad de recursos tecnológicos según ámbito y sector de gestión - 2019

		PC/Notebook	Celular propio	Conectividad
Sector	Estatual	79,7%	94,3%	77,6%
	Privada	92,7%	98,4%	94,6%
Ámbito	Urbano	85,9%	96,1%	86,4%
	Rural	72,4%	93,4%	60,8%

Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Tabla 15. Disponibilidad de recursos tecnológicos según NSE y ámbito - 2019

	PC/Notebook	Celular propio	Conectividad
Bajo	52,7%	90,3%	48,7%
Medio	88,7%	96,7%	89,0%
Alto	98,7%	99,0%	98,5%

Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Tabla 16. Disponibilidad de recursos tecnológicos según NSE y ámbito - 2019

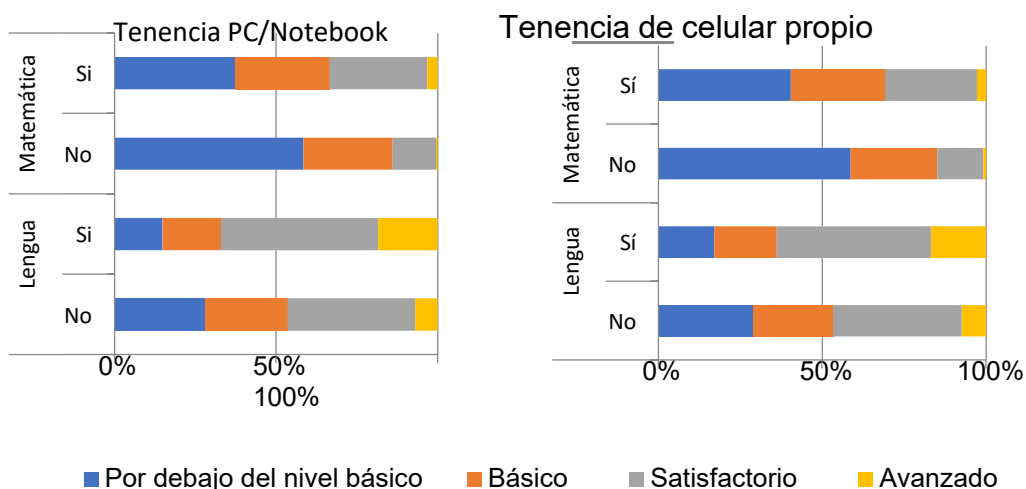
			PC/Notebook	Celular propio	Conectividad
NSE	Bajo	Urbano	53,2%	90,4%	52,4%
		Rural	50,7%	90,1%	35,6%
	Medio	Urbano	88,9%	96,7%	89,9%
		Rural	87,0%	96,0%	76,9%
	Alto	Urbano	98,7%	99,0%	98,6%
		Rural	98,4%	98,5%	95,2%

Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Finalmente, en lo que respecta a los niveles de desempeño en Lengua y Matemática, según la disponibilidad aquellos recursos tecnológicos que hemos considerado hasta aquí, como es el caso de PC/Notebook y Celular propio –considerando también si cuentan o no con conectividad desde los mismos–, podemos decir que en todos los casos se observa algún grado de correlación estadística³. Si bien esto podría atribuirse – como es habitual– al Nivel Socioeconómico del grupo familiar, dado que estas mismas variables son particularmente consideradas para la construcción de dicho índice, no debe pasarse por alto la dimensión propiamente pedagógica de esta cuestión. En especial, si se tiene en cuenta el creciente papel que tienen este tipo de dispositivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el aula como en los respectivos hogares. Como podemos apreciar, los datos disponibles abonan la hipótesis de una marcada incidencia de estos recursos, mejorando significativamente las posibilidades de dar cuenta de mejores niveles de desempeño, tanto para lengua como para matemática.

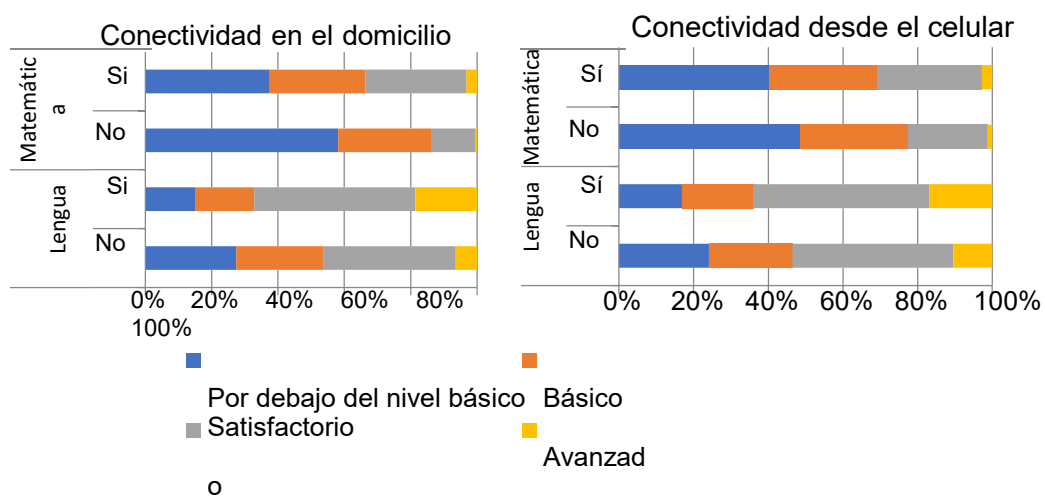
³ Si bien esta correlación ha sido evidenciada según pruebas Chi-cuadrado, sin dudas se trata de una línea de análisis que debe ser profundizada y ampliada, a la luz de otros datos y enfoques metodológicos.

Gráfico 16. Nivel de desempeño en Lengua y Matemática según disponibilidad de recursos tecnológicos -2019



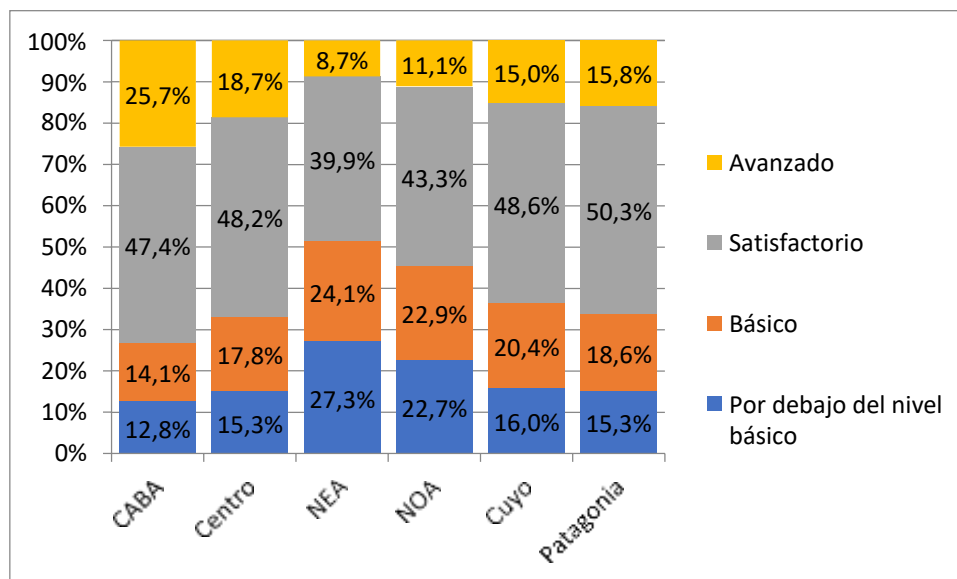
Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Gráfico 17. Nivel de desempeño en Lengua y Matemática según conectividad - 2019



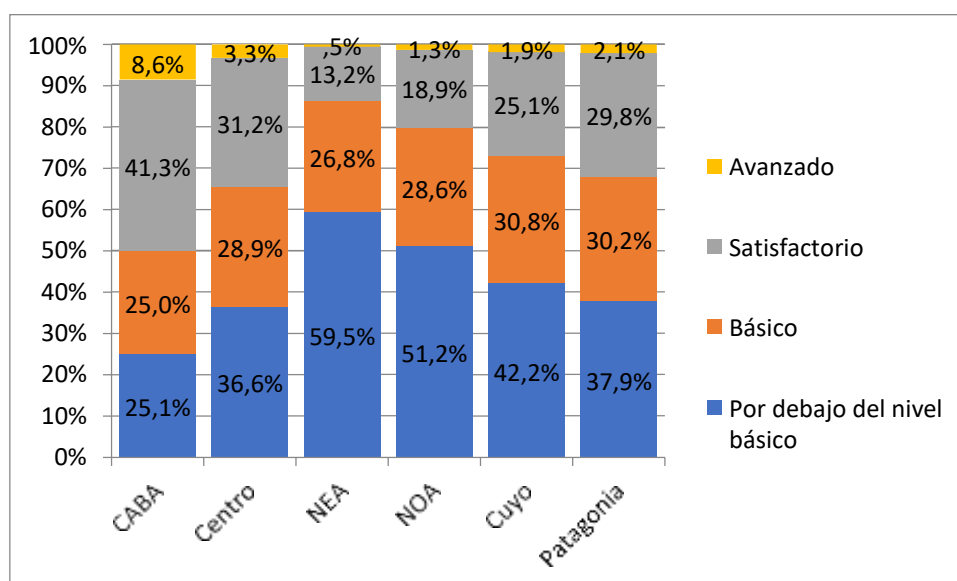
Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Gráfico 18. Nivel de desempeño en Lengua según regiones - 2019



Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Gráfico 19. Nivel de desempeño en Matemática según regiones - 2019



Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Finalmente, con el objeto de avanzar en el último de los objetivos trazados en el presente análisis, expondremos algunos lineamientos en torno al esbozo de un Índice de Valoración de la Experiencia Escolar (IVEE)⁴. Este análisis busca identificar algunos elementos claves que permitan reconstruir y sopesar el peso

⁴ Para la elaboración del Índice de valoración de la experiencia escolar se tomaron en cuenta las variables relativas a las siguientes afirmaciones sobre la convivencia en las escuelas: “hay un ambiente de buena convivencia”; “los estudiantes nos llevamos bien”; “los docentes se llevan bien con nosotros”; “Yo me siento bien de venir a esta escuela”; “Me llevo vínculos y amistades muy importantes en mi vida”; “Estoy preparado/a para seguir estudiando”; “Estoy preparado/a

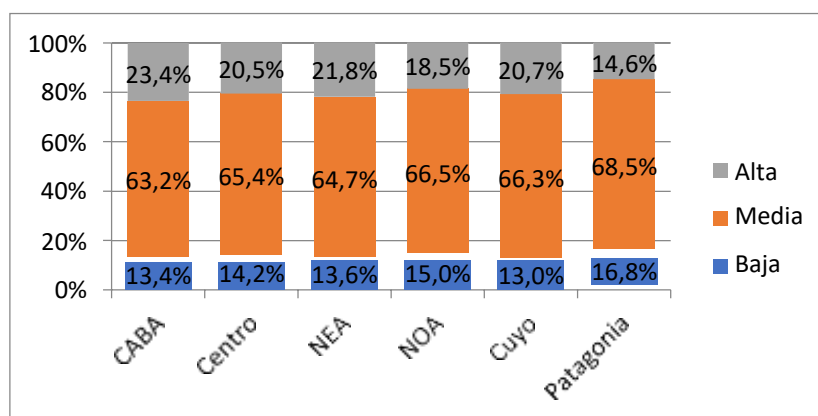
relativo que tienen las escuelas, en el sentido de orientar o influir en las trayectorias educativas de los y las estudiantes. La construcción de un índice de este tipo, supone un cambio de enfoque en la medida en que presta atención a la percepción que tienen los y las estudiantes acerca de sus propias escuelas. La hipótesis de trabajo que está detrás de este esbozo, se desprende del supuesto de que resultaría posible identificar aquellas escuelas con mayores dificultades para acompañar adecuadamente las trayectorias educativas prestando debida atención a las experiencias de los propios adolescentes y jóvenes. Si bien los datos que arroja este índice permiten confirmar las diferencias que ya hemos analizado según ámbito y sector de gestión, las brechas que establece son menores. No obstante, lo más llamativo resulta de las diferencias que asoman cuando se desagrega este índice según regiones. Como podemos apreciar, el escenario de profunda desigualdad entre los grupos de regiones a los que nos referimos anteriormente, aparece ciertamente matizado cuando se pone el foco en la percepción de los y las estudiantes. Esto refiere a un escenario en el que la escuela sigue siendo reconocida y valorada a pesar de las dificultades que se registran en la actualidad respecto del sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas, definidas exclusivamente en términos de aprendizajes, habilidades y competencias.

Tabla 17. Índice de Valoración de la experiencia escolar (IVEE) según sector de gestión y ámbito - Aprender 2019

		Valoración de la Escuela		
		Baja	Media	Alta
Sector de gestión	Estatal	14,9%	66,0%	19,1%
	Privada	13,1%	65,0%	21,9%
Ámbito	Urbano	14,6%	65,8%	19,6%
	Rural	10,4%	62,8%	26,7%

Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Gráfico 20. Índice de Valoración de la experiencia escolar (IVEE) según región - Aprender 2019

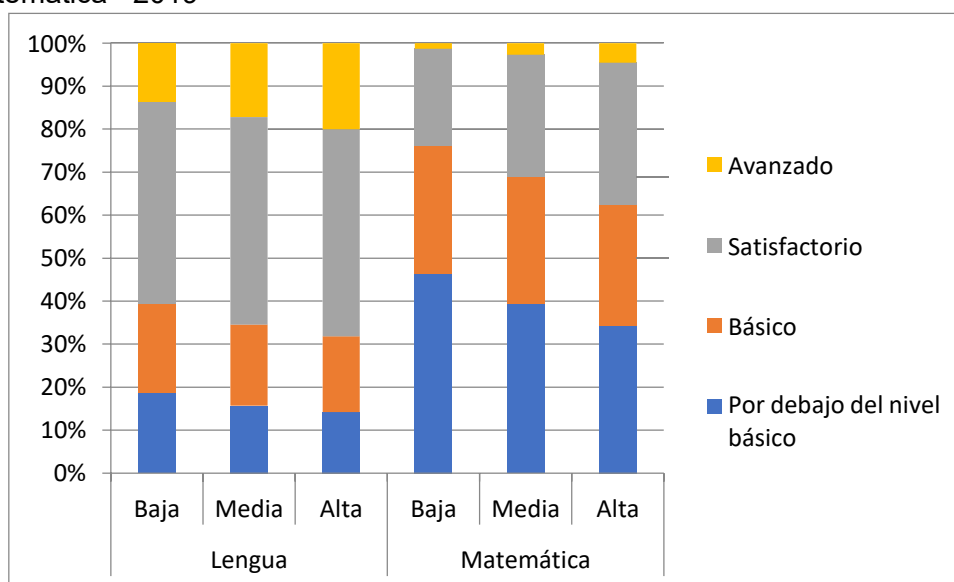


Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

para empezar mi búsqueda laboral”; y “La escuela me ayudó a formarme como un ciudadano responsable con mi comunidad”. Esta selección tuvo en cuenta en primer lugar el nivel de correlación por test chi-cuadrado. Luego, se dicotomizaron los ítems de respuesta (en el sentido de afirmación o negación) y se construyó un indicador sintético que derivó en la construcción de rangos (bajo, medio y alto) según desviación estándar. El nivel Bajo reúne aquellos resultados menores a 1 DS; el Medio aquellos resultados comprendidos entre -1 DS y +1DS; y, finalmente, Alto para los resultados que superaron +1DS.

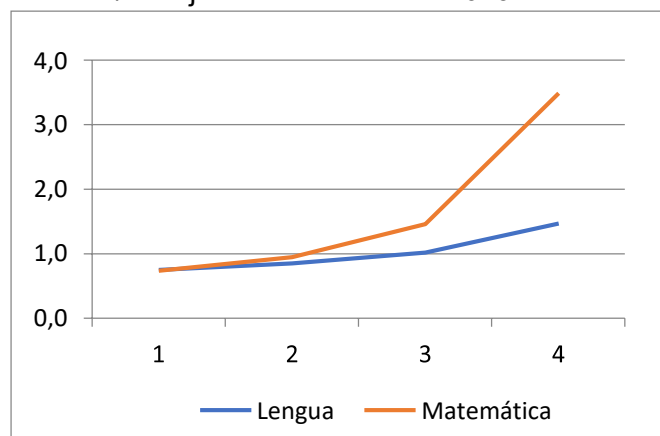
Algo similar ocurre cuando contrastamos los datos que se desprenden del citado IVEE a la luz de los niveles de desempeño, tanto en lengua como matemática. Por un lado, podemos afirmar que este índice nos permite reconocer con algún grado de certeza la correlación existente entre las experiencias escolares y las performances en pruebas estandarizadas. No obstante, es igualmente cierto que la valoración de las experiencias escolares resulta relativamente independiente de los aprendizajes alcanzados y los desempeños exitosos en la medida en que deja abierta esa posibilidad para un porcentaje importante de estudiantes. En este sentido, resulta más adecuado referirse a ambas dimensiones como directamente vinculadas en medio de una lógica de mutua, relativa y tensa dependencia. En pocas palabras, se confirma una vez más aquello que suponíamos respecto a que es posible llevarse experiencias significativas del paso por las escuelas, a pesar de no haber adquirido ni demostrado adecuadamente los aprendizajes que se consideran fundamentales en el currículum. Claro que lo mismo vale en el sentido inverso. Eso no excluye, sin embargo, la existencia de un hilo invisible que mantiene relativamente unidas a las experiencias escolares y educativas, en tanto dimensiones complementarias.

Gráfico 21. Índice de Valoración de la experiencia escolar (IVEE) según nivel de desempeño en Lengua y Matemática - 2019



Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Gráfico 22. Razón Avanzado/debajo del nivel básico - 2019



Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Conclusiones

A modo de recapitulación, se repasan a continuación los principales resultados que se desprenden del análisis realizado en torno a los datos de las pruebas APRENDER. En primer lugar, al posar la mirada en el tamaño y la composición de los grupos familiares podemos afirmar que, al menos en términos porcentuales, los y las estudiantes que demostraron mayores dificultades en las evaluaciones de desempeño pertenecen a grupos familiares más numerosos. Cabe agregar a esto el hecho de que se ha registrado un umbral evidente desde el punto de vista estadístico en hogares con 5 o más convivientes.

Por otra parte, al detenernos en la influencia del nivel educativo de padres y madres, lo primero que se observa es una leve mejoría durante el trienio 2016-2019, destacándose mejores niveles educativos relativos entre las madres respecto de los padres (ESO y educación superior). Para el caso de Lengua, el hecho de que padres y/o madres cuenten con el nivel secundario completo parece ser suficiente para acompañar adecuadamente las trayectorias de los y las estudiantes, en la medida en que a partir de entonces los niveles de desempeño son, en la mayoría de los casos, de tipo satisfactorio o avanzado. En el caso de matemática, es recién a partir del acceso a la educación superior (sin importar si la completaron o no) que puede sostenerse una afirmación equivalente.

En tercer lugar, se analizó la influencia del equipamiento tecnológico en las experiencias y las trayectorias formativas de los y las estudiantes. En este sentido, las conclusiones a las que arribamos exigen ser recuperadas y manipuladas con cierta cautela, en la medida en que gran parte de las transformaciones que se han observado en este ámbito en los últimos años han sido inmediatamente posteriores a la fecha de relevamiento de los datos aquí analizados. Hecha esta aclaración, puede afirmarse que según los datos disponibles y más recientes de las pruebas APRENDER para el nivel secundario, la tenencia de acceso a PC/notebook se ha estancado e incluso es probable que haya sufrido un leve retroceso. Como contrapartida, el acceso a un celular propio entre adolescentes y jóvenes ha seguido creciendo, y si bien no puede hablarse de un acceso verdaderamente universal no hay lugar a dudas de que se trata de un dispositivo fundamental para analizar y comprender las trayectorias educativas y formativas en la actualidad. Al desagregar los datos según región, ámbito y sector de gestión nuevamente asoman las profundas desigualdades que han caracterizado al sistema educativo argentino durante las últimas décadas. Si bien las diferencias son más evidentes en el caso de la conectividad, en todas las variables consideradas se ha observado en alguna medida la posición desventajosa de estudiantes que desarrollan sus trayectorias escolares en: a) ámbito rurales; b) escuelas de gestión pública; y c) regiones NEA y NOA. En lo que refiere a la relación entre equipamiento/conectividad y desempeño se ha observado en todos los casos algún grado de correlación, lo

cual exige que esta cuestión sea debidamente considerada al momento de analizar las condiciones que hacen a las trayectorias educativas que finalmente cumplen con los aprendizajes esperados.

Finalmente, al poner en el centro del análisis las perspectivas de los y las estudiantes acerca de sus propias trayectorias y experiencias escolares, pudimos observar algunas características que permiten identificar y contrastar los modos en que éstos valoran y reconocen los esfuerzos que llevan adelante las escuelas para acompañar sus trayectorias. Allí se destaca en particular el reconocimiento y la valoración de las escuelas en el ámbito rural. Si bien los demás datos analizados corren en sintonía con las desigualdades que ya se analizaron en los ejes anteriores, este índice nos permite de algún modo dimensionar un tipo de reconocimiento, que corre en sintonía con la valoración positiva de la educación secundaria, a pesar de las profundas dificultades que se evidencian en ciertos contextos respecto de ofrecer posibilidades reales de acceso al conocimiento.

Referencias bibliográficas

- ANSES - UNICEF. (2017). *Análisis y propuestas de mejoras para ampliar la AUH*. CABA: CFE. (2009). *Resolución CFE N° 93/09*. Obtenido de Consejo Federal de Educación:
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2009). *Resolución CFE N° 86/09. Planes de Mejoras Institucionales*. CABA, Argentina.
- Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 115-139.
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. (2022). *Informe Nacional de Indicadores Educativos : situación y evolución del derecho a la educación en Argentina*. CABA: Ministerio de Educación. Obtenido de
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf
- Ministerio de Educación. (2008). *Actos_gobierno/actosdegobierno*. Obtenido de Infoleg.gov.ar:
http://www.infoleg.gov.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno22-9-2008-1.htm
- Padawer, A., & Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Avá*, 15. Presidencia de la Nación Argentina. (2010). *Programa Conectar Igualdad. Dec 459/2010*. Obtenido de
Argentina.gov.ar: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-459-2010-165807>
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Román C., M. (2013). FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA:
una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, 33-59.
- Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. CABA: ANALISIS.

Anexos

Tabla 1. Indicadores de sobreedad, repetición y abandono de Argentina, según jurisdicción. Años 2010 y 2019

JURISDICCIÓN	SOBREEDAD		REPETICIÓN		ABANDONO	
	2010	2019	2010	2019	2010-11	2019-2020
Total País	38,30	29,90	9,87	8,87	10,90	8,62
Buenos Aires	36,96	28,51	10,67	9,36	11,31	6,93
Catamarca	37,49	30,6	4,75	7,91	8,95	7,92
Chaco	44,90	33,19	10,50	9,25	11,70	10,00
Chubut	43,81	30,74	13,14	7,94	12,11	5,87
Ciudad de Buenos Aires	28,65	24,13	8,80	6,39	6,40	7,90
Córdoba	33,10	23,12	9,33	6,47	11,95	8,05
Corrientes	46,20	41,49	9,41	9,14	10,75	10,32
Entre Ríos	41,27	34,38	11,80	11,20	12,53	8,27
Formosa	48,62	35,36	9,42	8,24	11,60	10,61
Jujuy	37,77	34,65	9,69	9,63	9,35	11,78
La Pampa	36,97	29,85	10,59	11,56	8,94	6,04
La Rioja	42,23	27,56	2,51	2,98	7,92	7,90
Mendoza	36,23	27,42	9,21	8,30	11,37	6,72
Misiones	41,55	36,44	6,71	10,35	12,81	13,99
Neuquén	44,66	34,72	13,59	13,43	8,95	10,51
Rio Negro	40,38	30,27	10,63	7,45	10,53	7,63
Salta	49,68	39,58	9,81	10,44	7,98	13,30
San Juan	52,43	40,13	11,55	8,66	12,00	8,64
San Luis	41,35	28,4	9,20	7,07	10,16	7,72
Santa Cruz	46,52	39,54	11,11	0,36	7,88	9,93
Santa Fe	36,57	31,54	11,06	11,27	12,05	12,96
Santiago Del Estero	46,10	37,93	2,85	9,25	12,62	11,73
Tierra Del Fuego	41,06	23,92	13,76	5,95	9,71	5,55
Tucumán	33,50	23,77	7,16	6,73	10,84	12,25

Fuente: : Ministerio de educación registros de Relevamientos Anuales

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

Tabla 2. Varones matriculados al comienzo de cada año escolar de nivel secundario, según grado. Argentina

AÑO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
7°	373.199	385.065	397.233	412.058	414.842	408.355	414.802	413.312	410.463	414.352	283.062	285.201	285.817	274.938	268.422
8°	372.386	369.179	376.164	398.263	411.615	417.045	423.486	426.657	428.511	425.459	433.642	436.493	437.530	432.679	418.745
9°	295.445	290.350	291.048	296.431	312.239	323.502	332.346	340.894	347.955	353.588	354.929	361.655	366.441	375.156	375.673
10°	272.152	266.846	265.305	273.364	274.666	279.460	286.904	290.291	293.588	300.662	307.721	305.547	313.977	326.586	337.380
11°	194.976	193.990	194.382	195.221	201.657	208.203	214.298	222.150	227.603	235.325	244.652	250.732	251.524	264.161	277.457
12°	160.758	156.002	162.139	181.734	184.671	198.664	213.455	239.845	259.841	277.873	232.900	241.740	251.075	255.799	271.462
TODO S	1.668.916	1.661.433	1.686.272	1.757.071	1.799.690	1.835.228	1.885.290	1.933.149	1.967.961	2.007.259	1.856.906	1.881.368	1.906.364	1.929.319	1.949.139

Fuente: Ministerio de educación registros de RA

Tabla 3. Mujeres matriculadas al comienzo de cada año escolar, según grado de nivel secundario. Argentina

AÑO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
7°	364.348	374.432	384.722	394.318	389.115	384.567	393.778	390.797	385.008	388.655	259.308	262.625	261.117	251.458	248.021
8°	375.377	375.134	383.764	403.070	409.972	408.786	413.442	413.219	411.707	405.515	411.650	414.334	415.672	407.798	394.412
9°	322.641	318.351	320.398	326.324	338.258	349.059	352.903	356.231	359.271	362.177	360.714	366.508	369.550	375.799	374.087
10°	305.232	303.338	304.019	307.027	307.254	311.364	319.659	317.012	316.782	321.827	326.367	323.333	329.464	338.030	349.118
11°	230.456	239.024	239.506	238.603	242.521	249.385	255.654	262.893	262.920	268.583	276.642	280.808	280.035	290.663	303.305
12°	195.895	192.818	204.452	192.818	192.818	192.818	192.818	192.818	192.818	192.818	254.583	262.334	269.852	272.974	286.437
TODO S	1.793.949	1.803.096	1.836.860	1.862.160	1.879.938	1.895.980	1.928.255	1.932.970	1.928.506	1.939.575	1.889.264	1.909.942	1.925.690	1.936.722	1.955.380

Fuente: Ministerio de educación registros de RA

Tabla 4. Población matriculada en instituciones de gestión estatal al comienzo de cada año escolar, según grado de nivel secundario. Argentina

AÑO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
7°	564.102	578.783	599.204	612.694	612.611	601.047	606.490	601.147	594.699	596.284	390.568	393.163	395.019	382.118	376.463
8°	564.105	560.299	571.251	600.635	617.610	622.110	626.779	625.344	624.310	614.734	623.815	625.138	625.778	619.243	600.425
9°	447.736	441.536	442.658	448.531	470.713	486.254	495.138	502.879	508.545	511.108	512.910	519.365	523.774	538.282	540.335
10°	406.090	399.586	398.781	410.755	413.854	418.993	427.070	427.720	428.590	433.817	441.150	437.800	447.960	466.516	485.102
11°	282.328	284.927	285.526	287.426	298.968	307.917	314.553	324.039	329.696	336.993	348.830	354.814	356.711	375.362	395.522
12°	228.432	220.874	231.127	239.295	244.200	257.277	265.276	285.327	300.489	314.150	325.565	336.331	348.541	357.018	379.064
TODO S	2.492.793	2.486.005	2.528.547	2.599.336	2.657.956	2.693.598	2.735.306	2.766.456	2.786.329	2.807.086	2.642.838	2.666.611	2.697.783	2.738.539	2.776.911

Fuente: Ministerio de educación registros de RA

Tabla 5. Población matriculada en instituciones de gestión privada al comienzo de cada año escolar, según grado de nivel secundario. Argentina

AÑO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
7°	173.445	180.714	182.751	193.682	191.346	191.875	202.090	202.962	200.772	206.723	151.802	154.663	151.915	144.278	139.980
8°	183.658	184.014	188.677	200.698	203.977	203.721	210.149	214.532	215.908	216.240	221.477	225.689	227.424	221.234	212.732
9°	170.350	167.165	168.788	174.224	179.784	186.307	190.111	194.246	198.681	204.657	202.733	208.798	212.217	212.673	209.425
10°	171.294	170.598	170.543	169.636	168.066	171.831	179.493	179.583	181.780	188.672	192.938	191.080	195.481	198.100	201.396
11°	143.104	148.087	148.362	146.398	145.210	149.671	155.399	161.004	160.827	166.915	172.464	176.726	174.848	179.462	185.240
12°	128.139	127.946	135.464	135.257	133.289	134.205	140.997	147.336	152.170	156.541	161.918	167.743	172.386	171.755	178.835
TODO S	969.990	978.524	994.585	1.019.895	1.021.672	1.037.610	1.078.239	1.099.663	1.110.138	1.139.748	1.103.332	1.124.699	1.134.271	1.127.502	1.127.608

Fuente: Ministerio de educación registros de RA

Tabla 6. Egresados de nivel secundario en Argentina, último año de cada cohorte, por sexo y sector de gestión

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total	247.307	285.699	302.470	315.659	324.276	332.426	335.399	347.847	356.212	366.137
Varones	101.396	119.422	126.735	134.471	137.493	143.742	145.062	150.521	154.514	160.093
Mujeres	145.911	166.277	175.735	181.188	186.783	188.684	190.337	197.326	201.698	206.044
Estatal	146.838	175.337	183.800	195.620	200.147	206.973	208.364	215.914	219.938	227.925

Privado	100.469	110.362	118.670	120.039	124.129	125.453	127.035	131.933	136.274	138.212

Fuente: Ministerio de educación registros de RA

Tabla 7. Nivel educativo de padres y madres – ámbito y sector de gestión

			Máximo nivel educativo						
			Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Educación superior terciaria	Educación superior universitaria	Posgrado
Sector de gestión	Padre	Estatal	10,9%	17,0%	21,7%	21,9%	5,7%	4,6%	3,1%
		Privada	3,3%	7,2%	17,2%	27,9%	10,0%	17,3%	8,7%
	Madre	Estatal	8,8%	16,7%	20,5%	25,7%	10,3%	5,7%	6,4%
		Privada	2,1%	5,6%	11,8%	26,5%	17,2%	20,0%	13,5%
Ámbito	Padre	Urbano	7,0%	12,0%	20,3%	25,1%	7,7%	10,1%	5,5%
		Rural	18,1%	26,2%	15,8%	15,3%	3,9%	3,0%	2,3%
	Madre	Urbano	5,4%	11,0%	17,2%	26,7%	13,5%	11,9%	9,6%
		Rural	14,7%	27,6%	15,9%	19,5%	7,3%	3,7%	4,9%

Fuente: Pruebas APRENDER del Ministerio de Educación de Argentina. 2019

Alcance del derecho a la educación en el nivel secundario

Recomendaciones

Autores: Dra. María Franci Álvarez y Dr. Andrés E. Hernández

Recomendaciones

El ejercicio del derecho a la educación, por parte de toda la población, incluye el acceso, la permanencia y el egreso de cada nivel que conforma el sistema educativo, y refiere, fundamentalmente, al aprendizaje de saberes significativos así como el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan participar satisfactoriamente en el mundo laboral, político y social. Para ello, resulta necesario no perder de vista el hecho de que el bajo desempeño del sistema no se corrige ni modifica solamente con leyes o normativas, sino que para mejorarlo se necesita de tiempo, recursos y muchísimo compromiso, con políticas de Estado a largo plazo que no esperen obtener resultados inmediatos, o ligados a la duración de un solo período o ciclo de gobierno en particular.

El procesamiento y análisis de los datos disponibles en el marco del sistema de evaluación e información educativa, que derivó en la elaboración del informe técnico titulado “Alcance del derecho a la educación en el nivel secundario”, ha permitido elaborar un conjunto de propuestas y recomendaciones. Con el objetivo de avanzar hacia el desarrollo de políticas públicas que permitan garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación en Argentina, a continuación se describen algunas de las acciones que se consideran imprescindibles en el corto plazo, y que permitirán avanzar hacia un proceso de cambios y transformaciones, apostando a obtener resultados en el largo plazo. En este sentido se recomienda:

A. Avanzar hacia un Incremento significativo del presupuesto educativo, con el objetivo de resolver cuestiones materiales, incluyendo:

- ☐ La construcción, ampliación, refacción y mantenimiento de edificios escolares. Cabe destacar en este punto el hecho de que se ha aumentado la cantidad de años obligatorios y de horas de cursado, sin atender debidamente a las condiciones materiales con que cuenta cada institución para dar respuesta a la demanda instalada por el propio sistema educativo.
- ☐ La mejora de las retribuciones a los docentes y gestores del sistema educativo. Los bajos sueldos desalientan la carrera docente, reduciendo la heterogeneidad y riqueza de experiencias y trayectorias de las y los educadores que se integran al sistema.
- ☐ La provisión de dispositivos tecnológicos y conectividad adecuada para toda la población, con especial énfasis en adolescentes y jóvenes que pertenecen a familias de menores ingresos. Avanzar en el desarrollo de políticas y marcos normativos que definan la conectividad a internet como servicio esencial. Tomar los recaudos necesarios para que estas políticas tengan en cuenta en lo inmediato las diferencias regionales y atiendan especialmente a los ámbitos rurales y semi-urbanos.
- ☐ El fomento de mecanismos de certificación para oportunidades educativas informales y no formales, reconocidos internacionalmente. Es esencial en este sentido que las entidades públicas y privadas creen alianzas regionales para promover y permitir, no solo el acceso a recursos digitales básicos (conectividad y dispositivos), sino también a las competencias necesarias para utilizar las plataformas digitales y los recursos online.

B. Orientar cambios al interior del nivel secundario, en línea con: 1) la flexibilización de los planes de estudio; 2) el desarrollo profesional de las y los docentes; 3) los cambios en las metodologías de evaluación; y 4) la detección temprana de estudiantes en riesgo.

1. La **flexibilización del sistema de promoción y de los planes de estudio** es una cuestión vinculada con los mecanismos de repetición de los y las estudiantes. Los **defensores** de la utilidad de la repetición de curso sostienen argumentos ligados a la necesidad de reforzar la cultura del esfuerzo –hoy discutida en los términos de la llamada meritocracia–, amparados en el supuesto efecto disuasorio de la medida, lo que garantizaría un nivel mínimo de conocimientos siempre que se conceda al alumno el tiempo adecuado de maduración. No debe perderse de vista que este enfoque se traduce en la práctica en una medida de fácil aplicación para las instituciones, en la medida en que se basa en el principio de igualdad de trato a todos los alumnos. Por otro lado, hay argumentos que **desaconsejarían** la aplicación de tales mecanismos de repetición, arguyendo que puede afectar negativamente a la motivación del repetidor

–quien debe repetir asignaturas y contenidos ya superados– al ser separado de su círculo de amigos debiendo cargar con el estigma de alumno “lento” (Choi, 2017).

Debe tenerse en cuenta que los alumnos que repiten curso tienen un mayor riesgo de abandono escolar prematuro, cuestión muy relevante para el caso Argentino donde la tasa de abandono del nivel secundario es alta y acompaña con fidelidad a la tasa de repetición. Se trata de una medida que, además de ser inefectiva, perjudica la igualdad de oportunidades educativas.

La evidencia muestra que las tutorías individualizadas son una alternativa cara pero efectiva para mejorar el rendimiento de aquellos alumnos que participan en ellas. Es por ello que conviene establecer mecanismos que permitan identificar de forma temprana a los alumnos con un reducido nivel de desempeño académico, jugando aquí un papel fundamental el cuerpo docente. En resumen, entre las medidas alternativas a explorar destacan las tutorías individuales, la identificación en edades iniciales de los alumnos con elevado riesgo de repetición de curso y la flexibilización del sistema de promoción y del currículo.

2. El **Desarrollo profesional de los docentes**. Es de suma importancia realizar una fuerte inversión en la formación inicial y la capacitación de docentes y futuros docentes, para garantizar que adquieran las habilidades pedagógicas fundamentales que se necesitan para afrontar de manera adecuada la diversidad de trayectorias y experiencias de los y las estudiantes, que comienza a ser reconocida como parte de la creciente complejidad que se manifiesta hoy en las aulas. En este punto cabe resaltar la urgencia de avanzar hacia:

- ☐ Una reestructuración de la formación inicial del docente. Si bien se han realizado sustanciales mejoras estas nos resultan suficientes, ya que los formadores de los docentes mantienen los formatos anteriores y tradicionales de enseñanza.
- ☐ La formación docente continua, con seguimiento de la aplicación de nuevas

metodologías de enseñanza y aprendizaje. Este incluye capacitaciones en aprendizaje colaborativo, por proyecto, agrupamientos flexibles, aula invertida, y aplicación de TICs entre otras. El sistema educativo tiene bajos niveles de innovación y un uso insuficiente de prácticas pedagógicas efectivas en el aula, como es el caso de la retroalimentación formativa, el aprendizaje colaborativo, la creación de trayectos optativos y las comunidades de aprendizaje. La creación de comunidades de aprendizaje es una vía para fortalecer el rol de las familias en el sistema educativo, otra pieza decisiva de la redefinición de las escuelas.

- ☐ La formación de docentes capaces de ofrecer a sus estudiantes herramientas y estrategias cognitivas y socio afectivas que les permitan aprender y fortalecer capacidades y habilidades en el proceso de aprendizaje.
 - ☐ Una mejora significativa de las actitudes y las expectativas de las y los educadores sobre sus estudiantes.
3. **La revisión de los métodos de evaluación** para que se adapten a las culturas juveniles y a las nuevas metodologías de aprendizaje, con clara tendencia hacia la evaluación formativa y la actualización y retroalimentación permanentes.
4. La **Detección temprana de estudiantes en riesgo** de fracaso, repetición y abandono, siendo los indicadores que acusan mayor vulnerabilidad educativa: el bajo nivel sociocultural, ser varón, el bajo nivel de educación de la madre, la escasa comprensión de lectura y el ausentismo. En este sentido resulta central identificar al alumnado en riesgo de fracaso cuando acceden al sistema educativo, y hacer un seguimiento a estos estudiantes para establecer intervenciones tempranas (BENITO MARTÍN, 2007). Se recomienda enfáticamente reforzar los programas de acompañamiento a las trayectorias educativas, en especial de aquellos estudiantes en riesgo.

C. Desarrollar políticas sociales orientadas hacia grupos familiares compuestos por 5 o más integrantes y con adolescentes y jóvenes en edad escolar, atendiendo a las características específicas que asumen estos grupos según cada contexto y nivel socioeconómico. Para ello se recomienda no solo diseñar nuevos programas sino también reforzar e integrar los ya existentes, como es el caso de los programas de transferencia condicionada, como así también otras políticas propias del campo educativo que involucran el seguimiento de las trayectorias y el acompañamiento pedagógico.

D. Otras consideraciones con relación a la producción y utilización de la información educativa

1. El gobierno debe asignar recursos para la realización periódica de evaluaciones de programas y políticas educativas y sociales, asegurando para ello la contratación de

personal idóneo destinado al uso provechoso de datos y toda evidencia disponible a partir de las evaluaciones.

2. Crear espacios donde se impulse y recompense el uso de datos y evidencia científica, a partir de agendas previamente consensuadas, que permitan además el intercambio de experiencias, así como el desarrollo de propuestas de colaboración permanente a nivel federal.
3. Invertir en la recopilación de datos administrativos, la gestión y el intercambio de información a nivel interinstitucional.
4. Colaborar con organizaciones e investigadores que fomenten el uso sistemático de la evidencia en el desarrollo de las políticas, teniendo en cuenta que pueden ser socios valiosos para complementar los esfuerzos de los gobiernos.

10

Informe Final para el Observatorio del Derecho a la Educación Ministerio de Educación de la Nación

Informe Técnico sobre el derecho a la educación

Estudiantes migrantes en la educación argentina. Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias.

Vinculación tecnológica

Universidad Pedagógica Nacional

Abril 2023

EQUIPO DE TRABAJO

Responsables del proyecto y la vinculación institucional: María Laura Diez (dirección) y Gabriela Novaro (co-dirección).

Procesamiento de las fuentes de información a cargo del Observatorio Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional: Delia González (coordinación), Daniela Valencia (procesamiento de las fuentes de datos y lectura de información), Juan Suasnábar (elaboración de gráficos y cuadros estadísticos).

Elaboración del informe técnico a partir del procesamiento: Nadia Chiaravalloti, Francisco Fariña, Verónica Hendel, María Florencia Maggi y Melina Damiana Varela.

Coordinación y articulación del documento: María Laura Diez, Verónica Hendel, Laura Victoria Martínez y Gabriela Novaro.

Edición general del informe: María Laura Diez

Colaboración: Gisele Kleidermacher y Gabriel Estrada.

Índice

I. INTRODUCCIÓN	4
II. TRES PUNTOS DE PARTIDA. MARCO GENERAL, PREMISAS E INTERROGANTES	6
III. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA, CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS Y TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES MIGRANTES E HIJOS/AS DE MIGRANTES: APROXIMACIÓN DESDE EL RELEVAMIENTO ANUAL Y APRENDER	11
1. Caracterización sociodemográfica de los y las estudiantes migrantes e hijos/as de migrantes en Argentina	11
2. Caracterización socioeconómica de los y las estudiantes migrantes e hijos/as de migrantes en Argentina	30
3. Caracterización de las trayectorias de migrantes e hijos/as de migrantes en el sistema educativo argentino	35
IV. LA CONDICIÓN MIGRANTE EN LAS ESTADÍSTICAS: ASPECTOS CLAVE PARA LA REFLEXIÓN	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXO I - Sobre Las Fuentes de Información	58
ANEXO II - Datos censales y de los Relevamientos Anuales sobre el acceso de la población migrantes al sistema educativo argentino	63

I. Introducción

El presente documento se enmarca en la convocatoria del Observatorio del Derecho a la Educación en Argentina (ODE) de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) para la producción de informes técnicos vinculados con el cumplimiento del derecho a la educación. El propósito de esta iniciativa es caracterizar la situación educativa de distintos grupos poblacionales poniendo en relación el trabajo sostenido por equipos de investigación del sistema científico argentino y la información producida por la SEIE del MEN.

Con sede en la Universidad Pedagógica Nacional, se elaboró la propuesta de trabajo que dio lugar a este informe, orientada a sistematizar y poner en diálogo la información estadística y el conocimiento etnográfico disponible sobre situación, condiciones de *acceso a la educación y trayectorias de estudiantes migrantes* en el sistema educativo.

El equipo interdisciplinario conformado a tal efecto reúne investigadoras/es de los campos de la antropología y la sociología, que vienen sosteniendo proyectos sobre la temática de la migración y la educación desde la investigación cualitativa/etnográfica. En este informe dicho enfoque se complementa con el trabajo de especialistas del Observatorio Educativo y Social de la UNPE.

Las investigaciones colectivas de las que participamos, buscan caracterizar la situación educativa de la población migrante, a la luz de las transformaciones y nuevos marcos normativos desde una perspectiva de derechos, intercultural e inclusiva. También consideran las particularidades que asumen las trayectorias educativas de las/los estudiantes, estableciendo relaciones con múltiples variables, como la extranjería propia o de los progenitores, las condiciones socioeconómicas de los grupos familiares, las localidades de residencia, las características de las escuelas con mayor matrícula de estudiantes migrantes, los itinerarios formativos dentro y fuera de las escuelas, la diversidad lingüística y cultural de las comunidades de referencia, la escolaridad previa en los países de origen, entre otros. Con este informe buscamos complejizar las aproximaciones realizadas a partir de su contrastación con datos cuantitativos, proceso que en algunos casos nos ha llevado a confirmarlas y en otros a hacer nuevas preguntas a los contextos donde trabajamos.

El conocimiento etnográfico permite conceptualizar los alcances y límites de la inclusión dentro de la escuela, en tanto la asistencia puede efectivizarse en el marco de distintas vulneraciones de derechos, como las investigaciones han documentado (Novaro, 2011; Diez, 2015; Hendel, 2020; Martínez, 2017). Acompaña el recorrido la hipótesis de que los estudiantes migrantes acceden a la escuela, pero encuentran mayores obstáculos para permanecer que los nativos, condición que se acentúa en los últimos años del nivel secundario.

Un aspecto especialmente considerado en este informe, remite a las dificultades en el trabajo con las categorías. Dicho de otro modo, nos preguntamos cómo delimitar el grupo poblacional que describimos en base a la información disponible: ¿es lo mismo hablar de extranjeros y migrantes?, ¿cómo juegan las categorías estatales, sociales o de uso en la vida cotidiana y las autoadscripciones en el modo en que se construyen los datos? Buscamos a lo largo del trabajo revisar algunas de las delimitaciones que operan en los relevamientos analizados a la luz de las categorías de investigación que, con muchos límites y provisoriedad, nos resultan más pertinentes para el análisis.

El informe hace un recorrido por la información más relevante sobre la matrícula migrante que aporta el Relevamiento Anual, “un operativo educativo de carácter censal, cuya unidad de relevamiento y análisis son las unidades educativas”¹ (M.E.). Esta fuente nos permite delinear un primer mapa de la población escolar de los niveles primario y secundario entre 2011 y 2020, en el territorio de Argentina. Ponemos especial atención a los procesos registrados en jurisdicciones donde encontramos mayor incidencia porcentual o población absoluta de estudiantes migrantes, en particular al tratarse de jurisdicciones donde se radican nuestras investigaciones. Complementamos esa aproximación con las estadísticas poblacionales disponibles del año 2010 (INDEC) con la intención de poner en relación preguntas sobre la población que no se encuentra matriculada o transita otros niveles y ofertas educativas, entre otros aspectos, sin dejar de reconocer las profundas limitaciones que acarrea trabajar con el censo 2010 (el último disponible hasta el momento en relación a la información requerida).

Por otro lado, el informe se detiene en el operativo Aprender (2016, 2017 y 2019), “el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan”² (M.E.). Esta fuente nos aproxima a información sobre las trayectorias escolares de las/los estudiantes que están próximos a finalizar ciclos de los niveles primario y secundario. A los fines de este informe, interesa el conjunto de datos que releva, en particular porque abre la posibilidad de pensar relaciones entre recorridos de las/los estudiantes, factores sociodemográficos y socioeconómicos, y condición migratoria familiar, entre otras. Teniendo en cuenta el recorrido del equipo en la investigación con jóvenes migrantes en el nivel secundario, nos centramos en el análisis de este nivel.

Interesa destacar que este informe técnico fue escrito pensando en un lector que se aproxima a la temática con distintas necesidades y propósitos, y desde múltiples inserciones institucionales. En ese sentido, busca equilibrar el cuidado y la rigurosidad en el trabajo a partir de distintas fuentes con una aproximación analítica y crítica, que favorezca diálogos y usos en espacios educativos de gestión, investigación, transferencia y docencia.

En las próximas páginas se realiza una breve contextualización de las investigaciones sostenidas y los principales interrogantes que guiaron el trabajo con las fuentes estadísticas. Seguidamente, se desarrolla la caracterización sociodemográfica, socioeconómica y de trayectorias de la población migrante en el sistema educativo, a partir del procesamiento de las fuentes estadísticas mencionadas. Por último, el informe se detiene en reflexiones sobre aspectos claves de la condición migrante que observamos en el trabajo con las fuentes. Ese recorrido se complementa con dos Anexos estadísticos, así como de un documento adjunto con recomendaciones de política pública.

¹ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/relevamiento-anual-ra>

² <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>

II. Tres puntos de partida. Marco general, premisas e interrogantes

Quienes participan de la producción de este informe comparten desde hace años investigaciones colectivas sobre la temática de la migración y la educación. Las mismas se han plasmado en proyectos desarrollados desde distintos centros académicos e instituciones científicas y tecnológicas de la Argentina³ en los que primó un abordaje socio-antropológico.⁴

La preocupación y el interés por caracterizar la presencia de estudiantes migrantes en las escuelas argentinas nos ha llevado a analizar aspectos vinculados a mandatos y paradigmas educativos (asimilación, integración, inclusión); reconstruir preocupaciones estatales y de los colectivos migrantes y docentes por la cobertura y las condiciones de acceso, permanencia y egreso escolar; revisar cómo esas preocupaciones se relacionan (no sin tensiones) con políticas públicas y programas focalizados. Asimismo, analizamos las premisas sostenidas en la interculturalidad, los derechos humanos de las personas migrantes y la integración latinoamericana que forman parte del conjunto de legislaciones y normativas sancionadas en las últimas dos décadas⁵.

Estas miradas son necesarias para contextualizar cualquier discusión en la temática a nivel nacional dentro del marco latinoamericano. Consideramos la consolidación de acuerdos regionales (como la Iniciativa Niño Sur) o la demanda conjunta de varios estados de la región desde el Instituto de Políticas Públicas y Derechos Humanos del Mercosur. Estos procesos han dado forma a la elaboración de instrumentos que promueven estándares de protección de derechos, en particular de derechos de la infancia⁶. Por otro lado, es central remarcar que las definiciones en sentido amplio confluyen también en las acciones, demandas y debates surgidos en el marco de los activismos interinstitucionales que han entablado diversas acciones de articulación desde la sanción de la Ley de Migraciones en Argentina (25871/2004)⁷. Las reflexiones surgidas a partir de los cambios en las normativas y los activismos en torno a los procesos que atraviesan a niños/as migrantes e hijos/as de migrantes, confluyen con los aportes

³ Proyectos CONICET (“Migración y educación en contextos de reconfiguración de la movilidad: relaciones generacionales, procesos de identificación y experiencias formativas”), ANPCyT (“Migración, identificaciones y educación: jóvenes de Bolivia y descendientes de migrantes en Argentina”), Universidad de Buenos Aires (“Relaciones generacionales, conocimientos e identificaciones étnico-nacionales. Experiencias formativas en contextos familiares, comunitarios y escolares”) y Universidad Pedagógica Nacional (“Interculturalidad y Educación ¿un problema de los otros o interpelación a lo común? Identificaciones y experiencias formativas en el norte de la provincia de Buenos Aires”).

⁴ A lo largo del informe aludimos a abordajes etnográficos (Rockwell, 2009), socioantropológicos (Achilli, 2005) y enfoques cualitativos (Sautu y otros, 2005) para referirnos a las perspectivas de investigación de equipo, que forman parte de los antecedentes en la temática. Si bien no los consideramos sinónimos, alternamos en sus referencias. Los mismos dan cuenta de estrategias de abordaje variadas pero que implican atender a las complejidades de la vida social desde dimensiones locales y de la vida cotidiana, privilegiando la reconstrucción de sentidos que los sujetos asignan a los procesos que experimentan.

⁵ Ley de Educación Nacional (26.206/2006) y Ley de Migraciones (25.871/2004).

⁶ Como la Opinión Consultiva emitida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el año 2014 (IPPDH, 2016). En dicho instrumento se destaca el recurso al marco de la Convención Internacional de Derechos del Niño y se explicitan en sus artículos 28 y 50 nociones amplias de protección de la niñez en contextos de migración, incluyendo a hijos e hijas de migrantes (Martínez, 2017).

⁷ Distintos actores han confluído en experiencias de relevamiento y sistematización en informes sobre la situación de niñas, niños y adolescentes migrantes en Argentina (Unla/Unicef, 2013).

construidos desde el enfoque etnográfico en el campo educativo sobre temáticas de afectación de derechos.

Sobre esa experiencia acumulada, comenzamos a producir material que cruza las investigaciones desde perspectivas cualitativas, con información cuantitativa sobre las localidades donde trabajamos (mayoritariamente ubicadas en el AMBA⁸) habiendo llegado a conclusiones que consideramos significativas para caracterizar la situación educativa de la población migrante en otras localidades del país. Esos recorridos favorecieron la delimitación de aspectos sobre los que buscamos avanzar, considerando elementos del contexto, premisas teóricas y advertencias metodológicas, siempre teniendo en cuenta que este informe responde al interés de interrogar a la estadística desde las preguntas y caracterizaciones que nos plantean los abordajes socioantropológicos.

1) Población migrante y escuela. Consideraciones sobre acceso e inclusión desde distintas aproximaciones.

Nos hemos preguntado por la escolaridad de la población migrante, considerando que, desde las últimas décadas del siglo XX, la presencia extranjera mayoritaria en el país (y en las escuelas) corresponde a personas nacidas en países de la región. Esta consideración no es menor, si tenemos en cuenta las representaciones dominantes que han tendido a sobrevalorar aspectos culturales, étnicos y fenotípicos vinculados a la población europea, en contraposición a la latinoamericana (Pacecca, 2000). Al mismo tiempo, la investigación ha visibilizado las condiciones diferenciales de radicación y acceso a derechos de ciudadanía que ha tenido esta población a lo largo del siglo pasado. En este recorrido destacamos que la etnografía constituye una aproximación situada que, sin dejar de considerar los condicionantes estructurales, privilegia el punto de vista de los actores y la reconstrucción de los sentidos que dotan a sus prácticas, los cuales resultan relevantes para comprender las formas concretas que adopta la inclusión-exclusión en las escuelas.

A ese respecto, los estudios sostenidos en los últimos 15 años fueron documentando situaciones de acceso y permanencia de población migrante limítrofe que caracterizamos como *inclusión subordinada*. La misma refiere a situaciones donde la presencia masiva de las/os niñas/os en las escuelas, se produce junto con el tránsito de esta población por ciertos circuitos escolares, el desconocimiento de las trayectorias educativas anteriores, las bajas expectativas de desempeño escolar, las dificultades para concretar trayectos educativos largos, el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes, el mantenimiento del mandato de integración con lo nacional argentino (Novaro y Diez, 2011; Novaro, Diez y Martínez, 2017). Si bien las estadísticas no permiten registrar las particularidades de muchos de esos procesos, buscamos que nos ayuden a ubicarlos y revisarlos considerando las dinámicas o desplazamientos de poblaciones (“incidencia” de los países de origen, comportamiento y zonas de asentamiento/radicación) y la oferta educativa (atención a distintas escalas jurisdiccionales, cambios en las tendencias generales sobre acceso y trayectorias entre niveles educativos entre otros).

2) El Análisis de las trayectorias y la posible incidencia de la condición migratoria

Junto con la preocupación por el acceso de la población migrante a las escuelas (y las condiciones de inclusión), nos preguntamos por sus trayectorias, apoyándonos en la información que proveen las Pruebas Aprender. Como ya señalamos, esta fuente abre la

⁸ En particular los estudios se focalizan en localidades del conurbano y norte bonaerense, y la CABA. Asimismo, una de las investigadoras lo hace en la ciudad de Córdoba y Gran Córdoba.

posibilidad de pensar relaciones entre recorridos de las/los estudiantes y la condición migratoria propia y familiar, junto con otros factores (sociodemográficos, socioeconómicos, entre otros). Destacamos que al tratarse de un relevamiento autoadministrado (los mismos estudiantes completan aspectos de la experiencia escolar previa, niveles cursados, materias previas, procesos de repitencia), podrían existir diferencias al cotejarlos con otras fuentes de información.

El término *trayectorias educativas* alude a una categoría fuertemente trabajada en el sistema educativo y en las investigaciones sobre este campo, en las últimas dos décadas. La mirada que brinda el análisis de las trayectorias escolares permite describir el movimiento singular que adquieren los itinerarios educativos de los sujetos en una progresión lineal, teórica y estándar propuesta por el sistema (Terigi, 2008). Este abordaje requiere una doble consideración. Por un lado, un nivel de análisis refrendado en la interpretación de los indicadores estadísticos que permita identificar tiempos para la promoción y el egreso del sistema educativo, junto con momentos críticos, dificultades en los pasajes de ciclo, repitencia y rezago, períodos de abandono, etc. Por el otro, un nivel de análisis que pueda considerar las particularidades que asumen los singulares e idiosincráticos recorridos de las/los estudiantes teniendo en cuenta experiencias y condicionantes en las propias historias de vida y las de sus grupos de referencia (Toscano, Diez y Serial, 2012). El término en definitiva refiere a los modos en que niños/as y jóvenes habitan las escuelas y se vinculan con los tiempos pautados para los niveles educativos (Hendel, 2022).

Tal como venimos trabajando, el abordaje etnográfico en nuestras investigaciones tiene por objetivo profundizar en la articulación entre las trayectorias escolares, la experiencia migratoria y las condiciones estructurales en las que se producen, y reconocer estructuras de posibilidad, relaciones y contextos que configuran los procesos educativos, sus itinerarios y temporalidades, y los sentidos que se les asignan. De este modo es posible considerar en la reconstrucción de las trayectorias, la participación en prácticas educativas sociocomunitarias, los trayectos escolares cursados en los países de origen de las/los estudiantes o de sus progenitores, entre otras experiencias formativas (Diez, 2015, 2022; Maggi, 2022; Hendel, 2022). Por otro lado, las aproximaciones etnográficas aportan un conocimiento situado sobre los procesos de toma de decisiones institucionales, y las consecuencias que diversas representaciones y prácticas -de modo más o menos directo- tienen sobre lo que el sistema educativo define como trayectorias escolares (Martínez, 2020).

Lo anterior en muchos sentidos nos advierte sobre los cuidados a tener en el trabajo con la información y el establecimiento de relaciones entre variables. Puntualmente, al cruzar información sobre trayectorias tomando variables que releva el sistema educativo (repitencia, sobreedad, rendimiento) y condición migratoria de la población, necesitamos tomar recaudos respecto del peso que asignamos a esta última. Para este informe, buscamos introducir en el análisis el cruce de algunas de las variables seleccionadas con el índice de *nivel socioeconómico* utilizado por la prueba Aprender. De esta forma, nos preguntamos ¿el cruce de datos permite identificar el peso de la condición migratoria por ejemplo en repitencia, sobreedad y rendimiento? Como analizamos en el siguiente apartado, este análisis resultó relevante para advertir que las desigualdades socioeconómicas tienen un peso explicativo considerable sobre los procesos mencionados, esto nos permite comenzar a identificar en qué situaciones particulares la condición migratoria también tiene un lugar significativo.

3) La cuestión de las categorías: nativos, extranjeros, migrantes e hijos/as demigrantes

Las investigaciones de las que participamos, consideran obstáculos y logros en las trayectorias educativas de las/los estudiantes, explorando relaciones con múltiples variables como la extranjería y condición migratoria propia o de los progenitores. Abordamos la temática en diversos escenarios educativos desde la perspectiva de docentes, estudiantes y familias. Entre la marcación y la invisibilización de la condición migrante, encontramos posicionamientos y representaciones de/sobre los estudiantes, sus grupos familiares y la escolaridad, que son variados, complejos de conceptualizar y desafiantes para su estudio (Novaro, 2022; Kleidermacher y Lanzetta, 2019).

A partir del trabajo de campo etnográfico, reconstruimos procesos de identificación y experiencias de migración tanto en estudiantes nacidos en otros países, como también en población joven nacida en Argentina, en el marco de movilidades familiares. Dentro de los estudios del transnacionalismo (Levitt, 2010) encontramos aportes para abordar las relaciones generacionales y las identificaciones de las nuevas generaciones en un lugar estratégico entre la sociedad de origen de sus familias y la sociedad de destino (Novaro y Diez, 2021).

Esas investigaciones que consignamos como antecedentes dan cuenta de los problemas hallados para sostener algunas preguntas teóricas y empíricas, a partir de las clasificaciones y categorías definidas en las agencias estatales. Esto se expresa en las dificultades para delimitar el grupo poblacional desde las estadísticas. Por ejemplo, se registra la complejidad de la utilización de las mismas categorías *extranjeros o migrantes*, distancias entre categorías jurídicas-políticas y categorías sociales; consideración de las mismas a partir de definir *quién informa*, contrastes e inconsistencias entre procesos de autoidentificación/autoadscripción frente a exclasificaciones.

Reconociendo las posibilidades y límites de los distintos abordajes, con las pruebas Aprender podemos acceder a información no solo aportada por agentes educativos sino también por las/los propios estudiantes y sumar una variable incluida en el cuestionario, vinculada al país de nacimiento de los progenitores. Encuadrados en preocupaciones respecto a las trayectorias educativas, nos preguntamos tanto por el universo poblacional de estudiantes nacidos en otros países (migrantes) como el de estudiantes nativos, cuyos padres-madres nacieron en otros países (hijos/as de migrantes)⁹.

La fundamentación de porqué los “hijos/as de migrantes” pueden considerarse junto con la categoría “migrantes” para algunos cruces, por un lado, es cualitativa y procede de relevamientos etnográficos: procesos que registramos con familias migrantes, en los que la condición migratoria es significada como algo que se extiende en muchos sentidos a la descendencia; a ello se suma la autoadscripción en algunos colectivos que se definen también por la nacionalidad de los padres y madres, más allá de donde hayan nacido (por ejemplo, la identificación “boliviana/o” en algunos espacios donde investigamos) (Novaro, 2022). Por otro lado, surge de perspectivas institucionales sobre los niños y jóvenes, y de derechos en contextos de migración propia o familiar. “Hijos/as de migrantes” es una categoría que testimonia la

⁹ Con la introducción de “hijos/as de migrantes” como categoría de migración, necesitamos hacer una aclaración adicional. Cuando en el apartado III de este informe, analizamos datos desagregados para “migrantes”, “hijos/as de migrantes” y “nativos/as”, la categoría “nativa/os” refiere a ‘argentinos/as hijos/as de argentinos/as’.

relevancia de esta condición, que por supuesto es compleja y objeto de debate en las ciencias sociales (García Borrego, 2010).

Asimismo, asumimos la discusión sobre derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes desde una definición amplia contenida en distintos estudios y procesos de construcción de estándares de protección de derechos en instrumentos regionales. En ese sentido, no obstante categorías como “hijos” o “segundas generaciones” de migrantes son discutidas, desde una perspectiva de derechos recogemos las definiciones amplias de la participación de los/las niños/as en los procesos migratorios: implica tanto a quienes se desplazan junto a sus familias, como a los hijos/as de migrantes que nacen en el país de destino, a los niños/as que migran solos y a los que se quedan en el país de origen al migrar alguno de sus padres (Gaitán, 2009).

Con las especificaciones realizadas esperamos haber dejado señalados algunos puntos de partida en torno al modo en que miramos la información estadística desde las investigaciones etnográficas, el uso y delimitación de las categorías, el cuidado al momento de hablar de incidencia de unos factores en otros. Con estas aclaraciones presentes, en el punto siguiente damos cuenta de los aspectos fundamentales donde los datos censales, los Relevamientos Anuales y las Pruebas Aprender nos permiten complejizar nuestro abordaje de los procesos de inclusión y las trayectorias educativas de la población migrante.

III. Caracterización sociodemográfica, condiciones socioeconómicas y trayectorias de estudiantes migrantes e hijos/as de migrantes: aproximación desde el relevamiento anual y aprender

Presentación

Se abordaron fuentes de información oficiales con el propósito de elaborar una descripción de la incidencia de los y las migrantes en la población de 3 a 17 años (Censos 2001 y 2010), y del acceso y permanencia de esta población en el sistema educativo, en particular, en los niveles primario y secundario (Relevamiento Anual 2011 a 2020 y Pruebas Aprender 2016, 2017, 2019)¹⁰.

Posteriormente, se exploraron estas últimas fuentes de información (Relevamiento Anual y Pruebas Aprender) poniendo foco sobre el nivel secundario. Esta fase estuvo abocada al cálculo de indicadores correspondientes a las dimensiones de análisis seleccionadas en el proyecto. El abordaje específico del nivel secundario se vincula con la relevancia de este nivel en el contexto actual, a más de quince años de la sanción de su obligatoriedad y en pleno proceso de revisión y reforma de su régimen académico. Además, se trata del nivel que ha sido históricamente más selectivo y sobre el cual venimos realizando la mayoría de nuestras investigaciones a lo largo de los últimos años.

El presente apartado del informe combina los resultados de ambas fases y se organiza en 3 secciones. La primera sección analiza las características sociodemográficas de los y las jóvenes migrantes que acceden a la educación en Argentina a partir de la información de los Censos 2001 y 2010, de los Relevamientos Anuales 2011 a 2020 y de las Pruebas Aprender 2019, recurriendo excepcionalmente a las Pruebas Aprender 2016 y 2017. La segunda sección se aboca a la caracterización socioeconómica de los y las estudiantes migrantes e hijos/as de migrantes en Argentina y retoma los resultados de las Pruebas Aprender 2019 – Nivel secundario. Por último, la tercera sección aborda las trayectorias de migrantes e hijos/as de migrantes en el sistema educativo argentino basándose también en los resultados de las Pruebas Aprender 2017 y 2019

- Nivel secundario. Adjuntamos también dos anexos, uno describe las Fuentes de Información (Anexo I), el segundo recupera algunos datos que permiten profundizar otros aspectos del análisis general (Anexo II).

1. Caracterización sociodemográfica de los y las estudiantes migrantes e hijos/as de migrantes en Argentina

En esta sección analizaremos las características poblacionales de niños, niñas y jóvenes migrantes que acceden a la educación en Argentina, a partir de indicadores sociodemográficos y socioeconómicos de distintas fuentes.

Para comenzar a dimensionar el acceso de la población migrante al sistema educativo y su alcance, recuperaremos algunos datos sociodemográficos y de escolaridad del Censo Nacional

¹⁰ El procesamiento de la información se realizó entre los meses de julio y octubre de 2022.

de Población, Hogares y Viviendas de los años 2001 y 2010. Resta para futuras aproximaciones, poner en relación las tendencias observadas, con los datos que arroje el Censo del año 2022.¹¹

Asimismo, para profundizar en la caracterización sociodemográfica de la población migrante que compone la matrícula del sistema educativo obligatorio, recurriremos principalmente a los Relevamientos Anuales (2011-2020) y a las Pruebas Aprender (2019)¹² aplicadas en el último año del nivel secundario. Es decir, en 5to o 6to año según la estructura de la educación secundaria en cada jurisdicción.¹³

En tanto que para la descripción y análisis de los indicadores socioeconómicos nos concentraremos en la última fuente secundaria producida y difundida por el sistema educativo que releva este tipo de datos en el nivel secundario, a saber, las Pruebas Aprender del año 2019.

Al trabajar con las Pruebas Aprender logramos incorporar las particularidades de jóvenes nacidos/as en Argentina con padres migrantes, tanto al análisis de las características poblacionales como de las socioeconómicas. Este registro descriptivo y comparativo que contempla la especificidad de hijos/as de migrantes, atravesará también la caracterización de las trayectorias educativas, que constituye el último apartado de análisis de las fuentes.

Niños, niñas y jóvenes que asisten/no asisten a la escuela

Recuperamos los datos censales principalmente para dar cuenta de los porcentajes de población migrante escolarizada con relación a la no escolarizada, información que las fuentes educativas por sí solas no reconstruyen al no poder dimensionar la población fuera del sistema educativo.

Según los datos del último censo disponible, en 2010 la población migrante en Argentina representaba el 4,6% de la población total del país. Si nos concentramos en el grupo en edad teórica de escolarización, es decir, en las personas de 3 a 17 años, el porcentaje de migrantes en 2010 era del 1,6% del total de la población de este grupo etario. Al compararlo con los datos obtenidos en el censo 2001, se observa un claro crecimiento ya que en 2001 este porcentaje había sido del 0,9%. Si se analiza este indicador entre los grupos de edad teóricos de la educación inicial (3 a 5 años), primaria (6 a 12 años) y secundaria (13 a 17 años), se observa un porcentaje algo mayor en este último grupo: con un 1,9% de jóvenes migrantes en 2010, en relación al total de población del país en edad teórica del nivel secundario.

A resumidas cuentas,¹⁴ el Censo del año 2010 arrojó como dato central para caracterizar el acceso de la población migrante al sistema educativo obligatorio que, aunque la población migrante de 13 a 17 años es proporcionalmente más alta que la de 6 a 12 años con relación a la población total del país de cada grupo de edad (1,9% y 1,6%, respectivamente), también muestra

¹¹ Cabe mencionar que estos datos censales no estaban disponibles al momento de elaborar el informe. ¹² Excepcionalmente recuperaremos de las Pruebas Aprender 2016-2018, el porcentaje de estudiantes migrantes e hijos/as de migrantes relevados/as en relación al total de estudiantes evaluados/as en el nivel primario y secundario.

¹³ El procesamiento por nivel educativo toma en cuenta la estructura jurisdiccional, de acuerdo con lo indicado por los cuadros de implementación de la Ley de Educación Nacional N°26.206. La estructura de 5 años de secundaria corresponde a Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fe y Santiago del Estero; mientras que la estructura de 6 años corresponde a Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tierra del

porcentajes más altos de desescolarización.¹⁵ Es decir, en 2010 proporcionalmente había más jóvenes migrantes en edad de escolarización secundaria que niños y niñas migrantes en edad de desescolarización primaria en el país, pero estaban desescolarizados en mayor proporción.

Cuadro 1. Proporción de población migrante desescolarizada y proporción sobre la población total de 3-5 años; 6-12 años y 13-17 años. Total país. 2001 y 2010.

	3 a 5 años		6 a 12 años		13 a 17 años	
	Censo 2001	Censo 2010	Censo 2001	Censo 2010	Censo 2001	Censo 2010
% de población migrante sobre población total	0,5	1,3	0,9	1,6	1,2	1,9
% de población migrante desescolarizada	43,8	33,6	3,9	2,5	20,5	20,5

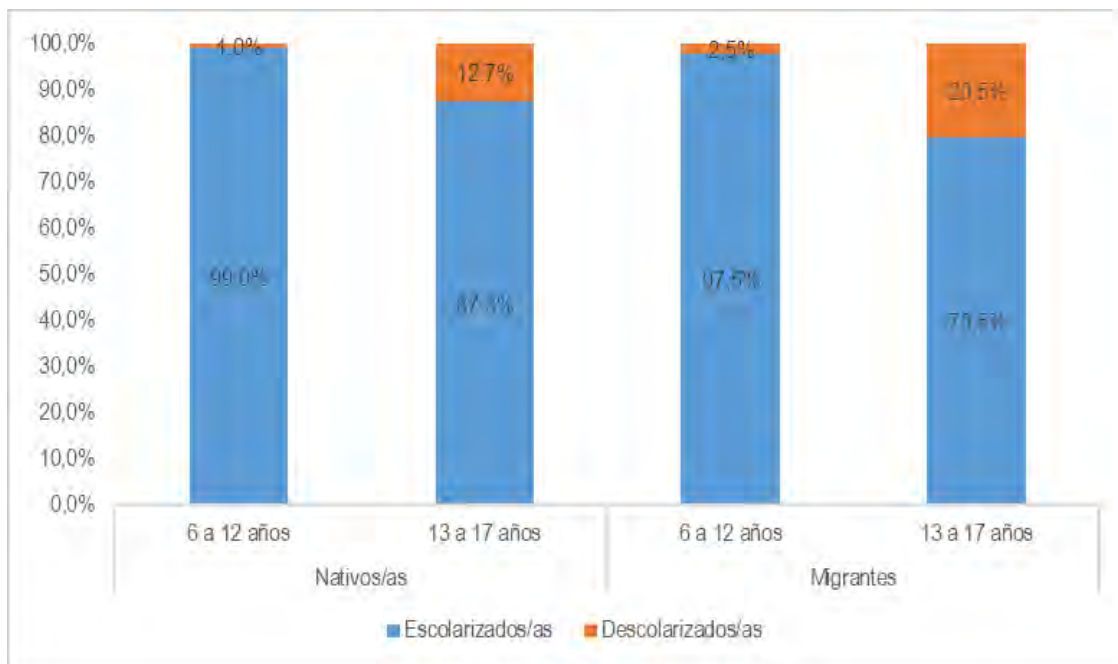
Fuente: Elaboración propia en base a Censo 2001 y Censo 2010, INDEC.

Por otra parte, al analizar la evolución intercensal 2001-2010, tanto en términos absolutos como el porcentaje con relación a la población total, en ambos grupos de edad encontramos un aumento de la población migrante. También la comparación intercensal muestra que hubo un descenso en el porcentaje de desescolarización del grupo de 6 a 12 años, mientras que el grupo de jóvenes migrantes de 13 a 17 años, mantuvo el mismo porcentaje de desescolarización entre 2001 y 2010 (a saber 20,5%).¹⁶

Otro aspecto importante a destacar refiere a la comparación de escolarización/desescolarización entre la población migrante y la población nativa.

¹⁵ En el Anexo II se incorpora información censal sobre el grupo de edad correspondiente a la edad teórica del nivel inicial. Aquí nos centramos en los grupos de edad teórica del nivel primario y secundario porque permiten pensar relaciones con las fuentes estadísticas que son objeto de este trabajo (RA y Aprender). ¹⁶ Cabe destacar también que, en el caso de la población nativa, el fenómeno de la desescolarización fue en descenso en todos los grupos etarios. Véase el Anexo II.

Gráfico 1. Tasa de escolarización por grupo de edad (6-12 años, 13-17 años), de la población migrante y nativa. Total país. Año 2010.



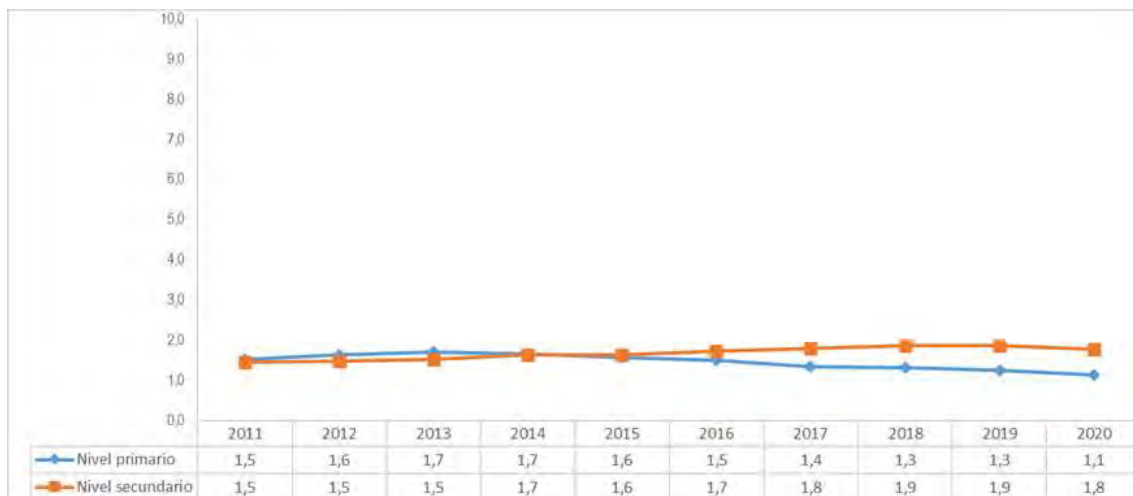
Fuente: Elaboración propia en base a Censo 2010, INDEC.

Según datos del Censo de 2010, en ambos grupos de edad que se corresponden con las edades teóricas del nivel primario y secundario, el porcentaje de escolarización es más alto en la población nativa que en la población migrante. Esta diferencia es especialmente notoria en el grupo de 13 a 17 años, donde la población migrante refleja una brecha de 8 puntos porcentuales respecto de la población nacida en Argentina (79,5% en migrantes frente a 87,3% en nativos).

Matrícula migrante

Luego de abordar la relación entre la población migrante escolarizada y la que se encuentra desescolarizada, a continuación, recuperamos datos de los Relevamientos Anuales (a partir de aquí RA) para caracterizar la matrícula migrante, es decir, la proporción de población migrante del total de la matrícula, que informan las escuelas.

Gráfico 2. Porcentaje de matrícula migrante en el total de la matrícula del nivel primario y secundario. Total país. 2011-2020.



Fuente: Elaboración propia en base a RA 2011-2020, DIEE, ME.

Para el nivel primario, el porcentaje de estudiantes migrantes en el total de la matrícula registravalores por debajo del 2% entre los años 2011 y 2020, con tendencia a la baja entre esos años, del 1,5% al 1,1%. En términos absolutos, estos porcentajes equivalen a 74.579 estudiantes extranjeros en 2011 y 55.805 en 2020. Sólo en dos de esos años se observa un incremento del porcentaje de estudiantes oriundos de otros países en la matrícula total de estudiantes, durantelos años 2012 y 2013, que luego comenzó su tendencia a la baja. De hecho, el valor de 2020 es el menor de la serie tanto en términos absolutos como relativos.

Aunque se trata de una tendencia general de la matrícula del nivel primario a nivel nacional,¹⁷ se espera que los datos del Censo 2022 permitan dimensionar si la baja en el caso de la población migrante responde a una disminución del afluente migratorio en estas edades –tanto porque disminuya la proporción de población migrante recientemente arribada como porque al radicarse los grupos familiares, los y las menores nazcan en Argentina- o a un aumento de las tasas de desescolarización de esta población.

En el caso del nivel secundario, el porcentaje de estudiantes migrantes registra valores entre 1,5% (2011) y 1,9% (2018), en tanto que para 2020 el indicador es 1,8%. Estos valores representan 50.380, 71.949 y 69.230 estudiantes respectivamente. En este nivel se observa un comportamiento distinto al señalado para el nivel primario. Por un lado, entre 2011 y 2018 la proporción de estudiantes migrantes tiende a un leve crecimiento (0,3%). Por otro, a pesar de la reducción observada en los últimos 2 años, el porcentaje de estudiantes extranjeros es mayoren 2020 que en 2011.

En términos proporcionales, desde 2015 la matrícula migrante es más alta en el nivel secundarioque en el primario. Y, si se compara con el resto de niveles educativos, tanto obligatorios como obligatorios, sólo el nivel superior universitario, tiene la proporción más alta de estudiantes

¹⁷ Cabe mencionar que esta retracción se da en un contexto de disminución general de la matrícula del nivel primario, a nivel nacional: de 4.889.069 alumnos en 2011 pasa a 4.859.105 en 2020, es decir, 29.964 estudiantes menos en 10 años. Este comportamiento se reproduce en 16 jurisdicciones del país.

migrantes en Argentina (Maggi, et. al. 2022)¹⁸. Esta novedad con relación a la mayor proporción de matrícula migrante en el nivel secundario que en el primario, alienta a seguir profundizando los estudios abocados a la escolarización secundaria de la población migrante, cuya indagación continúa presentando importantes vacancias. En este sentido, como ya anticipamos, a lo largo del presente informe priorizaremos el análisis del nivel secundario del sistema educativo.

Al igual que sucede con el nivel primario, nos resta cruzar esta tendencia en secundaria con datos poblacionales actualizados para poder analizar si se trata de un cambio en la dinámica migratoria, por ejemplo, que estemos frente al envejecimiento de las jóvenes generaciones migrantes que han disminuido su arribo (es decir que disminuyó la población migrante en edad teórica de cursar el nivel primario), o bien si hay un incremento de migrantes escolarizados –ya sea porque se incrementó el arribo poblacional o porque aumenta la proporción de estudiantes que acceden al nivel secundario respecto a años anteriores-.

Al recuperar los indicadores de condición migratoria de las Pruebas Aprender para los niveles primario y secundario entre 2016 y 2019¹⁹, podemos sumar información relativa no sólo a los/las estudiantes migrantes sino a quienes son hijos e hijas de migrantes. Aquí se observa que el porcentaje de estudiantes de los años escolares evaluados que manifiestan haber nacido en otro país se ubica entre el 2% y el 3% (Cuadro 2). Esta cifra es muy similar en todo el período y en los distintos niveles educativos relevados, alcanzando el porcentaje más alto en el nivel secundario para el año 2019.

¹⁸ A partir de datos obtenidos del RA 2018 y del Anuario 2018 de Estadísticas Universitarias Argentinas (DNPeIU - SPU, MECCyT), el trabajo citado da cuenta que en su conjunto “la presencia migrante en el sistema educativo en Argentina representa el 1,77% del total de la matrícula de todos los niveles de educación común. Desagregada por niveles representa el 0,72% en el inicial, el 1,33% en primario, el 1,88% en secundario, el 1,56% en el superior no universitario y el 3,64% en el superior universitario de grado y pregrado” (Maggi, et. al. 2022: 10).

¹⁹ En Anexo I se incluye un apartado sobre las Fuentes de Información, donde se explicitan los procedimientos realizados con base en la información que relevan. Allí se incorporan algunas precisiones sobre las preguntas incluidas en las Pruebas Aprender (como las diferencias entre el nivel primario y secundario, y los cambios en este último de acuerdo a los años de aplicación), que fundamentan el recorte.

Cuadro 2. Porcentaje de estudiantes según condición migratoria, por año y nivel. Total país. Años 2016-2019.

Año		Primario		Secundario	
		n	%	n	%
2016	Nativo			311.402	90,5%
	Migrante			8.063	2,3%
	Hijo/a de migrante			24.600	7,1%
	Total			344.065	100,0%
2017	Nativo	649.505	89,3%	406.696	90,3%
	Migrante	20.677	2,8%	10.503	2,3%
	Hijo/a de migrante	57.468	7,9%	32.968	7,3%
	Total	727.650	100,0%	450.168	100,0%
2018	Nativo	623.757	88,4%		
	Migrante	20.745	2,9%		
	Hijo/a de migrante	61.057	8,7%		
	Total	705.558	100,0%		
2019	Nativo			408.817	89,2%
	Migrante			14.882	3,2%
	Hijo/a de migrante			34.692	7,6%
	Total			458.391	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender 2016-2019, DIEE, ME.

Veamos cómo los datos del RA dialogan con los resultados de las Pruebas Aprender. Por ejemplo, respecto a la matrícula secundaria de 2019, el Relevamiento Anual arroja una cifra de 1,9% de estudiantes migrantes, mientras que las Pruebas Aprender un 3,2%

Cabe aclarar que las diferencias que se constatan entre los resultados del RA y las Pruebas Aprender, también pueden responder a que describen universos diferentes. Mientras los primeros relevan la totalidad de años de cada nivel educativo, las Pruebas Aprender sólo atienden a estudiantes que se encuentran cursando 6° de primaria y 5°/6° de secundaria. Por ende, la mayor proporción de población migrante en las Pruebas Aprender, podría ser un indicio de mayor sostenimiento de la escolarización hacia los últimos años del nivel con relación a la población nativa. Esta idea requiere ser refrendada con estudios que se detengan en la ampliación de la cantidad de años de escolarización alcanzados entre generaciones, y el posible impacto en el acceso a la educación superior en la población migrante, en comparación con la población nativa. Sin embargo, otra hipótesis de interpretación contempla una nueva variante. Nos interesa el cruce entre fuentes porque las Pruebas Aprender recuperan la autopercepción de las niñas, niños y jóvenes que respondieron el formulario en relación a la condición migrante, mientras que los RA son completados institucionalmente. Esta diferencia nos permite plantear preguntas en torno a la autopercepción de migrantes y a la (in)visibilización institucional, que venimos abordando en estudios etnográficos (Novaro, 2012). En algunos textos problematizamos la heterogeneidad de posicionamientos con que en las escuelas se asume el componente migrante de su población. Asimismo, trabajamos en la reconstrucción de aspectos vinculados a las identificaciones de las/los estudiantes, quienes reflexionan sobre sus biografías y marcan procesos no siempre lineales que los han llevado desde el silencio (o silenciamiento) de sus voces y pertenencias, hasta la búsqueda de reconocimiento y autoafirmación de la condición y experiencia migrante propia o familiar (Novaro y Diez, 2011; Diez, 2015; Diez, Novaro y Martínez, 2017).

Siguiendo con los indicadores de condición migratoria de las Pruebas Aprender, esta fuente nos permite dimensionar la proporción de hijos/as de migrantes, al relevar el origen nacional de madres y padres de los/as estudiantes. Tal como se observa (Cuadro 2), con algunas variaciones según el año y el nivel del que se trate, entre un 7% y 9% de los estudiantes tiene al menos un progenitor nacido en otro país distinto a la Argentina. Esto da cuenta de la magnitud que poseen en el sistema educativo el universo de estudiantes que, habiendo nacido en Argentina, tienen madre o padre migrante. Si se comparan los valores porcentuales entre niveles, se destaca que la proporción de hijos/as de migrantes es más alta en el nivel primario que en el secundario. Por ende, el dato de la reducción de la matrícula migrante reconstruido a partir de los RA podría explicarse en relación al aumento de la proporción de hijos/as de migrantes, dando cuenta de patrones de radicación sostenidos que vienen constatando distintas investigaciones, principalmente en CABA y conurbano (Sassone et al, 2013).

Por otra parte, si se consideran de forma conjunta los estudiantes migrantes con quienes son hijos/as de migrantes, el porcentaje crece ligeramente, de modo que aproximadamente 1 de cada 10 estudiantes participantes de Aprender es migrante o hijo/a de migrante.

Estas cifras son importantes a la luz de numerosos trabajos cualitativos y etnográficos (Maggi y Hendel, 2022; Diez, 2015; Novaro, 2022; Martínez, 2019) que vienen constatando en contextos escolares cómo hijos/as de migrantes son también interpelados en tanto migrantes, por más de que hayan nacido en territorio argentino. Por otra parte, como venimos planteando estos trabajos muestran los complejos procesos de identificación que ponen en marcha niños, niñas y jóvenes, entre los cuales se observan diversas formas de adscribir o no al origen nacional de sus progenitores en los contextos escolares. Por tanto, aunque los datos construidos a partir de las Pruebas Aprender son muy valiosos porque las respuestas de los y las estudiantes nos permiten dimensionar la escolarización de descendientes de migrantes, también reconocemos la necesidad de profundizar los análisis de triangulación entre estos datos y los construidos a partir de la etnografía educativa, así como de otras formas y enfoques de investigación.

Matrícula migrante por jurisdicción de residencia

La matrícula migrante se distribuye de manera muy heterogénea y representa proporciones distintas a lo largo del territorio nacional que, a su vez, se ha ido transformando en el periodo 2011-2020 de acuerdo a los RA (véase Anexo II). En términos generales, para el nivel primario en 2020, las jurisdicciones que mayor proporción de estudiantes migrantes tienen, superando la media nacional de 1,1%, son CABA (5,7%), Buenos Aires (1,5%) y Santa Cruz (1,2%). Si bien la CABA es la jurisdicción donde la matrícula migrante tiene mayor prevalencia, esta se redujo de 7% en 2011 a 5,7% en 2020.

En el nivel secundario la CABA también registra un mayor porcentaje de matrícula migrante que el resto de las jurisdicciones. En 2020, en la CABA aproximadamente 8 de cada 100 estudiantes de nivel secundario habían nacido en otro país. Otras cinco jurisdicciones superan la media a nivel nacional de 1,8% de matrícula migrante. Para La Rioja este valor es 3,3%, en tanto que el indicador alcanza al 2,4% en la Provincia de Buenos Aires, el 1,9% para Chubut, el 1,8% para Santa Cruz y el 1,8% para Tierra del Fuego (véase Anexo II).

Al analizar las magnitudes de distribución que representan estos indicadores, observamos que, del total de población migrante escolarizada en el país, el 47,2% se concentra en la provincia de Buenos Aires para el nivel primario, y el 55,5% para el nivel secundario.

Cuadro 3. Porcentaje de matrícula migrante por jurisdicciones sobre el total del país, nivelprimario. Año 2020.

Jurisdicciones	Nivel primario	
	Matricula	%
Total Pais	55.805	100,0%
Buenos Aires	26.347	47,2%
CABA	16.526	29,6%
Córdoba	2.459	4,4%
Santa Fe	1.967	3,5%
Mendoza	1.953	3,5%
Neuquén	962	1,7%
Río Negro	766	1,4%
Chubut	704	1,3%
Salta	574	1,0%
Formosa	572	1,0%
Santa Cruz	498	0,9%
Misiones	496	0,9%
Jujuy	461	0,8%
Entre Ríos	278	0,5%
Corrientes	195	0,3%
Tierra del Fuego	179	0,3%
Tucumán	164	0,3%
Chaco	158	0,3%
San Luis	139	0,2%
San Juan	123	0,2%
La Rioja	101	0,2%
La Pampa	73	0,1%
Santiago del Estero	66	0,1%
Catamarca	44	0,1%

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2020, DIEE, ME.

Cuadro 4. Porcentaje de matrícula migrante por jurisdicciones sobre el total del país, nivel secundario. Año 2020.

Jurisdicciones	Nivel Secundario	
	Matrícula	%
Total País	69.230	100,0%
Buenos Aires	38.392	55,5%
CABA	16.656	24,1%
Córdoba	2.872	4,1%
Mendoza	2.308	3,3%
Santa Fe	2.143	3,1%
Chubut	1.136	1,6%
La Rioja	1.044	1,5%
Río Negro	812	1,2%
Neuquén	677	1,0%
Santa Cruz	554	0,8%
Jujuy	345	0,5%
Tierra del Fuego	315	0,5%
Salta	299	0,4%
Misiones	261	0,4%
Entre Ríos	258	0,4%
Tucumán	218	0,3%
San Juan	172	0,2%
Formosa	166	0,2%
San Luis	160	0,2%
Corrientes	151	0,2%
La Pampa	122	0,2%
Chaco	98	0,1%
Santiago del Estero	42	0,1%
Catamarca	29	0,0%

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2020, DIEE, ME.

La segunda jurisdicción es la CABA con alrededor del 24% y 30% para los niveles primarios y secundarios respectivamente (Cuadro 3). Seguidamente las provincias de Córdoba, Mendoza y Santa Fe rondan entre los 4,4 y 3,1% en ambos niveles. El resto de las provincias concentran valores porcentuales inferiores a 1,7%.

Si recuperamos este indicador en las Pruebas Aprender 2019, observamos que se respeta la misma distribución proporcional que se registra en el RA de 2020. Es decir, se sostiene el ordenamiento entre las jurisdicciones que mayor proporción de matrícula migrante concentran del total del país, con diferencias porcentuales poco significativas entre fuentes.

Cuadro 5. Porcentaje de matrícula migrante/hijo de migrante por jurisdicciones de 6to año del nivel secundario. Año 2019.

Jurisdicciones	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%
CABA	19,5%	16,6%
Buenos Aires	51,2%	47,0%
Catamarca	0,4%	0,3%
Córdoba	4,7%	3,1%
Corrientes	0,8%	1,1%
Chaco	1,3%	0,9%
Chubut	---	---
Entre Ríos	1,3%	1,0%
Formosa	1,0%	2,1%
Jujuy	1,2%	2,8%
La Pampa	0,3%	0,3%
La Rioja	0,6%	0,4%
Mendoza	4,2%	4,5%
Misiones	2,0%	4,1%
Neuquén	1,5%	2,2%
Río Negro	1,5%	3,3%
Salta	1,3%	3,5%
San Juan	0,5%	0,5%
San Luis	0,5%	0,6%
Santa Cruz	0,7%	1,4%
Santa Fe	3,1%	1,9%
Santiago del Estero	0,6%	0,4%
Tierra del Fuego	0,5%	0,9%
Tucumán	1,1%	1,1%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender 2019.

Al atender a la distribución de hijos/as de migrantes, la provincia de Buenos Aires y la CABA, siguen concentrando la mayor proporción de estudiantes, pero pierden peso relativo. Por el contrario, provincias fronterizas de histórica importancia en la recepción de migrantes como Mendoza, Misiones, Salta, Río Negro, Jujuy, Neuquén y Formosa cobran mayor importancia relativa.²⁰

²⁰ Merece una mención el caso de la provincia de Córdoba que si bien sostiene un porcentaje relevante (3,1%), de concentración de hijo/as de migrantes, pasa de ser la tercera jurisdicción en concentración de migrantes a la séptima en hijo/as de migrantes.

Cuadro 6. Porcentaje de matrícula migrante/hijo de migrante por jurisdicciones del nivel primario y secundario. Total país. Año 2020.

Jurisdicciones	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%
Ciudad de Buenos Aires	19,5%	16,6%
Buenos Aires	51,2%	47,0%
Catamarca	0,4%	0,3%
Córdoba	4,7%	3,1%
Corrientes	0,8%	1,1%
Chaco	1,3%	0,9%
Chubut	---	---
Entre Ríos	1,3%	1,0%
Formosa	1,0%	2,1%
Jujuy	1,2%	2,8%
La Pampa	0,3%	0,3%
La Rioja	0,6%	0,4%
Mendoza	4,2%	4,5%
Misiones	2,0%	4,1%
Neuquén	1,5%	2,2%
Río Negro	1,5%	3,3%
Salta	1,3%	3,5%
San Juan	0,5%	0,5%
San Luis	0,5%	0,6%
Santa Cruz	0,7%	1,4%
Santa Fe	3,1%	1,9%
Santiago del Estero	0,6%	0,4%
Tierra del Fuego	0,5%	0,9%
Tucumán	1,1%	1,1%

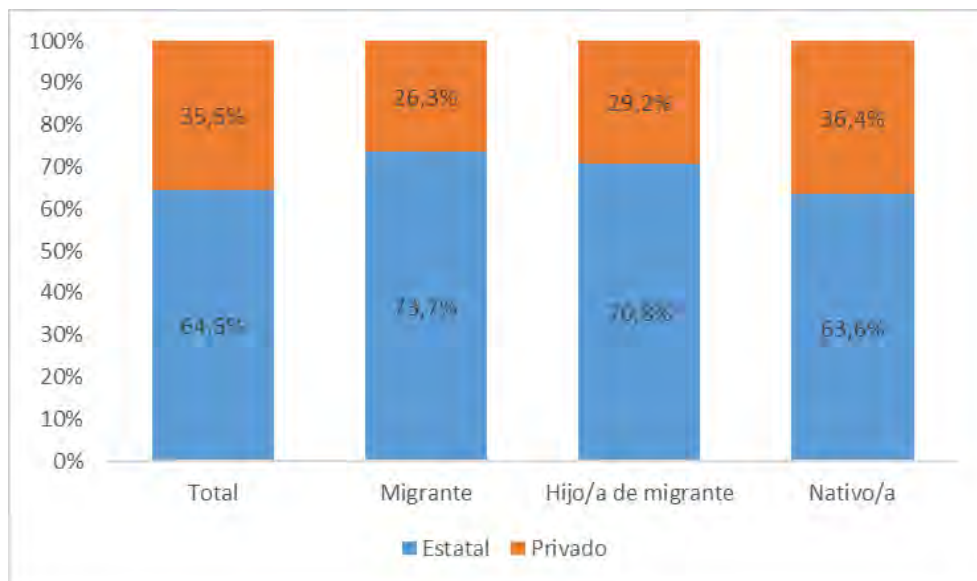
Fuente: Elaboración propia en base a Aprender 2019

Matrícula migrante por sector de gestión estatal/privado

El sector de gestión estatal ha sido históricamente el mayor receptor de matrícula migrante en la Argentina, en un porcentaje mayor al de la población total. Tal como venimos registrando en las investigaciones de carácter etnográfico, la educación de los hijos e hijas constituye un aspecto relevante de los proyectos migratorios familiares y la educación estatal y gratuita forma parte de ese horizonte de posibilidades que se abre con la movilidad territorial. La información que analizamos a continuación confirma la relevancia de este sector para pensar el acceso al derecho a la educación de la población migrante, cuyo análisis debe complejizarse a la luz de una diversidad de experiencias escolares que exceden el simple acceso formal a las instituciones educativas, aunque en dichas situaciones también se observan límites y tensiones (Novaro, 2014; Hendel, 2021).

Al recuperar las Pruebas Aprender 2019 – Nivel secundario, (Gráfico 3) podemos analizar comparativamente la distribución entre el sector estatal y privado de nativos, migrantes e hijos/as de migrantes.

Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes según condición migratoria, por tipo de gestión del nivel secundario. Total país. 2019.

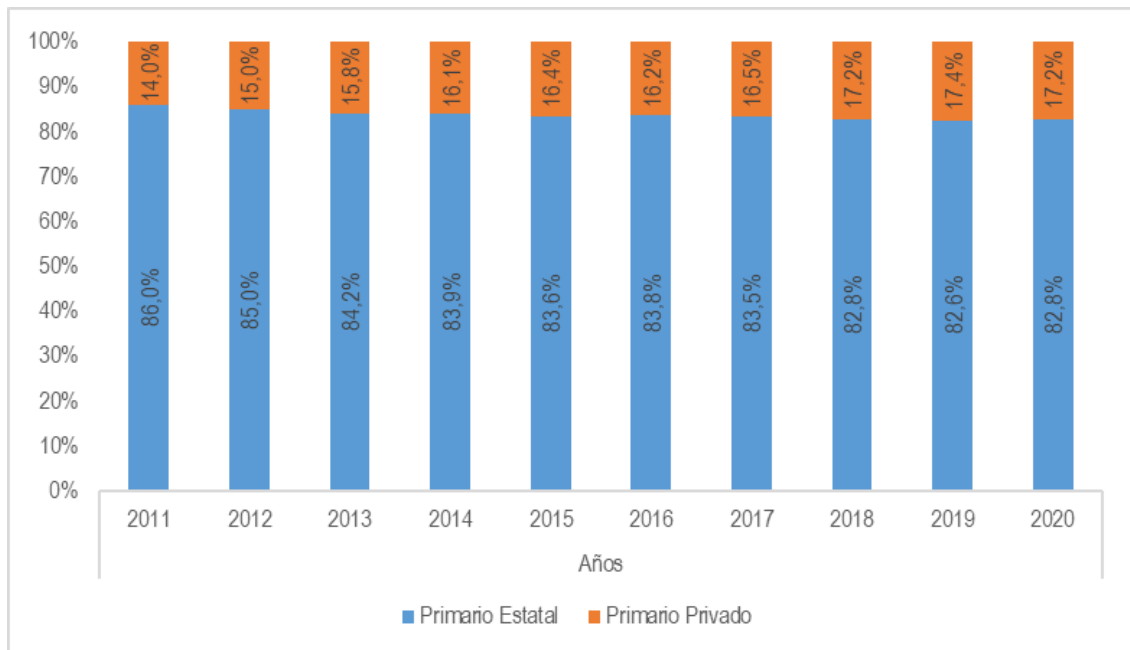


Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

En este sentido, se observa que los estudiantes migrantes son quienes en mayor proporción acuden a las instituciones estatales. Por su parte, identificamos que en el caso de los y las estudiantes hijos/as de migrantes el porcentaje de asistencia a escuelas estatales es menor que en migrantes, pero mucho más elevado (7 puntos porcentuales) que en la población nativa.

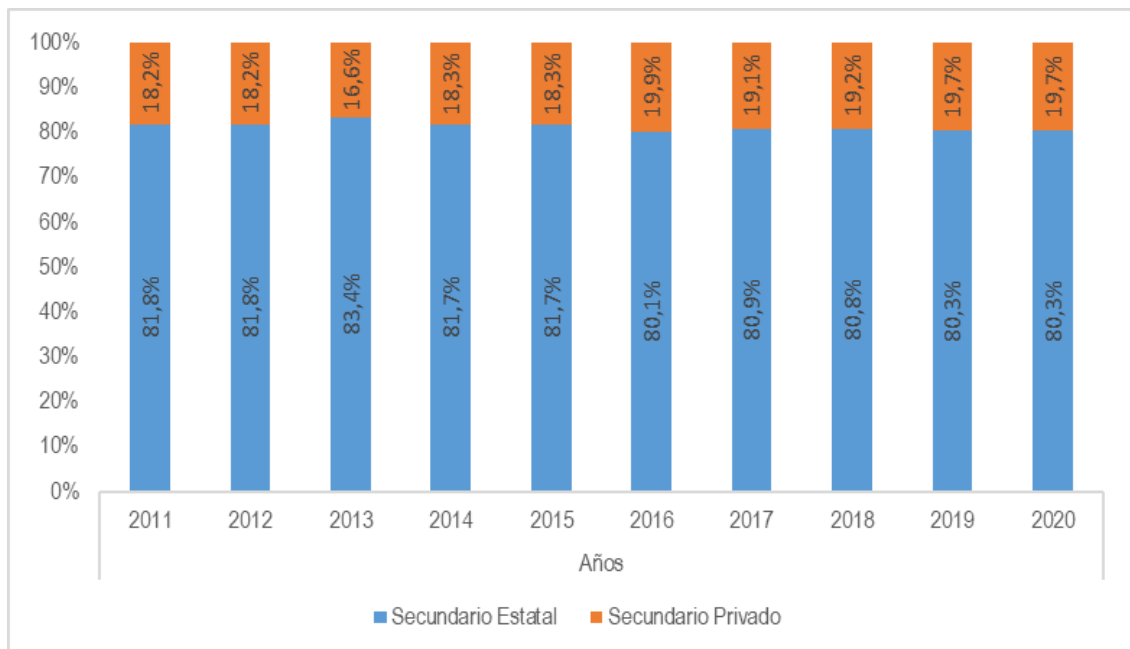
Respecto a los distintos tipos de gestión, es en el sector estatal donde se observa un mayor porcentaje de estudiantes migrantes, en los dos niveles entre los años 2011 y 2020. Sin embargo, tanto en el nivel primario como en el secundario se observa una tendencia al aumento en la proporción de la matrícula migrante en el sector privado en detrimento del sector público: en el nivel primario el aumento en el período es de 3,2 pp., y en el secundario de 1,5 pp.

Gráfico 4. Distribución de la población migrante según sector de gestión. Nivel Primario. Totalpaís. Años 2011-2020.



Fuente: Elaboración propia en base a RA 2011-2020.

Gráfico 5. Distribución de la población migrante según sector de gestión. Nivel secundario. Totalpaís. Años 2011-2020.

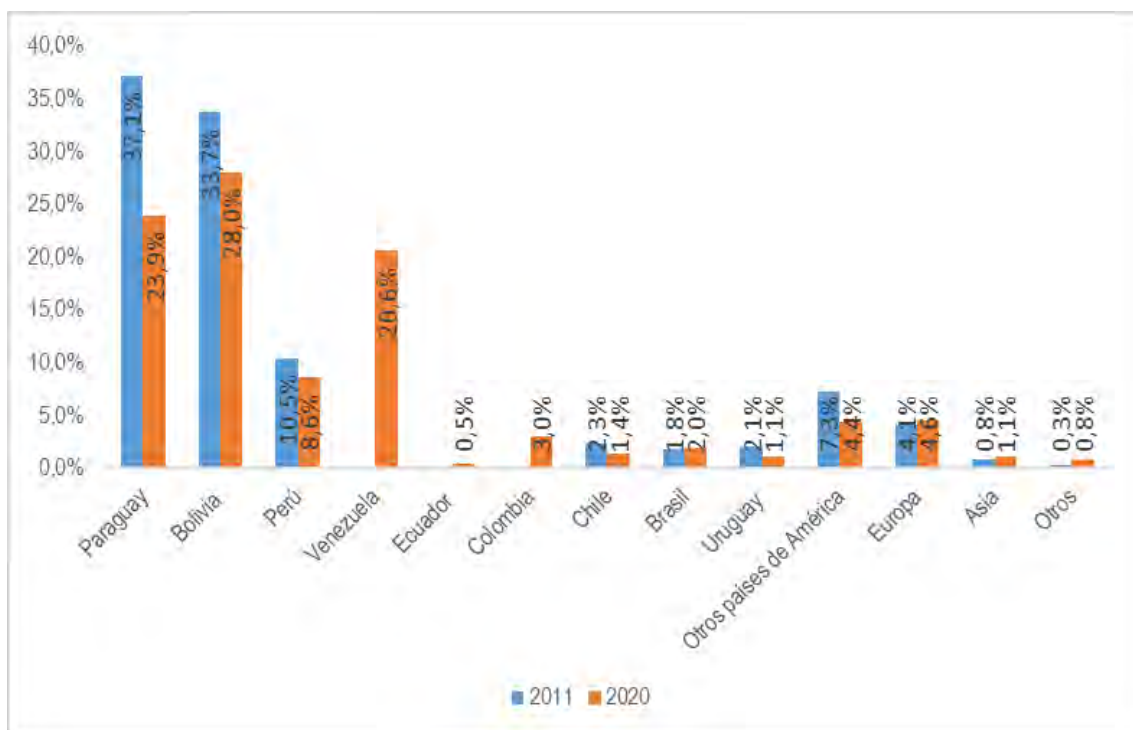


Fuente: Elaboración propia en base a RA 2011-2020.

Matrícula migrante por países de origen

Con relación a la distribución de la matrícula migrante por país de origen, observamos que entre 2011 y 2017, tanto en nivel primario como secundario, la mayoría de los y las estudiantes migrantes provienen de Bolivia, Paraguay o Perú (véase Anexo II). Ahora bien, si se contemplan los últimos años registrados, se aprecia una tendencia a la baja en su participación proporcional, especialmente en el caso de los estudiantes de Paraguay en el nivel primario (del 37% en 2011 a 24% en 2020). Estos movimientos pueden relacionarse con las hipótesis que venimos presentando sobre el comportamiento demográfico de la población migrante, que requieren de datos censales actuales para terminar de orientarnos, pero también pueden estar vinculados con el aumento más reciente de los estudiantes procedentes de Venezuela y su incidencia en el total de la matrícula migrante.

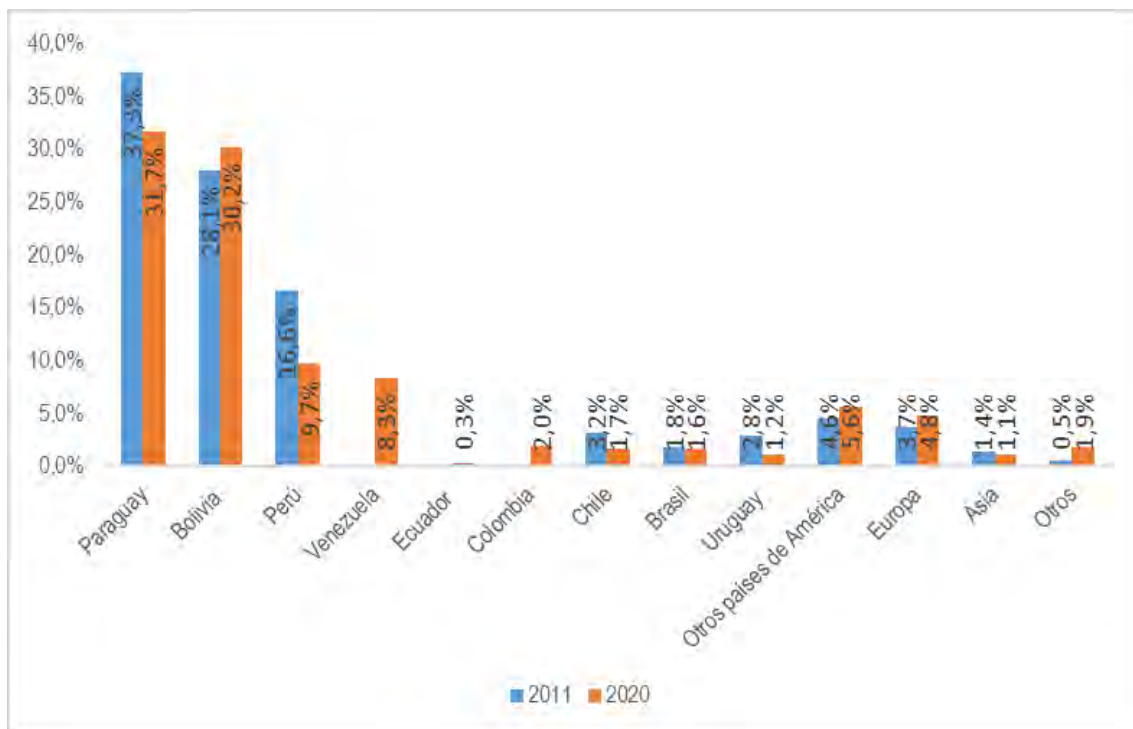
Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes migrantes del nivel primario según país de origen. Total país. 2011 y 2020²¹.



Fuente: elaboración propia a partir de bases usuarias RA 2011 y 2020.

²¹ En los gráficos 6 y 7, los países de Venezuela, Ecuador y Colombia no poseen valores para el año 2011 dado que los cuadernillos del Relevamiento Anual no los presentaron discriminados como opción de respuesta hasta el año 2014.

Gráfico 7. Porcentaje de estudiantes migrantes del nivel secundario según país de origen. Totalpaís. 2011 y 2020.



Fuente: Elaboración propia a partir de bases usuarias RA 2011 y 2020

En el nivel primario, la migración venezolana pasa de no tener representatividad significativa a ser en 2020 el tercer colectivo mayoritario en este nivel, después de Bolivia y Paraguay, representando el 20,6% de la matrícula migrante. De hecho, la fuente no categoriza la nacionalidad venezolana hasta el año 2014. En el nivel secundario la participación de estudiantes de origen venezolano es menor (8,3% en 2020). Al mismo tiempo, los estudiantes de dicho nivel procedentes de Bolivia reúnen el 30%, aumentando en 2 puntos porcentuales su participación respecto de 2011.

Matrícula migrante por sexo

Otro aspecto a tener en cuenta en relación a la caracterización sociodemográfica refiere a la clasificación sexo-genérica que relevan las Pruebas Aprender. En este punto, y como ya hemos anticipado, nos interesa detenernos específicamente en el nivel secundario, perspectiva que retomaremos más adelante y que se vincula con la relevancia de este nivel en el contexto actual, la necesidad de producir información sobre logros y desafíos aún pendientes a tantos años de la sanción de su obligatoriedad y en pleno proceso de discusión y reforma de su régimen académico.

Gráfico 8: Estudiantes de nivel secundario según sexo y condición migratoria. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a Aprender 2019.

Vale destacar que en el último año de escolarización secundaria hay una mayor proporción de varones migrantes (51,4%) respecto de las jóvenes migrantes (48,6%). Aspecto que se invierte en el caso de los descendientes, dado que la proporción de hijos de migrantes (49,1%) es ligeramente menor que el de hijas (50,9%) (Gráfico 9). La masculinización de la matrícula migrante del último año del secundario, entra en tensión con la tendencia generalizada de la matrícula de este nivel en Argentina, que cuenta con mayor participación femenina (54%).²²

Matrícula migrante por concentración en escuelas secundarias

Un último aspecto de interés en la caracterización de la matrícula migrante es la forma en que se encuentra distribuida o concentrada por escuelas²³. También aquí priorizamos los datos obtenidos en el nivel secundario.

²² En este sentido, algunos trabajos sostenidos en investigaciones con enfoques cualitativos y etnográficos (Maggi, 2022) vienen alertando sobre las diferenciales apuestas educativas de poblaciones migrantes en relación a la condición de género de las jóvenes generaciones, que estos datos contribuyen a dimensionar a mayor escala.

²³ Se definieron seis rangos que agrupan los porcentajes de población migrante en la matrícula escolar del nivel secundario, relevada por los RA (2011-2020): “Sin matrícula migrante”, “Hasta 1%”, “Entre 1 y 5%”, “Entre 5 y 20%”, “Entre 20 y 50%”, “Más de 50%”. Este aspecto del procesamiento nos exigió revisar y ampliar las categorías definidas inicialmente, debido a la escasa cantidad de escuelas que integran el universo de instituciones con más del 20% de matrícula migrante.

Cuadro 7. Escuelas según porcentaje de migrantes en la matrícula del nivel Secundario.
Total país. Años 2011 a 2020.

	Años									
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Sin matrícula migrante	57,1%	57,2%	56,0%	55,4%	55,4%	54,2%	52,7%	50,7%	51,0%	53,8%
Hasta 1%	17,7%	17,8%	18,8%	18,1%	18,2%	17,8%	18,3%	18,4%	18,6%	17,2%
Entre 1 y 5%	19,2%	19,0%	19,1%	20,1%	20,0%	21,3%	21,8%	23,8%	23,6%	22,7%
Entre 5 y 20%	5,6%	5,6%	5,6%	5,7%	5,7%	6,0%	6,5%	6,4%	6,2%	5,8%
Entre 20 y 50%	0,4%	0,4%	0,5%	0,6%	0,6%	0,6%	0,7%	0,7%	0,6%	0,5%
Más de 50%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de bases usuarias RA 2011 a 2020.

Recuperando la serie 2011-2020 de los RA, observamos que más de la mitad de las escuelas de este nivel no registra estudiantes migrantes en su matrícula (Cuadro 7). La siguiente concentración se da en las categorías que indican una baja presencia de estudiantes migrantes en las escuelas: “Entre 1 y 5%” (con tendencia ascendente) y “Hasta 1%”. Cada uno de estos rangos representa alrededor del 20% de las escuelas del país.

También a lo largo de la serie 2011-2020 se observa que alrededor del 6% de las escuelas tiene “Entre un 5 y un 20%” de estudiantes migrantes. Las escuelas que concentran porcentajes mayores de migrantes en su matrícula (“Entre 20 y 50%” o “Más de 50%”) son muy pocas (menos del 1% del total de escuelas secundarias en todos los años).

Tomando el último año de la serie observamos que en 2020 el análisis por jurisdicción muestra una distribución heterogénea.

Cuadro 8. Escuelas secundarias según porcentaje de migrantes en la matrícula por jurisdicción. Año 2020.

	Sin matrícula extranjera	Hasta 1%	Entre 1 y 5%	Entre 5 y 20%	Entre 20 y 50%	Más de 50%	Total
Total	53,8%	17,2%	22,7%	5,8%	,5%	,0%	100,0%
Ciudad de Buenos Aires	4,4%	7,2%	43,7%	38,7%	6,0%	---	100,0%
Buenos Aires	30,3%	20,9%	37,7%	10,3%	,7%	,1%	100,0%
Catamarca	93,5%	4,8%	1,7%	---	---	---	100,0%
Córdoba	51,7%	25,4%	20,7%	2,2%	---	---	100,0%
Corrientes	82,4%	14,3%	2,7%	,6%	---	---	100,0%
Chaco	87,2%	10,3%	2,5%	---	---	---	100,0%
Chubut	46,1%	20,2%	27,0%	4,5%	1,7%	,6%	100,0%
Entre Ríos	81,6%	13,0%	4,9%	,5%	---	---	100,0%
Formosa	81,3%	13,7%	3,3%	1,5%	---	,3%	100,0%
Jujuy	64,7%	20,8%	10,9%	3,6%	---	---	100,0%
La Pampa	72,2%	17,3%	10,5%	---	---	---	100,0%
La Rioja	86,9%	7,8%	3,9%	1,0%	---	,5%	100,0%
Mendoza	28,3%	23,0%	42,0%	6,5%	,3%	---	100,0%
Misiones	84,8%	9,6%	5,2%	,3%	---	---	100,0%
Neuquén	33,1%	21,8%	42,3%	2,8%	---	---	100,0%
Río Negro	37,0%	19,9%	39,3%	3,8%	---	---	100,0%
Salta	73,1%	18,6%	8,0%	,3%	---	---	100,0%
San Juan	82,0%	13,0%	4,6%	,4%	---	---	100,0%
San Luis	83,6%	9,4%	7,0%	---	---	---	100,0%
Santa Cruz	36,0%	16,9%	41,6%	5,6%	---	---	100,0%
Santa Fe	45,4%	27,8%	25,9%	,9%	---	---	100,0%
Santiago del Estero	96,2%	2,9%	,7%	,1%	---	---	100,0%
Tierra del Fuego	25,6%	25,6%	48,8%	---	---	---	100,0%
Tucumán	91,3%	6,3%	2,2%	,2%	---	---	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de bases usuarias RA 2020.

La mayor proporción del rango ‘Sin matrícula migrante’ se profundiza en varias jurisdicciones (11 de ellas registran más del 80% de las escuelas sin matrícula migrante). Por otra parte, en la CABA y 6 provincias del país (Tierra del Fuego, Mendoza, Buenos Aires, Neuquén, Santa Cruz y Río Negro) encontramos que alrededor del 40% de las escuelas tiene “entre 1 y 5%” de estudiantes migrantes en su matrícula.

Por su parte, la CABA merece una especial atención al presentar una distribución singular. En esa jurisdicción el porcentaje de instituciones sin matrícula extranjera es inferior al 5%, con una mayor concentración de alrededor del 40% en la categoría “Entre 1% y 5%” y también del 40 % en la categoría “Entre 5 y 20%”.

2. Caracterización socioeconómica de los y las estudiantes migrantes e hijos/as demigrantes en Argentina

En este apartado analizaremos aquellas respuestas de las Pruebas Aprender -Nivel Secundario año 2019- que nos permiten caracterizar el perfil socioeconómico de las y los estudiantes migrantes e hijos e hijas de migrantes. Como venimos advirtiendo en diversas investigaciones, resulta fundamental atender al hecho de que los proyectos migratorios familiares tienen lugar, en su gran mayoría, en contextos de profunda desigualdad económica y social. La fuente que aquí analizaremos nos brinda algunos elementos valiosos para poner en diálogo con las indagaciones cualitativas y así comprender en mayor profundidad la situación de las familias migrantes en los espacios educativos. El primer aspecto a analizar será el nivel educativo alcanzado por la madre y el padre de los estudiantes.

Nivel educativo de padres y madres y maternidad/paternidad de migrantes e hijos/as de migrantes en el sistema educativo argentino

Según los registros de las investigaciones etnográficas que venimos desarrollando, las trayectorias educativas de los padres/madres han sido tradicionalmente un factor de estigmatización y de presagio, como si el devenir educativo de niños, niñas y jóvenes estuviera signado por aquello que le sucedió a sus padres. A su vez, esto se entrelaza con cierto desprestigio y desacreditación de otro tipo de saberes, no formales. Por estos motivos, y por la importancia que la generación adulta en la mayoría de los casos asigna a la educación de hijos/as, es que el análisis de los datos que compartimos a continuación resulta relevante.

Cuadro 9. Porcentaje del nivel educativo de la madre según estudiante respondiente. Aprender 2019

	Nivel educativo de la madre Aprender 2019			
	Total	Nativo o/a	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Hasta primaria incompleta	6,7%	5,7%	16,7%	14,6%
Primaria Completa	13,3%	13,1%	12,6%	15,6%
Secundaria incompleta	18,6%	18,4%	17,5%	20,6%
Secundaria completa	27,5%	27,9%	22,0%	25,5%
Educación Superior completa o incompleta	34,0%	34,9%	31,3%	23,6%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Cuadro 10. Porcentaje del nivel educativo del padre según estudiante. Año 2019.

	Nivel educativo del padre Aprender 2019			
	Total	Nativo/a	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Hasta primaria incompleta	9,3%	8,7%	14,1%	14,5%
Primaria Completa	15,3%	15,3%	11,5%	16,3%
Secundaria incompleta	23,3%	23,3%	20,1%	24,7%
Secundaria completa	27,6%	28,0%	24,7%	24,9%
Educación Superior completa o incompleta	24,5%	24,7%	29,6%	19,7%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Se observa que el nivel educativo alcanzado por las madres de los y las estudiantes migrantes e hijos/as de migrantes es comparativamente menor al del resto de la población, con mayor proporción en “Hasta primaria incompleta” (10 puntos porcentuales de diferencia). El nivel educativo del padre resulta similar a lo expuesto sobre el nivel educativo de la madre, si bien se reduce la brecha entre migrantes y no migrantes en la proporción de “Hasta primaria incompleta”. Sin embargo, también es importante la proporción con “Educación superior completa o incompleta” entre los estudiantes migrantes. Es posible que en estos datos se expresen diferencias por país de origen, como ser el caso de la población venezolana, la cual se caracteriza por un elevado nivel educativo de los adultos (Debandi et al, 2021; Penchaszadeh et al, 2021). Por otra parte, las indagaciones etnográficas nos conducen a advertir que los datos de desescolarización o trayectorias cortas de los padres/madres han sido tradicionalmente un factor utilizado para anticipar el “fracaso escolar” de los y las hijas y, ante este registro, la necesidad de revisar esas imágenes y la constatación de los logros intergeneracionales. Por otro lado, también es necesario considerar las dificultades que se le suelen presentar a las personas nacidas en otros países para lograr el reconocimiento formal de los títulos terciarios o de formación superior alcanzados en su país de origen (Debandi et al, 2021; Hendel, 2021), aspecto que puede llegar a expresarse en las respuestas obtenidas en las pruebas Aprender 2019.

Otro aspecto indagado es la maternidad/paternidad de las y los jóvenes. Encontramos aquí que 1 de cada 10 estudiantes migrantes son padres/madres, proporción que prácticamente duplica a la de los no migrantes y que brinda elementos relevantes para pensar en las necesidades específicas de esta población, así como para tener en cuenta al momento de acompañar sus trayectorias escolares. La presencia más significativa de jóvenes madres y/o padres en la población estudiantil migrante evidencia la centralidad de incorporar una perspectiva de género en los relevamientos y, como parte de ella, las preguntas sobre la relación entre el trabajo de cuidado y el acceso a la educación en esta población.

Cuadro 11. Porcentaje de maternidad/paternidad de estudiantes del nivel secundario. Año 2019.

	Total	Nativo/a	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Sí	2,7%	2,3%	11,0%	3,4%
No	97,3%	97,7%	89,0%	96,6%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Participación en actividades laborales

La participación de los y las jóvenes en aquello que el cuestionario nombra como “ayudar a tus padres o familiares en su trabajo” es un tema que viene siendo abordado largamente desde la perspectiva etnográfica. Las definiciones situadas de trabajo muestran que se trata de una categoría fuertemente disputada en los espacios cotidianos, en torno a la cual se juegan sentidos materiales y simbólicos de legitimación de la población migrante en el país de radicación. Las investigaciones buscan construir miradas que reconozcan la diversidad de concepciones sobre educación, participación en tareas de las unidades domésticas y trabajo, en escenarios marcados por condiciones desiguales con las que los jóvenes acceden y transitan la escolaridad.

Cuadro 12. Porcentaje de estudiantes respondientes que participan en la actividad laboral de sus familias. Año 2019.

Ayuda con trabajo a familiares. Año 2019				
	Total	Nativo/a	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Sí	44,6%	43,9%	50,6%	50,1%
No	55,4%	56,1%	49,4%	49,9%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Como podemos observar, el porcentaje de jóvenes que ayuda a sus padres o familiares en su trabajo es elevado tanto entre los nativos como entre los migrantes e hijos/as de migrantes. Sin embargo, hay una brecha de alrededor del 7% entre nativos y migrantes e hijos/as de migrantes. En relación a este tema, no podemos dejar de mencionar la relevancia que tiene para algunos grupos poblacionales (o colectivos) la participación de los/as hijos en este tipo de tareas, cuyo significado excede la necesidad de mayor mano de obra y se vincula, entre muchas otras cuestiones, con procesos de transmisión de saberes y formas organizativas comunitarias del trabajo. Por supuesto que esto no sucede en todos los casos ni es exclusivo de la población migrante, pero a partir de los aportes de la etnografía a este respecto (Padawer, 2010; Diez, 2022), consideramos necesario abrir a nuevos interrogantes en relación a esta temática y aproximarnos a los sentidos que estas prácticas revisten para los sujetos involucrados, teniendo en cuenta que la participación progresiva de las generaciones jóvenes en espacios productivos/laborales familiares o comunitarios, se presenta como condición de reproducción y continuidad de algunos colectivos migrantes en el territorio, por lo que en un análisis futuro se prevé la indagación de la información por país de origen.

Cuadro 13. Porcentaje de estudiantes migrantes según trabajo remunerado. Año 2019.

	Total	Nativos/as	Migrantes	Hijo/a de migrantes
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Trabaja remuneradamente fuera del hogar	32,5%	30,9%	37,1%	32,5%
Trabaja fuera del hogar sin remuneración	6,5%	5,4%	9,4%	6,5%
No trabaja fuera del hogar	61,0%	63,7%	53,6%	61,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019

En las Pruebas Aprender 2017 también se consultó a los y las estudiantes si trabajaban fuera de su casa para alguien que no fuera parte de su familia, arrojando los siguientes resultados. Como se puede observar, los estudiantes migrantes participan en mayor medida de actividades laborales fuera del hogar que los hijos e hijas de migrantes y los nativos²⁴. Distintas investigaciones en este campo han planteado que el ingreso temprano al mercado laboral se produce junto con la interrupción de la trayectoria escolar (Beheran, 2012). Otros estudios destacan procesos similares, pero también marcan relaciones menos directas, aunque complejas, que dan cuenta de que las/los jóvenes trabajan o participan en prácticas productivas domésticas desde antes de enfrentar dificultades en la promoción del nivel secundario o discontinuar los estudios (trabajan quienes no continúan, pero también trabajan muchos de quienes sí lo hacen) (Diez, 2022). En cualquier caso, es importante poner en relación los datos estadísticos con otras aproximaciones, para mirar no solo las circunstancias desiguales en las que viven las/los estudiantes, sino para atender a las “relaciones entre esas circunstancias y la situación escolar” (Terigi, 2015:3).

Características de los hogares de jóvenes migrantes e hijos/as de migrantes

Las pruebas Aprender 2019 relevan varios aspectos vinculados a los hogares de los y las jóvenes evaluados: si cuentan con internet, con computadores y con cuántas personas viven. En el primer caso, es posible advertir que es menor la disponibilidad de este recurso en los hogares de estudiantes migrantes.

Cuadro 14. Porcentaje de estudiantes respondientes al acceso de internet en el hogar. Año 2019.

	Tiene internet en el hogar			
	Total	Nativo/a	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Sí	84,2%	84,5%	78,0%	83,1%
No	15,8%	15,5%	22,0%	16,9%

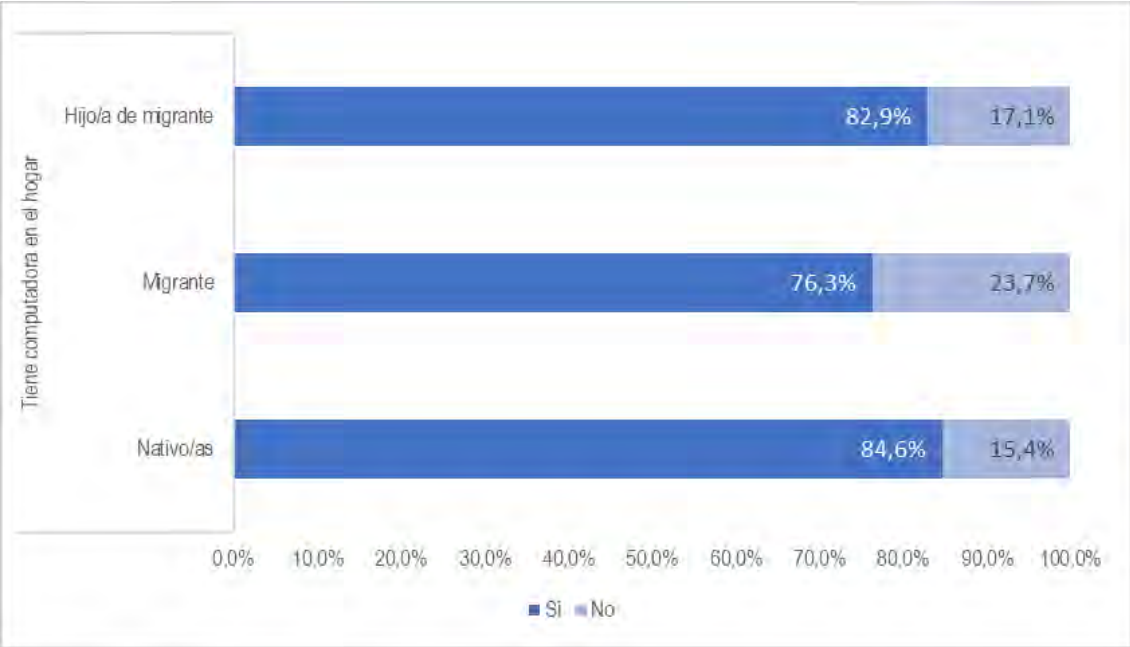
Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Al igual que en el caso anterior, el acceso a una computadora es menor entre los estudiantes migrantes, aspecto que también ha quedado en evidencia en otros relevamientos posteriores tales como la Primera Encuesta Nacional Migrante (2020) y que seguramente tiene algún tipo

²⁴ Nos remitimos a estos datos porque en el año 2019 la pregunta se formuló de la siguiente manera: “En las últimas dos semanas ¿cuántos días trabajaste fuera de tu casa?” con opciones de respuesta “Ninguno”, “1 día”, “Entre 2 y 4 días”, ..., “Más de 10 días”.

de incidencia sobre las trayectorias educativas de esta población, especialmente, en contextos como el de la pandemia y el ASPO que implicaron una virtualización casi total de la educación²⁵.

Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes con acceso a computadoras en el hogar. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

En cuanto al último aspecto vinculado a los hogares que aquí retomamos, observamos que la relación entre la cantidad de personas que conviven en el hogar y la cantidad de habitaciones (sin contar el baño y la cocina) permite establecer la condición de hacinamiento. Se considera hacinamiento crítico a la situación de más de 3 personas conviviendo en una habitación. Esta condición afecta en mayor medida a los estudiantes migrantes.

Cuadro 15. Porcentaje de estudiantes según cantidad de personas por habitación en el hogar. Año 2019.

	Personas por habitación	Total	Nativos/as	Migrante	Hijo/a de migrante
2019	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Menos de 2 personas por habitación	72,8%	73,0%	66,8%	73,3%
	2 a 3 personas por habitación	24,2%	24,2%	26,5%	23,5%
	Más de 3 personas por habitación	3,0%	2,8%	6,7%	3,3%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019²⁶.

²⁵ La Primera Encuesta Nacional Migrante (2020) puso en evidencia el impacto que el acceso a internet ya computadoras, celulares y tablet tuvo durante el contexto mencionado. A modo de ejemplo, podemos señalar que en el marco de dicha encuesta un 62% señaló que sus hijos enfrentaron dificultades para sostener la continuidad pedagógica. Entre las principales dificultades, se mencionaron: limitaciones para acompañar a sus hijxs en la realización de las actividades (22%), entre las cuales cabe destacar la falta de condiciones adecuadas en el hogar (Hendel, 2022).

²⁶ Este cuadro se basa en las preguntas relacionadas a los convivientes y a las habitaciones. En cuanto a las preguntas sobre convivientes, fueron: “¿Con cuántas personas vivís?” (2017) y “¿Vivís solo/a?” + “Si no vivís solo/a, ¿con cuántas personas vivís sin contarte a vos?” (2019).

Consideramos que estos datos resultan relevantes y deben, al mismo tiempo, ser analizados teniendo en cuenta otras indagaciones que relevan y reconstruyen las características de los procesos migratorios de cada colectivo, las experiencias de movilidad, las nociones de familia, así como los profundos procesos de desigualdad que suelen atravesar a estas experiencias.

3. Caracterización de las trayectorias de migrantes e hijos/as de migrantes en el sistema educativo argentino

A continuación, pondremos el acento en las trayectorias de los y las estudiantes migrantes e hijos/as de migrantes, que nos permitirá profundizar el análisis que venimos realizando hasta el momento. En este apartado nos vamos a centrar en aquella información de las Pruebas Aprender del Nivel Secundario (2019) que permite aproximarnos a las trayectorias de niños/as y jóvenes. En la medida que estas pruebas consultaron a los estudiantes sobre sus experiencias pasadas en el sistema educativo, ofrecen información para reconstruir sus trayectorias individuales. Por eso recuperaremos lo que estos jóvenes respondieron acerca de aspectos que el cuestionario nombra como “historia escolar” y “experiencia en la escuela”, entre otros. Es importante considerar que se trata de un cuestionario autoadministrado, y puede haber diferencias significativas con otras fuentes que relevan aspectos de las trayectorias. Desde la atención a los procesos de inclusión y exclusión educativa de la población migrante identificamos algunas problemáticas sobre las que consideramos importante detenernos en este informe: porcentajes de inclusión en el nivel inicial, repitencia en primaria y secundaria, materias adeudadas, resultados en lengua y matemática.

Asistencia al nivel inicial

Para el procesamiento de la información se consideró la población migrante, hijos/as de migrantes, y nativos/as, sobre los que a continuación se realizarán algunas comparaciones. Tomando como fuente las Pruebas Aprender, destacamos que el porcentaje de personas que no asistieron al jardín de infantes es mayor entre la población migrante que entre la nativa²⁷. En concreto, la diferencia entre ambos grupos alcanza los 12 puntos porcentuales (mientras que el 2,5% de las personas nativas no concurrió al nivel, entre las/los estudiantes nacidos en el extranjero este porcentaje asciende al 14%).

el dato de 2019 se construye con 2 preguntas, las cuales se consolidaron en una única variable. A partir de esta información se calculó la cantidad de convivientes del hogar considerando al estudiante. En cuanto a las preguntas sobre habitaciones, fueron “¿Cuántas habitaciones tiene la casa en la que vivís, sin contarla cocina y el baño?” (2017) y “En total ¿cuántas habitaciones hay en el lugar donde vivís, sin contar baño y cocina?”. A partir de esta información, excluyendo los casos sin información en alguna de las dos variables, se calculó el indicador de hacinamiento como el cociente entre la cantidad de convivientes y la cantidad de habitaciones, por cien. Este indicador se agrupó en tres categorías, basadas en las definiciones que utiliza el INDEC.

²⁷ Cabe recordar que, según los datos censales presentados en el Anexo II, el grupo de 3 a 5 años presenta una alta tasa de desescolarización en relación a los demás grupos de edad.

Cuadro 16. Asistencia al nivel inicial según condición migratoria. Año 2019.

Asistencia a nivel inicial	Nativo/a	Hijo/a de migrante	Migrante	Total
Si, fui al jardín antes de los cuatro años	44.4%	40.8%	36.2%	43.9%
Si, fui al jardín desde salita de 4	36.3%	34.3%	28.2%	35.9%
Si, fui al jardín desde salita de 5	16.8%	20.3%	21.6%	17.2%
No fui al jardín	2.5%	4.6%	14.0%	3.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Al mismo tiempo, constatamos una significativa diferencia entre las cifras de asistencia al nivel inicial de las personas migrantes y de los/as hijos/as de migrantes. Entre estos últimos, el porcentaje de quienes no asistieron al jardín es considerablemente menor, alcanzando el 4,6% mientras que en el caso de las personas migrantes esta cifra asciende al 14%. Esto da cuenta de que entre las personas nacidas en Argentina (sin importar el origen de sus padres) encontramos mayores probabilidades de haber asistido al nivel inicial que entre quienes nacieron en el extranjero. Al respecto, investigaciones cualitativas vienen constatando el lugar relevante que en las expectativas de muchas familias migrantes tiene la escolarización en los primeros años de la niñez, por las posibilidades que promueven esos aprendizajes en el presente y en el futuro escolar de los/as niños/as, y por lo que la escolarización facilita en cuanto a organización familiar en contextos donde todos los miembros deben trabajar (Varela, 2017). La posibilidad de que las/los hijos accedan al nivel inicial, primario y secundario, es una de las razones que se ponen en juego -junto con las laborales, económicas, de reunificación familiar- en la decisión de migrar, asociada a la mejora en las condiciones de vida (Cerruti, 2009; Martínez, 2011; Díez, Novaro y Martínez, 2017; Novaro, 2022).²⁸

Por otra parte, regresando al último cuadro, observamos que se mantienen leves diferencias en los niveles de concurrencia de hijos/as de migrantes, por un lado, y de nativos, por el otro (es decir, categorías que incluyen por igual a niños/as nacidos en Argentina). Esto podría indicar la existencia de condiciones dispares de acceso que van más allá del país de nacimiento. El hecho de pertenecer a familias migrantes, podría influir en las trayectorias de las y los niños/as, circunstancia que veremos se repite en otros niveles educativos, y particularmente en el secundario.

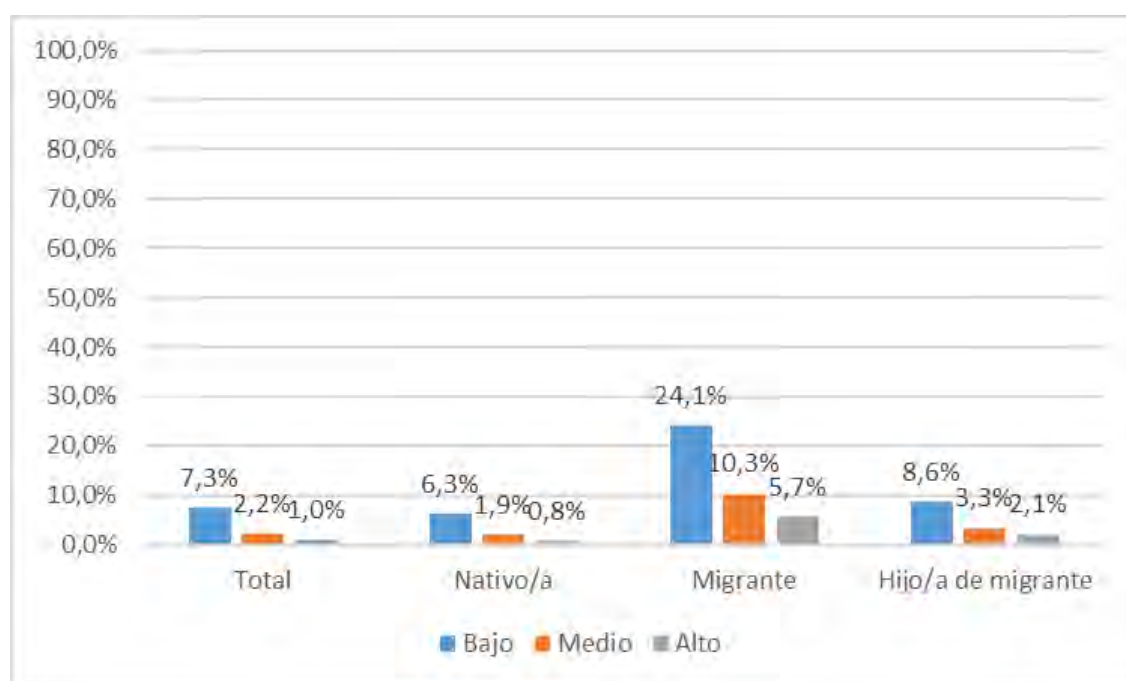
En línea con lo anterior, nos preguntamos en qué medida las distancias en los porcentajes de concurrencia al jardín se corresponden con diferencias socioeconómicas, una variable que, como anticipamos, consideramos en el procesamiento de la información y que muestra diferencias por condición migrante, ya que los y las migrantes e hijos/as de migrantes muestran

²⁸ Cabe aclarar que en la estructura de nuestro sistema formal, la Educación Inicial es el nivel educativo de más reciente desarrollo en nuestro país. Numerosas investigaciones dan cuenta de la ampliación de la oferta educativa a partir de la obligatoriedad de la sala de 5 años (LFE 24.195/1993) y de 4 años (Ley 27045/2014, que modifica la Ley 26.206/2006).

una mayor participación en el NSE bajo que entre la población nativa (26 y 22% respectivamente versus 16% de los nativos)²⁹.

El análisis desagregado arroja que la brecha entre la población nativa y migrante se sostiene también al interior de un mismo sector socioeconómico. Por ejemplo, en el nivel socioeconómico bajo, hay una distancia de 18 puntos entre ambas poblaciones (6% y 24% de no asistencia al jardín, respectivamente). Asimismo, los hijos/as de migrantes muestran indicadores más próximos al de los nativos que al de los migrantes (Gráfico 10).

Gráfico 10. Porcentaje de estudiantes que indicaron “No fui al jardín de infantes” por índice de nivel socioeconómico del alumno, según condición migratoria. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Lo anterior invita a reflexionar sobre el modo en que distintas dimensiones (legislativas, socioeconómicas, de oferta educativa según las distintas jurisdicciones, laborales, familiares, entre otras) entran en juego y favorecen el acceso y la asistencia al nivel inicial de las nuevas generaciones. En particular, el último gráfico sugiere que el hecho de ser nativo, migrante o hijo/a de migrante tiene cierta incidencia sobre el acceso al jardín, independientemente de los niveles socioeconómicos de las familias. Eso apunala la necesidad de identificar a futuro cuáles son las circunstancias y mediaciones que conducen a esa situación; revisar el peso que tiene la oferta educativa en la distribución de oportunidades de acceso al nivel inicial en relación con el incremento en la demanda social en las distintas jurisdicciones. Otro posible punto a indagar tiene que ver con dificultades respecto de los procedimientos burocráticos de inscripción en este nivel. Por otro lado, sabemos que la educación y la escolarización en los primeros años de la niñez es un campo fundamental para comprender construcciones situadas de persona educada (Varela, 2017; Carrasco et al, 2009), donde confluyen y se tensionan modelos y

²⁹ Aprender construye un índice socioeconómico de los hogares sobre la base del cuestionario complementario que se aplica a estudiantes exclusivamente; el mismo indaga sobre máximo nivel educativo de la madre y del padre, tenencia de equipamiento (auto, microondas, aire acondicionado, computadora de escritorio/laptop/notebook y conexión a Internet), y posesión de

prácticas de crianza, así como valoraciones sobre la educación en la escuela y en espacios familiares-sociocomunitarios (Yapu, 2015).

En el apartado anterior hicimos hincapié en las posibilidades de acceso al nivel inicial, continuación, nos vamos a centrar en la información de repitencia en el nivel primario y en las trayectorias de los y las estudiantes del nivel secundario a partir de la información sobre repitencia, materias adeudadas y desempeño en lengua y matemática- que arrojaron los resultados de las Pruebas Aprender 2019.

Repitencia en el nivel primario

En este nivel se constata una brecha significativa en el porcentaje de repitencia de migrantes y nativos.³⁰ En el 2019, si un 7,3% de los/as estudiantes nativos menciona haber atravesado la experiencia de repetir al menos un curso, entre los/as migrantes ese porcentaje se amplía al 13%, lo que representa una distancia de casi seis puntos (Cuadro 17).

Cuadro 17. Repitencia en nivel primario según condición migratoria. Año 2019.

Repitencia nivel Primario	Nativo/a	Hijo/a de migrante	Migrante	Total
Sí	7,3%	9,5%	13,0%	7,6%
No	92,7%	90,5%	87,0%	92,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

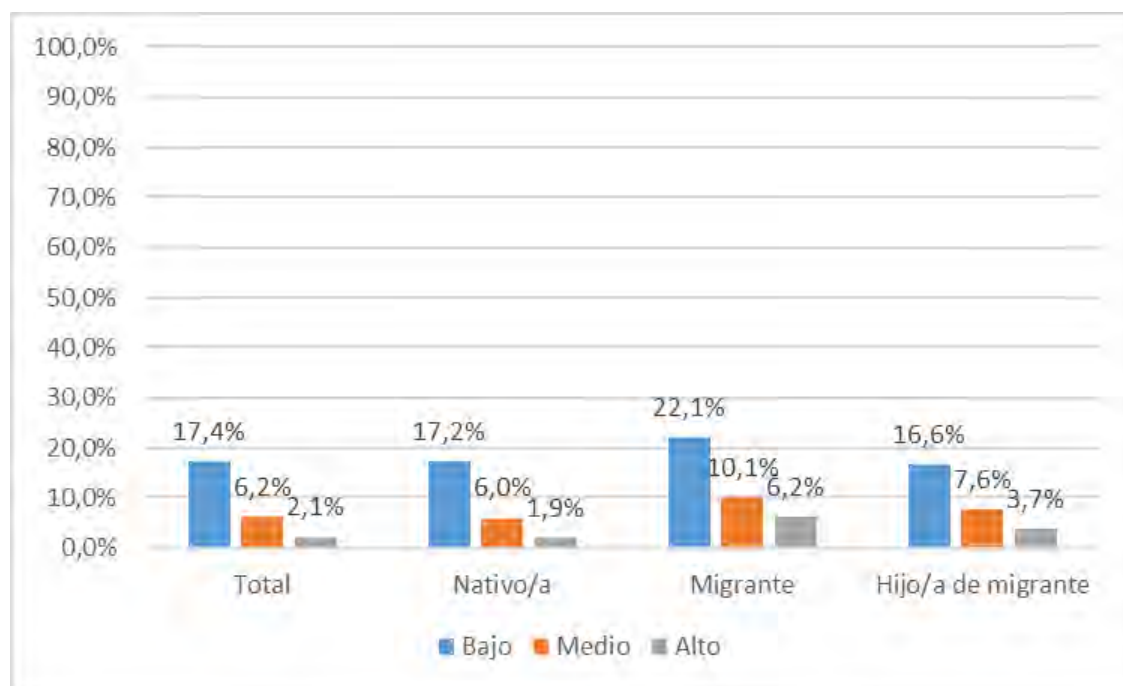
Esto nos lleva a preguntarnos por las condiciones que inciden sobre la mayor repitencia de los migrantes con relación al resto de los/las estudiantes. Si bien esta cuestión excede el alcance del presente informe y exige un abordaje amplio de la multicausalidad de los procesos, una serie de estudios cualitativos destacan cómo los estudiantes migrantes deben enfrentarse frecuentemente a dificultades ligadas al hecho de haber transitado parte de sus biografías escolares en otros países. Esos obstáculos tienen que ver, muchas veces, con los procesos burocráticos de admisión, la forma en que se reconocen los títulos previos, los procesos de nivelación y el conocimiento que los agentes escolares tienen sobre los modelos educativos y las trayectorias de sus alumnos/as en los países de origen. En suma, nos preguntamos no sólo por los contenidos adquiridos por las y los estudiantes sino también por el modo de estar y permanecer en la escuela y las formas que toman las interacciones con pares y docentes en la cotidianeidad del aula que pueden condicionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Novaro y Diez, 2011; Diez y Novaro, 2014; Diez, 2015; Hendel, 2021; Martinez, 2019).

³⁰ Como anticipamos, es necesario tener en cuenta que estos indicadores están confeccionados en base a un relevamiento autoadministrado, por lo que podrían existir diferencias al cotejarlos con otros indicadores contruidos a través de otras fuentes o de otras maneras. Más allá de eso, consideramos que estos datos ofrecen una forma de acceso pertinente para el análisis de los procesos de repitencia. No obstante, a futuro sería oportuno complementar estos abordajes mediante trabajos etnográficos, que examinen la forma en que las y los alumnos/as perciben y dan sentido a la experiencia de repetir el curso, así como las circunstancias en la que esta se desarrolla. Enfoques multidisciplinares de este tipo permitirían arrojar luz sobre eventuales desacoples entre las estadísticas de repitencia que registran las instituciones escolares, por un lado, y las que resultan de los relatos de los/as propios/as estudiantes, por el otro.

La situación de los/as hijos/as de migrantes merece una mención particular. Como muestra el Gráfico 11, el porcentaje de repitencia en el nivel primario de estos/as jóvenes se sitúa en un punto intermedio entre las otras dos categorías. Es decir, que estos estudiantes exhiben menos casos de repitencia que los/as migrantes, aunque su situación aún muestra cierta desventaja en relación a las/os estudiantes nativos. Esto sugiere que hijos/as de migrantes podrían estar experimentando, por un lado, circunstancias favorables en relación a sus compañeros nacidos en el exterior, y por el otro, algunas dificultades con las cuales sus compañeros nacidos en familias sin antecedentes de migración no tienen que lidiar.

El análisis de la repitencia en el nivel primario se enriquece al incorporar la dimensión socioeconómica. En primer lugar, y sin importar la condición migratoria, el porcentaje de repitencia está fuertemente condicionado por el nivel socioeconómico. Así, si en el nivel socioeconómico bajo el porcentaje de estudiantes que repitieron se sitúa en torno al 18%, en el nivel socioeconómico medio representa cerca del 6%, y en el alto tan sólo el 2%. Creemos que cualquier análisis de la repitencia y sobreedad en el sistema educativo debe tomar como punto de partida esta constatación de la importancia de las desigualdades socioeconómicas sobre los fenómenos en cuestión. En segundo lugar, al interior de los mismos sectores socioeconómicos se verifican distancias en la repitencia de personas migrantes y nativas. La brecha, en este caso, es de entre cuatro y cinco puntos entre ambas poblaciones (Gráfico 11).

Gráfico 11. Porcentaje de estudiantes que indicaron haber repetido en el nivel primario por índice de nivel socioeconómico del alumno, según condición migratoria. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

La persistencia de distancias en los porcentajes de repitencia al interior de los niveles socioeconómicos lleva a preguntarnos por la existencia de procesos específicos en el nivel primario que acentúan esta correlación entre sobreedad escolar y migración. Si bien se constata que las desigualdades socioeconómicas tienen un peso considerable sobre los procesos de repitencia escolar, aún resta conocer cómo estas se conjugan con circunstancias generadas por la condición migratoria de los/as estudiantes o sus familias.

Los niveles de repitencia de los estudiantes del nivel socioeconómico bajo llaman particularmente la atención. En este sector, no se constatan diferencias entre los indicadores de los hijos/as de migrantes y los nativos, representando en ambos casos un 17%. En otras palabras, en este nivel socioeconómico, los/as hijos/as de personas migrantes repiten en la misma proporción que los/as hijos/as de personas nacidas en Argentina. Esto conduce a considerar las condiciones de vulneración y empobrecimiento como dimensión primordial a la hora de analizarla repitencia de estos chicos.

Repitencia en nivel secundario

Prestamos ahora atención al nivel secundario. Para empezar, los niveles de repitencia según lo declarado por los estudiantes para el total de la población en este nivel están cerca de triplicar los del nivel primario, lo cual da cuenta de un fenómeno transversal que interpela a todo el sistema educativo argentino. En adición a eso, la matrícula migrante es nuevamente la que muestra los mayores niveles de repitencia, alcanzando esta situación a casi el 25% de los estudiantes. En cambio, entre los estudiantes nativos el porcentaje de repitencia es de casi el 20%. De esta manera, si bien en el pasaje entre nivel primario y secundario se da un aumento global de la repitencia, se sostiene una brecha de alrededor de cinco puntos en los porcentajes de repitencia de la población migrante y nativa respectivamente. A este respecto, múltiples estudios dan cuenta de los obstáculos que enfrentan frecuentemente los adolescentes migrantes para mantenerse dentro de las escuelas, ligados habitualmente a razones socioeconómicas o discriminación por cuestiones étnico-raciales, así como las dificultades de muchas escuelas para adaptar sus currículas a contextos de desigualdad y diversidad cultural (Binstock y Cerruti, 2019; Novaro, Diez y Martínez, 2017).

Cuadro 18³¹. Repitencia en nivel secundario según condición migratoria. Año 2019.

Repitencia nivel Secundario	Nativo/a	Hijo/a de migrante	Migrante	Total
Sí	19,7%	24,7%	24,8%	20,2%
No	80,3%	75,3%	75,2%	79,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Llama la atención que, en el nivel secundario, la repitencia de los hijos/as de migrantes alcanzó cifras prácticamente iguales al porcentaje de los y las estudiantes migrantes (en torno al 25%, Cuadro 18). Esto representa una diferencia con el nivel primario, donde, como vimos, el porcentaje de repitencia de los “hijos/as de” se situaba en un punto intermedio entre las otras dos categorías, Cuadro 17). Estos números contribuyen a plantear un escenario hipotético en el cual -si nos guiamos por los porcentajes de repitencia-, las trayectorias de los hijos e hijas de

³¹ Este cuadro se basa en las preguntas “¿Repetiste algún año durante tu escolaridad? Secundaria: ciclo básico (1° y 2° año si tu secundaria es de 5 años; 1°, 2° y 3° año si tu secundaria es de 6 años.)” + “¿Repetiste algún año durante tu escolaridad? Secundaria: ciclo orientado (3°, 4° y 5°/6° año si tu secundaria es de 5 años; 4°, 5° y 6°/7° año si tu secundaria es de 6 años.)”. En este caso, se procedió a consolidar la experiencia de repitencia en el nivel secundario de 2019, sin diferenciar por ciclo. En este punto, se optó por tomar como datos válidos aquellos que respondieron que repitieron al menos 1 vez en alguno de los ciclos del nivel secundario; en cambio, si respondieron que no repitieron en un ciclo y no tienen información en el otro ciclo, se los consideró casos perdidos. Por último, se dicotomizaron las respuestas (sí-no).

migrantes se enfrentan a mayores dificultades en el nivel secundario que en el primario. Así, nos preguntamos por los obstáculos que encuentran estos adolescentes para continuar su escolaridad en este nivel, los cuales seguramente son distintos a los de sus compañeros migrantes, pero que afectan por igual sus recorridos.

Analizando la repitencia por ciclo, constatamos que para la generalidad de los/as estudiantes las situaciones de repitencia son ligeramente más significativas en el ciclo básico que en el orientado.³² En estos primeros años de la secundaria menciona haber repetido un 13% de los estudiantes relevados, mientras que, en los últimos años de ese nivel, un 10%.

Cuadro 19. Repitencia en el ciclo básico del nivel secundario según condición migratoria. Año 2019.

Repitencia ciclo básico secundario	Nativo/a	Hijo/a de migrante	Migrante	Total
No	87,3%	83,9%	83,5%	87,0%
Sí	12,7%	16,1%	16,5%	13,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Cuadro 20. Repitencia en el ciclo orientado del nivel secundario según condición migratoria. Año 2019.

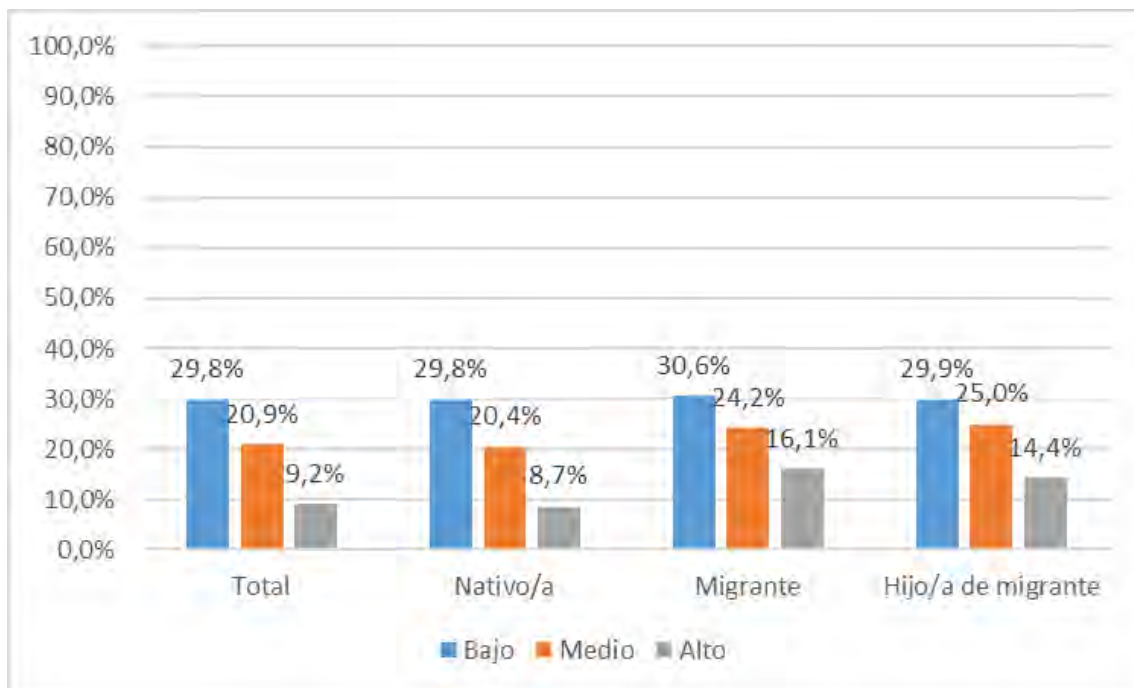
Repitencia ciclo orientado secundario	Nativo/a	Hijo/a de migrante	Migrante	Total
No	90,5%	87,6%	85,5%	90,1%
Sí	9,5%	12,4%	14,5%	9,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Por otra parte, y de forma similar a lo que destacamos con relación al nivel primario, el porcentaje de repitencia en el nivel secundario exhibe una marcada relación con el nivel socioeconómico, más allá de los diferentes grupos sociales. Así, si en el nivel “bajo” el porcentaje de estudiantes que repitieron se sitúa en torno al 30%, en el nivel socioeconómico “medio” representa cerca del 21% y en el “alto” tan sólo el 9%.

³² El ciclo básico abarca 1° y 2° año en las secundarias con trayecto de 5 años, y 1°, 2° y 3° año en las escuelas con trayecto de 6 años. Al mismo tiempo, el ciclo orientado engloba 3°, 4° y 5°/6° año, en las escuelas con trayecto de 5 años, y 4°, 5° y 6°/7° año en las escuelas con trayecto de 6 años).

Gráfico 12. Porcentaje de estudiantes que indicaron haber repetido en el nivel secundario por índice de nivel socioeconómico del alumno, según condición migratoria. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Además, al contemplar únicamente los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, la brecha en los porcentajes de repitencia entre migrantes y nativos prácticamente desaparece. Esto nos lleva a pensar que el hecho de ser migrante, hijo/a de migrante o nativo podría tener una incidencia poco significativa a la hora de explicar la repitencia en estos sectores. Algo diferente sucede al considerar por separado los niveles “medio” y “alto”, en los cuales los porcentajes de repitencia son más altos en las categorías “migrantes” e “hijos/as de migrantes” que entre la población nativa (Gráfico 12).

Materias adeudadas (Pruebas Aprender 2017)

Si bien las Pruebas Aprender 2019 no hicieron consultas en relación a la cantidad de materias previas de los estudiantes, esta variable sí fue contemplada por las Pruebas Aprender 2017. Los resultados arrojados al respecto son particularmente pertinentes para las trayectorias que venimos analizando en este informe, por lo que, como en otros apartados, los recuperaremos apesar de que remiten a una fuente anterior.

La proporción de estudiantes que mencionan adeudar materias en el año 2017 era 5 puntos mayor entre los migrantes que los nativos (Cuadro 21) proporción que coincide con la brecha en los porcentajes de repitencia ya analizados. Los hijos e hijas de migrantes, mientras tanto, muestran proporciones de materias previas muy similares a los migrantes.

Cuadro 21. Estudiantes con materias previas según condición migratoria. Año 2017.

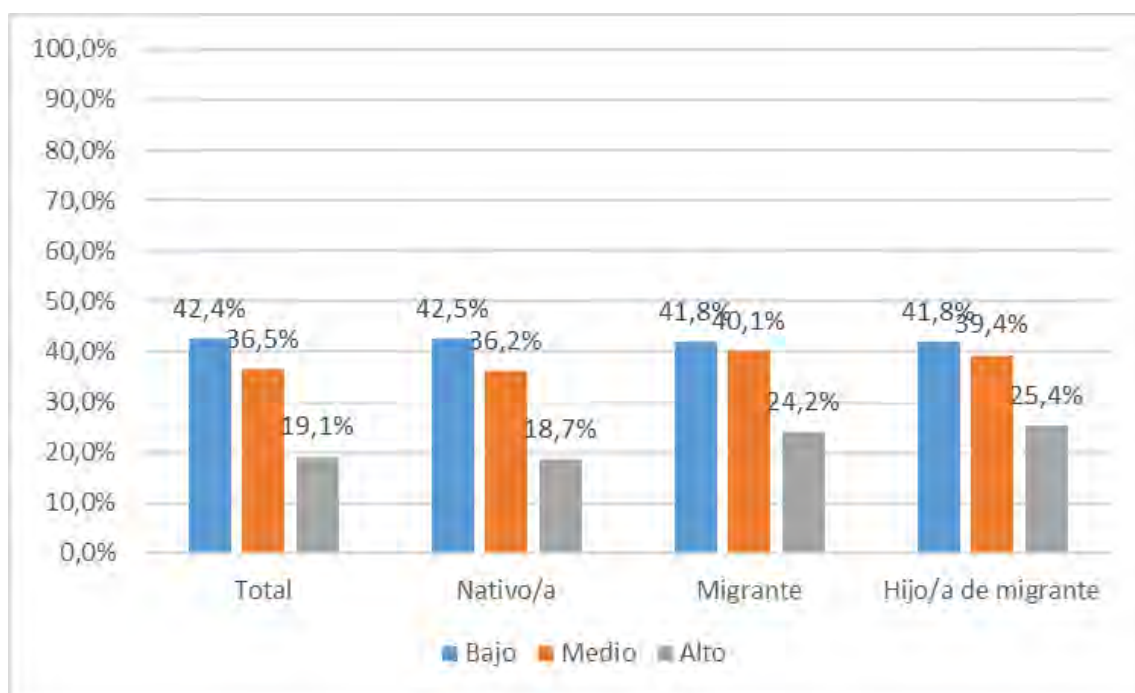
Materias previas	Nativo	Hijo/a de migrante	Migrante	Total
Sí	34,0%	38,5%	38,8%	34,4%
No	66,0%	61,5%	61,2%	65,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2017.

Nota: este cuadro se basa en la pregunta "¿Tenés materias previas? (2017). No está disponible en la base de 2019. No requirió adecuación de las categorías de respuesta.

Sin embargo, al considerar a los estudiantes según niveles socioeconómicos, el porcentaje de estudiantes con materias previas no refleja sensibles diferencias entre migrantes y nativos (Gráfico 13). La excepción es en el nivel alto, en el cual los migrantes e hijos de migrantes exhiben porcentajes de materias adeudadas considerablemente superiores a los nativos (entre 5 y 6 puntos más).

Gráfico 13. Porcentaje de estudiantes que indicaron tener materias previas por índice de nivel socioeconómico del alumno, según condición migratoria. Año 2017.



Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2017.

Por lo visto hasta aquí, al momento de incluir la variable socioeconómica, el peso explicativo que asume la condición migratoria en las situaciones de repitencia o de materias adeudadas en el nivel secundario se ve atenuado. Entre los estudiantes del sector bajo, principalmente, no se constatan diferencias entre migrantes, hijos/as de migrantes y nativos respecto de la repitencia ni de las asignaturas previas. En este sentido, si bien los estudiantes migrantes muestran una leve desventaja en su rendimiento escolar en comparación a los nativos, debe tenerse en cuenta que esta población se encuentra sobrerrepresentada en el nivel socioeconómico bajo (Cerruti y Binstock, 2019: 35).

Resultados en Lengua y Matemática

Consideraremos ahora los resultados arrojados por las Pruebas Aprender 2019 respecto del rendimiento de los estudiantes que cursan el último año del nivel secundario en las materias Lengua y Matemática.

Respecto a los desempeños en **lengua**, el porcentaje de estudiantes “por debajo del nivel básico” es 8 puntos mayor entre las/os estudiantes migrantes que entre las/os nativos. Asimismo, resulta interesante observar que el rendimiento de los “hijos/as de migrantes” se acerca al de los nativos y se distancia notablemente con relación a los migrantes. En el resto de los niveles de rendimiento (básico, satisfactorio, avanzado) las diferencias entre los distintos grupos sociales son un poco menores, de entre tres y seis puntos de diferencia (Cuadro 22).

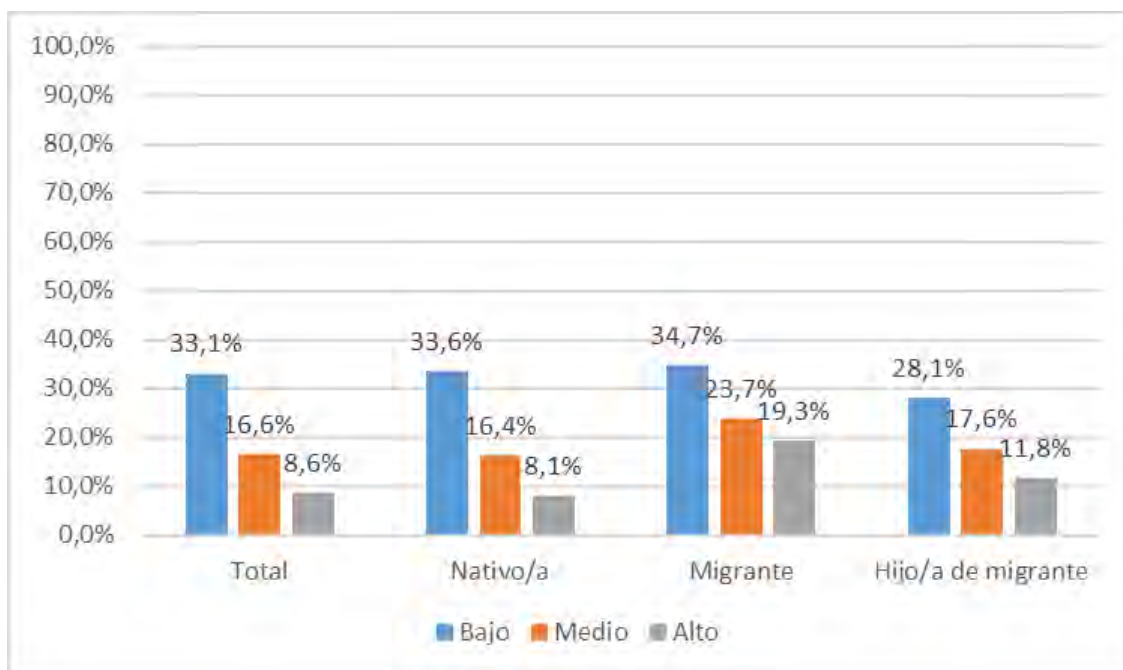
Cuadro 22. Resultados en Lengua según condición migratoria. Año 2019.

Lengua	Nativo/a	Hijo/a de migrante	Migrante	Total
Por debajo del nivel básico	18,1%	19,8%	26,8%	18,5%
Básico	19,5%	20,4%	22,6%	19,6%
Satisfactorio	46,4%	46,2%	40,0%	46,2%
Avanzado	16,1%	13,5%	10,6%	15,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

Sin embargo, al contemplar únicamente a los estudiantes de nivel socioeconómico “bajo”, la brecha en el rendimiento de migrantes y nativos desaparece. Es decir que, en este nivel socioeconómico, tanto estudiantes nacidos en el extranjero como estudiantes de familias nativas, tienen similares probabilidades de tener un rendimiento por debajo de lo esperado. Esto entronca con tendencias observadas respecto de los porcentajes de repitencia: las condiciones socioeconómicas de mayor vulnerabilidad propenden a una igualación entre el rendimiento de migrantes y no migrantes. En cambio, en los niveles socioeconómicos medio y alto se sostienen brechas considerables. En los resultados en Matemática se observan similares conclusiones.

Gráfico 14. Porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico en Lengua por nivel socioeconómico del alumno, por condición migratoria. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019.

En el caso de matemática, los porcentajes de estudiantes por debajo del nivel básico son más altos que en lengua, sin importar condiciones migratorias. Sin embargo, si analizamos las distintas categorías en relación con el desempeño, observamos situaciones muy similares a la anterior asignatura. Es decir, la distancia entre el porcentaje de migrantes y nativos “por debajo del nivel básico” es de nueve puntos (Cuadro 23). Sin embargo, esa brecha prácticamente desaparece en el nivel socioeconómico “bajo” (Gráfico 15).

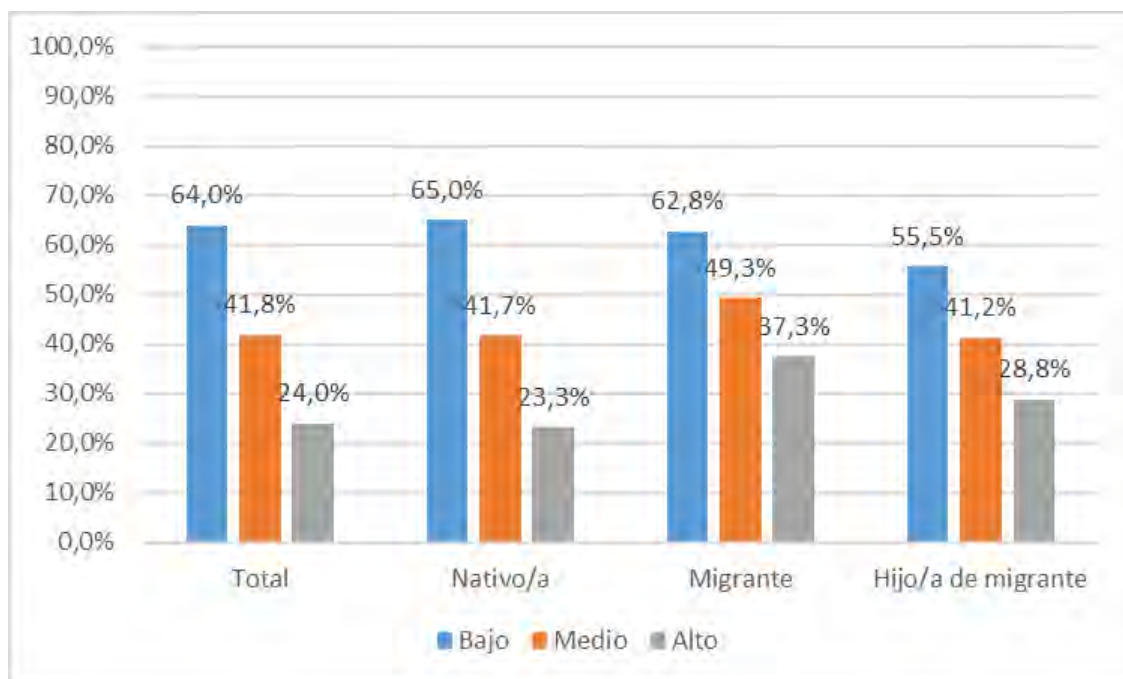
Cuadro 23. Resultados en Matemática según condición migratoria. Año 2019.

Matemática	Nativo/a	Hijo/a de migrante	Migrante	Total
Por debajo del nivel básico	42,3%	43,3%	51,4%	42,7%
Básico	28,6%	29,4%	26,2%	28,6%
Satisfactorio	26,4%	24,9%	20,1%	26,1%
Avanzado	2,7%	2,3%	2,2%	2,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019

Por otra parte, y de forma similar a los resultados en lengua, el rendimiento de los/as “hijos/as de migrantes” en matemática es similar al de las y los nativos (Cuadro 23). Para la población del nivel socioeconómico “bajo”, incluso, los resultados de los hijos de migrantes son significativamente mejores que los de la población nativa. Esto plantea un escenario complejo, en el cual ser hijo/a de migrante en condiciones de mayor vulnerabilidad se asociaría a rendimientos similares a los de los nativos, mientras que en el nivel socioeconómico más alto traccionaría a favor de resultados por debajo de lo esperado.

Gráfico 15. Porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico en Matemática por índice de nivel socioeconómico del alumno, según condición migratoria. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019

Condiciones convivenciales en los espacios escolares

Llegado este punto, resulta interesante incluir como aspecto de las trayectorias de los estudiantes sus percepciones sobre las condiciones convivenciales en los espacios escolares. Las escuelas son una de las primeras instituciones con las cuales los y las migrantes entran en contacto al llegar al país de destino. La forma en que las mismas son recibidas por parte de las autoridades, docentes y compañeros/as es sumamente relevante para el desarrollo futuro de las trayectorias educativas entendidas en un sentido amplio y complejo. En Aprender 2019 se preguntó cuánto estaban de acuerdo los y las estudiantes con afirmaciones como “hay un ambiente de buena convivencia”, “los estudiantes nos llevamos bien” o “los docentes se llevan bien con nosotros”. De allí resultó que entre los/as estudiantes migrantes tiende a ser mayor el porcentaje que está “Nada de acuerdo” con las percepciones propuestas en el relevamiento.

Cuadro 24. Percepciones convivenciales. Año 2019.

¿Cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre la convivencia en tu escuela? Hay un ambiente de buena convivencia

"Hay un ambiente de buena convivencia"

	Total	Nativo/a	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nada de acuerdo	6,5%	6,1%	12,7%	7,5%
Poco de acuerdo	28,1%	28,0%	27,8%	29,3%
De acuerdo	51,1%	51,3%	45,8%	50,3%
Muy de acuerdo	14,4%	14,6%	13,6%	12,9%

¿Cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre la convivencia en tu escuela? Los estudiantes nos llevamos bien

"Los estudiantes nos llevamos bien"

	Total	Nativo/a	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nada de acuerdo	5,8%	5,6%	10,3%	6,5%
Poco de acuerdo	29,1%	29,1%	28,3%	29,8%
De acuerdo	50,7%	50,8%	47,1%	50,4%
Muy de acuerdo	14,4%	14,5%	14,2%	13,3%

¿Cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre la convivencia en tu escuela? Los docentes se llevan bien con nosotros

"Los docentes se llevan bien con nosotros"

	Total	Nativo/a	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nada de acuerdo	3,1%	2,9%	9,3%	3,4%
Poco de acuerdo	20,5%	20,5%	19,7%	20,7%
De acuerdo	56,0%	56,2%	51,3%	55,4%
Muy de acuerdo	20,5%	20,5%	19,7%	20,6%

¿Cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre la convivencia en tu escuela? Yo me siento bien de venir a esta escuela

"Yo me siento bien de venir a esta escuela"

	Total	Nativo/a	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nada de acuerdo	8,0%	7,7%	14,1%	9,1%
Poco de acuerdo	16,8%	16,7%	16,0%	18,1%
De acuerdo	47,5%	47,6%	43,4%	47,7%
Muy de acuerdo	27,7%	28,0%	26,4%	25,1%

¿Con qué frecuencia en tu escuela pasa lo siguiente? Discriminan por alguna característica personal o familiar (religión, nacionalidad, condición de género, discapacidad.)

"Discriminan por alguna característica personal o familiar"

	Total	Nativo/a	Migrante	Hijo/a de migrante
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nunca	32,2%	32,4%	31,3%	31,0%
Algunas veces	49,2%	49,3%	45,0%	49,1%
La mayoría de las veces	10,7%	10,7%	10,5%	10,9%
Siempre	7,8%	7,5%	13,2%	9,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2019

Entre los migrantes fue mayor la proporción de personas que opinan que en la escuela "siempre" se perciben situaciones de discriminación por características personales/familiares. De todas maneras, la proporción de estudiantes que señalaron "nunca" como respuesta es similar para todos los grupos. Entendemos que la cuestión de la discriminación resulta un analizador de interés para dar cuenta de alcances y limitaciones que presentan las aproximaciones estadísticas

a ciertos procesos documentados al nivel de la cotidianeidad escolar. Este planteo se dirige específicamente al modo en que se ubica la temática en instrumentos de relevamiento de las percepciones convivenciales. Queremos destacar que las vivencias escolares de estudiantes migrantes se configuran en el marco de códigos institucionales generales y por ello es central atender al modo en que sus pertenencias son significadas y abordadas en distintos procedimientos cotidianos que alcanzan a todos los alumnos. Los usos de “discriminación” como categoría social escolar (junto con la noción de bullying) tienden a reducirla como una desigualdad o violencia en el trato interpersonal, canalizando su abordaje mediante cursos de acción disciplinares y/o de atención psicológica. Estas formas institucionales, se distancian del modo en que los colectivos migrantes reivindican sus derechos sobre la escuela y los sentidos que atribuyen a las luchas contra la discriminación. Asimismo, los posicionamientos de los niños sobre los conflictos discriminatorios son elaborados en contextos escolares atravesados por dichos sesgos, que condicionan de distintos modos la percepción de ciertas interacciones como actos discriminatorios (Martínez, 2017, 2019).

IV. La condición migrante en las estadísticas: aspectos clave para la reflexión

El apartado anterior ofrece una lectura de algunos de los datos que aportan dos fuentes estadísticas que elabora el Ministerio de Educación sobre la condición migrante en el sistema educativo. Como reiteramos, se trata de una aproximación direccionada por la experiencia de investigación socioantropológica del equipo, en las temáticas de migración y educación.

A lo largo de este apartado destacamos la relevancia de considerar en el análisis aspectos del acceso a la educación de estudiantes migrantes, las características que asumen sus trayectorias escolares y las condiciones en que ellas se desarrollan. Muchas de nuestras reflexiones se sostienen en la comparación entre la situación educativa de la población nacida en otros países y la población nacida en Argentina, distinguiendo en esta última, a los hijos de personas nacidas en otros países (a partir de las Pruebas Aprender). Esta definición se considera desde el enfoque de derechos humanos, al monitorear la situación de la niñez y adolescencia alrededor de la pregunta por el modo en que la condición jurídica-política de extranjería (ya sea propia o de los padres-madres) imprime desigualdades en el país donde residen (Ceriani et al, 2014). De este modo se trasciende de la noción “niños migrantes” hacia una conceptualización de la situación de la niñez y juventud en contextos de migración. El ejercicio realizado nos plantea un cuadro de la situación educativa que, si bien se caracteriza por ser provisorio y recortado, consideramos sumamente relevante porque aporta información que complementa datos registrados en el trabajo de campo y propicia la formulación de nuevas preguntas de investigación. Sin ánimo de reiterar los datos que ya fueron presentados, destacamos aquí aspectos que resultan clave para la reflexión y el cierre de este trabajo.

Acceso y caracterización sociodemográfica de la matrícula migrante

Aunque al momento de escribir este informe los últimos datos censales disponibles sobre la temática son del año 2010, no deja de ser significativo destacar que las regiones con mayor presencia migrante del país son CABA y provincia de Buenos Aires. Esa información tiene continuidad con la recabada sobre la matrícula migrante³³ por las fuentes del Ministerio de Educación consultadas y aparece referida a lo largo de todo el informe. Ello reafirma la importancia de sostener y ampliar investigaciones cualitativas en estas jurisdicciones, que focalicen sus estudios por distritos escolares, municipios o comunas, barrios y escuelas.

Las fuentes nos hablan de la población que se encuentra escolarizada. Como fuimos advirtiendo, necesitamos reconstruir también el universo de población que se encuentra fuera de la escuela. Por eso, los relevamientos censales constituyen una fuente complementaria insustituible de esa información, para dimensionar la población matriculada con relación a la desescolarizada, y avanzar en una conceptualización de la dinámica de inclusión-exclusión educativa. Destacamos que el porcentaje de escolarización de las/los estudiantes migrantes para 2010, era menor al de los nativos, sobre todo en nivel inicial, seguido por el secundario. Esa información nos habla de un mayor porcentaje de niñas/os y adolescentes extranjeros que nacionales con la edad teórica para cursar los niveles obligatorios, que no asisten a la escuela. Sabemos que las razones asociadas a la no concurrencia a la escuela son diversas y, muchas de ellas van más allá de

³³ Información que se despliega en el Apartado III, e incluye la evolución 2011-2020

factores específicamente educativos: situación socioeconómica, ingreso al mercado laboral, movilidad de la población, etc.; pero sabemos también que hay variables propias del sistema que se vinculan a la posibilidad de asistir y permanecer en las escuelas: oferta y cercanía, modos de recepción y dispositivos de retención, cuestiones administrativas burocráticas, pertinencia de los modelos y formatos escolares a situaciones diversas, etc.

En cuanto a los datos sobre la matrícula migrante mucha de la información relevada da cuenta de la necesidad de cruzar el análisis con información de los movimientos poblacionales tal como los flujos migratorios, los periodos de alta y baja de ingresos al país, y las variaciones en los territorios de procedencia.

Encontramos variaciones importantes y diferenciadas en el porcentaje de migrantes en los niveles primario y secundario. Algunos datos nos llamaron particularmente la atención: por ejemplo, entre 2011 y 2020 el porcentaje de migrantes en la escuela primaria se redujo (en términos absolutos, pasaron de 74.579 estudiantes extranjeros en 2011 a 55.805 en 2020), mientras que en la secundaria se amplió (de 50.380 a 69.230). *¿Es posible que alrededor de 2011 (o antes) haya ingresado en primaria una cohorte grande que fue avanzando en la escolaridad?* Sin duda se instalan muchas preguntas de cara a la publicación de resultados del Censo 2022, para saber cuáles son actualmente las franjas etarias proporcionalmente más representativas en la población migrante. En 2010 eran los y las jóvenes en edad de escolarización secundaria, necesitamos saber si esa tendencia continúa o se modificó. En cualquier caso, se trata de un dato muy significativo para profundizar desde otras aproximaciones, teniendo en cuenta que involucra al nivel educativo que históricamente ha tenido menores niveles de retención de estudiantes (con independencia de la condición migratoria). En el mismo sentido resulta necesario cruzar los datos sobre la matrícula escolar con información sobre tendencias a la masculinización o feminización o de los grupos etarios de la población que ingresa al país en diferentes periodos.

Con relación a los orígenes nacionales de las/los estudiantes, la dinámica que registran los Relevamientos Anuales muestra que los países de procedencia siguen siendo mayoritariamente de la región sudamericana (Bolivia, Paraguay, Perú y otros), pero con variaciones en los porcentajes asociadas a las más reciente la presencia de estudiantes provenientes de Venezuela. Entre los datos más salientes, encontramos que los estudiantes provenientes de Venezuela alcanzan el 8.3% en 2020 en el nivel secundario. Sin duda esto se asocia a un fenómeno migratorio novedoso en el país y la región, sobre el que aún falta sostener estudios sistemáticos.

Un aspecto a destacar que caracteriza la matrícula migrante y se vincula con el acceso a la educación, tiene que ver con la mayor presencia de estudiantes migrantes en las escuelas públicas. Siendo el sector de gestión estatal en donde se observan los porcentajes más altos, sostenemos la importancia de orientar allí las investigaciones, en particular atender a las especificidades de las ofertas locales (y la relación con las escuelas de gestión privada) y a los procesos vinculados con la tramitación de las vacantes y las condiciones de ingreso-egreso. Asimismo, esta información abre puertas a otras preguntas y relaciones que consideramos pertinentes: cómo juega la imagen del sistema educativo público y gratuito de Argentina en familias que provienen de países de la región; qué apropiaciones encontramos en las escuelas de las perspectivas interculturales y de derechos humanos en el tratamiento de relaciones sociales que propicien construir una propuesta inclusora de población con historias formativas y escolares muy diversas.

Los estudiantes y las escuelas como unidades de análisis

Dedicamos una reflexión particular a la decisión de tomar a los estudiantes como unidad de análisis (al recuperar la información que aportan las Pruebas Aprender), desestimando tomar la matrícula de las escuelas según la información proporcionada por el Relevamiento Anual. El agrupamiento por instituciones resultó complejo. El relevamiento intentó caracterizarlas estableciendo rangos porcentuales de matrícula migrante. Sin embargo, el resultado arrojó muy pocas instituciones que declaran una matrícula migrante del 20% o más (un piso que habíamos estimado significativo para el análisis). Por ello la caracterización por escuelas no se profundizó en el análisis.

A los fines de propiciar el diálogo entre las aproximaciones cualitativas y las estadísticas, se propone avanzar en el análisis sobre unidades territoriales más pequeñas teniendo en cuenta los recaudos metodológicos correspondientes, muchos de ellos vinculados a indiscutibles cuestiones éticas (como sostener el secreto estadístico). Queda el interrogante a futuro sobre cómo avanzar en diálogos más productivos a este respecto, para acceder a información cuantitativa que el Ministerio de Educación releva sistemáticamente, en territorios donde la etnografía ya documentó nucleamientos poblacionales y circuitos escolares con alta presencia migrante. La expectativa está puesta en la posibilidad de reconstruir tanto aspectos institucionales, como identificar continuidades y discontinuidades en y entre los distintos territorios estudiados.

Tomando a las/los estudiantes como unidades de análisis, encontramos valores muy interesantes para subrayar, que muestran la importancia de ampliar la condición migrante, incluyendo la categoría “hijos de”: los estudiantes migrantes representan entre el 2 y el 3% de la matrícula total, mientras que las/los estudiantes argentinos hijos/as de migrantes entre el 6 y 8%, con algunas variaciones según el año y el nivel del que se trate. De este modo accedemos a una caracterización que permite relacionar y diferenciar aspectos del acceso, trayectorias y condiciones en que estas se producen, de un universo mayor (el 10% de los/as estudiantes atravesados por la condición migratoria propia o familiar). Asimismo, permite desagregar ambas categorías migratorias para avanzar comparativamente sobre cambios y continuidades entre grupos generacionales y con relación al resto de la población. Esta decisión también se fundamentó en conclusiones de nuestros trabajos previos de investigación acerca de la relevancia de considerar la situación migratoria familiar en las experiencias de formación e identificación, y en las demandas, expectativas y trayectorias escolares de niños y niñas nacidos en Argentina pertenecientes a familias que han migrado.

Estudiantes migrantes y condiciones socioeconómicas

La caracterización realizada sobre variables socioeconómicas permite advertir la necesidad de abordar la relación entre migración y escuela atendiendo a las condiciones de desigualdad estructural, a partir de distintas dimensiones y variables. En la comparación realizada entre población migrante y no migrante, los migrantes muestran: mayores rasgos de vulnerabilidad; menor nivel educativo alcanzado por sus progenitores; mayor índice de estudiantes con hijos; mayor participación en el trabajo familiar y no familiar; menor disponibilidad de internet y computadora; y mayores condiciones de hacinamiento.

Varios de estos indicadores, que dan cuenta de una posición desfavorable de los migrantes (condiciones de vulnerabilidad, hacinamiento, etcétera), tienen una incidencia menor en los hijos de migrantes, pero estos siguen estando en desventaja en relación a los nativos.

Entendemos que es necesario profundizar desde reflexiones cualitativas cada una de estas variables. Las mismas aluden a aspectos que atraviesan las condiciones de vida de un segmento importante de estudiantes y sus familias, explicitan inequidades, que deben analizarse desde su complejidad. A lo largo del informe, aludimos a los riesgos de que esta caracterización sea leída desde miradas estigmatizadoras o esencialistas. Por eso, necesitamos ser claros al respecto: en ningún caso la vulnerabilidad puede asignarse a rasgos de una población. Aludimos a condicionamientos que dan cuenta de relaciones y contextos de desigualdad, que afectan derechos.

Las trayectorias de estudiantes migrantes

Al abordar las trayectorias escolares y comparar estudiantes migrantes y nativos, hay que tener en cuenta que los primeros están fuertemente concentrados en escuelas estatales de ámbitos urbanos y principalmente de CABA y Provincia de Buenos Aires. Por eso sería interesante en el futuro realizar comparaciones en esos territorios puntuales.

Se registran desigualdades significativas en las trayectorias escolares: menor asistencia al nivel inicial, mayores porcentajes de repitencia, mayor sobreedad y más bajos rendimientos escolares entre la población migrante. También muestran mayor incidencia de percepciones negativas sobre el ambiente escolar y la convivencia, y discriminación.

Sin embargo, algunas de esas diferencias, por ejemplo, las de rendimiento en el nivel secundario, presentan matices al incorporar al análisis el nivel socioeconómico. Es decir, si bien se verifican significativas distancias entre población migrante y no-migrante en los resultados, dentro de los mismos niveles socioeconómicos la diferencia es menor. Lo contrario pasa, por ejemplo, con la asistencia al jardín de infantes y la repitencia en el nivel primario: es decir, dentro de los mismos niveles socioeconómicos se siguen verificando diferencias entre población migrante y nativa. Esto nos invita a seguir profundizando en la compleja relación entre las condiciones socioeconómicas, la migración y las trayectorias escolares en los distintos niveles y modalidades.

La situación educativa de los y las jóvenes argentinas de familias que han migrado (hijos e hijas de migrantes) merece reflexiones particulares. Los datos hablan de trayectorias que en muchos sentidos avanzan sobre las de la población migrante, y en algunas variables se igualan en distintos indicadores a la de la población nacional. Por ejemplo, en el porcentaje de repitencia del nivel primario según condición migratoria y cruzado por nivel socioeconómico, los valores de los migrantes distan en forma significativa de los nativos, ambos del nivel socioeconómico bajo; en tanto que los hijos/as de migrantes del mismo nivel alcanzan un porcentaje muy similar al de los nativos.

Así como las condiciones de vida, tampoco las trayectorias escolares deben ser asociadas a características inherentes y mucho menos inmodificables de la población. Nuestros relevamientos cualitativos, cruzados por la información estadística disponible, nos hacen suponer que son producto de condiciones socioeconómicas desfavorables, situaciones de movilidad y dinámicas familiares que tensionan con las formas y dispositivos escolares instalados.

Los resultados de este informe invitan a seguir pensando las transformaciones pendientes en este sentido, como así también a seguir profundizando en estudios específicos.

Párrafos de cierre

A lo largo del informe buscamos poner en diálogo información trabajada a partir de la investigación etnográfica, con datos sensibles que aportan las fuentes estadísticas producidas por el Ministerio de Educación. El procesamiento de la información nos ha permitido poner el foco en aspectos más generales de la situación de la población en el conjunto social (como la condición socioeconómica de la población y su concentración en determinadas jurisdicciones), y su relación con núcleos específicos de estudio que se consideran sustantivos para pensar las trayectorias educativas, como los indicadores de rendimiento, entre otros. Hemos delineado diversas hipótesis en torno al modo en que estos aspectos pueden implicarse en los recorridos de las y los estudiantes entre los distintos niveles educativos, con especial énfasis en la escuela secundaria. También dejamos planteadas cuestiones a seguir explorando relativas a la intersección de aspectos que pueden condensar situaciones específicas de desigualdad, como la dimensión de género.

Por ello, reconocemos la potencialidad de este enfoque para avanzar en el conocimiento de las dimensiones estructurales que condicionan y configuran las trayectorias escolares. Asimismo, sumamos a esta mirada un conjunto de reflexiones desde la lectura crítica que ofrecen las aproximaciones cualitativas. En muchos casos, invitan a interrogarse por los términos en los cuales desde los instrumentos estandarizados se produce información empírica sobre los ámbitos educativos.

En definitiva, buscamos aportar al análisis de las condiciones que afrontan las y los estudiantes migrantes en la escolaridad obligatoria, entendiendo que se trata de información sensible para el diseño de políticas educativas. Tenemos la expectativa de que este informe contribuya al reconocimiento de una serie de aspectos específicos que caracterizan la situación educativa de la población migrante y el alcance concreto que asumen sus derechos educativos.

Referencias Bibliográficas

- Abiuso, F; Kleidermacher, G. y Lanzetta, D. (2021). "¿Qué hacemos con los migrantes? Representaciones de alumnos de escuelas medias de Villa Lugano y discursos políticos sobre la migración limítrofe. Buenos Aires 2016-2018". Revista Cadernos de Campo, Araraquara n. 30, 69-97.
- Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Beheran, M. (2012) 'A la vida siempre le tuve curiosidad...'. *Intersecciones entre experiencias formativas, transiciones laborales e identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, en la ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral, UNGS e IDES, Buenos Aires.
- Binstock, G. y Cerruti, M. (2019) *Condición migratoria y resultados de aprendizaje*; Ministerio de Educación de la Nación; 1; 2019; 56.
- Carrasco, S.; Pámies, J.; Bertran, M. (2009). "Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social". Revista Complutense de Educación, 20(1), Grupo EMIGRA - Universidad Autónoma de Barcelona, 1-28.
- Ceriani Cernadas, P., García, L. y Salas, A. (2014) "Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe". REMHU Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana Brasília N° 42, p. 9-28
- Cerruti, M. (2009). "Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en Argentina". Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población. Ministerio del Interior.
- Cerruti, M. y Binstock, G. (2012). Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Cerruti, M. y Binstock, G. (2019). "Migración, adolescencia y educación en Argentina: desentrañando las brechas de aprendizajes". Revista Latinoamericana de Población, 13(24), 32-62.
- Cohen, N. (2009). Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica. En Néstor Cohen (Ed.), Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas, p. 11-29.
- Debandi et al (2021). *Anuario Estadístico Migratorio de Argentina*. Buenos Aires: CONICET.
- Diez, M. L. (2015) "Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires". Tesis de doctorado. FFyL. Universidad de Buenos Aires.
- Diez, M. L. (2022). Producción hortícola y comercialización en mercados y ferias: formas organizativas del trabajo y relaciones generacionales en el contexto migratorio. En G. Novaro (edit.) *Bolivianos en Argentina: migración, identidades y educación. Una historia tejida entre generaciones*. Buenos Aires: SB Editorial. Pág. 69-96
- Diez, M. L. y Novaro, G. (2011) "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos". En Courtis, C. y Pacecca, M. I. (Comps.) *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*, Editores del Puerto y ADC: 1-17.
- Diez, M. L. y Novaro, G. (2014). "Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural". En Villa,

- A. I. y Martínez, M. E. (Comps.) *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*, Buenos Aires, Ensayos y experiencias Noveduc: 199-230.
- Diez, M. L., Novaro, G., Fariña, F., Ferreiro, J., Varela, M. (2022). Investigación y colaboración en diálogo. Migración y educación desde la experiencia en una radio comunitaria. RUNA archivos, dossier "Debates actuales en torno a la educación y la diversidad cultural en América Latina", Runa /43.1 pp. 229-246
- Diez, M. L.; Hendel, V.; Martínez, L.; Novaro, G. (2020). "Desigualdad, migración y educación entiempos de pandemia", *Boletín Educar en la diversidad* 1(2), CLACSO, p. 41-49
- Diez, M. L.; Novaro, G. y Martínez, L., 2017. "Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza". Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 26(2), 23–40.
- Gaitán, L. (2009) "Los niños como actores en los procesos migratorios". Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García Borrego, I. (2010). Familias migrantes: elementos teóricos para la investigación social. GIIM (coord.) *Familias, jóvenes niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*, (69-79). Madrid: GIM, IEPALA.
- Hendel, V. (2020). Jóvenes, migración y vida cotidiana. Sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina). PÉRIPLoS. Revista de Pesquisa sobre Migrações, vol. 4 p.67-95.
- Hendel, V. (2021). "Papeles, títulos y trámites. Sobre el acceso a la educación de jóvenes migrantes en la provincia de Buenos Aires". Congreso Argentino de Antropología Social, La Plata, Argentina.
- Hendel, V. (2022). "Migración, desigualdades y aprendizajes en tiempos de pandemia y aislamiento". *Movimientos migratorios Sur-Sur. Fronteras, trayectorias y desigualdades no. 4: niñeces y adolescencias migrantes en América Latina: entre desigualdades y derechos*, pp. 10- 15.
- Kleidermacher, G. y Lanzetta, D. (2018). "Miradas en la escuela. Representaciones de adolescentes respecto a migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en Buenos Aires" en Rosana Baeninger et al. (org.) *Migrações sul-sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População (NEPO) – UNICAMP. Pp. 120-130.
- Kleidermacher, G. y Lanzetta, D. (2019). "Una aproximación a las relaciones interculturales en escuelas secundarias de Villa Lugano a partir del análisis de las representaciones sociales hacia población de origen boliviana en Buenos Aires (2015-2018)". *Autoctonía*. Revista de Ciencias Sociales e Historia, 3(2), pp.132-158.
- Levitt, P. (2010). Los desafíos de la vida familiar transnacional. GIIM (coord.) *Familias, jóvenes niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*, (17-30). Madrid: GIM, IEPALA.
- Maggi, M. F., et. al. (2022). "Los inmigrantes en el sistema educativo cordobés (2017-2019)". Colección Documentos de trabajo, 4(13). Córdoba: Editorial CEA.
- Maggi, M.F. (2022) "Jóvenes en movimiento: relaciones generacionales y experiencias escolares. Una etnografía en escuelas de Córdoba con jóvenes que forman parte de familias migrantes bolivianas". Tesis doctoral. FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
- Maggi, M. F. y Hendel, V. (2022). "Relaciones intra e intergeneracionales de jóvenes en movimiento con familias migrantes (Argentina)". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (20): 1-24.
- Hendel, V. y Maggi, M. F. (2022). "Venir de muchos viajes. Experiencias de movilidad de jóvenes de familias bolivianas en Argentina". *Revista Migraciones*: 1-23.
- Martínez, L. V. (2011) "Discursos sobre la migración en el contexto escolar: una exploración de las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones de los niños migrantes" En:

G. Novaro (Coord) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Biblos. Pp 205-224

Martinez, L.V. (2017) Niñez, migración y perspectivas de derechos. Una aproximación antropológica en el contexto escolar. [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Martinez, L.V. (2019) "Paradojas en el discurso educativo sobre la discriminación: ¿un trasfondo disciplinar?" *Revista Diálogos sobre educación. Temas de investigación educativa*. Universidad de Guadalajara.

Martinez, L.V. (2020). "Migración, diversidad lingüística y derechos educativos en la Ciudad de Buenos Aires. Aproximaciones en diálogo entre la investigación etnográfica y el trabajo docente". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y literatura*. Universidad Nacional de La Plata.

Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 429-483.

Novaro, G. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Antropología Social*, 2, 157-179.

Novaro, G. (2022), "Entre «seguir siendo» y «ser alguien en la vida»: Bolivianos y bolivianos de segunda generación en Argentina". *Migraciones*. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones, (54), 1-20.

Novaro, G. (edit.) (2022) *Bolivianos en Argentina: migración, identidades y educación. Una historia tejida entre generaciones*. Buenos Aires: SB Editorial.

Novaro, G. y Diez, M.L. (2021) "Descendencia, generaciones y debates sobre juventud en contextos migratorios". Jimenez, C. y Trpin, V. (coord.) *Pensar las migraciones contemporáneas: categorías críticas para su abordaje* (83-90), Córdoba: Libro digital, EPUB

Novaro, G.; Diez, M. L.; Martinez, L.V. (2017). "Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar". *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*, OIM, 1(2). Dic.2017, 7-23.

Pacecca, M. I. (2010) Legislación, migración limítrofe y vulnerabilidad social. *Realidad Económica*, (171), 111-134.

Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Revista Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375.

Penchaszdeh, A. P. et al (2021). *Situación de los derechos humanos de las personas migrantes y refugiadas venezolanas - Plan de Respuesta para Refugiados y Migrantes de Venezuela*. Buenos Aires: R4V/RIOSP.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Sassone, S. (2013). *Las migraciones bolivianas en la encrucijada interdisciplinaria*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Scasso, M., Enria, S., Jaureguizar, M. y Bortolotto, G. (2019). Caracterización de la población migrante y boliviana de los barrios Lambertuchi y Bardessono. Partido de Escobar, Buenos Aires. En Informe Estadístico, Documento de investigación coordinado por M.L. Diez y G. Novaro. Informe no publicado.

Sinisi, L. (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización". En Neufeld, M. y Thisted, J. (comps.), *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

Terigi, F. (2008) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, Inés et al (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2015). Diálogos del SITEAL. Conversación con Flavia Terigi: La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional. Buenos Aires:SITEAL.

Toscano, A.; Diez, M.L.; Serial, A. (2012). La Incidencia del Programa en las Trayectorias Educativas. En: *Adolescentes y Secundaria Obligatoria. Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (12-146)*. Buenos Aires: Unicef-UNGS.

Universidad de Lanús (Unla)- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2013). *Niñez, migraciones y derechos humanos en Argentina*. Buenos Aires, EDUNLa.

Varela, M. D. (2017) "La educación en los primeros años de la niñez: interculturalidad y crianza de niños migrantes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires". Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.

Yapu, M. (2015) "La socialización indígena y escolarización de niños menores de siete años". En Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, C. (Comp.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos, 255-282.

Leyes

Ley de Educación Nacional 27045 (2014): Educación Inicial – Modificación Art. 16 Ley N° 26.206

Ley de Educación Nacional LEN 26.206 (2006)

Ley Federal de Educación 24.195 (1993)

Ley Nacional de Migraciones 25.871 (2004)

ANEXO I

Sobre Las Fuentes de Información

Censo Nacional de Población

Las fuentes de información aludidas refieren al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y al CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN, HOGARES Y VIVIENDAS 2010 - Cuestionario Ampliado. Fueron procesadas con Redatam+SP, CEPAL/CELADE entre el 9 y el 11 de julio de 2022. La población extranjera fue identificada mediante la variable “País de nacimiento”, donde el registro fuera distinto de “Argentina”. En el Censo 2001 se excluyen 3644 casos bajo la categoría “Ignorado”. También en el Censo 2001 se consideró la asistencia a un establecimiento educativo mediante las variables “Asiste público” y “Asiste privado”, en tanto que en el Censo 2010 se consideró la categoría “Asiste”.

Bases usuarias RA

Este procesamiento se realizó a partir de las bases usuarias en formato csv³⁴, entre ellas, la Base 2 Matrícula, Base 5 Características y la Base 6 Población. El procesamiento por nivel educativo toma en cuenta la estructura jurisdiccional, de acuerdo con lo indicado por los cuadros de implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. La estructura de 5 años de secundaria corresponde a Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fe y Santiago del Estero; mientras que la estructura de 6 años corresponde a Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tierra del Fuego, Tucumán. Cabe aclarar que en cada caso se mantiene la misma estructura a lo largo de todo el período. En el cálculo de indicadores del nivel secundario se considera la matrícula hasta el año de estudio 13-14. Esta fuente releva los datos de matrícula extranjera de manera agrupada por nivel educativo; desde 2019, esto es para un total de 13 categorías que describen el país/continente de origen: Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela, Otros países de América, Europa, Asia, Otros.

En cuanto al procesamiento de información, se realizó una consolidación de los archivos correspondientes a estas bases para los respectivos años a nivel de ID1. Esto tuvo como primer paso un proceso de revisión de las variables para luego estandarizarlas en su denominación, especialmente en el caso de la base 6. Si bien el documento metodológico de las bases usuarias provisto por el Ministerio incluye un diccionario de datos, este describe la estructura de las bases de 2019, en tanto que la estructura de las bases previas varía entre años. Este aspecto es un punto para considerar en las recomendaciones sobre cómo se disponibiliza la información para el uso en investigación.

Por otro lado, a partir de la consolidación realizada se encontró que el número de registros de ID1 (cuenexo enmascarado) resulta distinto entre las bases de un mismo año. Tomando como ejemplo las bases 2 y 6 por año, se observa un número de registros en la base 6 ligeramente superiores a los de la base 2 (a excepción de 2013).

³⁴ Descargadas desde <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/bdd>

Cuadro I. Registros de ID1 en Base 2 y Base 6 del RA. 2011 a 2020.

Año	Base 2	Base 6
2011	46.332	47.008
2012	46.931	47.244
2013	47.158	46.913
2014	47.554	47.886
2015	48.003	48.283
2016	48.576	48.812
2017	48.888	49.111
2018	49.115	49.434
2019	49.302	49.729
2020	49.385	49.818

Fuente: elaboración propia a partir de bases usuarias RA 2011 a 2020.

Para avanzar con esta consolidación, se tomó como criterio de selección los siguientes criterios:

- ID1 presentes en Base 6.
- ID1 con matrícula mayor a 0 en los años del nivel secundario (Base 2).

Una vez consolidada la información, se calcularon por ID1 los siguientes indicadores:

- Matrícula total secundario (suma de la matrícula de los años escolares correspondientes al nivel secundario según estructura de cada jurisdicción)
- Matrícula extranjera secundario (suma de la matrícula de secundario de las distintas nacionalidades registradas en la fuente).
- Porcentaje de matrícula migrante secundario (cociente entre la matrícula extranjera de secundario y la matrícula total de secundario, por cien).

Bases usuarias Aprender

El procesamiento se realizó a partir de las bases usuarias en formato csv, considerando las bases disponibles de los niveles educativos relevados en cada año. Es decir, se construyeron indicadores de la condición migratoria de los estudiantes evaluados a partir de las bases correspondientes a los años 2016, 2017, 2018 y 2019. En el año 2016, si bien el operativo se realizó tanto en el nivel primario como en el nivel secundario, la información acerca del país de origen solo se relevó en este último.

En términos generales, Aprender presenta como diferencial el hecho de que releva las respuestas de los/as estudiantes y que, por esto, es posible individualizar a la población migrante a partir de la autodefinición de los propios sujetos. Esto, considerando a los estudiantes del último año del nivel. Ese recorte es un detalle importante a tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados, pero no invalida los resultados que se obtengan. Cabe recordar que Aprender es una prueba que se implementa a nivel censal en todas las instituciones educativas del país. Sin embargo, en cada relevamiento se registra un alcance en particular, tanto a nivel

de las instituciones como de los estudiantes: en 2019, alcanzó el 95% de las escuelas secundarias, y la participación de los estudiantes fue del 71%. En todo caso, en el procesamiento de datos se utiliza un ponderador que corrige la “no respuesta”.

Las variables utilizadas para identificar a la población migrante fueron: “¿En qué país naciste?”, “¿En qué país nació tu mamá?”, “¿En qué país nació tu papá?”³⁵. Se consideraron como registros válidos todos aquellos para los cuales se pudo reconstruir su “Condición migratoria”, que categoriza a los estudiantes según sean extranjeros/as (migrantes); nativos/as e hijos/as de madre y/o padre extranjero/a (hijos/as de migrantes); nativos/as e hijos/as de argentinos/as (nativos). De esta manera, se excluyen del análisis los registros que presenten al menos una de las siguientes condiciones:

- código correspondiente a “Blanco”, “Dato faltante”, “Indefinido”, “Multimarca”, “No disponible”, “No respondió ninguna pregunta del cuestionario complementario” o “No sé” en la variable de nacionalidad del estudiante.
- código correspondiente a “Blanco”, “Dato faltante”, “Indefinido”, “Multimarca”, “No disponible”, “No respondió ninguna pregunta del cuestionario complementario” o “No sé” en ambas variables de nacionalidad de la madre y el padre.

El cuadro siguiente presenta la distribución según se trata de casos válidos o perdidos partiendo de la base ponderada:

Cuadro II. Casos válidos y perdidos (base ponderada) en la variable “Condición migratoria” por nivel educativo y año. 2016 a 2019.

Año			Condición migratoria		Total
			Válidos	Perdidos	
2016	Secundario	n	344.066	101.399	445.465
		%	77,2%	22,8%	100,0%
2017	Primario	n	727.650	31.782	759.432
		%	95,8%	4,2%	100,0%
	Secundario	n	450.168	14.817	464.985
		%	96,8%	3,2%	100,0%
2018	Primario	n	705.558	24.091	729.649
		%	96,7%	3,3%	100,0%
2019	Secundario	n	458.391	10.023	468.414
		%	97,9%	2,1%	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2016, 2017, 2018 y 2019.

Puede observarse que la base de 2016 registra un porcentaje elevado de casos sin información (22,8%), en tanto las bases de 2017 y 2019 este indicador se encuentra entre 2 y 4%. Por este motivo, se decidió excluir del análisis al año 2016.

En particular, el proyecto se enfoca en el nivel secundario, se llevó a cabo un análisis complementario para identificar posibles sesgos en la distribución de los casos con y sin

³⁵ En las bases de datos: ¿En qué país naciste? (ap3a 2016-2017 y ap03 en 2019), ¿En qué país nació tu mamá? (ap3b en 2016 y 2017 y ap04 en 2019), ¿En qué país nació tu papá? (ap3c en 2016 y 2017 y ap05 en 2019).

información en la variable construida, a partir del cruce de estos casos por jurisdicción, ámbito, sector y sexo. El cuadro III refleja una mayor proporción de casos sin información en la Ciudad de Buenos Aires y en la PBA; también entre los varones, sobre todo en 2017, y en el sector estatal, algo mayor en 2019.

En primera instancia, se decidió avanzar en el procesamiento para el total del país y sin desagregación.

Cuadro III. Casos válidos y perdidos (base ponderada) en la variable “Condición migratoria” por jurisdicción, ámbito, sector y sexo, según año. Aprender Nivel Secundario. 2017 y 2019.

	Año			
	2017		2019	
	Válidos	Perdidos	Válidos	Perdidos
Jurisdicción				
Ciudad de Buenos Aires	6,3%	12,4%	6,2%	14,3%
Buenos Aires	36,8%	44,7%	38,6%	52,1%
Catamarca	1,2%	0,9%	1,2%	,6%
Córdoba	8,1%	4,4%	8,3%	3,5%
Corrientes	2,6%	2,1%	2,4%	1,2%
Chaco	3,2%	3,1%	3,1%	2,3%
Chubut	1,4%	1,1%	0,0%	0,0%
Entre Ríos	3,0%	1,9%	3,0%	0,9%
Formosa	1,6%	1,4%	1,6%	1,1%
Jujuy	2,0%	1,5%	2,2%	1,3%
La Pampa	,8%	,7%	,8%	,4%
La Rioja	1,1%	0,9%	1,1%	,5%
Mendoza	4,1%	3,5%	4,4%	1,7%
Misiones	2,8%	1,9%	2,8%	1,1%
Neuquén	1,4%	1,6%	1,4%	3,7%
Río Negro	1,6%	2,4%	1,9%	2,3%
Salta	3,7%	2,5%	3,7%	1,6%
San Juan	1,7%	1,2%	1,7%	3,2%
San Luis	1,2%	1,1%	1,3%	,6%
Santa Cruz	,7%	,5%	,7%	,8%
Santa Fe	7,6%	5,3%	6,8%	3,6%
Santiago del Estero	2,6%	1,8%	2,4%	1,1%
Tucumán	4,0%	2,9%	3,9%	1,5%
Tierra del Fuego	,5%	,5%	,5%	,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Sector				
Estatal	64,2%	70,3%	64,5%	71,0%
Privado	35,8%	29,7%	35,5%	29,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ámbito				
Urbano	92,2%	95,1%	92,1%	95,5%
Rural	7,8%	4,9%	7,9%	4,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Sexo/Género				
Varón	45,5%	57,8%	46,0%	52,3%
Mujer	54,5%	42,1%	54,0%	47,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a Aprender Nivel Secundario 2017 y 2019.

Por otro lado, en el caso de Aprender, se realizó una tarea de adecuación de las bases de datos para poder analizar variables de interés relativas a las condiciones de vida y trayectorias de los

estudiantes migrantes. En este sentido, se recodificaron las respuestas para homogeneizar los sistemas de categorías entre los distintos años. En los casos en que no fuera posible (porque la pregunta se formuló de una manera distinta o bien porque las categorías no sean compatibles) se decidió presentar los datos independientemente.

Por último, se realizó una agregación de información a nivel de ID1 con las bases de Aprender. Esto fue posible con las bases 2017 y 2019 en función de contar con dicha variable (ID1). Este procedimiento se llevó a cabo mediante la sumatoria de casos válidos (migrantes y total). Asimismo, se agregaron las cantidades de estudiantes de cada escuela en cada nivel de desempeño en lengua y matemática de cada año. Este procedimiento se realizó sin ponderar, siguiendo la pauta indicada en el Manual Metodológico de las bases usuarias de Aprender, como recomendación para el cálculo de indicadores promedio por institución. Esta indicación, puntual para las variables de desempeño en las pruebas, se adoptó asimismo con la variable que define la condición migratoria entre migrante, hijo/a de migrante y nativos.

Fusión de bases a nivel de ID1

Parte de los análisis comprendidos en este informe se realizaron a partir de la fusión de distintas bases de datos del RA y Aprender, entre sí, a los fines de complementar la información que proporciona cada uno. Fundamentalmente, esto se observa en los casos donde se toma a las escuelas como unidad de análisis. Como se mencionó anteriormente, esto fue posible entre las bases de 2017 y 2019, ya que Aprender 2016 no cuenta con la variable ID1 para dar lugar a este procedimiento. Finalmente, la fusión realizada a nivel de ID1 fue exitosa, ya que resultó en solo 0,2% y 0,3% casos perdidos para 2017 y 2019 respectivamente.

ANEXO II

Datos censales y de los Relevamientos Anuales sobre el acceso de la población migrantes al sistema educativo argentino

Cuadro A. Porcentaje de población migrante por jurisdicciones según grupos de edad de 3-5 años, 6-12 años, 13-17 años y agrupamiento total 3-17 años. Totalpaís. Año 2010.

Jurisdicciones	Total 3-17 años		3-5 años		6-12 años		13-17 años	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Total País	166.973	1,62	24.974	1,26	76.024	1,58	65.975	1,87
CABA	34.044	7,35	4.706	4,88	15.067	7,04	14.271	9,35
Buenos Aires	92.611	2,39	12.548	1,63	42.820	2,38	37.243	2,86
Catamarca	95	0,09	5	0,03	45	0,09	45	0,12
Córdoba	7.001	0,86	1.533	0,99	3.046	0,80	2.422	0,87
Corrientes	629	0,21	117	0,22	282	0,20	230	0,22
Chaco	638	0,19	135	0,23	281	0,18	222	0,19
Chubut	1.873	1,37	407	1,52	889	1,43	577	1,22
Entre Ríos	1.482	0,45	334	0,55	656	0,42	492	0,43
Formosa	1.049	0,61	147	0,50	424	0,52	478	0,77
Jujuy	1.657	0,82	242	0,68	677	0,72	738	1,01
La Pampa	364	0,45	50	0,33	168	0,45	146	0,51
La Rioja	394	0,40	71	0,40	151	0,35	172	0,48
Mendoza	7.560	1,69	1.551	1,72	3.544	1,76	2.465	1,59
Misiones	2.737	0,75	343	0,52	1.115	0,65	1.279	1,01
Neuquén	1.814	1,24	339	1,17	857	1,30	618	1,20
Río Negro	2.059	1,21	316	0,99	979	1,26	764	1,27
Salta	1.945	0,51	330	0,47	868	0,48	747	0,56
San Juan	805	0,41	237	0,60	361	0,39	207	0,33
San Luis	410	0,34	88	0,38	197	0,34	125	0,30

Cuadro B. Porcentaje de población migrante según país de origen. Grupos de esas: 3-5 años, 6-13 años, 12-17 años y total 3-17 años. Total país. 2001 y 2010.

País de nacimiento	2001				2010			
	Total 3 a 17 años	3 a 5 años	6 a 12 años	13 a 17 años	Total 3 a 17 años	3 a 5 años	6 a 12 años	13 a 17 años
Absolutos	(91.933)	(9.977)	(43.838)	(38.118)	(166.973)	(24.974)	(76.024)	(65.975)
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Paraguay	27,6	31,8	27,5	26,7	38,9	31,2	39,3	41,4
Bolivia	27,2	23,8	26,9	28,5	26,4	26,1	26,7	26,1
Perú	11,4	11,0	12,2	10,6	10,3	9,1	8,6	12,7
Estados Unidos	2,9	4,5	3,0	2,3	4,6	7,5	5,9	1,8
Chile	8,4	6,9	7,1	10,3	3,4	3,2	3,4	3,4
Brasil	3,3	3,6	3,2	3,4	2,4	2,2	2,9	1,9
España	1,8	1,8	2,4	1,2	2,8	8,3	2,6	1,0
Uruguay	5,1	4,2	4,4	6,1	2,7	1,7	3,1	2,7
Italia	1,6	1,4	2,5	0,7	1,3	2,6	1,0	1,1
Otros	10,6	10,9	10,9	10,3	7,2	8,1	6,4	7,9

Fuente: Elaboración propia en base a Censo 2001 y Censo 2010, INDEC.

Cuadros sobre acceso y trayectoria de los y las estudiantes migrantes e hijos/as de migrantes en Argentina

Cuadro C. Porcentaje de matrícula migrante por jurisdicción en el total de la matrícula del nivel primario según sector de gestión. Total país. Años 2011-2020.

Jurisdicción	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		Variación año 2020
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	
Total país	1,74	0,89	1,87	0,97	1,64	1,04	1,91	1,02	1,79	0,96	1,73	0,86	1,53	0,82	1,51	0,84	1,43	0,82	1,29	0,73	0,55
Ciudad de Buenos Aires	11,80	2,02	12,32	2,41	12,37	2,45	11,67	2,56	9,90	2,30	10,04	2,32	9,64	2,21	9,65	2,76	9,61	2,86	8,66	2,56	0,10
Buenos Aires	3,22	0,91	3,46	1,00	3,40	1,06	3,31	1,00	3,90	0,96	2,99	0,87	2,56	0,75	2,36	0,71	2,23	0,68	1,96	0,64	1,32
Catamarca	0,03	0,00	0,05	0,00	0,06	0,04	0,06	0,06	0,00	0,05	0,00	0,10	0,11	0,10	0,36	0,07	0,12	0,09	0,11	0,08	0,03
Córdoba	0,52	0,72	1,05	0,62	1,06	0,88	1,05	0,83	0,97	0,76	0,96	0,80	0,66	0,75	0,78	0,73	0,68	0,64	0,73	0,57	0,17
Corrientes	0,07	0,10	0,10	0,31	0,12	0,26	0,19	0,26	0,12	0,25	0,15	0,29	0,15	0,30	0,17	0,26	0,16	0,21	0,14	0,18	0,04
Chaco	0,03	0,16	0,26	0,19	0,08	0,28	0,08	0,24	0,09	0,28	0,11	0,24	0,12	0,28	0,14	0,38	0,11	0,36	0,07	0,25	0,18
Chubut	1,77	1,24	0,00	0,00	2,18	0,91	2,19	1,07	2,80	0,53	1,89	0,81	1,70	0,82	1,64	0,66	1,36	0,73	1,22	0,67	0,56
Entre Ríos	0,18	0,33	0,21	0,34	0,15	0,31	0,20	0,37	0,30	0,36	0,21	0,27	0,17	0,31	0,22	0,33	0,27	0,33	0,18	0,24	0,06
Formosa	0,45	0,36	0,50	0,16	0,49	0,21	0,47	0,20	0,48	0,17	0,29	0,20	1,01	0,21	0,69	0,13	0,70	0,19	0,86	0,14	0,71
Jujuy	0,61	0,75	0,68	0,18	0,67	0,22	0,66	0,29	0,67	0,31	0,52	0,21	0,29	0,29	0,87	0,16	0,54	0,19	0,53	0,21	0,32
La Pampa	0,30	0,54	0,35	0,52	0,36	0,45	0,41	0,37	0,39	0,52	0,40	0,47	0,35	0,59	0,34	0,75	0,30	0,77	0,23	0,06	0,18
La Rioja	0,36	0,34	0,42	0,30	0,42	0,23	0,44	0,40	0,43	0,28	0,31	0,32	0,40	0,33	0,46	0,21	0,46	0,23	0,22	0,19	0,05
Mendoza	1,56	1,34	2,13	1,54	2,25	1,63	2,26	1,01	1,94	1,48	1,17	1,26	1,50	1,06	1,39	0,92	1,00	0,88	0,90	0,50	0,39
Misiones	0,30	0,47	0,31	0,49	0,29	0,61	0,31	0,65	0,34	0,67	0,26	0,54	0,34	0,56	0,37	0,51	0,34	0,54	0,26	0,30	0,04
Neuquén	0,60	0,77	0,81	0,80	0,62	0,47	0,64	0,46	0,77	0,56	0,70	0,64	0,67	0,56	0,72	0,86	0,61	1,30	1,08	1,45	0,36
Río Negro	1,04	0,76	1,31	0,61	1,21	0,76	1,24	0,73	1,34	0,66	1,22	0,69	1,19	0,74	1,10	0,59	1,03	0,53	0,91	0,64	0,27
Salta	0,27	0,30	0,27	0,30	0,27	0,34	0,22	0,36	0,34	0,30	0,28	0,36	0,29	0,31	0,36	0,32	0,36	0,31	0,31	0,27	0,04
San Juan	0,60	0,36	0,18	0,50	0,30	0,46	0,18	0,30	0,21	0,30	0,17	0,30	0,12	0,21	0,11	0,17	0,17	0,21	0,12	0,18	0,05
San Luis	0,21	0,33	0,26	0,31	0,25	0,37	0,22	0,36	0,25	0,47	0,22	0,30	0,27	0,34	0,25	0,34	0,34	0,40	0,26	0,17	0,11
Santa Cruz	1,71	0,52	0,60	0,00	2,01	0,65	1,98	0,60	2,03	0,50	1,86	0,47	1,77	0,59	1,70	0,39	1,40	0,39	1,32	0,42	0,30
Santa Fe	0,53	0,47	0,44	0,57	0,52	0,46	0,60	0,62	0,47	0,68	0,61	0,63	0,60	0,61	0,58	0,55	0,66	0,57	0,61	0,52	0,01
Santiago del Estero	0,01	0,08	0,02	0,12	0,02	0,10	0,02	0,05	0,03	0,16	0,03	0,15	0,03	0,20	0,03	0,22	0,05	0,19	0,04	0,11	0,02
Tierra del Fuego	1,72	0,34	0,00	0,00	2,06	0,86	1,59	0,64	1,85	0,84	1,72	0,82	1,79	0,75	1,61	0,59	1,48	0,47	1,14	0,36	0,60
Tucumán	0,08	0,22	0,08	0,27	0,10	0,30	0,08	0,20	0,08	0,30	0,08	0,30	0,11	0,27	0,08	0,23	0,08	0,18	0,07	0,16	-0,10

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2011-2020, DIE, ME.

Cuadro D. Porcentaje de matrícula migrante en el total de la matrícula del nivel secundario por jurisdicción y variación entre 2011 y 2020 en puntos porcentuales. Total país. Años 2011-2020.

	Años																		Variación 2011-2020 (en pp)		
	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019			2020	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
Total País	50.380	1,46	52.713	1,49	54.921	1,53	59.988	1,65	60.575	1,65	64.522	1,72	68.124	1,80	71.949	1,88	72.475	1,87	69.230	1,77	0,32
CABA	14.932	7,97	14.915	7,98	14.517	7,73	16.564	8,83	16.266	8,54	15.313	8,07	16.062	8,28	17.590	8,96	18.175	9,13	16.656	8,37	0,40
Buenos Aires	28.084	2,03	30.284	2,10	31.557	2,15	33.642	2,29	33.409	2,26	36.891	2,44	38.599	2,53	39.680	2,54	39.185	2,49	38.392	2,37	0,34
Catamarca	28	0,06	32	0,08	39	0,09	36	0,08	39	0,09	46	0,11	34	0,08	24	0,06	36	0,08	29	0,07	0,01
Córdoba	1.779	0,60	1.877	0,62	1.924	0,63	2.067	0,67	2.153	0,67	2.530	0,78	2.716	0,83	3.085	0,94	3.245	0,98	2.872	0,85	0,25
Corrientes	79	0,08	79	0,08	68	0,07	127	0,13	126	0,12	152	0,15	139	0,13	165	0,16	182	0,17	151	0,14	0,06
Chaco	52	0,05	59	0,06	70	0,07	79	0,08	86	0,08	125	0,12	99	0,10	125	0,12	137	0,13	98	0,10	0,04
Chubut	503	0,96	577	1,08	732	1,34	740	1,35	846	1,53	945	1,70	1.016	1,83	1.102	1,96	1.064	1,83	1.136	1,91	0,95
Entre Ríos	147	0,13	132	0,11	188	0,16	210	0,17	207	0,16	246	0,19	255	0,20	295	0,23	308	0,24	258	0,20	0,07
Formosa	242	0,36	190	0,29	280	0,44	271	0,42	362	0,56	226	0,35	294	0,46	231	0,36	238	0,38	166	0,27	-0,09
Jujuy	184	0,28	189	0,29	248	0,38	249	0,37	307	0,47	268	0,40	356	0,54	419	0,62	409	0,60	345	0,52	0,25
La Pampa	73	0,25	63	0,21	74	0,24	91	0,29	98	0,30	113	0,35	113	0,34	113	0,34	143	0,42	122	0,35	0,11
La Rioja	37	0,12	49	0,17	102	0,34	998	3,27	1.052	3,53	1.054	3,39	1.037	3,36	1.023	3,22	1.048	3,29	1.044	3,30	3,17
Mendoza	1.078	0,84	1.427	1,10	1.343	1,06	1.506	1,18	1.683	1,34	2.146	1,69	2.413	1,90	2.866	2,19	2.386	1,79	2.308	1,63	0,79
Misiones	252	0,30	192	0,23	785	0,86	240	0,25	296	0,29	438	0,44	337	0,33	382	0,38	387	0,39	261	0,27	-0,04
Neuquén	372	0,78	417	0,88	365	0,77	394	0,83	422	0,88	529	1,09	528	1,07	564	1,12	704	1,36	677	1,29	0,51
Río Negro	467	0,89	408	0,76	432	0,78	491	0,90	531	0,96	595	1,05	759	1,31	753	1,27	781	1,28	812	1,31	0,42
Salta	267	0,23	201	0,17	223	0,19	232	0,19	191	0,15	197	0,16	218	0,17	287	0,23	308	0,24	299	0,24	0,01
San Juan	80	0,13	100	0,16	131	0,20	100	0,15	85	0,12	121	0,17	136	0,19	143	0,19	189	0,25	172	0,23	0,10
San Luis	111	0,27	96	0,23	107	0,24	100	0,22	128	0,28	120	0,26	168	0,35	199	0,41	222	0,45	160	0,32	0,05
Santa Cruz	513	2,43	231	1,02	429	1,73	433	1,69	674	2,49	524	1,86	416	1,44	509	1,77	603	2,04	554	1,82	-0,62
Santa Fe	737	0,34	869	0,40	935	0,42	1.016	0,45	1.182	0,51	1.392	0,59	1.525	0,63	1.878	0,77	2.122	0,85	2.143	0,88	0,54
Santiago del Estero	33	0,06	29	0,05	19	0,03	9	0,01	14	0,02	38	0,05	50	0,07	47	0,06	45	0,06	42	0,05	0,00
Tierra del Fuego	207	1,39	172	1,13	229	1,46	257	1,60	290	1,80	330	2,01	340	2,03	303	1,77	338	1,96	315	1,79	0,41
Tucumán	123	0,08	125	0,08	124	0,08	136	0,09	138	0,09	183	0,11	174	0,11	166	0,11	220	0,14	218	0,15	0,06

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2011-2020, DIEE, ME.

Cuadro E. Porcentaje de concentración de la matrícula migrante por jurisdicciones del nivel primario y secundario. Total país. Año 2020.

Jurisdicción	Primario	Secundario
Ciudad de Buenos Aires	29,6%	24,1%
Buenos Aires	47,2%	55,5%
Catamarca	0,1%	0,0%
Córdoba	4,4%	4,1%
Corrientes	0,3%	0,2%
Chaco	0,3%	0,1%
Chubut	1,3%	1,6%
Entre Ríos	0,5%	0,4%
Formosa	1,0%	0,2%
Jujuy	0,8%	0,5%
La Pampa	0,1%	0,2%
La Rioja	0,2%	1,5%
Mendoza	3,5%	3,3%
Misiones	0,9%	0,4%
Neuquén	1,7%	1,0%
Río Negro	1,4%	1,2%
Salta	1,0%	0,4%
San Juan	0,2%	0,2%
San Luis	0,2%	0,2%
Santa Cruz	0,9%	0,8%
Santa Fe	3,5%	3,1%
Santiago del Estero	0,1%	0,1%
Tierra del Fuego	0,3%	0,5%
Tucumán	0,3%	0,3%

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2020, DIEE, ME.

Cuadro F. Porcentaje de estudiantes migrantes del nivel primario según país de origen. Total país. 2011-2020.

País de origen	Años									
	2011 (74.579)	2012 (80.093)	2013 (82.433)	2014 (80.486)	2015 (75.329)	2016 (72.536)	2017 (65.193)	2018 (64.023)	2019 (61.145)	2020 (55.805)
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Bolivia	33,7	31,6	32,4	31,1	31,4	31,4	31,3	31,0	28,7	28,0
Brasil	1,8	1,7	1,7	1,6	1,6	1,6	1,7	1,9	1,9	2,0
Chile	2,3	2,1	2,1	2,0	2,0	1,9	1,8	1,7	1,5	1,4
Paraguay	37,1	37,2	35,3	35,8	35,2	35,0	32,8	28,8	25,5	23,9
Perú	10,5	11,1	11,1	10,8	11,0	11,0	10,7	10,2	9,1	8,6
Uruguay	2,1	1,8	1,5	1,4	1,4	1,3	1,3	1,2	1,1	1,1
Colombia	0,0	0,0	0,0	1,5	1,8	2,1	2,5	3,2	3,3	3,0
Ecuador	0,0	0,0	0,0	0,4	0,3	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5
Venezuela	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4	0,7	2,4	6,9	15,5	20,6
Otros países de América	7,3	8,3	8,7	7,3	6,5	5,8	5,7	6,4	5,1	4,4
Europa	4,1	4,9	5,9	6,5	6,9	7,1	7,0	6,3	5,2	4,6
Asia	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	1,1	1,1	1,0	1,1
Otros	0,3	0,4	0,5	0,5	0,6	0,8	1,3	0,9	1,5	0,8

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2011-2020, DICE, ME.

Cuadro G. Porcentaje de estudiantes migrantes del nivel secundario según país de origen. Total país. 2011-2020.

País de origen	Años									
	2011 (50.380)	2012 (52.713)	2013 (54.921)	2014 (59.988)	2015 (60.575)	2016 (64.522)	2017 (68.124)	2018 (71.949)	2019 (72.475)	2020 (69.230)
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Bolivia	28,1	28,6	30,0	29,2	30,2	29,7	29,4	29,5	29,0	30,2
Brasil	1,8	1,6	1,6	1,6	1,8	1,7	1,8	1,8	1,9	1,6
Chile	3,2	2,7	2,6	2,2	2,0	1,9	1,9	1,8	1,8	1,7
Paraguay	37,3	38,0	38,7	37,2	36,2	37,7	37,1	35,6	32,8	31,7
Perú	16,6	16,0	14,6	13,3	12,2	11,6	11,6	10,7	10,4	9,7
Uruguay	2,8	2,6	2,4	2,2	2,0	1,9	1,7	1,5	1,4	1,2
Colombia	0,0	0,0	0,0	1,4	1,5	1,6	1,8	1,9	2,0	2,0
Ecuador	0,0	0,0	0,0	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
Venezuela	0,0	0,0	0,0	0,4	0,5	0,5	1,1	2,6	6,1	8,3
Otros países de América	4,6	5,1	5,5	6,4	7,4	5,8	6,0	7,0	6,0	5,6
Europa	3,7	3,6	3,0	2,9	3,0	3,4	3,8	4,4	4,7	4,8
Asia	1,4	1,3	1,1	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Otros	0,5	0,5	0,5	2,0	2,0	2,8	2,6	1,7	2,6	1,9

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2011-2020.

Convocatoria del Observatorio del Derecho a la Educación.
Promoción del uso de las bases de datos publicadas por la SEIE-
MEN

Informe Técnico sobre el derecho a la educación

Estudiantes migrantes en la educación argentina. Aproximación a su
situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias.

Recomendaciones de política pública

Vinculación tecnológica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Abril 2023

Equipo de trabajo

Responsables del proyecto y la vinculación institucional: María Laura Diez (dirección) y Gabriela Novaro (co-dirección).

Procesamiento de las fuentes de información a cargo del Observatorio Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional: Delia González (coordinación), Daniela Valencia (procesamiento de las fuentes de datos y lectura de información), Juan Suasnábar (elaboración de gráficos y cuadros estadísticos).

Elaboración del informe técnico a partir del procesamiento: Nadia Chiaravalloti, Francisco Fariña, Verónica Hendel, María Florencia Maggi y Melina Damiana Varela.

Coordinación y articulación del documento: María Laura Diez, Verónica Hendel, Laura Victoria Martínez y Gabriela Novaro.

Edición general del informe: María Laura Diez

Colaboración: Gisele Kleidermacher y Gabriel

Estrada.

Recomendaciones

Con este informe esperamos contribuir al reconocimiento de las condiciones específicas que caracterizan la situación educativa de la población migrante y el alcance que asumen sus derechos educativos. Desde los aportes de las aproximaciones cualitativas hemos planteado algunas reflexiones sobre la información relevada por los instrumentos estandarizados acerca del acceso a la educación de estudiantes migrantes, las características que asumen sus trayectorias escolares y las circunstancias en que ellas se desarrollan.

El análisis de las fuentes estadísticas permite observar que la situación educativa de las infancias y juventudes migrantes e hijos/as en la Argentina aún se encuentra atravesada por condiciones de desigualdad. Poner atención en esto nos parece fundamental teniendo en cuenta el carácter igualador en términos de derechos de las legislaciones migratorias y educativas vigentes.

Considerando las situaciones registradas y los aspectos analizados en el informe proponemos aquí algunas orientaciones posibles, con el propósito de que el trabajo se acompañe de recomendaciones de política pública en la temática.

Las/los estudiantes migrantes están menos escolarizados que las/los estudiantes nativos (problemática del Acceso). Sabemos que las razones asociadas a la no concurrencia a la escuela son diversas y se despliegan al menos en dos niveles: aquellas cuestiones vinculadas a dimensiones estructurales y condicionantes en que se producen los desplazamientos propios o familiares y la radicación (situación socioeconómica, ingreso al mercado laboral, movilidad de la población, etc.), y aquellas variables propias del sistema educativo que se vinculan a la posibilidad de asistir y permanecer en las escuelas (oferta y cercanía, modos de recepción y dispositivos de retención, cuestiones administrativas burocráticas, pertinencia de los modelos y formatos escolares a situaciones diversas, etc.).

Entendemos que en torno a los aspectos estructurales y condicionamientos socioeconómicos es necesario un abordaje transversal que excede las políticas específicamente educativas, pero no excluye la intervención del sistema educativo. En principio, la facilidad de acceso de los estudiantes y familias migrantes a las políticas públicas que ya se vienen implementando para la población en general (facilitación de acceso a servicios tales como ANSES, PAMI, etc. en instituciones educativas, articulación con instituciones locales, etc.). Sumado a ello consideramos que la población migrante y descendiente necesita una atención que considere sus particularidades, tales como las características de su status jurídico, el habla de un idioma distinto al castellano, las distancias en las modalidades de interlocución con el estado argentino. Nos encontramos, entonces, ante el desafío de que las políticas públicas den cuenta de estas necesidades generando dispositivos específicos, pero no necesariamente diferenciados, para esta población.

En cuanto a las variables propias del sistema educativo que inciden en el acceso y permanencia, sugerimos la revisión sistemática de algunos parámetros institucionales, así como la creación de nuevas herramientas y dispositivos.

Una de las instancias donde más claramente se ponen en juego tensiones en el acceso es el momento de la inscripción a instituciones o la validación de títulos, equivalencias y niveles aprobados en el país de origen. Este plano requiere ser abordado desde la revisión de los esquemas burocráticos de funcionamiento de la institución que son desplegados como parte de procesos de toma de decisiones.

En un nivel más específico, resulta necesario revisar criterios como el siguiente: “Para acceder a la educación inicial, primaria y/o secundaria debe registrar al niño o niña y/o adolescente en las

instituciones educativas correspondientes a la jurisdicción de residencia de la familia migrante, durante los períodos de inscripción establecidos en el calendario escolar de la provincia donde habita”¹. En primer lugar, se debe tener en cuenta que el criterio de residencia constituye una dificultad para las familias migrantes (que, en muchos casos, al igual que gran parte de la población argentina, tienen jornadas de trabajo extensas y lejos de su lugar de residencia). En segundo lugar, en la medida en que la inscripción debe estar abierta a lo largo de todo el año tanto para garantizar su acceso (Art. 11.h de la LEN 26.206) como su obligatoriedad (Art. 16 de la misma ley), esta afirmación se puede prestar a confusión y resultar excluyente por ejemplo para aquellas familias que, por distintas razones (por ejemplo, vinculadas a la movilidad entre países) deben inscribir a sus hijos/as en distintos momentos del año escolar.

Por otro lado, una orientación más general para pensar políticas públicas en este aspecto responde al enfoque estrictamente normativo de los derechos y su conocimiento en ámbitos institucionales. Ello implica atender a la demanda aún pendiente que adquiere la difusión de la ley de migraciones, así como de otras disposiciones reglamentarias del ámbito educativo que pueden ofrecer cursos de acción preestablecidos a los responsables de las instituciones en distintos aspectos administrativos de la escolaridad. Las propias organizaciones defensoras de derechos de la población migrante vienen desarrollando un trabajo sostenido en la difusión de la ley, que por otro lado resulta todavía ausente (o presente de manera residual) del marco normativo de referencia en muchos contextos escolares.

Aun teniendo en cuenta distintas iniciativas realizadas en los últimos diez años, resta avanzar en la sistematización de las normativas migratorias con perspectiva de derechos en su articulación con el área educativa. En principio sistematizar, comunicar y facilitar a los establecimientos escolares un repertorio de referencias normativas, reglamentarias e institucionales sobre derechos de la población migrante, en articulación con otras regulaciones escolares que hacen al reconocimiento de sujetos de derechos específicos como el marco de infancia y las normativas sobre género.

Las/los estudiantes migrantes registran desigualdades significativas en sus trayectorias: menor asistencia al nivel inicial, mayores porcentajes de repitencia, mayor sobreedad y más bajos rendimientos escolares entre la población migrante (aunque algunas de esas diferencias presentan matices al incorporar al análisis el nivel socioeconómico). Aquí el foco se desplaza del acceso a la permanencia y entran en juego categorías tales como “trayectoria escolar”, “discriminación”, etc. Entendemos que estos datos nos alertan acerca de la necesidad de abordar el acompañamiento de las trayectorias escolares de niños/as y jóvenes migrantes y esto supone un abordaje transversal dentro del sistema educativo.

A lo largo del informe técnico destacamos aspectos que dan cuenta de las condiciones en las que las/los estudiantes se escolarizan, teniendo en cuenta las relaciones entre la experiencia escolar y la participación en tareas domésticas, la situación de estudiantes con hijos/as, entre otras. Aludimos también a cuestiones relevadas en la investigación etnográfica, como la consideración de las trayectorias escolares en los países de origen, modelos y experiencias formativas familiares y comunitarias, relaciones entre desplazamientos (propios y familiares), educación e identificaciones étnicas y nacionales. Se trata de dimensiones de los procesos educativos y las trayectorias, que el sistema ha ido recuperando desde una perspectiva intercultural y atenta a distintas situaciones, experiencias y proyecciones. Esto se ha traducido en el reconocimiento en clave de derechos de

¹Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes (2022:17).
<https://www.educ.ar/recursos/158184/guia-con-orientaciones-para-la-inclusion-educativa-de-las-pe>

algunos colectivos (como la población indígena), pero aún resta fortalecer las iniciativas en torno a las poblaciones migrantes.

El derecho a la educación resulta menoscabado en tanto no existan, con carácter sistemático y sostenido, estrategias específicas y potencialmente replicables para escuchar a las/los estudiantes y sus familias, para que sus historias, sus experiencias y sus concepciones dejen de ser desconocidas, y producir un encuentro imprescindible que habilite prácticas no excluyentes. A este respecto, es importante advertir que las propuestas que reivindican la afirmación de la diversidad (algunas de estas denominadas interculturales), pueden presentar algunos riesgos, por ejemplo, que la diversidad sea usada para reforzar el status de “minorías marginales”. Para evitar que devengan un mecanismo de la desigualdad y la discriminación, su desarrollo debe hacerse evaluando permanentemente sus sentidos y usos.

Entre otras políticas concretas, se sugiere documentar y evaluar, con vistas a apoyar y multiplicar, iniciativas que existen en las jurisdicciones, tales como la traducción de los materiales existentes a distintas lenguas, así como la producción de materiales especiales, la presencia de especialistas y referentes de organizaciones y colectivos migrantes a disposición de las instituciones educativas, los proyectos distritales e interinstitucionales que se llevan adelante en distintos territorios.

En el nivel de las responsabilidades en políticas de formación y capacitación docente, continúa pendiente promover, ampliar y fortalecer la oferta existente de herramientas de trabajo con población diversa como paradigma de democratización educativa que supone aspectos no tradicionalmente abordados en la formación docente. La oferta formativa para la docencia en los establecimientos convencionales de educación superior terciaria (es decir por fuera de los establecimientos enmarcados en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe) resulta aún hoy fragmentaria y en general se traduce en proyectos educativos locales. Subrayamos en este sentido la relevancia de avanzar en una oferta formativa que la sitúe dentro de las políticas de formación general, es decir con un enfoque transversal que la defina como perspectiva de la formación en todos los ámbitos educativos.

Por otro lado, en términos de los contenidos curriculares para la formación, mientras se reconoce cierto avance en la incorporación de núcleos temáticos para la enseñanza y la revisión de enfoques tradicionales (por ejemplo, sobre las migraciones), la fragmentación se expresa tanto en lo que respecta a las regulaciones institucionales cotidianas, es decir el trabajo docente en la cotidianeidad escolar, como en las rutinas de aprendizaje. Sin agotar las dimensiones a considerar, resulta sustantivo incorporar aspectos como la problematización de las representaciones sobre diversidad en los procesos de toma de decisiones sobre derechos de niños, niñas y adolescentes entre la escuela y otras áreas como salud o justicia; y la reformulación de los abordajes institucionales sobre la discriminación, promoviendo la formación en principios de participación colectiva y autorrepresentación de los colectivos.

Para terminar, el análisis realizado nos abre *interrogantes acerca de las categorías utilizadas por las definiciones públicas para referirse a la población migrante*. En este sentido, sugerimos evitar el uso de la categoría de “Extranjero” que ya ha sido revisada en otras situaciones tales como la emisión del DNI de personas nacidas en otro país. Por otro lado, sugerimos la inclusión o ampliación en los instrumentos de relevamiento estadístico de preguntas que permitan caracterizar la situación de los hijos de migrantes. Los datos de las investigaciones cualitativas desarrolladas y del cruce con datos estadísticos que permitió realizar este proyecto dan cuenta de que la pertenencia a familias que han migrado (más allá de la condición nacional propia) se vincula de modo significativo con las trayectorias y proyecciones escolares.

11

Informe Final para el Observatorio del Derecho a la Educación

Ministerio de Educación de la Nación

Informe técnico n° 8

La continuidad pedagógica durante el aspo 2020 en las escuelas rurales

Equipo técnico:

Dr. José Alberto Yuni (Director)

Dr. Daniel Esteban Quiroga

Dra. Cecilia Evangelina Meléndez

Dr. Claudio Ariel Urbano

Dra. Ana Griselda Díaz

Mg. Norma Macías

INTRODUCCION

Este informe técnico es resultado de la convocatoria efectuada por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) durante el año 2022 en el marco del Observatorio del Derecho a la Educación, para que grupos de trabajo de las universidades argentinas efectuaran el análisis de información recabada por el MINEDUC durante los años 2020 y 2021 en el contexto de la Pandemia del COVID-19. El propósito de estos informes es generar insumos que permitan dar cuenta del impacto de los efectos de las políticas educativas implementadas como respuesta a la emergencia sanitaria, a la vez que pretende aportar evidencias para la toma de decisiones en el contexto de la pospandemia. La continuidad pedagógica en las escuelas rurales durante el año 2020 fue uno de los temas incluidos en la convocatoria y sobre esa cuestión versa este Informe Técnico.

El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) fue establecido en marzo del 2020 en el marco de un conjunto de medidas adoptadas por el Estado Nacional para afrontar las contingencias sanitarias producidas por la Pandemia. La suspensión de las actividades escolares presenciales obligó a las autoridades educativas a adoptar estrategias para sostener la escolaridad, que fue trasladada a los entornos domésticos de las y los estudiantes, mediante la deslocalización de las prácticas áulicas y la mediación tecnológica de las TIC como principal recurso pedagógico-didáctico.

A través del Consejo Federal de Educación se establecieron un conjunto de normativas y orientaciones para asegurar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a la vez que se trazaron directrices para sostener lo que se denominó la “continuidad pedagógica”, entendida como un proceso de adecuación de las prácticas de escolarización a las condiciones, restricciones y oportunidades generadas por la no-presencialidad.

La complejidad, heterogeneidad y diversidad son rasgos que caracterizaron históricamente al sistema educativo argentino por lo que, más allá del esfuerzo de establecer políticas educativas coordinadas, era esperable que el proceso de continuidad pedagógica presentara matices y diferencias en los modos de implementación y en los resultados de estas. Desde los orígenes del Sistema Nacional de Instrucción Pública a fines del siglo XIX, la escuela elemental o primaria rural se construyó como un espacio de la diferencia y de la diferenciación; situación que fue afirmándose ante la expansión de su cobertura y su diversificación progresiva al incorporar otros niveles de la educación obligatoria o por la redefinición de su perfil y orientación según su interacción con lo que contemporáneamente denominamos otras modalidades.

En tal contexto situacional, la continuidad pedagógica en las escuelas rurales se presentó como una situación particular, especialmente en la educación secundaria en la que la implementación de la obligatoriedad en la última década generó un incremento de las instituciones y de la matrícula, adoptando formatos y estrategias organizacionales diversas (itinerancia, alternancia, etc.).

La categoría escuela rural enmascara una diversidad de instituciones y formatos institucionales. Esa diversidad se relaciona con diferentes factores, tales como la incardinación territorial en tanto que hay escuelas en zonas inhóspitas, otras en parajes de población rural dispersa y otras de población rural agrupada. Por otra parte, en función de las características climáticas o de las dificultades de accesibilidad para los estudiantes, algunas escuelas funcionan en período de régimen especial o funcionan como escuelas albergue, mientras que otras lo hacen según el calendario escolar de las escuelas comunes. Por otra parte, la asignación de la categoría “rural” puede realizarse por el enclave en el que se encuentran las unidades escolares, aunque la organización pedagógica y curricular se sustente en el modelo de la “escuela común” o también

puede organizarse como una modalidad reconocida por la LEN. Adicionalmente, algunas provincias optaron por mantener en zonas inhóspitas la estructura heredada de la Ley Federal, conservando el modelo de la EGB3.

Uno de los temas recurrentes de la escolaridad rural remite a la baja matrícula estudiantil, lo que ha dado lugar a modelos organizacionales y pedagógicos alternativos al formato de la escuela común, como las escuelas de itinerancia, de alternancia o las escuelas rurales mediadas por tecnologías implementadas en la última década. Asimismo, la institución escolar en contextos rurales registra la configuración tradicional de “la escuela completa” (que cuenta con todos los grados y ciclos establecidos para el nivel), como otras configuraciones tales como las escuelas de Personal Único (para nivel inicial y primario), las escuelas plurigrado o pluricurso (para el nivel secundario) o escuelas con algunos ciclos o cursos de la educación obligatoria.

Por otra parte, la referencia al “contexto rural” encubre marcadas diferencias y asimetrías en las características de los territorios y los contextos socio-productivos y culturales que operan como enclaves de las instituciones escolares y que configuran condiciones diferenciadas para el proceso de escolarización de las y los niños, adolescentes y jóvenes de ese ámbito. Lo rural remite entonces a un variado mosaico de situaciones heterogéneas para la escolarización y, por lo tanto, múltiples respuestas a la continuidad pedagógica.

La pregunta que orienta la elaboración de este informe es la siguiente: ¿De qué modo la especificidad de la escolarización en los contextos rurales definió el alcance y generó una variedad de estrategias adoptadas por las instituciones educativas primarias y secundarias de las diferentes regiones argentinas para la organización e implementación de la continuidad pedagógica?

Ese interrogante ha permitido establecer algunas conjeturas anticipatorias que han servido como matriz interpretativa de la información recolectada por la SEIE. Las anticipaciones de sentido construidas son las siguientes:

- 1) Las condiciones diferenciales de accesibilidad, equipamiento, infraestructura y conectividad digital de las escuelas rurales generaron estrategias diversas de implementación de la continuidad pedagógica y claramente diferenciadas de las adoptadas por las escuelas del ámbito urbano.
- 2) Las características de los modelos organizacionales y de las instituciones; el tamaño de la planta docente y el enclave territorial de las escuelas dieron lugar a diferentes modalidades de gestión, implementación y seguimiento de las estrategias adoptadas para la continuidad pedagógica, con rasgos particulares para cada nivel y región educativa.

Las fuentes de información del Informe

La resolución 363/20 del CFE estableció un proyecto de evaluación integral de las características y el alcance de las políticas de continuidad pedagógica implementadas por el gobierno nacional y las 24 jurisdicciones. Como parte de ese proyecto se propuso desarrollar una Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (en adelante ENPCP) mediante la realización de encuestas a una muestra representativa de equipos directivos, docentes y hogares, cuya finalidad fue indagar sobre diferentes dimensiones y aspectos de las acciones desplegadas por las escuelas para sostener la continuidad pedagógica.

Durante el mes de junio de 2020, 5.387 equipos directivos de instituciones educativas de todo el país (909 de nivel inicial; 2.451 de primario y 2.027 de nivel secundario) respondieron la encuesta. Durante el mes de julio de 2020, más de 21.000 docentes de instituciones educativas de todo el país cuyos directivos respondieron previamente la encuesta institucional debieron completar una encuesta. La muestra de docentes quedó conformada por 2.137 de nivel inicial, 10.217 de primario y 9.117 de nivel secundario.

Según la información disponible en las bases de microdatos publicados por la SEIE, la cantidad de directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias rurales que respondieron la ENPCP fue la siguiente: 494 directivos de escuelas primarias y 320 directivos de escuelas secundarias, que representan el 20.2 % y el 15.8 % del total de casos de la muestra nacional respectivamente. El cuestionario de docentes de ambos niveles fue respondido por 1235 maestros y 1146 profesores que se desempeñan en las mismas unidades escolares seleccionadas aleatoriamente en el relevamiento a directivos, lo que representa el 12.1 y el 12.6 % del total de respuestas de docentes de la muestra nacional. Estas cuatro bases de datos fueron utilizadas en la elaboración de este informe siguiendo las recomendaciones de uso elaboradas por la SEIE. En el Anexo Metodológico se informa acerca de las decisiones tomadas respecto a la construcción de datos.

La organización del Informe

La Continuidad pedagógica durante la Pandemia del COVID-19 fue un proceso dinámico que experimentó transiciones y entretiempos según las contingencias de la situación sanitaria y de las decisiones que las políticas públicas iban definiendo para sostener el proceso de escolarización. El informe se organizó con una lógica de reconstrucción de la procesualidad de la continuidad pedagógica, recuperando la visión de directivos y docentes sobre diferentes instancias del proceso. De hecho, las encuestas efectuadas a equipos directivos y docentes incluían varias preguntas iguales lo que permite establecer miradas convergentes de los actores. Asimismo, cada relevamiento indagó sobre aspectos específicos del rol profesional lo que permite caracterizar la organización, gestión, implementación y seguimiento de las propuestas de continuidad pedagógica desde las prácticas de los actores. Ambos cuestionarios indagaron sobre aspectos referidos al nivel organizativo-institucional de la propuesta de CP, las dificultades de su diseño e implementación y las condiciones de trabajo de directivos y docentes. Por su parte, los cuestionarios de los docentes incluyeron aspectos vinculados a la reorganización de la enseñanza en su dimensión curricular y didáctica. Todas esas dimensiones ofrecen una panorámica de las alteraciones de la experiencia escolar durante el año 2020.

Este Informe técnico se organiza en dos grandes partes: la primera aborda la continuidad pedagógica en el nivel primario y la segunda presenta la información sobre el nivel secundario.

PARTE PRIMERA

LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN ESCUELAS RURALES DE NIVEL PRIMARIO

I. La reorganización de la vida escolar en situación de ASPO

I.a. La gestión institucional de la reorganización escolar: responsabilidades y tiempos

Al momento del relevamiento de la ENPCP la casi totalidad de los establecimientos primarios relevados (99.90 %) disponían de una propuesta pedagógica de continuidad. La ínfima proporción que aún no había podido diseñar la propuesta correspondía a escuelas del ámbito rural. Por su parte, el 99.60 % de docentes de escuelas primarias rurales declararon haber elaborado su propuesta de continuidad educativa al momento de responder la encuesta.

En relación con las responsabilidades asumidas en la elaboración de las actividades que articulan la propuesta de continuidad pedagógica en cada escuela, los equipos directivos fueron los principales responsables (71,60 %) seguido por el trabajo colaborativo entre los directivos y los/las docentes (63,80 %) y vicedirector/es (26,80 %) para el total del país. En las escuelas rurales se observa una notable disminución en la participación de vicedirectores (4,70 %) y del equipo docente con supervisión de la dirección (48,90%) y un aumento de los directivos (76 %). Asimismo, la participación de otros roles como asesores pedagógicos, coordinadores u otros agentes (supervisores, maestras integradoras, etc.) presenta marcadas diferencias con las escuelas del ámbito urbano, en las que su participación fue mucho mayor.

Tabla 1

Encargados de la organización de las actividades que articulan la propuesta de continuidad educativa en escuelas rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Director/a	73,80%	62,00%	80,80%	84,70%	66,10%	76,00%
Vicedirector/es	5,40%	3,70%	17,10%	1,90%	9,70%	4,70%
Los/las coordinadores/as, asesores/as u otras figuras pedagógicas	7,80%	3,00%	12,30%	5,00%	4,90%	5,90%
Equipo docente con supervisión de la dirección	58,60%	53,80%	59,20%	36,20%	65,30%	48,90%
Cada docente de forma autogestionada	13,40%	17,40%	9,50%	6,00%	12,80%	10,90%
Otro	3,08%	7,86%	5,41%	7,74%	2,43%	6,10%

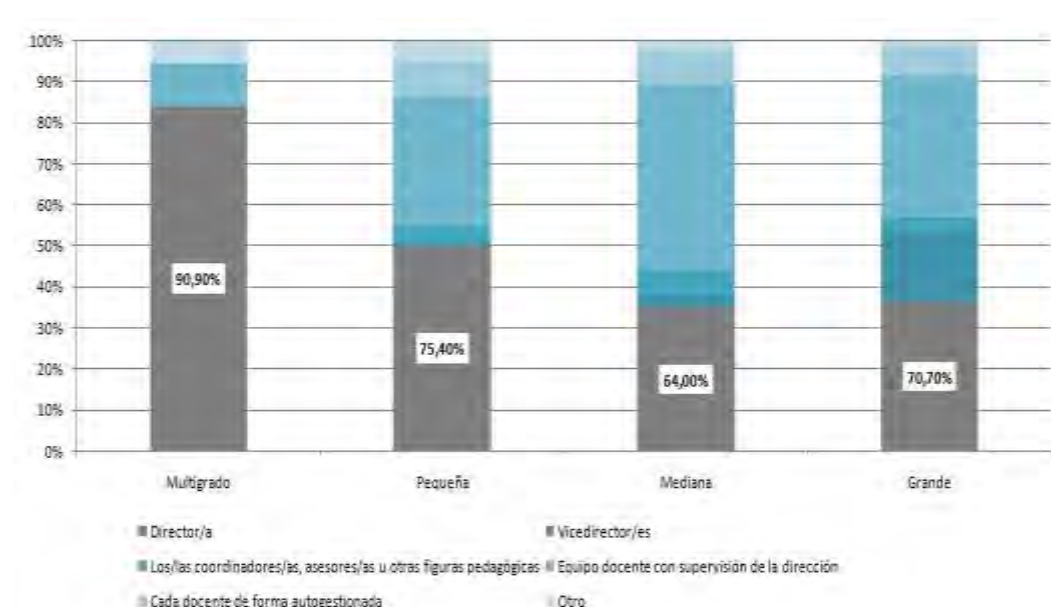
Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En las escuelas del ámbito rural se observan diferencias importantes entre regiones respecto a la gestión organizativa de la propuesta de continuidad. Así, en la región Centro se observa el claro protagonismo de los directivos (84,70 %) y una menor participación de los profesores trabajando en equipo con la dirección (36,20 %), mientras que en la región patagónica las responsabilidades están repartidas en proporciones similares (66,10 % y 65,30 % respectivamente). En aquellas regiones en las que tiene menor peso la responsabilidad de las y los directoras/es en la organización de la propuesta pedagógica, se observa un incremento del trabajo autogestionado de docentes, tal el caso del NEA, el NOA y Patagonia.

La distribución de responsabilidades es producto de la estructura de gestión institucional de las escuelas rurales, en tanto que esta se relaciona con el tamaño de la institución y la conformación de la planta docente. Así, en las escuelas de Personal único o con pluricurso, 9 de cada 10 directivos tuvo la responsabilidad organizativa, con escasa participación de los/las docentes. En cambio en las escuelas de tamaño medio predominó el trabajo en equipo entre directivos y docentes (82.80 %) por sobre el trabajo de los/las directores (64 %). En las escuelas grandes, la existencia de equipos directivos refleja una distribución de responsabilidades entre directores (70,70 %) y vicedirectores (32.90 %) y a la vez el trabajo en colaboración con el equipo docente (66.90 %)

Gráfico 1

Encargados de la organización de las actividades que articulan la propuesta de continuidad educativa en escuelas rurales por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

I.b. El tiempo de adecuación de las propuestas de enseñanza

El 88.50 % del total de escuelas primarias adecuó sus propuestas de enseñanza en menos de dos semanas de iniciado el ASPO. En las escuelas rurales el 44 % pudo hacerlo en ese tiempo, con alrededor de una tercera parte que lo logró desde el inicio, mientras que un 7.40 % aún estaba intentando adecuarla al momento del relevamiento. Se observan diferencias entre las regiones en el tiempo de elaboración de las estrategias de continuidad educativa. La mitad de equipos directivos de escuelas rurales de la región Centro declara que desde el inicio del ASPO pudieron trazar su propuesta de enseñanza para el escenario de no presencialidad, proporción que solo alcanza al 18.80 % en la región NOA. Las escuelas de las regiones patagónica y cuyana son las que declaran haber requerido un mes para efectuar la adecuación (25.80 % y 18.90) o aún la están realizando (13 % y 11.20 %).

La complejidad institucional afectó el tiempo de elaboración de la propuesta de continuidad de la enseñanza. A medida que aumenta la complejidad organizacional de las escuelas, se incrementa el tiempo utilizado para la adecuación al contexto de no presencialidad. Las escuelas pluricurso y pequeñas -que son las que más

declaran haber logrado la adecuación desde el momento inicial del ASPO- son también las que tienen un porcentaje más alto entre las que estaban elaborando la propuesta de continuidad educativa al momento de relevamiento.

Tabla 2

Tiempo que llevó adecuar las propuestas de enseñanza en las escuelas rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Se logró desde el inicio	18,80%	22,80%	26,70%	51,40%	24,50%	33,80%
Una o dos semanas	54,70%	46,90%	43,20%	36,50%	36,70%	44,00%
Un mes aproximadamente	19,80%	18,50%	18,90%	7,90%	25,80%	14,90%
Aún estamos intentando adecuar las propuestas de enseñanza que requiere este contexto	6,70%	11,90%	11,20%	4,30%	13,00%	7,40%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

I.c. La perspectiva de las/los docentes sobre las formas de organización del trabajo de diseño de la propuesta de CP

A nivel institucional la gestión pedagógica de la pandemia supuso que cada escuela adoptara decisiones para adecuar los lineamientos generales de las políticas educativas. La suspensión de la presencialidad implicó la realización de arreglos organizacionales y pedagógicos para hacer frente a la emergencia sanitaria.

La ENPCP indagó en la encuesta a docentes acerca de los modos en que en sus instituciones se establecieron criterios generales para diseñar la propuesta de continuidad educativa. En las escuelas primarias rurales, las/los docentes señalaron que la principal forma de establecer esos criterios fue a través de acuerdos entre docentes y el equipo de conducción (54.90%). Otro conjunto de docentes indicó que el diseño de la propuesta se realizó siguiendo las pautas establecidas por el equipo directivo (47.50%). El 31.10 % de docentes señaló que el modo de establecer los criterios fue a través de acuerdos entre docentes de cada ciclo y el equipo de conducción. El 15,90% de docentes rurales indica que diseñó su propuesta de continuidad de manera individual consultando informalmente a algunos/as colegas. Un 3 % de docentes recurrió a las parejas pedagógicas o al acuerdo individual con el director para diseñar su propuesta educativa.

Tabla 3

Establecimiento de criterios generales para el diseño de la propuesta de continuidad educativa en las escuelas rurales por región.

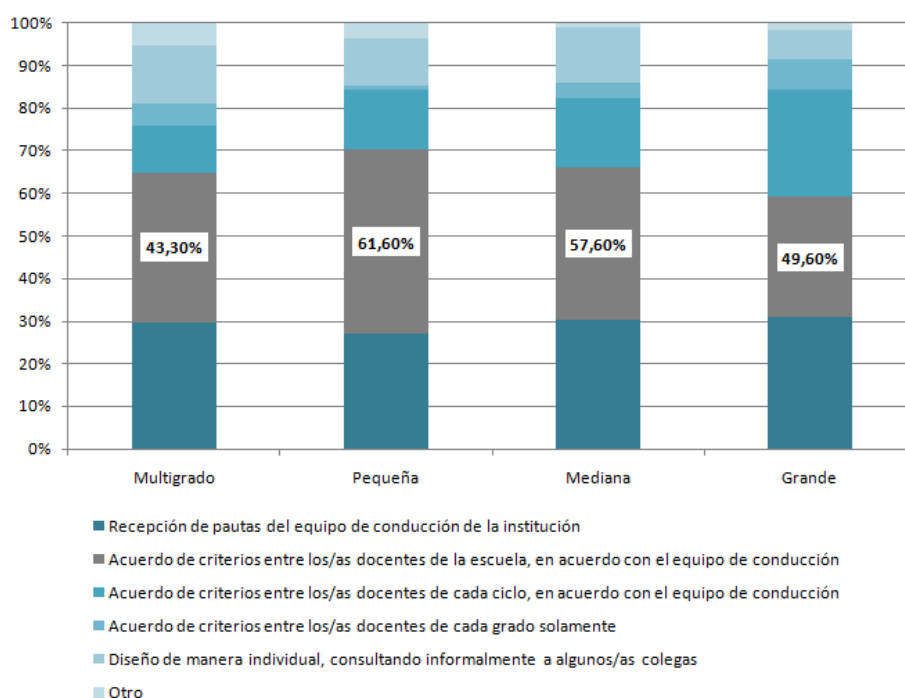
	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Recepción de pautas del equipo de conducción de la institución	53,50%	42,70%	52,20%	41,30%	50,00%	47,50%
Acuerdo de criterios entre los/as docentes de la escuela, en acuerdo con el equipo de conducción	49,40%	51,90%	60,40%	60,80%	61,80%	54,90%
Acuerdo de criterios entre los/as docentes de cada ciclo, en acuerdo con el equipo de conducción	30,00%	26,20%	41,80%	29,60%	38,20%	31,10%
Acuerdo de criterios entre los/as docentes de cada grado solamente	8,70%	7,70%	7,50%	3,70%	8,80%	7,10%
Diseño de manera individual, consultando informalmente a algunos/as colegas	20,20%	19,70%	6,00%	13,30%	11,80%	15,90%
Otro	1,59%	5,11%	0,75%	5,32%	0,00%	3,21%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Se observan variaciones en el establecimiento de criterios según la complejidad institucional de las unidades escolares rurales. En las escuelas grandes hay una mayor proporción (54 %) de docentes que señalan que los criterios de diseño y planificación fueron pautados por el equipo de conducción institucional, proporción que desciende al 36.70 % en las escuelas plurigrado. En las escuelas medianas y pequeñas predominan las formas consensuadas de establecer criterios entre el equipo docente y los directivos (61.60 %); mientras que en las escuelas grandes adquieren relevancia los acuerdos entre los docentes de cada ciclo (44.10 %).

Gráfico 2

Establecimiento de criterios generales para el diseño de la propuesta de continuidad educativa en las escuelas rurales por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En general puede señalarse que la formulación de la propuesta de continuidad pedagógica en las escuelas rurales potenció las formas de trabajo colaborativo entre docentes y directivos y entre docentes que comparten el ciclo. Las modalidades de gestión más directivas tienen menos incidencia en las escuelas rurales que en las urbanas, lo que se reproduce en las escuelas rurales de mayor complejidad institucional generalmente localizadas en poblaciones más grandes. Esa mayor complejidad institucional posiblemente explique el peso de la modalidad directivista de gestión del diseño de la propuesta educativa. Asimismo, la incidencia de los acuerdos entre docentes de un mismo ciclo e incluso del mismo grado en las escuelas grandes indicaría que esos establecimientos cuentan con todos los cursos e incluso que pueden tener más de una división de un mismo grado. En las escuelas rurales pluricurso y pequeñas son más relevantes las formas consensuadas y colaborativas entre los actores escolares.

II. Los procesos comunicacionales de la vida escolar en la Continuidad Pedagógica

II.a. La comunicación entre los equipos docentes y directivos

La suspensión de la presencialidad produjo una alteración en los modos de comunicación entre los integrantes del equipo docente de las escuelas. La situación del contexto produjo una intensificación de las

dinámicas de interacción entre integrantes de la comunidad educativa; interacción ahora mediada por las tecnologías de la información. La necesidad de establecer acuerdos para definir las estrategias y modos de continuar con la escolaridad de las/los estudiantes y la búsqueda de medios que permitieran sostener la gobernanza escolar reconfiguró las relaciones y los procesos de comunicación entre directivos y equipos docentes y de los/las docentes entre sí.

El 19,10 % de docentes de escuelas primarias rurales mantuvo comunicación con el equipo directivo al menos una vez a la semana para realizar el diseño y desarrollo de la propuesta de continuidad educativa. El 67,80 % de docentes se comunicó más de una vez por semana con el equipo de conducción. La región de Cuyo es la que registra una mayor frecuencia de comunicación semanal entre directivos-docentes (78,90 %) mientras que el NEA alcanza a solo el 59,10 %.

Tabla 4

Comunicación con el equipo directivo de la escuela rural en el diseño y desarrollo de la propuesta de continuidad educativa por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Más de una vez por semana.	65,70%	59,10%	78,90%	74,60%	61,80%	67,80%
Una vez por semana.	17,90%	25,90%	13,50%	15,30%	23,50%	19,10%
Dos o tres veces por mes.	11,20%	8,60%	4,50%	6,90%	11,80%	8,50%
Una vez al mes.	2,40%	2,60%	0,80%	1,60%	2,90%	2,00%
Con menor frecuencia.	2,40%	3,90%	2,30%	1,60%	0,00%	2,50%
No, no fue posible.	0,40%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En lo que respecta a la comunicación con los pares docentes de la institución, el 59,80 % respondió que mantuvo el contacto con todos los integrantes del equipo docente y el 36,30 % que solo se comunicó con algunos de ellos. En la región Centro se registra una mayor comunicación de todos las/los docentes de las escuelas, mientras que en la región Patagónica solamente 4 de cada 10 docentes pudo contactarse con la totalidad de sus pares. La complejidad institucional muestra variaciones en la comunicación entre docentes en tanto que el 80 % y 81 % de las escuelas pluricurso y pequeñas pudieron sostener la comunicación con todos los docentes, proporción que se reduce al 43,90 % en las escuelas de mayor complejidad institucional.

Tabla 5

Comunicación con los/as demás docentes de la escuela rural por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Con todos/as los/las docentes de la escuela	56,30%	54,50%	60,90%	71,40%	42,40%	59,40%
Con algunos/as docentes de la escuela	38,90%	38,20%	36,10%	27,50%	54,50%	36,30%
Solo con los/las docentes del grado que dicta en la escuela	3,60%	4,70%	3,00%	1,10%	3,00%	3,20%
No se comunicó con ningún docente de la escuela	1,20%	2,60%	0,00%	0,00%	0,00%	1,10%

Fuente: Encuesta a docentes de primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La alteración pedagógico-organizacional producida por la suspensión de la educación presencial posiblemente haya modificado las agendas conversacionales de las/los docentes de las escuelas primarias. La ENPCP indagó sobre los aspectos que se abordaban entre las y los docentes de las escuelas. Si bien en

términos porcentuales los valores entre lo que informan docentes del ámbito urbano y rural son similares, difieren significativamente en la relevancia que tienen algunos temas según el contexto.

Tanto en las escuelas rurales como urbanas la cuestión más abordada en las comunicaciones entre docentes fueron las consultas sobre la situación de los/las estudiantes y sus familias (87.10%). En segundo término, aparecen los debates sobre las estrategias de seguimiento y/o evaluación de los/las estudiantes (74.10%). En las siguientes opciones las escuelas rurales se diferencian de las urbanas en el peso que tienen las temáticas de conversación. En escuelas rurales el tercer aspecto más conversado entre docentes se refiere a las condiciones de trabajo durante el aislamiento (70.60%), seguido por las consultas sobre aplicaciones tecnológicas utilizadas para la comunicación o el desarrollo de actividades con sus estudiantes (68.50%). La articulación de propuestas entre grados de un mismo ciclo es abordado por el 67 % de docentes rurales de primaria que muestran un mayor interés por este tema que sus pares del ámbito urbano. En sexto lugar, con el 66.6 % de respuestas aparecen los intercambios de materiales didácticos relativos a la propuesta de continuidad pedagógica. Finalmente, el 65.30 % de docentes rurales manifiesta que la comunicación con sus pares ha girado en torno a la socialización y discusión de información aparecida en los medios sobre la continuidad pedagógica.

En las escuelas primarias rurales plurigrado y pequeñas, se observa que las temáticas vinculadas a la situación de los/las estudiantes, las estrategias de seguimiento, el intercambio de recursos y materiales didácticos y la articulación entre grados han ocupado un lugar importante en la agenda conversacional de los maestros en tanto que sus valores en la opción siempre (se abordan esos temas) duplican al resto de escuelas de mayor complejidad.

Tabla 6

Frecuencia con que, en las comunicaciones entre las y los docentes de la escuela rural, se abordan los siguientes aspectos por región.

		Región					Total
		NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Consultas sobre la situación de las/os alumnas/os y sus familias	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Mas abordadas	85,10%	84,40%	91,00%	89,40%	90,90%	87,10%
	Algunas veces abordadas	14,90%	14,70%	9,00%	10,60%	9,10%	12,70%
	Nunca abordadas	0,00%	0,90%	0,00%	0,00%	0,00%	0,20%
Intercambios de materiales didácticos relativos a la propuesta de continuidad educativa	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Mas abordadas	64,60%	63,50%	66,10%	72,40%	69,70%	66,60%
	Algunas veces	32,50%	32,90%	30,80%	25,00%	24,20%	30,30%
	Nunca	2,80%	3,60%	3,00%	2,70%	6,10%	3,10%
Consultas sobre aplicaciones tecnológicas utilizadas para la comunicación con las/os alumnas/os o el desarrollo de actividades	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Mas abordadas	65,00%	64,90%	67,70%	76,70%	75,80%	68,50%
	Algunas veces	30,60%	30,20%	28,60%	22,20%	24,20%	28,00%
	Nunca	4,40%	4,90%	3,80%	1,10%	0,00%	3,50%
Debates sobre estrategias posibles de seguimiento y/o evaluación de las/os alumnas/os	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Mas abordadas	70,20%	71,10%	76,70%	80,30%	78,80%	74,10%
	Algunas veces	28,60%	26,70%	20,30%	16,50%	21,20%	23,70%
	Nunca	1,20%	2,20%	3,00%	3,20%	0,00%	2,20%
Articulación de propuestas entre	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Mas abordadas	63,70%	63,30%	72,90%	72,50%	61,80%	67,00%

grados de un mismo ciclo	Algunas veces	28,20%	27,90%	20,30%	20,60%	23,50%	24,90%
	Nunca	8,10%	8,80%	6,80%	6,90%	14,70%	8,10%
Intercambios relativos a condiciones de trabajo durante el aislamiento	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Mas abordadas	65,50%	68,00%	72,10%	79,20%	72,70%	70,60%
	Algunas veces	30,90%	29,80%	24,10%	19,10%	27,30%	26,70%
	Nunca	3,60%	2,20%	3,80%	1,60%	0,00%	2,70%
Socialización y discusión de información aparecida en los medios sobre la continuidad pedagógica en general	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Mas abordadas	65,80%	66,20%	64,20%	64,50%	63,60%	65,30%
	Algunas veces	30,10%	30,20%	32,80%	31,70%	33,30%	31,10%
	Nunca	4,00%	3,60%	3,00%	3,70%	3,00%	3,60%
Otros aspectos	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Mas abordadas	56,60%	53,10%	57,90%	57,70%	48,50%	55,70%
	Algunas veces	34,50%	38,10%	33,10%	32,80%	39,40%	35,10%
	Nunca	8,80%	8,80%	9,00%	9,50%	12,10%	9,20%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

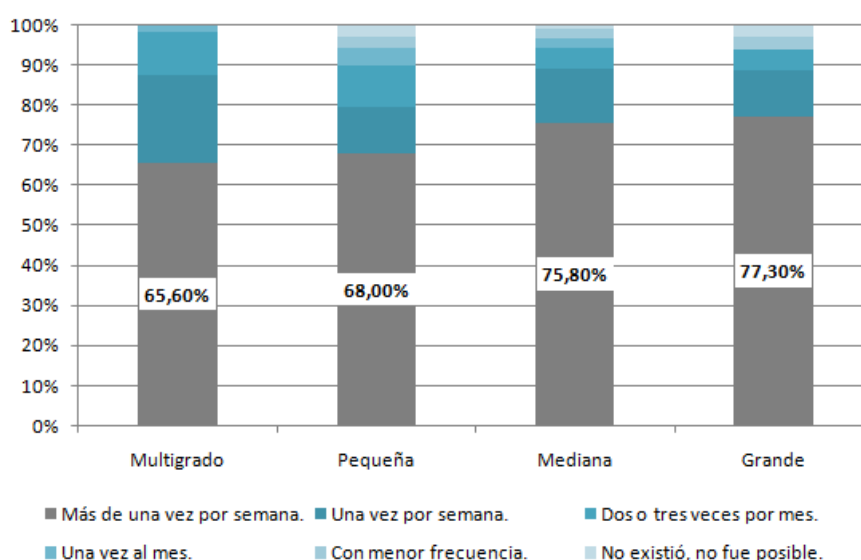
II.b. La comunicación con las/los alumnas/os

En cuanto a la frecuencia de comunicación de la escuela con los/estudiantes: el 92.30 % de los equipos directivos de escuelas urbanas informa que pudieron sostener la comunicación por lo menos una vez a la semana, mientras que en las escuelas rurales esa proporción desciende al 83.70 %. Poco más de las dos terceras partes de directores informa que su escuela se comunicaba con las familias más de una vez a la semana, sin variaciones importantes entre las urbanas y rurales.

La estructura institucional de las escuelas rurales permite observar ciertas variaciones. En efecto, en las escuelas medianas y grandes que operan en pequeños poblados y localidades de población agrupada, las tres cuartas partes de las escuelas se comunican más de una vez a la semana con sus estudiantes, relación que desciende al 65.60 % en escuelas de pluricurso (Gráfico 3). Paradójicamente, en las escuelas con estructuras organizacionales más complejas se registra un porcentaje que no logró comunicarse con sus estudiantes o que lo hace con una frecuencia de comunicación que supera el mes.

Gráfico 3

Frecuencia de comunicación de las escuelas rurales con las/os alumnas/os por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Entre las razones que enuncian los equipos directivos respecto a la imposibilidad de comunicarse con los/las estudiantes y las familias, se destaca la situación de las escuelas de zonas inhóspitas y con población dispersa afectadas por el problema de la accesibilidad física a la institución, así como la falta de conectividad. Otras situaciones se vinculan a que los/las docentes y/o directivos no viven en el mismo lugar y por las restricciones a la circulación no podían llegar a su lugar de trabajo. Las respuestas revelan que las escuelas rurales priorizaron la comunicación con las familias, tanto para la realización de tareas pedagógicas como para la reorganización de los servicios escolares, especialmente la alimentación.

En cuanto a los medios utilizados por las escuelas primarias del país para comunicarse con sus estudiantes durante la primera fase del ASPO se destaca la comunicación a través de las aplicaciones de mensajería de textos (89.70 %) y los dispositivos móviles (68.60 %). En el caso de las escuelas rurales se observa un

aumento de la comunicación por mensajes de texto (91 %) y una disminución de los llamados a través de celular (61.60 %). El tercer medio de comunicación en las escuelas del ámbito rural (20.40 %) es la visita domiciliaria a las casas y parajes de los/las estudiantes para la entrega de materiales en formato papel ya que no se disponía de conectividad.

La relevancia de la comunicación a través de mensajería de texto es similar entre las regiones, con una leve disminución de su uso en las regiones patagónica y Cuyo. En cambio, en el caso de la utilización de la telefonía móvil, se advierte que en las escuelas rurales del NOA y NEA ese medio de comunicación con los alumnos desciende a menos de la mitad de las instituciones (49,30 % y 46 %, respectivamente) (Tabla 7).

Tabla 7

Medios a través de los cuales las escuelas rurales se comunicaron con las/os alumnas/os por región.

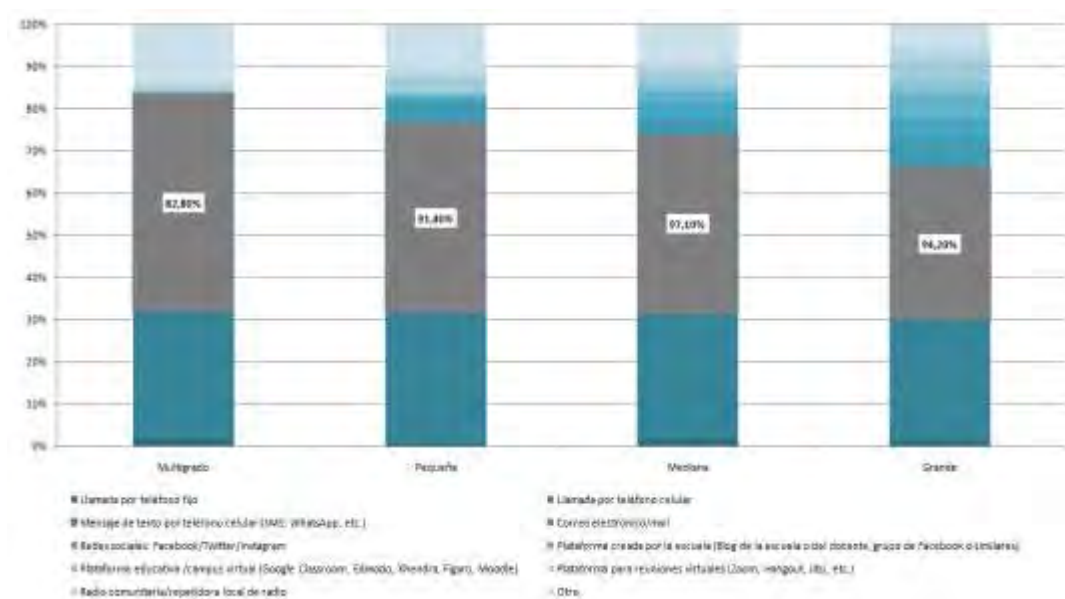
	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Llamada por teléfono fijo	0,70%	1,50%	0,70%	4,20%	5,90%	2,5%
Llamada por teléfono celular	49,30%	46,00%	65,90%	76,50%	62,50%	61,6%
Mensaje de texto por teléfono celular (SMS, WhatsApp, etc.)	90,00%	90,30%	82,80%	94,20%	85,20%	91,0%
Correo electrónico/mail	0,60%	0,50%	19,70%	14,60%	24,70%	8,9%
Redes sociales: Facebook/Twitter/Instagram	2,10%	2,70%	6,80%	4,20%	7,30%	3,7%
Plataforma creada por la escuela (Blog de la escuela o del docente, grupo de Facebook o similares)	2,80%	3,80%	3,00%	3,00%	8,90%	3,4%
Plataforma educativa /campus virtual (Google Classroom, Edmodo, Xhendra, Fígaro, Moodle)	0,00%	4,00%	7,30%	0,80%	4,90%	1,9%
Plataforma para reuniones virtuales (Zoom, Hangout, Jitsi, etc.)	2,60%	1,60%	4,70%	10,70%	17,40%	6,6%
Radio comunitaria/repetidora local de radio	6,50%	2,80%	3,60%	4,20%	14,40%	5,0%
Otro	13,31%	21,81%	40,34%	20,51%	21,50%	20,4%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En el caso de las escuelas pluricurso, localizadas en parajes o zonas rurales dispersas el uso de la mensajería desciende al 82 %, y las llamadas por teléfono celular son realizadas por el 47,10 % de ellas. En las escuelas grandes, los valores ascienden al 94.40 % y el 73.30 % para esos medios. Se observa que a mayor complejidad institucional hay mayor variedad de uso de recursos de comunicación con los estudiantes.

Gráfico 4

Medios a través de los cuales la escuela rural se comunicó con las/os alumnas/os por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Se observan diferencias interregionales en el uso de los medios de comunicación con los/las estudiantes. Se destaca el caso de la región patagónica en la que comparativamente con las otras regiones, ha habido un mayor uso de medios digitales y de comunicación tales como el correo electrónico, el uso de plataformas educativas, plataformas para reuniones virtuales y uso de radios comunitarias. Estos medios de comunicación con los alumnos no son relevantes en las escuelas del NOA y NEA.

En las respuestas abiertas, se advierte que las visitas a los domicilios eran de carácter regular e implicaban tanto a directivos como a docentes. En las escuelas rurales todos aquellos medios que requerían conectividad fueron menos utilizados. En cambio, en las escuelas de ámbito urbano el mayor acceso a conectividad y entornos digitales tales como plataformas para reuniones, plataformas educativas o plataformas creadas por las instituciones fueron medios relevantes para sostener la comunicación con los estudiantes. La mayor conectividad del medio urbano, en el que se incluye una proporción de escuelas de entornos de ruralidad, permitió a las escuelas comunicarse a través de correo electrónico y redes sociales con sus estudiantes. En cambio, en las escuelas rurales de menor complejidad institucional y mayor dispersión territorial la utilización de esos medios es mínima. Estas diferencias en los medios a través de los cuales las escuelas pudieron sostener la propuesta de continuidad pedagógica revela el peso de la brecha digital entre escuelas del ámbito urbano y rural.

II.c. La comunicación con las familias

El 68.8 % de las escuelas primarias rurales mantuvo contacto con las familias más de una vez a la semana y el 15.8 % pudo hacerlo por lo menos una vez en ese tiempo. Se observan importantes diferencias intrarregionales en lo que hace a la frecuencia de comunicación con las familias. En la región Centro el 90.40 % de escuelas se comunicó más de una vez por semana, proporción que desciende en la Patagonia (42.80 %), NEA (48.20 %) y NOA (58.30 %) (Tabla 8). A su vez, en estas regiones 1 de cada 10 escuelas se conecta con una frecuencia mayor al mes.

Tabla 8

Frecuencia de comunicación de las escuelas rurales con las familias por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Más de una vez por semana	58,30%	48,20%	60,00%	90,40%	42,80%	68,80%
Una vez por semana	20,90%	29,80%	28,20%	1,10%	33,30%	15,80%
Dos o tres veces por mes	10,40%	11,40%	10,90%	6,90%	16,40%	9,50%
Una vez al mes	8,80%	8,40%	0,00%	0,00%	1,60%	4,10%
Con menor frecuencia	0,60%	1,60%	0,90%	1,60%	5,90%	1,50%
No existió, no fue posible	1,10%	0,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,40%

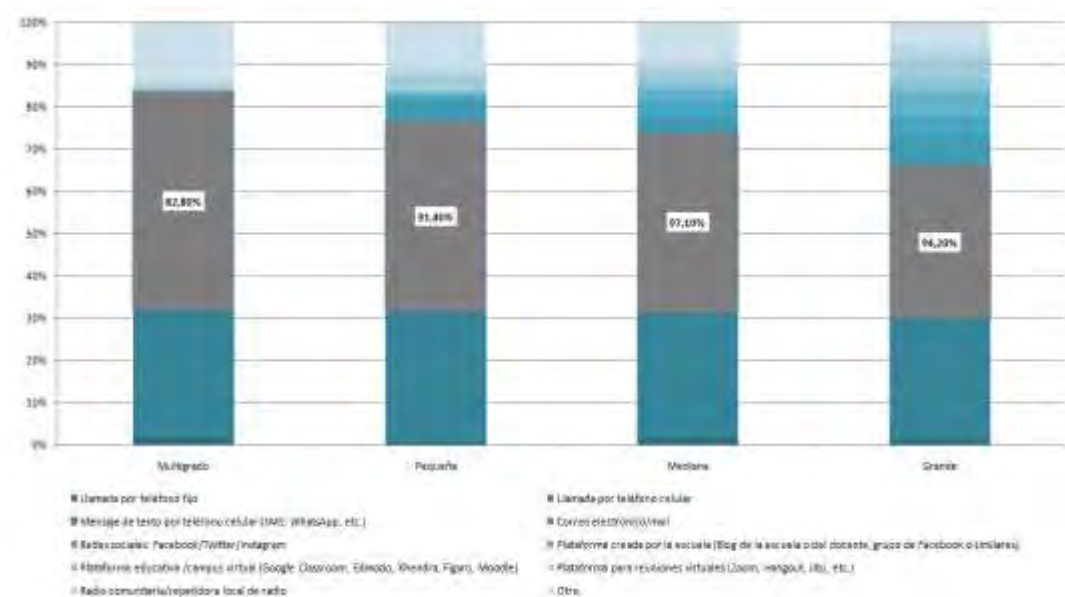
Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La frecuencia de comunicación con las familias varía según la complejidad institucional (que en realidad es un indicador de las condiciones de localización en la ruralidad). Así, 7 de cada diez escuelas grandes y medianas declaran comunicarse más de una vez por semana con cada familia, relación que se reduce en las escuelas pluricurso y pequeñas. En estas últimas, se registra alrededor de un 10 % de instituciones que se conectó menos de una vez por mes con las familias.

El medio de comunicación más utilizado por las escuelas rurales para comunicarse con las familias fue la mensajería de textos (92 %), seguida por el teléfono celular (66.50 %). Esta última opción sin embargo presenta una fuerte diferencia con las escuelas urbanas en las que 9 de cada 10 directores (89 %) indicaron que utilizaban la comunicación por la telefonía móvil. La comunicación con las familias repite la tendencia de comunicación de las escuelas con sus estudiantes, tanto en relación con las variaciones regionales, como aquellas producidas por la complejidad institucional.

Gráfico 5

Frecuencia de comunicación de las escuelas rurales con las familias por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria- Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Tabla 9

Medios a través de los cuales las escuelas rurales se comunicaron con las familias por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Llamada por teléfono fijo	1,10%	0,70%	8,50%	5,60%	12,00%	3,90%
Llamada por teléfono celular	54,90%	51,70%	71,20%	81,00%	64,70%	66,50%
Mensaje de texto por teléfono celular (SMS, WhatsApp, etc.)	89,60%	91,50%	84,40%	95,10%	94,50%	92,00%
Correo electrónico/mail	1,10%	0,20%	18,90%	13,60%	16,00%	8,10%
Redes sociales: Facebook/Twitter/Instagram	2,60%	5,30%	6,30%	7,40%	7,10%	5,60%
Plataforma creada por la escuela (Blog de la escuela o del docente, grupo de Facebook o similares)	0,80%	1,90%	2,30%	2,90%	8,70%	2,40%
Plataforma educativa /campus virtual (Google Classroom, Edmodo, Xhendra, Fígaro, Moodle)	0,00%	2,00%	6,30%	0,80%	6,70%	1,50%
Plataforma para reuniones virtuales (Zoom, Hangout, Jitsi, etc.)	1,10%	1,30%	1,80%	3,70%	3,00%	2,30%
Radio comunitaria/repetidora local de radio	5,40%	3,10%	2,00%	5,10%	17,80%	5,10%
Otro	19,10%	21,08%	32,10%	17,53%	23,33%	20,05%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

III. La gestión de la continuidad pedagógica con las familias y los estudiantes

La coordinación del envío de las propuestas de trabajo pedagógico a los alumnos en el contexto rural recayó principalmente en los directivos (80.20 %). El 91.80 % de los directivos de escuelas de las zonas Centro y el 85.40 % de la región cuyana ha tenido a su cargo esta tarea, valor que desciende en las regiones de NEA, NOA y Cuyo. En esas regiones, en alrededor del 60 % de escuelas rurales aparecen los docentes referentes de grado como responsables del envío de las propuestas de trabajo a los alumnos y en menor medida los docentes de áreas especiales (Tabla 10).

Tabla 10

Coordinadores del envío de las propuestas de trabajo/actividades a las alumnas y alumnos de las escuelas rurales por región.

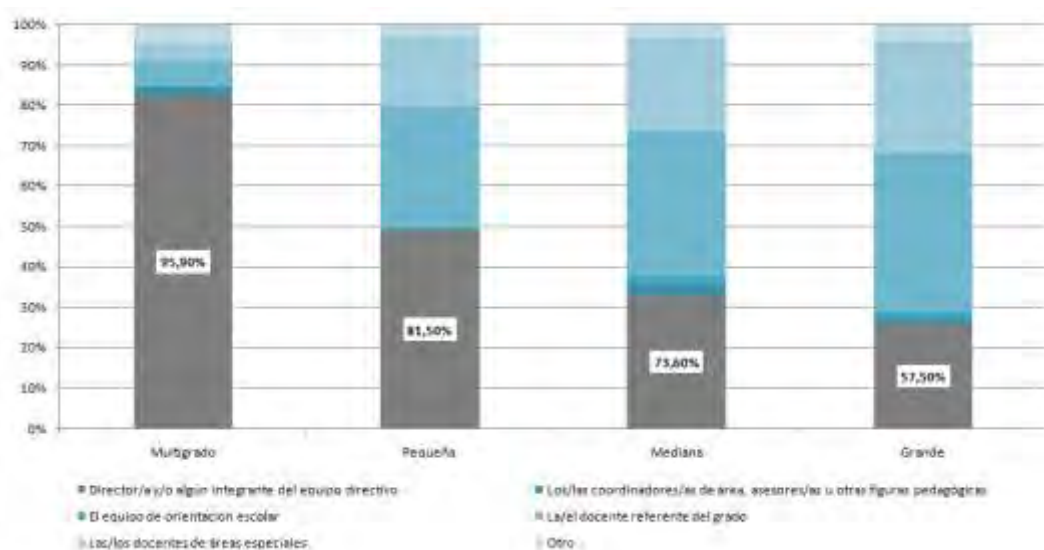
	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Director/a y/o algún integrante del equipo directivo	69,20%	70,80%	85,40%	91,80%	74,00%	80,20%
Los/las coordinadores/as de área, asesores/as u otras figuras pedagógicas	4,10%	2,10%	1,80%	0,60%	2,60%	2,00%
El equipo de orientación escolar	0,00%	0,80%	0,00%	2,80%	0,00%	1,30%
La/el docente referente del grado	62,30%	64,70%	63,50%	33,40%	63,30%	51,20%
Las/los docentes de áreas especiales	39,70%	25,20%	35,10%	27,10%	48,10%	31,60%
Otro	6,03%	3,77%	9,84%	5,29%	13,79%	5,91%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Las responsabilidades de la gestión de las estrategias organizativas del trabajo educativo con los/las estudiantes de las escuelas rurales muestran diferencias según la complejidad institucional. En el caso de escuelas pluricurso y pequeñas el 95.90 % y el 81.50 % respectivamente sus directivos declaran tener a cargo la coordinación; porcentaje que desciende al 57.50 % en las escuelas de mayor complejidad organizacional (Grafico 6). A medida que aumenta la complejidad institucional la responsabilidad del envío de actividades educativas a estudiantes y familias, se distribuye entre varios actores, especialmente los/las docentes de grado y especiales. Así, en el 88.20 % de las escuelas grandes esa tarea recae en los docentes referentes del grado y en un 61.80 % en los docentes de áreas especiales.

Gráfico 6

Coordinadores del envío de las propuestas de trabajo/actividades a las alumnas y alumnos de las escuelas rurales por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria- Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

A diferencia de las escuelas urbanas en las que los/las docentes de grado fueron responsables del envío de actividades (81.20 %) en las escuelas rurales solamente el 51.20 % tuvo esa responsabilidad. De igual manera, los/las docentes de áreas especiales fueron menos requeridos por las instituciones para la coordinación del envío de propuestas pedagógicas a sus estudiantes (31.60 %). En el caso de las escuelas rurales, otras figuras pedagógicas como equipos de orientación, asesores o tutores no tuvieron incidencia en la organización del flujo de actividades. Los datos expuestos muestran que las escuelas de alta complejidad institucional que operan en entornos de ruralidad, tienen una organización del trabajo escolar similar a las escuelas que en el relevamiento se identifican como pertenecientes al ámbito urbano.

En las escuelas rurales plurigrado o de complejidad organizacional pequeña, los directivos son Personal Único o es personal directivo al frente de grado, lo que explicaría la marcada diferencia en las tareas de coordinación de la comunicación pedagógica con las familias y alumnos. Por otra parte, en muchas jurisdicciones los directivos fueron considerados personal esencial y, por lo tanto, estaban habilitados para circular, lo que les impuso la tarea de coordinación de entrega domiciliaria de las actividades pedagógicas.

La respuesta de los docentes de las escuelas rurales encuestadas muestra algunas diferencias a la que brindaron los directivos. El 55.90 % señaló que la coordinación del envío de las propuestas de trabajo a los/las estudiantes fue algún directivo, mientras que el 35.30 % indicó que esa tarea la realizó individualmente según sus criterios y posibilidades (en las escuelas urbanas esta opción solo representa el 17.90 %) y, en menor medida, Las/los coordinadores, asesores u otras figuras pedagógicas (28.20%) y los/las docentes de cada grado (27.90 %).

Tabla 11

Coordinación junto a los/las docentes del envío de la propuesta de trabajo/actividades a las y los alumnos/as por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Algún miembro del equipo directivo	53,00%	47,40%	65,40%	59,30%	79,40%	55,90%
Las/los docentes de áreas especiales	5,50%	3,00%	3,70%	4,20%	5,90%	4,30%
El equipo de orientación escolar	1,20%	0,40%	2,30%	8,50%	0,00%	2,70%
Las/los coordinadores, asesores u otras figuras pedagógicas	22,00%	17,90%	34,60%	43,40%	35,30%	28,20%
Se organizaron entre los/as docentes de cada grado	24,80%	24,00%	42,10%	25,90%	32,40%	27,90%
Lo hizo individualmente cada docente según sus criterios y posibilidades	42,30%	41,20%	22,40%	30,20%	23,50%	35,30%
Otro	3,95%	5,11%	1,49%	4,74%	3,03%	4,02%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

IV. Caracterización de las propuestas pedagógicas para el sostenimiento del vínculo escolar en la continuidad pedagógica

IV.1. Las acciones pedagógico-curriculares priorizadas en la continuidad pedagógica

La propuesta educativa de las escuelas primarias rurales para la primera fase del ASPO consistió en el repaso o revisión de contenidos en la mayoría de las instituciones. La priorización del vínculo e interacción con los alumnos o familias fue la opción del 97.90 % de escuelas y la priorización de contenidos alcanzó al 87.70 %. Poco más de la mitad de las escuelas rurales (51.20 %) continuaron con las actividades que habían planificado al inicio del año. Los datos de la encuesta a los docentes presentan algunas variaciones respecto a la brindada por los directivos (Tabla 12).

Tabla 12

Acciones priorizadas a nivel institucional en la propuesta educativa de las escuelas rurales por región

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Se seleccionaron y priorizaron contenidos nuevos	85,60%	81,90%	96,20%	91,90%	74,20%	87,70%
Se continuó con la secuencia planificada antes de la emergencia sanitaria	58,10%	54,10%	44,30%	47,70%	40,20%	51,20%
Se priorizó el vínculo e interacción con los/as alumnas/os o con las familias	95,80%	95,60%	99,30%	100,00%	100,00%	97,90%
Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).						

Para el 99.20 % de maestras y maestros la principal propuesta fue el sostenimiento del vínculo con los/las estudiantes, seguida del repaso o revisión de contenidos (96.20 %). La priorización y selección de nuevos contenidos y la continuidad con la secuencia planificada (59.20%) al inicio del curso lectivo registran valores similares entre directivos y docentes (Tabla 13).

Tabla 13

Acciones priorizadas por las/los docentes de escuelas rurales para la continuidad pedagógica por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Se repasaron o revisaron contenidos	97,20%	97,80%	91,70%	96,30%	93,90%	96,20%
Se seleccionaron y priorizaron contenidos nuevos	88,80%	83,20%	87,30%	91,50%	84,80%	87,50%
Se continuó con la secuencia planificada antes de la emergencia sanitaria	58,20%	63,40%	53,00%	63,00%	41,20%	59,20%
Se priorizó el vínculo con las/os alumnas/os o con las familias para acompañarlas/os en el aislamiento	98,00%	99,60%	99,30%	100,00%	100,00%	99,20%
Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).						

Las estrategias utilizadas por los/las docentes de escuelas rurales para planificar la propuesta de continuidad educativa se basaron en la planificación armada a principio de año (59.10 %). El 53.10 % consultó los NAP; el 45.70 % revisó el diseño curricular de su provincia o jurisdicción (Tabla 14). El 36.70 % tomó como referencia el ordenamiento de temas propuesto por los textos o manuales que se utilizaban, mientras que el 13.40 % consultó propuestas pedagógicas desarrolladas por otras/otros docentes.

Tabla 14
Estrategias utilizadas por los docentes para planificar la propuesta de continuidad educativa en las escuelas rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Se basa en la planificación armada a principio de año	57,10%	61,80%	48,10%	67,60%	51,50%	59,10%
Revisa el Diseño Curricular de la Provincia/Jurisdicción	39,00%	33,80%	76,10%	46,30%	55,90%	45,70%
Consulta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios	52,80%	50,40%	61,90%	51,30%	50,00%	53,10%
Consulta las propuestas desarrolladas por otros/as docentes	11,00%	15,50%	16,50%	11,60%	14,70%	13,40%
Toma como referencia el ordenamiento de temas que propone el libro de texto/cuadernillo/manual que se está utilizando	45,30%	47,20%	15,80%	28,20%	29,40%	36,70%
Otro	4,42%	11,76%	5,22%	9,47%	6,06%	7,82%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Las tres cuartas partes de los docentes de la región cuyana (76.10 %) señalaron que la definición de su planificación se realizó tomando como base el diseño curricular jurisdiccional; en menor medida el 55.90 % de docentes patagónicos hizo lo propio. En las regiones NOA y NEA es donde los/las docentes utilizaron como guión pedagógico los contenidos de los libros y manuales escolares. En las escuelas primarias de plurigrado la opción más utilizada fue la consulta a los NAP y la revisión de los diseños curriculares; en estas escuelas se encuentra una utilización más variada e intensiva de diferentes recursos para la planificación de la propuesta de enseñanza.

IV.2. Recursos pedagógicos utilizados en la propuesta de continuidad educativa

La propuesta de continuidad pedagógica se sostuvo en una variedad de recursos utilizados por las/los docentes para el desarrollo de las actividades. En el caso de las escuelas rurales el uso de esos recursos parece haber estado condicionado por el acceso a la conectividad de las instituciones, sus docentes y estudiantes en tanto que se registran claras diferencias con los recursos utilizados por docentes de zonas urbanas. La utilización de diferentes materiales impresos y de recursos digitales asincrónicos fueron los más utilizados en los entornos de la ruralidad. El 87.10 % de los directores informa que se utilizaron los cuadernillos de la Serie Seguimos Educando, producidos por el Ministerio de Educación de la Nación (Tabla 15). En una clara estrategia de complementación de recursos pedagógicos, el 80.30 % de escuelas enviaron actividades o cuadernos preparados por los/las docentes. El uso de manuales de texto, manuales impresos o digitales se reduce a poco más de la mitad de escuelas rurales (53,10%), mismo que las clases grabadas en audio o video (50.70 %). Las propuestas de actividades sincrónicas como clases en vivo o video solo fueron utilizadas por el 6.70 % de escuelas rurales. De igual manera, otros recursos como los programas de

TV o radio elaborados en el marco de Seguimos Educando o los portales educativos fueron escasamente utilizados en el contexto rural.

Se observan algunas diferencias entre regiones en el uso de algunos recursos. En la región cuyana es donde se registra un menor uso de los Cuadernos de la Serie Seguimos Educando a la vez que es la región en la que más se utilizaron actividades o cuadernos preparados por los/las docentes. Las clases grabadas en audio o video fueron utilizadas por el 67.30 % de escuelas rurales, valor que desciende al 33.70 % de las escuelas rurales del NEA. En la región patagónica es donde se registró mayor uso de recursos sincrónicos como clases en vivo a través de redes sociales (16.40 %).

Tabla 15

Recursos pedagógicos utilizados por las/los docentes de escuelas rurales para desarrollar sus propuestas según región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Libros / libros de texto / manuales impresos o digitales	50,50%	52,40%	53,80%	54,50%	56,60%	53,10%
Actividades o cuadernos preparados por la/el docente para imprimir o copiar y resolver	80,80%	77,30%	89,80%	78,70%	88,80%	80,30%
Cuadernos de la Serie Seguimos Educando elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o materiales o cuaderno	79,90%	88,70%	70,40%	94,10%	87,80%	87,10%
Portales educativos del Ministerio de Educación de la Nación (Educ.ar, seguimoseducando.gob.ar, etc.) o portales educa	19,00%	34,20%	40,50%	42,00%	17,60%	33,00%
Portales educativos privados (gratuitos o pagos) (Educatina, Aula 365, educarencasa.com, etc.)	4,20%	3,30%	2,30%	8,20%	4,50%	5,50%
Programas de TV o radio en el marco de Seguimos Educando (Canal 7, Encuentro, PakaPaka, etc.) o programas de TV o radio	13,80%	18,90%	24,20%	32,20%	25,20%	23,70%
Podcasts o videos disponibles en la web	22,30%	7,50%	31,90%	27,00%	20,50%	21,80%
Clases especialmente grabadas (en audio o video)	40,90%	33,70%	46,20%	67,30%	44,20%	50,70%
Clases en vivo a través de redes sociales (Facebook, Instagram, TikTok) o por video conferencias (Zoom, Google Hangout	4,90%	1,70%	6,80%	9,20%	16,40%	6,70%
Otro	2,91%	6,91%	12,05%	17,90%	19,68%	11,30%

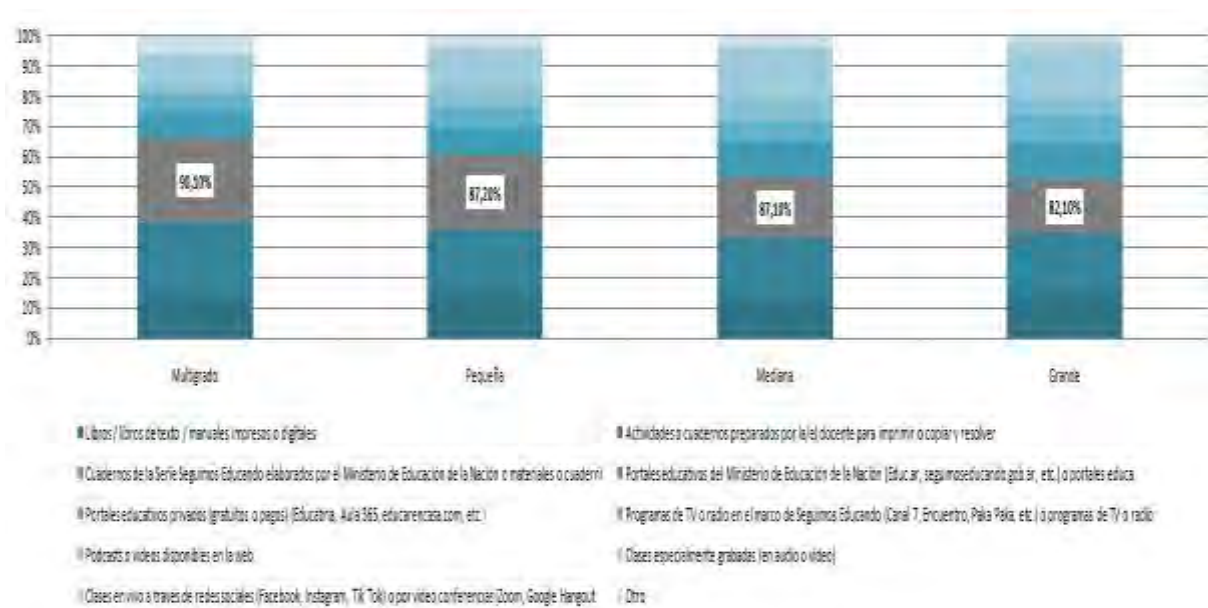
Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En las escuelas pluricurso hubo mayor utilización de los Cuadernos producidos por el ministerio nacional, el uso de libros se reduce al 45 % y las clases sincrónicas solo se utilizaron en el 1.40 % de este tipo de escuelas (Grafico 7). Por el contrario, en las escuelas medianas y grandes 7 de cada 10 escuelas grabaron clases en audio o video para enviar a sus alumnos y registran un mayor uso de los libros de textos y manuales (67.50 %), de portales educativos (49.30 %) y de la programación radial o televisiva de Seguimos Educando.

Los recursos pedagógicos utilizados en las escuelas primarias rurales difieren claramente de las escuelas del ámbito urbano, con un comportamiento similar al de las escuelas de entornos rurales de alta complejidad organizacional. Frente a los problemas de accesibilidad tecnológica y de conectividad de los estudiantes, las escuelas rurales pequeñas y que operan en zonas rurales de población dispersa sustentaron su estrategia de continuidad pedagógica en la utilización combinada de materiales impresos. En las escuelas urbanas en cambio, hay un claro predominio de los recursos basados en mediaciones tecnológicas y digitales y un uso más intensivo de los diferentes recursos que las políticas y las instituciones dispusieron para llevar adelante la continuidad pedagógica.

Gráfico 7

Recursos utilizados por las/los docentes de escuelas rurales para desarrollar sus propuestas por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria- Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Los recursos pedagógicos utilizados desde la perspectiva de los docentes

El relevamiento a los y las docentes de escuelas primarias rurales sigue la tendencia de las respuestas de sus directivos, tanto en lo que se refiere al tipo de recursos como a la complementariedad de los mismos. El recurso más utilizado son los cuadernos de la Serie Seguimos Educando (68.90 %), seguido por las actividades y cuadernillos elaborados por los docentes (56.30 %), los libros de texto y/o manuales (53.90 %), las clases grabadas en video o audio (45.70 %), los podcast o videos disponibles en la web (35 %) y los portales educativos de los ministerios (34 %) (Tabla 16).

Las respuestas de docentes rurales de la región Centro indican un mayor uso de todos los recursos relevados, en tanto que sus valores están sobre el promedio nacional. En la región de Cuyo es donde se ha producido un menor uso de los Cuadernos Seguimos Educando y de las actividades producidas por los docentes, a la vez que es la que registra un mayor uso de los libros y manuales de texto.

Tabla 16

Recursos pedagógicos utilizados para desarrollar la propuesta de continuidad educativa en las escuelas rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Libros / libros de texto / manuales impresos o digitales	50,20%	54,10%	60,20%	55,00%	50,00%	53,90%
Actividades o cuadernos preparados por la/el docente para imprimir o copiar y resolver	56,90%	53,60%	50,70%	61,90%	61,80%	56,30%
Cuadernos de la Serie Seguimos Educando elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o materiales elaborados por el Ministerio de Educación de la jurisdicción	72,30%	71,80%	41,40%	78,70%	76,50%	68,90%
Portales educativos del Ministerio de Educación de la Nación (Educ.ar, seguimoseducando.gob.ar, etc.) o de los Ministerios de Educación provinciales	25,30%	33,30%	33,80%	46,00%	36,40%	34,00%
Portales educativos privados (gratuitos o pagos) (Educatina, Aula 365, educarencasa.com, etc.)	6,70%	4,70%	9,00%	9,50%	11,80%	7,40%
Programas de TV o radio en el marco de Seguimos Educando (Canal 7, Encuentro, PakaPaka, etc.) o programas de TV o radio	20,60%	16,70%	12,00%	26,50%	20,60%	19,50%
Podcasts o videos disponibles en la web	29,20%	22,30%	38,30%	52,90%	51,50%	35,00%
Clases especialmente grabadas (en audio o video)	41,10%	33,00%	48,90%	66,10%	41,20%	45,70%
Clases en vivo a través de redes sociales (Facebook, Instagram, TikTok) o por video conferencias (Zoom, Google Hangout	2,40%	1,70%	3,70%	11,20%	5,90%	4,50%
Otro	3,98%	10,17%	3,76%	9,63%	17,14%	7,48%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La encuesta a docentes permite observar el comportamiento estratégico de las escuelas y docentes en relación con el tipo de recursos utilizados en su propuesta de continuidad educativa en el contexto rural. En las escuelas multigrados y pequeñas -en las que las condiciones de aislamiento y de dificultades de conectividad derivaron en una opción temprana por una estrategia de uso de los recursos analógicos de las cartillas y los materiales impresos- es donde más se han utilizado los Cuadernos, las cartillas preparadas por los docentes y los libros y manuales. En las escuelas medianas y grandes además de los recursos mencionados anteriormente se registra la utilización la mayor utilización de clases grabadas por los docentes, el uso de portales educativos o materiales disponibles en la web.

I. Caracterización pedagógico-didáctica de la propuesta de continuidad educativa

La suspensión de la presencialidad generada por la Pandemia de COVID 19 ha sido sin duda la alteración más profunda que han registrado los sistemas educativos desde su creación. Esa alteración afectó el corazón del dispositivo escolar moderno en tanto que desplazó el contenido y el contexto de la transmisión pedagógica a otro tiempo y espacio diferente al aula y resignificó la gramática escolar. Esa alteración, sintetizada en la expresión “la escuela en casa”, implicó la hibridación de estrategias pedagógicas que en mayor o menor grado pretendieron emular la lógica escolar operando en otras condiciones.

Tabla 17

Frecuencia y tipos de intervención pedagógica en las escuelas rurales por región.

		Región				
		NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATA
Envío actividades para resolver y luego hago devoluciones	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
	Siempre	67,60%	67,10%	76,10%	84,70%	
	La mayoría de las veces	26,80%	29,40%	19,40%	13,20%	
	Algunas veces	4,40%	3,50%	3,70%	2,10%	
	Nunca	1,20%	0,00%	0,70%	0,00%	
Envío videos o podcast disponibles en la web, que aborden algún tema que estemos trabajando	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
	Siempre	13,70%	8,20%	12,00%	14,20%	
	La mayoría de las veces	19,30%	21,10%	33,80%	27,90%	
	Algunas veces	43,80%	43,10%	39,10%	49,50%	
	Nunca	23,30%	27,60%	15,00%	8,40%	
Desarrollo videos o podcast como clases grabadas	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
	Siempre	7,20%	4,70%	3,80%	5,90%	
	La mayoría de las veces	13,30%	9,90%	12,80%	18,10%	
	Algunas veces	34,90%	40,90%	52,60%	48,40%	
	Nunca	44,60%	44,40%	30,80%	27,70%	
Propongo encuentros sincrónicos (videollamadas por Zoom, Meet, Jitsi, Hangouts, por ejemplo) como clases en vivo	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
	Siempre	1,60%	1,30%	2,20%	8,50%	
	La mayoría de las veces	2,80%	3,00%	8,20%	12,70%	
	Algunas veces	20,90%	15,00%	26,10%	24,90%	
	Nunca	74,70%	80,70%	63,40%	54,00%	
Intercambio con las/os alumnas/os o sus familias vía redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, por ejemplo) o por teléfono/WhatsApp	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
	Siempre	52,20%	46,10%	55,20%	65,10%	
	La mayoría de las veces	25,30%	23,30%	24,60%	20,10%	
	Algunas veces	11,20%	15,50%	10,40%	7,90%	
	Nunca	11,20%	15,10%	9,70%	6,90%	

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La encuesta a los docentes de escuelas primarias realizada en la ENPCP permite una aproximación a diferentes aspectos pedagógico-didácticos de la propuesta de continuidad educativa diseñada en el primer cuatrimestre del año 2020. En términos generales, las intervenciones didácticas se basaron en el envío de actividades a los/las estudiantes para resolver en la casa y luego realizar devoluciones sobre su tarea (97.30 %), seguido por el intercambio con alumnos y las familias a través de redes sociales o mensajería de texto

(76.80 %). El envío de videos o podcast disponibles en la web fue una opción tomada por la mitad de los docentes (49.50 %), reduciéndose a una tercera parte de ellos el desarrollo de videos o materiales didácticos en formato digital de su propia elaboración y producción (31.50 %) o la realización de encuentros sincrónicos o clases en vivo (31.10 %).

En el caso de lo acontecido en las escuelas primarias rurales, los y las docentes informan las mismas intervenciones, aunque se reducen sensiblemente aquellas que requieren disponibilidad tecnológica por parte de las familias, tales como las clases sincrónicas o las clases grabadas por los mismos docentes. Esta situación se hace más evidente en las regiones del NOA y NEA en las que el uso de recursos digitales y las mediaciones tecnológicas se reducen sensiblemente y en las que predomina ampliamente la respuesta que indica que nunca realizó ese tipo de intervención.

II. Actividades de aprendizaje propuestas a los y las estudiantes

Las dos terceras partes de docentes de primaria informan que propusieron como actividad a sus estudiantes la realización de producciones propias tales como escribir un texto a partir de pautas o construir una figura geométrica conociendo ciertos datos. En las escuelas rurales se observa una leve disminución de esta opción en relación con las del ámbito urbano. En las escuelas rurales de la región patagónica y Centro, es donde se observa un mayor uso de este tipo de propuesta de actividades.

El 61.90 % de los docentes indica que propone a sus estudiantes la resolución de preguntas que implican un desarrollo breve como completar palabras u oraciones o recuperar datos puntuales de un texto. Esta opción es más utilizada por los docentes del ámbito rural, especialmente en las escuelas de las regiones NEA, NOA y Cuyo.

El 59.50 % de los maestros requiere a sus alumnos la elaboración de una síntesis o interpretación de textos, con un leve aumento entre los docentes rurales (62.50 %), con un mayor uso en las escuelas del NOA.

El 30 % de los y las docentes indica que propone como actividad la participación en intercambios o debates orales en situaciones de encuentro sincrónico o por videollamadas; ese tipo de propuestas desciende al 12.80 %. Más de la mitad de los docentes de escuelas rurales indica que nunca implementó actividades sincrónicas, incrementándose el no uso en el NOA y el NEA.

Finalmente, el 25.20 % de los/las docentes, propone la respuesta de preguntas cerradas, de opción múltiple, de verdadero/falso o unir con flechas; este tipo de tareas es más utilizado en las escuelas rurales que en las urbanas. Los docentes de las escuelas de las regiones NOA, NEA y Cuyo son quienes más proponen este tipo de actividad, mientras que en la región Patagónica y Centro se utilizan menos en las propuestas de enseñanza.

Tabla 18
Frecuencia y actividades propuestas a los/as alumnos/as de escuelas rurales por región.

		Región					Total
		NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Responder preguntas cerradas (de opción múltiple o verdadero/ falso, unir con flechas, por ejemplo)	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	16,50%	9,90%	9,80%	3,70%	5,90%	10,30%
	La mayoría de las veces	25,70%	32,20%	22,60%	6,90%	11,80%	22,20%
	Algunas veces	52,20%	51,90%	57,90%	66,50%	55,90%	56,40%
	Nunca	5,60%	6,00%	9,80%	22,90%	26,50%	11,10%
Total		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Responder preguntas que implican un desarrollo breve (como completar palabras u oraciones o recuperar datos puntuales de un texto)	Siempre	26,10%	22,40%	20,90%	11,20%	9,10%	20,20%
	La mayoría de las veces	45,40%	52,20%	45,50%	44,70%	45,50%	47,10%
	Algunas veces	27,30%	24,60%	33,60%	41,00%	42,40%	31,20%
	Nunca	1,20%	0,90%	0,00%	3,20%	3,00%	1,40%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Elaborar una síntesis o interpretación de un texto que leen	Siempre	36,90%	26,70%	24,80%	18,10%	18,20%	27,20%
	La mayoría de las veces	33,70%	29,70%	40,60%	39,40%	42,40%	35,30%
	Algunas veces	24,10%	38,40%	28,60%	35,60%	27,30%	31,50%
	Nunca	5,20%	5,20%	6,00%	6,90%	12,10%	6,00%
Realizar producciones propias (por ejemplo, escribir un texto a partir de pautas, construir una figura geométrica conociendo ciertos datos, etc.)	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	31,70%	20,30%	26,30%	26,50%	27,30%	26,30%
	La mayoría de las veces	36,10%	36,60%	40,60%	38,10%	57,60%	38,30%
	Algunas veces	26,90%	38,40%	30,80%	32,80%	15,20%	31,60%
	Nunca	5,20%	4,70%	2,30%	2,60%	0,00%	3,80%
Participar en intercambios o debates orales (en situaciones de encuentro sincrónico, vía videollamadas)	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	5,20%	3,00%	4,50%	10,10%	11,80%	5,80%
	La mayoría de las veces	5,60%	4,70%	9,70%	7,90%	14,70%	6,90%
	Algunas veces	24,90%	21,90%	29,10%	38,10%	17,60%	27,40%
	Nunca	64,30%	70,40%	56,70%	43,90%	55,90%	59,80%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

III. Frecuencia de las modalidades de resolución de las actividades propuestas

Como se ha visto anteriormente la estrategia pedagógico-didáctica de la continuidad pedagógica se basó en el envío de actividades a los y las estudiantes, la devolución de las mismas por parte de las familias y la retroalimentación de ellas por parte de los/las docentes. En cuanto a las modalidades de resolución de las actividades que se propusieron, el 90.20 % de docentes informa que envió actividades que debían ser resueltas de manera individual y el 12.90 % actividades en pequeños grupos. En ambas opciones los y las docentes de escuelas rurales registran un leve aumento de estas opciones. En cambio, disminuye sensiblemente la utilización de resolución de actividades en forma colectiva y sincrónica (11.50 % en escuelas rurales y el 26.80 % en el ámbito urbano) (Tabla 19).

Tabla 19

Frecuencia y modalidades de resolución de las actividades propuestas a los/as alumnos/as de escuelas rurales por región.

		Región					Total
		NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
De manera individual	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	63,10%	67,20%	61,70%	59,80%	64,70%	63,30%
	La mayoría de las veces	27,30%	21,10%	30,80%	30,70%	26,50%	26,90%
	Algunas veces	8,00%	11,20%	6,80%	7,90%	5,90%	8,60%
	Nunca	1,60%	0,40%	0,80%	1,60%	2,90%	1,20%
En pequeños grupos	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	8,50%	6,00%	7,50%	2,10%	9,10%	6,20%
	La mayoría de las veces	4,40%	6,90%	11,90%	5,90%	6,10%	6,70%

	Algunas veces	26,20%	27,00%	29,90%	35,60%	21,20%	28,90%
	Nunca	60,90%	60,10%	50,70%	56,40%	63,60%	58,10%
Colectivamente, en el desarrollo de encuentros sincrónicos	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	6,40%	5,20%	3,80%	7,90%	6,10%	6,00%
	La mayoría de las veces	6,00%	3,90%	9,00%	3,70%	9,10%	5,50%
	Algunas veces	18,90%	25,00%	15,80%	28,60%	21,20%	22,40%
	Nunca	68,70%	65,90%	71,40%	59,80%	63,60%	66,10%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

IV. La vinculación con los y las estudiantes y sus familias/retroalimentación

La retroalimentación de las actividades enviadas a los y las estudiantes no solo es parte del proceso pedagógico, sino que en el contexto de la ASPO fue también un medio para sostener la vinculación y generar el sentido de continuidad de la escolarización. Las respuestas a la ENPCP indican que en el 79 % de escuelas rurales los equipos docentes hicieron devoluciones a sus estudiantes y en un 16 % fueron la mayoría quienes pudieron retroalimentar las actividades pedagógicas (Tabla 20).

Tabla 20

Docentes de escuelas primarias rurales que hicieron devoluciones a las/os alumnas/os luego de que realizaran las actividades propuestas por región.

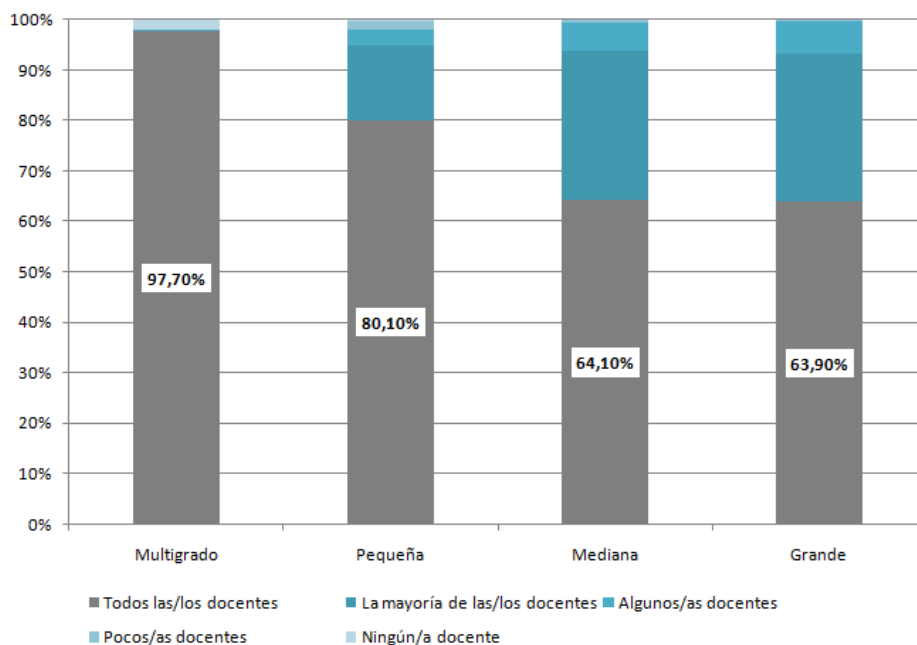
	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Todos las/los docentes	71,80%	80,80%	67,80%	88,30%	48,90%	79,00%
La mayoría de las/los docentes	19,90%	14,90%	21,20%	10,20%	41,60%	16,00%
Algunos/as docentes	4,80%	2,20%	7,10%	1,60%	9,50%	3,40%
Pocos/as docentes	1,60%	2,10%	3,90%	0,00%	0,00%	1,20%
Ningún/a docente	1,80%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,50%

Fuente: Encuesta a equipos directivos - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En el 97.70 % y el 80.10 % de escuelas de baja complejidad institucional (escuelas pluricurso y pequeñas) todo el equipo docente realizó devoluciones de las tareas de los y las estudiantes, valor que decae al 63.90 % en las escuelas grandes. En estas últimas y en las escuelas medianas se observa un incremento de la opción la mayoría de los y las docentes (alrededor del 29 %) (Grafico 8).

Gráfico 8

Docentes de escuelas primarias rurales que hicieron devoluciones a las/os estudiantes luego de que realizaran las actividades propuestas por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria- Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Asimismo, el 94.60 % de los directores manifestó que los/las estudiantes tienen posibilidades de comunicarse con sus docentes o referentes institucionales para hacer consultas sobre las actividades.

En lo que respecta a la vinculación de los y las estudiantes con el equipo docente de la institución, la mitad de las escuelas rurales conservaba el 100 % de la matrícula inicial del año 2020, frente al 37.90 % de las escuelas primarias urbanas. El 40.30 % conservaba entre el 61 y el 90 % de su matrícula, con lo que al momento del relevamiento el 87.40 % de las escuelas rurales mantenía la vinculación pedagógica con más de 8 estudiantes por cada diez inscritos al inicio del año escolar (Tabla 21). En el otro extremo, el 5 % de las escuelas primarias rurales registran la desvinculación de más de la mitad de sus estudiantes matriculados.

Tabla 21

Porcentaje estimado de alumnas/os matriculadas/os de escuelas rurales al inicio del ciclo lectivo en marzo de 2020 que mantienen algún tipo de vínculo con el equipo docente por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Hasta el 30%	3,90%	1,50%	1,20%	0,90%	4,10%	2,00%
31% al 60%	5,30%	10,90%	0,00%	1,60%	13,00%	4,90%
61% al 90%	48,70%	62,50%	45,30%	23,60%	33,80%	40,30%
91% al 100%	41,90%	25,10%	53,50%	73,90%	47,90%	52,70%

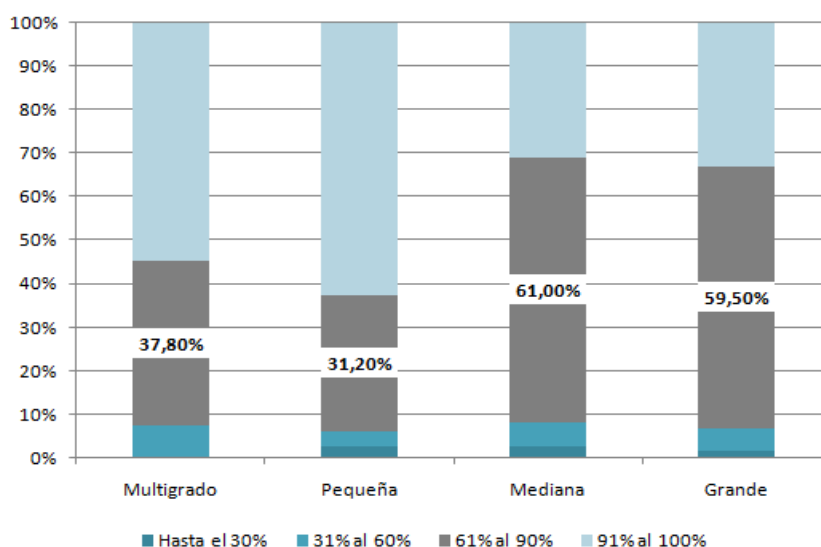
Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Las variaciones interregionales son notables en lo que respecta a la capacidad de sostener la vinculación con los/las estudiantes. Así, el 73.90 % de escuelas rurales de la región Centro mantenía al momento del relevamiento a más del 91 % de su matrícula, proporción que desciende al 25.10 % en el NEA y el 41.90 %

en el NOA. La región que muestra una mayor desvinculación por debajo del 60 % de la matrícula inicial es la patagónica (17.10 %), seguida del NEA (12.40 %), valores muy superiores a los registrados en las regiones cuyana (1.2 %) y Centro (2.5). En las escuelas pluricurso y pequeñas, la proporción de escuelas con más del 91 % de estudiantes vinculados, duplica a las escuelas medianas y grandes en las que predomina los valores de permanencia entre el 61 y el 90 % de la matrícula inicial.

Gráfico 9

Porcentaje estimado de alumnas/os matriculadas/os de escuelas rurales al inicio del ciclo lectivo en marzo de 2020 que mantienen algún tipo de vínculo con el equipo docente por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria- Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

V. La retroalimentación pedagógica durante el ASPO

El 82.80 % de maestros primarios rurales informa que la frecuencia de comunicación con sus estudiantes y sus familias fue de una o más veces por semana durante el ASPO (Tabla 22). Los y las docentes de las regiones Centro y Cuyo indican un porcentaje mayor (91.50 % y 88 %). Por su parte, el 13.10 % declara comunicarse dos o tres veces al mes, aumentando en la región NEA (15.90 %), NOA (15.10 %) y Patagonia (14.70 %). En estas regiones es donde se registran también frecuencias menores en la comunicación mensual de los docentes con sus alumnos.

Tabla 22

Frecuencia de comunicación con las/os alumnas/os y sus familias pertenecientes a escuelas rurales de nivel primario por región.

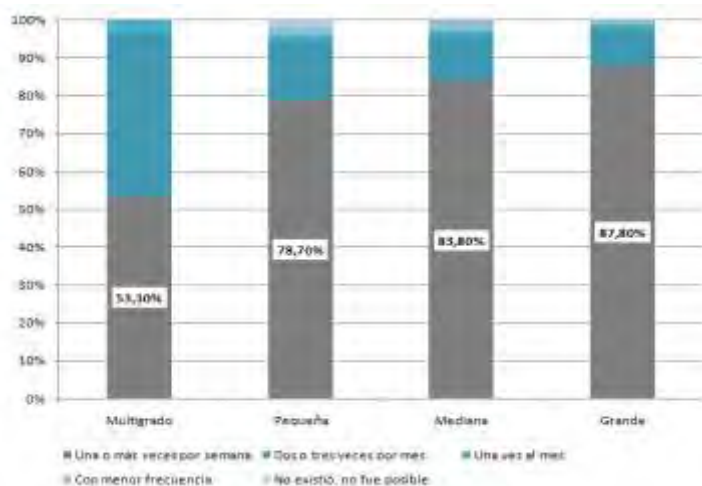
	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Una o más veces por semana.	77,80%	79,30%	88,00%	91,50%	76,50%	82,80%
Dos o tres veces por mes.	15,10%	15,90%	11,30%	8,00%	14,70%	13,10%
Una vez al mes.	2,00%	2,20%	0,80%	0,50%	2,90%	1,50%
Con menor frecuencia.	4,00%	2,60%	0,00%	0,00%	5,90%	2,10%
No existió, no fue posible.	1,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,40%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En las escuelas primarias plurigrado la comunicación semanal es sostenida por el 53.30 % de los y las docentes mientras que un 43.33 % lo hace entre dos o tres veces por mes. En las escuelas medianas y grandes predomina la comunicación semanal (83.80 % y 87.80 %) (Grafico 10).

Gráfico 10

Frecuencia de comunicación con las/os alumnas/os y sus familias pertenecientes a escuelas rurales durante este período por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

VI. Tipos de devolución sobre las tareas realizadas por los alumnos

La ENPCP relevó los tipos de devolución que los y las docentes realizaban a sus estudiantes y sus familias. El 73.70 % de los docentes del nivel primario indicaron que siempre realizan devolución individual sobre el desempeño de cada uno de sus estudiantes en las tareas propuestas, mientras que el 21.10 % lo hace la mayoría de las veces (Tabla 17). En las escuelas plurigrado solamente el 53.30 % de docentes utiliza siempre este tipo de devolución.

Tabla 23
Frecuencia de tipos de devolución sobre las tareas realizadas por las/os alumnas/os de escuelas rurales de nivel primario por región.

		Tamaño de la escuela				
		Multigrado	Pequeña	Mediana	Grande	Total
De manera individual sobre el desempeño	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	53,30%	72,80%	73,00%	76,60%	73,70%
	La mayoría de las veces	30,00%	21,60%	21,90%	19,50%	21,10%
	Algunas veces	16,70%	5,60%	5,20%	3,90%	5,20%
	Nunca	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
De manera grupal destacando logros y errores frecuentes	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	16,70%	15,90%	10,30%	11,70%	12,70%
	La mayoría de las veces	16,70%	15,10%	23,60%	18,00%	18,70%

	Algunas veces	26,70%	29,70%	32,60%	37,80%	33,70%
	Nunca	40,00%	39,20%	33,50%	32,40%	34,90%
De manera general en los encuentros sincrónicos con el grupo	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	10,00%	6,00%	6,40%	9,30%	7,60%
	La mayoría de las veces	0,00%	6,50%	11,20%	12,60%	10,00%
	Algunas veces	43,30%	28,00%	27,00%	23,40%	26,40%
	Nunca	46,70%	59,50%	55,40%	54,80%	56,00%
De manera individual con las/os alumnas/os con mayores dificultades en la resolución de la actividad	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	50,00%	67,40%	62,20%	63,30%	63,60%
	La mayoría de las veces	26,70%	20,20%	23,20%	22,90%	22,30%
	Algunas veces	10,00%	10,70%	12,90%	12,00%	11,80%
	Nunca	13,30%	1,70%	1,70%	1,80%	2,20%
Con la familia de cada alumna/o para mantenerla al tanto de su desempeño	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	60,00%	74,10%	59,70%	67,60%	66,90%
	La mayoría de las veces	30,00%	19,00%	25,30%	23,70%	23,10%
	Algunas veces	10,00%	6,90%	15,00%	8,40%	9,90%
	Nunca	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,10%
Con la familia de las/os alumnas/os con mayores dificultades, para orientarla en el acompañamiento del estudio	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	61,30%	73,60%	64,40%	62,20%	65,90%
	La mayoría de las veces	6,50%	21,60%	21,00%	27,60%	23,30%
	Algunas veces	19,40%	4,80%	12,90%	9,30%	9,40%
	Nunca	12,90%	0,00%	1,70%	0,90%	1,30%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La devolución individual a aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades en la resolución de las actividades es una práctica realizada por la mayoría de los y las docentes rurales de este nivel. El 63.60 % efectúa este tipo de devolución siempre, mientras que el 22.30 % lo hace la mayoría de las veces. En las escuelas plurigrado la frecuencia de este tipo de devolución tiende a disminuir.

La devolución grupal destacando logros y errores frecuentes en la resolución de las tareas, fue una práctica desarrollada siempre durante el ASPO por el 12.70 % de los y las docentes rurales, mientras que un 34.90 % declara que nunca utilizó esa opción. De igual modo, la devolución de manera general en los encuentros sincrónicos con el grupo ha sido escasamente implementada en las prácticas de retroalimentación. Solo el 7.60 % de docentes rurales hizo siempre devoluciones en el contexto de encuentros sincrónicos y un 10 % lo hizo la mayoría de las veces. No obstante, el 56 % de docentes de este ámbito nunca realizó devoluciones grupales en forma sincrónica.

Respecto a la comunicación con las familias, las devoluciones efectuadas por los y las docentes tienen dos finalidades diferentes, por un lado una función informativa sobre el desempeño individual de sus estudiantes y, por otro, una función tutorial de orientación y acompañamiento en el estudio de aquellos estudiantes con mayores dificultades. Durante el ASPO ambos tipos de devolución fueron realizados siempre por las dos terceras parte de los docentes primarios del ámbito rural, mientras que una cuarta parte realiza los mismos la mayoría de las veces. En las escuelas pequeñas es donde los docentes más indican comunicarse con las familias para ofrecerles información del desempeño de los alumnos (74 %) o brindarles orientaciones (73.60 %).

VII. Respuestas de los estudiantes a las actividades de la continuidad pedagógica

Los docentes de escuelas primarias rurales informan que a partir de las actividades que proponen a sus estudiantes estos se mantienen en contacto, tanto en su totalidad (30.20 %) como en la mayoría de los inscriptos en el ciclo académico (57.30 %) (Tabla 24). A su vez, el 86.40 % indica que los y las estudiantes responden a las propuestas individuales. En una proporción menor, el 6.10 % de docentes consideran que sus estudiantes resuelven de manera correcta las actividades, mientras que un 73.10 % indica que hace lo mismo la mayoría de las veces. La realización de consultas sobre las actividades que envían los y las docentes y la participación en propuestas grupales son acciones menos realizadas por sus estudiantes (61.40 % y 39.80 % respectivamente)

En las escuelas pequeñas y plurigrado se registran mayores niveles de contacto con todos los alumnos; en las primeras el 44.40 % de los docentes informa que todos sus alumnos responden a las propuestas individuales de las tareas.

Tabla 24

Acciones que realizan los/las alumnos/as de escuelas rurales de nivel primario por región.

		Tamaño de la escuela				
		Multigrado	Pequeña	Mediana	Grande	Total
Se mantienen en contacto	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Todas/os	43,30%	45,90%	24,50%	22,20%	30,20%
	La mayoría	36,70%	42,90%	61,40%	66,40%	57,30%
	Algunas/os	16,70%	11,30%	14,20%	11,40%	12,30%
	Ninguna/o	3,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%
Hacen consultas sobre las actividades	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Todas/os	17,20%	20,30%	6,40%	8,10%	11,40%
	La mayoría	51,70%	45,70%	51,50%	51,80%	50,00%
	Algunas/os	27,60%	32,30%	39,90%	40,10%	37,40%
	Ninguna/o	3,40%	1,70%	1,30%	0,00%	1,00%
Participan en las propuestas grupales	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Todas/os	6,50%	15,00%	4,30%	5,70%	8,00%
	La mayoría	22,60%	25,80%	36,20%	33,80%	31,80%
	Algunas/os	16,10%	21,50%	28,40%	31,70%	27,30%
	Ninguna/o	22,60%	7,30%	5,60%	7,50%	7,50%
Responden a las propuestas individuales	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Todas/os	26,70%	44,40%	23,60%	20,70%	28,30%
	La mayoría	60,00%	47,00%	61,80%	63,20%	58,10%
	Algunas/os	13,30%	8,20%	14,60%	15,60%	13,10%
	Ninguna/o	0,00%	0,40%	0,00%	0,30%	0,20%
Resuelven de manera correcta las actividades	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Todas/os	12,90%	10,30%	3,80%	4,20%	6,10%
	La mayoría	71,00%	72,80%	69,70%	76,00%	73,10%
	Algunas/os	16,10%	16,40%	26,10%	19,80%	20,50%
	Ninguna/o	0,00%	0,00%	0,40%	0,00%	0,10%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

VIII. Incorporación de instancias de evaluación con calificación

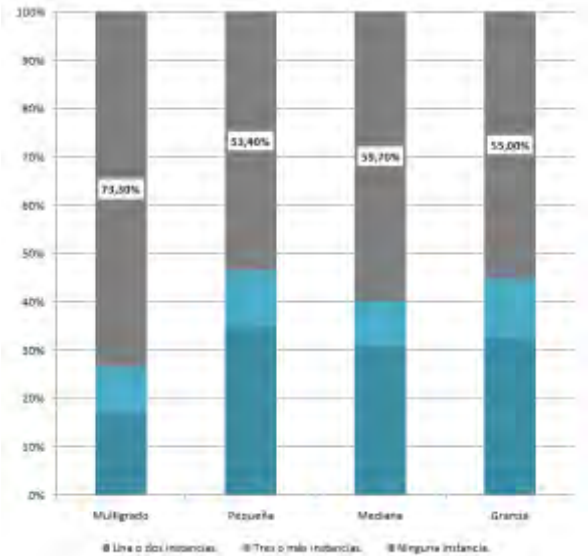
Al momento del relevamiento de la ENPCP a docentes, el 62.30 % no había realizado ninguna instancia de evaluación con calificación, mientras que el 10.10 % había evaluado en más de tres oportunidades. En las escuelas primarias rurales se registraron mayores valores en la realización de evaluaciones. El 32.30 % había aplicado una o dos instancias evaluativas y el 11.10 % tres o más. Los docentes de las escuelas rurales de las regiones patagónica (71.90 %), Centro (62.20 %) y NOA (61.40 %) son los que más indicaron que no habían tomado ninguna evaluación con calificación (Tabla 25). En las escuelas plurigrado el 73.3 % de los maestros tampoco había aplicado evaluación alguna con calificación, proporción que desciende en los otros tipos de organizaciones escolares.

Tabla 25
Incorporación de instancia/s de evaluación con calificación en escuelas primarias rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Una o dos instancias	30,10%	38,10%	33,30%	29,30%	21,90%	32,30%
Tres o más instancias	8,50%	8,70%	25,00%	8,50%	6,30%	11,10%
Ninguna instancia	61,40%	53,20%	41,70%	62,20%	71,90%	56,60%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Gráfico 11
Incorporación de instancia/s de evaluación con calificación en escuelas primarias rurales por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

IX. Conocimientos de recursos educativos producidos por el Ministerio

El 99.70 % de los directivos de escuelas primarias rurales manifiestan conocer los recursos producidos en el marco del programa Seguimos Educando. El recurso más conocido son los Cuadernos (95.60 %) seguido por el Portal (87.30 %) y la programación televisiva (78.70 %). El conocimiento de estos dos últimos recursos es menor entre los directivos de escuelas rurales que entre sus pares de escuelas urbanas (Tabla 26). Solamente 3 de cada 10 directores del ámbito rural conocían la programación radial producida por el Ministerio. Los directores de escuelas rurales de la región patagónica son los que tienen un mayor conocimiento de los recursos de los portales educativos y los contenidos producidos para la televisión. En las escuelas pluricurso los directores declaran conocer más que sus pares la programación radial y un menor conocimiento de los portales educativos y la programación televisiva.

Tabla 26

Conocimiento en las escuelas primarias rurales de los recursos del Programa Seguimos Educando del Ministerio de Educación de la Nación por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Portal						
seguimoseducando.gob.ar	81,90%	79,20%	89,10%	93,70%	96,10%	87,30%
Programación televisiva	75,10%	62,90%	86,00%	86,30%	90,10%	78,70%
Programación radial	23,10%	18,80%	25,30%	37,90%	45,00%	29,40%
Cuadernos	91,60%	97,40%	97,20%	96,60%	100,00%	95,60%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

X. Conocimiento acceso y utilización de recursos del Programa Seguimos Educando

La suspensión de la presencialidad escolar como consecuencia de la situación generada por el ASPO fue acompañada en el año 2020 por una intensa y profusa producción de materiales educativos generados desde el Programa Seguimos Educando. En línea con las orientaciones planteadas por el Consejo Federal de Educación, este Programa generó contenidos y recursos pedagógicos para los niveles inicial, primario y secundario. Pese al énfasis en la estrategia de virtualización de la escolarización, el Programa estructuró su propuesta en base a múltiples formatos tales como la producción televisiva, radial, un Portal educativo y la edición de cuadernos con propuestas de actividades y recursos según la especificidad de cada nivel.

Los Cuadernos fueron el recurso utilizado por las dos terceras partes de los y las docentes rurales de primaria (Tabla 27). El 25.80 % declaró haber accedido al material, haberlo leído y consultado. El Portal educativo fue utilizado por 4 de cada 10 docentes rurales siendo conocido y habiendo accedido a él por otros 3 docentes de cada diez. La programación televisiva fue utilizada solamente por el 13.90 % de los y las docentes del ámbito rural, siendo uno de los recursos al que se lo identificaba solamente por el nombre o no se lo conocía (43.20 %). Finalmente, la programación radial tuvo muy bajo impacto. El 48.90 % de docentes rurales declara no conocer este recurso, mientras que el 37.90 % dice conocerlo solo de nombre.

Siguiendo el tipo de propuestas del Programa Seguimos Educando varias jurisdicciones generaron sus propios recursos pedagógicos como portales, cuadernillos o programación televisiva utilizando los medios

públicos de comunicación. El 71.20 % de docentes rurales declara conocer los recursos de la jurisdicción, registrando un mayor conocimiento de ellos que sus pares urbanos (Tabla 28). El 82.90 % de los directores también conoce los recursos elaborados por su jurisdicción (Tabla 29).

Tabla 27
Conocimiento, acceso y utilización en las escuelas primarias rurales de los recursos producidos por el Programa Seguimos Educando del Ministerio de Educación de la Nación por región.

		Región					Total
		NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Portal seguimoseducando.gob.ar	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Sólo lo conozco de nombre	14,50%	17,70%	23,10%	8,00%	11,80%	15,20%
	Accedí al material (lo ví/leí/escuché)	36,30%	35,50%	38,10%	40,40%	55,90%	38,10%
	Utilicé el material	43,50%	36,40%	33,60%	51,10%	29,40%	41,10%
	No lo conozco	5,60%	10,40%	5,20%	0,50%	2,90%	5,60%
Programación televisiva	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Sólo lo conozco de nombre	30,60%	34,20%	41,00%	27,00%	27,30%	32,30%
	Accedí al material (lo ví/leí/escuché)	41,10%	41,60%	39,60%	48,10%	48,50%	42,90%
	Utilicé el material	12,50%	12,60%	9,00%	20,10%	18,20%	13,90%
	No lo conozco	15,70%	11,70%	10,40%	4,80%	6,10%	10,90%
Programación radial	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Sólo lo conozco de nombre	34,10%	33,80%	44,70%	42,00%	45,50%	37,90%
	Accedí al material (lo ví/leí/escuché)	9,60%	9,50%	6,80%	15,40%	9,10%	10,40%
	Utilicé el material	4,00%	0,90%	1,50%	3,20%	9,10%	2,80%
	No lo conozco	52,20%	55,80%	47,00%	39,40%	36,40%	48,90%
Cuadernos	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Sólo lo conozco de nombre	5,20%	5,20%	16,40%	2,60%	2,90%	6,30%
	Accedí al material (lo ví/leí/escuché)	26,10%	28,00%	38,10%	17,40%	32,40%	26,80%
	Utilicé el material	64,70%	63,40%	36,60%	78,40%	61,80%	62,80%
	No lo conozco	4,00%	3,40%	9,00%	1,60%	2,90%	4,10%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Tabla 28
Conocimiento de los recursos elaborados por su jurisdicción para facilitar la continuidad pedagógica en las escuelas rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sí	67,30%	74,50%	65,40%	81,40%	42,40%	71,20%
No	32,70%	25,50%	34,60%	18,60%	57,60%	28,80%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Tabla 29

Conocimiento de los recursos elaborados por su jurisdicción para facilitar la continuidad pedagógica en escuelas rurales durante este período por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sí	78,60%	86,90%	84,00%	83,30%	84,40%	82,90%
No	21,40%	13,10%	16,00%	16,70%	15,60%	17,10%

Fuente: Encuesta a equipos directivos - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

XI. Identificación de dificultades en las condiciones necesarias para el desarrollo de la propuesta de continuidad

El 95.20 % de directores de escuelas rurales indica que al momento del relevamiento había encontrado dificultades para el desarrollo de la continuidad pedagógica. En cuanto al tipo de dificultades, la más importante en las escuelas rurales es la limitación en la conectividad a Internet (84.60 %) (Tabla 30). En menor medida, el 65.60 % indica las limitaciones en el acceso a dispositivos electrónicos (computadoras, software, celulares). Casi la mitad de directivos (44.70 %) reconoce como dificultad la poca experiencia en el uso de recursos tecnológicos y digitales con fines pedagógicos. Asimismo, 4 de cada 10 directivos declara que la incertidumbre e inestabilidad de la cuarentena incide en la organización y desarrollo de las tareas previstas y el 17.70 % manifiesta dificultades en la compatibilización de las tareas docentes con las responsabilidades domésticas y de cuidado. Excepto en las dificultades relacionadas con la conectividad, en las demás opciones las escuelas rurales registran menos incidencia que en las escuelas urbanas.

Tabla 30

Dificultades que se encontraron en las escuelas primarias rurales en la implementación de la propuesta de continuidad educativa por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Poca experiencia del equipo docente en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos	52,30%	42,10%	66,10%	36,60%	49,50%	44,70%
Limitaciones de recursos electrónicos (computadoras, software, celulares, etc.)	63,50%	59,20%	79,20%	67,10%	69,80%	65,60%
Limitaciones en la conectividad a Internet	90,20%	76,90%	87,50%	84,50%	82,40%	84,60%
Dificultades en la compatibilización de las tareas laborales con las domésticas/de cuidado	15,20%	9,80%	33,70%	19,50%	24,70%	17,70%
La incertidumbre/ inestabilidad/ estrés de la situación actual y su incidencia en la organización/ desarrollo de las tareas	33,50%	35,80%	41,90%	39,80%	56,20%	38,20%
Otro	5,15%	7,00%	10,46%	8,17%	4,87%	7,15%

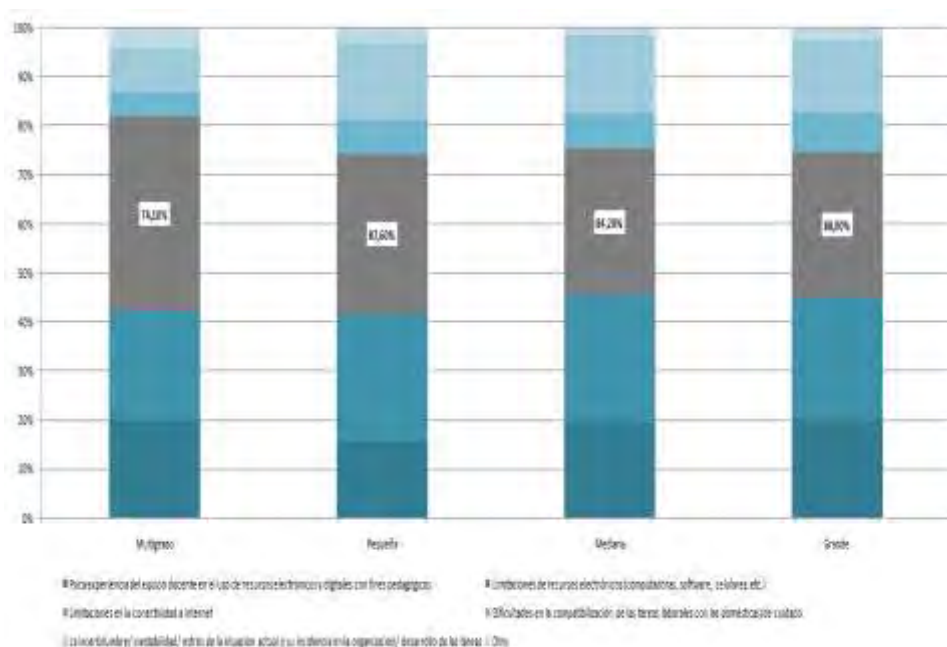
Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Los directores de escuelas rurales del NOA son los que más informan dificultades derivadas de la conectividad a Internet. Los directivos de la región cuyana además son los que más informan como dificultad la accesibilidad a los dispositivos tecnológicos (79.20 %), la poca experiencia del equipo docente en el uso de recursos electrónicos (66.10 %). En la región patagónica, las dificultades con mayor incidencia son las referidas al acceso a dispositivos tecnológicos (69.80 %) y la incertidumbre generada por la situación de la pandemia (56.20 %).

La percepción de dificultades en la implementación de la propuesta de continuidad pedagógica varía significativamente según la complejidad organizacional de las escuelas. A medida que la complejidad institucional aumenta los directores le dan más peso a las dificultades en el desarrollo de la continuidad educativa. Esa diferencia podría resultar de las estrategias generales adoptadas previamente. Como se vio anteriormente, el reconocimiento temprano de las limitaciones que implicaba la virtualización de la enseñanza como estrategia para afrontar la no presencialidad dispuesta en la ASPO, hizo que las escuelas pluricurso y pequeñas, rápidamente adoptaran -como estrategia de continuidad para el trabajo con las familias y estudiantes- la mediación de recursos pedagógicos analógicos, tales como cuadernos, manuales, etc. Ese reconocimiento inicial de las dificultades de accesibilidad tecnológica y conectividad en los territorios llevaría a la adopción de una estrategia de continuidad basada en las cartillas de aprendizaje. Por ello, en la implementación de la propuesta de continuidad pedagógica, las dificultades derivadas del uso de tecnologías no tendrían tanta importancia como en las escuelas de mayor complejidad, en la que la estrategia de continuidad siguió ligada a la virtualización de la escolarización.

Gráfico 12

Dificultades que se encontraron en las escuelas rurales en la implementación de la propuesta de continuidad educativa por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

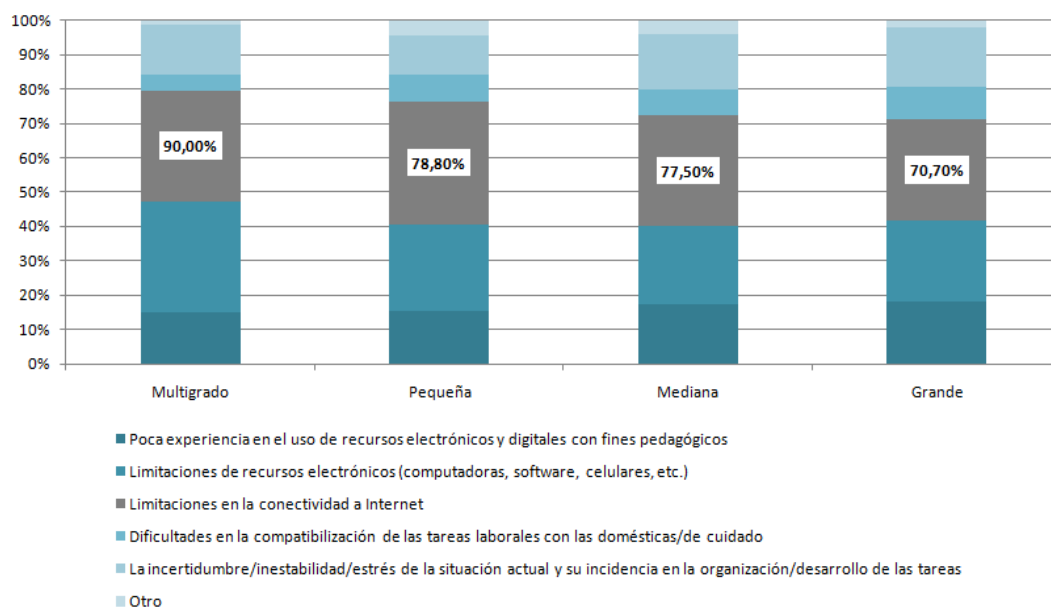
El 7.50 % de directores identificó otras dificultades, entre las que se remarca como un atributo propio de la ruralidad las condiciones de vulnerabilidad de las familias, especialmente en lo relativo a su capital cultural

(padres/madres analfabetos, de bajo nivel educativo) y las dificultades económicas para disponer de recursos para la conectividad. Agregan también, el desinterés y falta de comprensión de las familias de la estrategia adoptada por las escuelas para afrontar la suspensión de la presencialidad. Otro grupo de dificultades es de índole administrativo y refiere a la cobertura de cargos y las dificultades de la movilidad desde su lugar de residencia al lugar de emplazamiento de las escuelas.

La perspectiva de las y los docentes sobre las dificultades encontradas en las condiciones para el desarrollo de la propuesta de enseñanza coincide con la de los directores, tanto en lo que respecta al tipo de dificultad como en la relevancia que otorgan a cada uno. El 90 % de los y las docentes de escuelas multigrado señalaron que las principales dificultades se relacionan con las limitaciones a la conectividad y el equipamiento electrónico o digital (Gráfico 13).

Gráfico 13

Dificultades que se encontraron en las escuelas rurales en las condiciones necesarias para el desarrollo de la tarea de enseñanza por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En lo que respecta a las dificultades en la planificación y gestión de su propuesta de continuidad, las y los docentes de escuelas primarias rurales señalan como la más importante el contacto con sus alumnos por falta de datos y/o por la lejanía de sus hogares (49,20%), seguido por las dificultades para poder atender a las necesidades y ritmos particulares de aprendizaje de cada alumno. Otra dificultad expresada por cuatro de cada diez docentes refiere al seguimiento de la participación y aprendizaje de cada estudiante y la retroalimentación de su proceso de aprendizaje. La búsqueda de recursos y materiales adecuados para el abordaje de los temas en el contexto de enseñanza a distancia constituyó una dificultad para el 36,50% de docentes rurales; un porcentaje similar (35,80%) indicó como dificultad el logro de la participación activa de los y las estudiantes en las actividades. El sostenimiento de espacios colectivos para la resolución de actividades grupales fue una dificultad señalada por el 26,20% de maestras y maestros. Como puede verse, en el contexto de la suspensión de la presencialidad las dificultades para gestionar las propuestas de

enseñanza remiten al vínculo pedagógico y sus implicancias en el seguimiento de los aprendizajes y la construcción de socialización y grupalidad escolar. Cabe señalar que la especificidad de las dificultades de la gestión del proyecto pedagógico en la ruralidad se vincula principalmente a las dificultades para mantener el contacto con los estudiantes, en tanto que las demás son comunes con lo que indican los docentes del ámbito urbano (Tabla 31).

Tabla 31
Mayores dificultades que las/os docentes de escuelas primarias rurales encontraron en la planificación y gestión de su propuesta educativa por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
El contacto con las/os alumnas/os por falta de datos y/o por la lejanía de sus hogares	58,70%	54,30%	46,60%	30,20%	58,80%	49,20%
La comunicación entre docentes para articular propuestas de enseñanza	6,30%	3,40%	3,70%	2,60%	14,70%	4,60%
La comunicación con el equipo de conducción para el acuerdo de criterios	3,50%	2,10%	1,50%	1,60%	3,00%	2,40%
La priorización y reorganización de contenidos y objetivos de aprendizaje	20,10%	15,50%	26,90%	21,80%	23,50%	20,40%
La planificación de los tiempos de las clases, en el caso de organizar encuentros con las/os alumnas/os	13,00%	9,40%	17,30%	18,10%	12,10%	13,80%
La búsqueda de recursos y materiales adecuados para el abordaje de los temas en contexto de enseñanza a distancia	34,00%	35,00%	40,60%	39,40%	32,40%	36,50%
El sostenimiento de espacios de intercambio colectivo que den lugar a la grupalidad y la ayuda mutua en el aprendizaje	18,60%	18,00%	31,30%	41,00%	38,20%	26,20%
El logro de la participación activa de las/os alumnas/os en las actividades propuestas	37,50%	35,60%	39,10%	29,10%	48,50%	35,80%
La atención a necesidades y ritmos particulares de aprendizaje de cada alumna/o	44,50%	42,10%	44,40%	48,40%	44,10%	44,70%
El seguimiento de la participación y de los aprendizajes de cada alumna/o y la retroalimentación adecuada de sus procesos	36,40%	36,50%	41,40%	39,70%	39,40%	38,00%
Otro	3,15%	5,53%	1,50%	3,17%	0,00%	3,44%

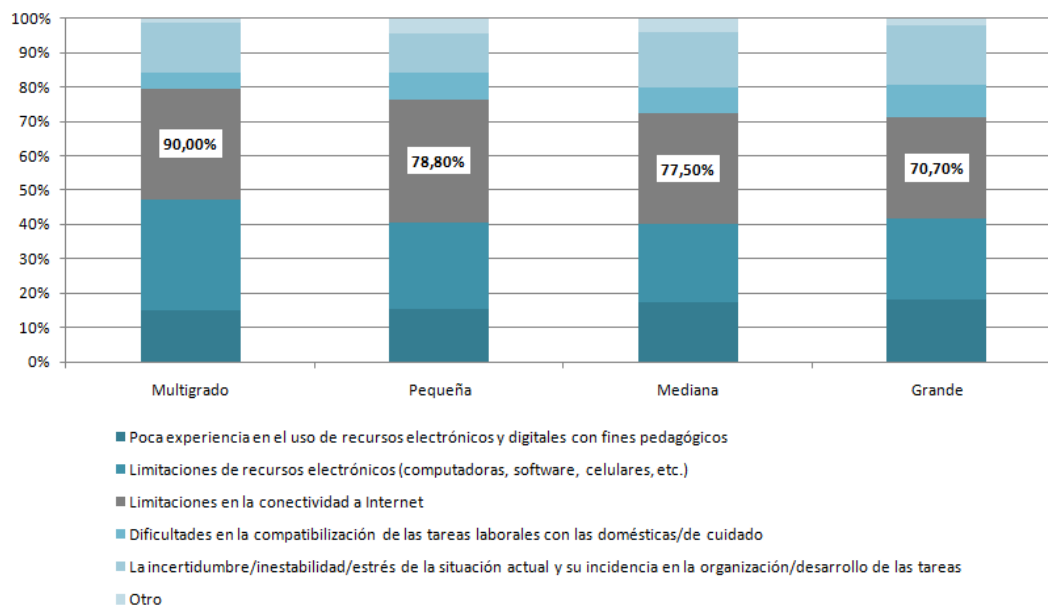
Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Los y las docentes de la región Centro son quienes menos informan dificultades en el contacto con sus estudiantes (30.20 %) y las relacionadas con la participación activa de ellas/ellos en el aprendizaje (29.10 %). Los docentes del NEA indican menores dificultades relacionadas con la dimensión curricular de su práctica que el resto de sus pares, tanto en lo que se refiere a priorización y organización de contenidos, como a la planificación de los tiempos de las clases.

Las dificultades de los y las docentes muestran diferencias según la complejidad institucional. Así, el 63.30 % de las/os docentes de escuelas multigrado indicó las dificultades relacionadas con el contacto con sus estudiantes por falta de accesibilidad tecnológica o física. Asimismo, la comunicación entre pares docentes para establecer acuerdos de trabajo fue una dificultad mayor en este tipo de escuelas. En las escuelas de mayor tamaño las mayores dificultades se han planteado en relación con los diferentes aspectos vinculados al seguimiento y personalización de los aprendizajes de las/os alumnas/os (Grafico 14).

Gráfico 14

Mayores dificultades que las/os docentes de escuelas primarias rurales encontraron en la planificación y gestión de su propuesta educativa por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

XII. Dificultades de las/os alumnas/os para seguir la propuesta de continuidad educativa

El 99.30 % de directores de escuelas primarias del ámbito rural reconoce que las alumnas y alumnos encontraron dificultades para seguir la propuesta. Las principales dificultades que estos señalan son las limitaciones o la falta de conectividad (92 %); el acceso o la falta de recursos y dispositivos tecnológicos (83 %) y la falta de algunos conocimientos de las familias para ayudar a las y los alumnas/os en sus tareas (75.10 %). Estas situaciones son identificadas por los directores como las tres problemáticas más importantes que afectaron a los alumnos. Casi la mitad de los directores (49.6 %) identifica como una dificultad la poca experiencia de los alumnos en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos. Identifican también un conjunto de dificultades vinculadas a la organización de las familias y sus condiciones de vida, entre ellas la falta de tiempo para brindar apoyo educativo a sus hijos/as (36.80 %), las dificultades socioeconómicas (32.10 %), la organización de los horarios familiares (25.70 %) y la ausencia de adultos que acompañen a los niños (23.9 %) (Tabla 32). A excepción de las dos primeras opciones, los directores de escuelas rurales identifican las demás dificultades en menor medida que sus pares de escuelas urbanas.

Los directores de escuelas rurales de las regiones cuyana y patagónica son los que reconocen una mayor incidencia de las condiciones socio-económicas de las familias (62.10 % y 50.70 % respectivamente) y sus dificultades para organizar los horarios familiares según las demandas de la escolarización no presencial (51.90 % y 45.80 %); en las escuelas de Cuyo el 90.90 % señaló como dificultad la falta de conocimientos de las familias para el acompañamiento de sus hijos en las actividades escolares.

La información relevada muestra que el núcleo de las dificultades encontradas en la implementación de la propuesta de continuidad pedagógica en las escuelas rurales se configura por las limitaciones en el acceso y conectividad a recursos tecnológico-digitales, las condiciones y capacidades familiares para el acompañamiento y monitoreo de las actividades de la escuela en casa y las limitaciones derivadas de la escasa experiencia de los alumnos en el uso pedagógico de las TIC.

Tabla 32

Dificultades que encontraron las alumnas y los alumnos de escuelas primarias rurales para seguir la propuesta de continuidad educativa por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos	54,80%	48,50%	60,80%	45,00%	46,70%	49,60%
Dificultades socioeconómicas (alimentación, vivienda, etc.)	34,20%	37,00%	62,10%	20,50%	50,70%	32,10%
Limitaciones en el acceso o falta de recursos electrónicos (computadoras, software, celulares etc.)	82,30%	79,50%	91,00%	83,50%	85,60%	83,00%
Limitaciones o falta de conectividad a Internet	91,30%	88,80%	92,50%	94,60%	85,40%	92,00%
Falta de tiempo de las familias para ayudar a las/os alumnas/os en sus tareas	42,40%	32,30%	43,50%	35,10%	29,20%	36,80%
Falta de algunos conocimientos de las familias para ayudar a las y los alumnas/os en sus tareas	76,80%	76,80%	90,90%	70,40%	73,60%	75,10%
Ausencia de adultos que acompañen	28,20%	24,90%	37,50%	16,10%	40,60%	23,90%
Dificultades en la organización de los horarios familiares para el estudio o la comunicación con las y los docentes	27,60%	19,50%	51,90%	20,30%	45,80%	25,70%
Situaciones de violencia en el hogar	3,00%	2,00%	9,60%	0,00%	3,20%	2,10%
Problemas de salud (COVID-19, dengue u otros) de la o el alumna/o y/o sus familiares	2,80%	1,00%	1,80%	0,00%	0,00%	1,10%
Otro	1,65%	3,04%	4,31%	4,03%	12,98%	3,63%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Las respuestas de las y los docentes primarios del ámbito rural son muy similares a las de los equipos directivos, advirtiéndose un incremento en lo que respecta a las diferentes dificultades con las familias.

XIII. Transformaciones en el trabajo escolar: la perspectiva de la gestión y la docencia

La suspensión de las clases presenciales significó una reorganización de la gestión pedagógica e institucional de las escuelas impactando en el caudal de tareas y en las actividades del rol directivo. A diferencia de los directores de escuelas del ámbito urbano que informan altos niveles de intensificación de su tarea (74.30 %), solamente el 46.30 % de directores de ámbito rural declara un aumento considerable de la misma. 3 de cada 10 directores rurales (28.70 %) reconoció que sus tareas aumentaron un poco, el 16.70 % no percibió modificaciones y un 7.80 % señaló que su tarea disminuyó en este período (Tabla 33).

Tabla 33

Consideración sobre el caudal de tareas llevadas a cabo por las/los directoras/es de escuelas primarias rurales luego de la suspensión de las clases presenciales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Aumentó considerablemente	38,10%	29,90%	65,10%	54,40%	62,70%	46,30%
Aumentó un poco	32,40%	31,00%	20,00%	27,40%	22,90%	28,70%
Se mantuvo igual	13,10%	31,00%	7,70%	14,50%	8,10%	16,70%
Disminuyó un poco	14,30%	8,10%	7,10%	3,80%	5,10%	7,80%
Disminuyó considerablemente	2,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,20%	0,60%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La casi totalidad de directores de entornos rurales identifica aspectos de su tarea de gestión que se modificaron con la suspensión de la presencialidad. Estos aspectos se relacionan con la reasignación del tiempo y de las modalidades de gestión pedagógica. Así el tiempo dedicado al seguimiento de estudiantes y al sostenimiento de sus trayectorias es reconocido por el 70.30 % de directivos, así como la modalidad y frecuencia de comunicación con las familias y estudiantes (69.60 %) (Tabla 34). Otro aspecto de la gestión pedagógica de los directivos que experimentó cambios en ese período fue el relativo a la función de orientación y organización del equipo docente.

Tabla 34

Aspectos del trabajo cotidiano del equipo directivo de escuelas primarias rurales que más se modificaron luego de la suspensión de las clases presenciales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
El tiempo dedicado a las tareas administrativas y a las requeridas por las autoridades del sistema educativo	56,20%	47,00%	78,10%	64,20%	73,40%	60,00%
El tiempo dedicado a elaborar estrategias para el acompañamiento y seguimiento de las propuestas de los/as docentes	55,40%	54,10%	81,40%	56,90%	75,10%	58,60%
El tiempo dedicado al seguimiento de los/as alumnos/as y al sostenimiento de sus trayectorias	53,30%	59,90%	85,10%	85,50%	56,60%	70,30%
La modalidad y frecuencia de comunicación con los/as alumnos/as y sus familias	64,20%	64,50%	61,60%	78,50%	58,60%	69,60%
La modalidad y frecuencia de comunicación con los/as docentes de la escuela en el diseño y desarrollo de sus propuestas	47,40%	37,10%	66,30%	32,80%	50,90%	40,90%
La modalidad y frecuencia de comunicación con otros/as referentes institucionales	25,00%	24,70%	30,40%	20,90%	31,40%	24,00%
El tipo de recursos (usuales y nuevos) para llevar adelante las tareas de gestión	56,30%	50,60%	46,00%	49,50%	62,30%	51,80%
Otra	2,70%	1,09%	5,41%	0,00%	11,76%	1,89%

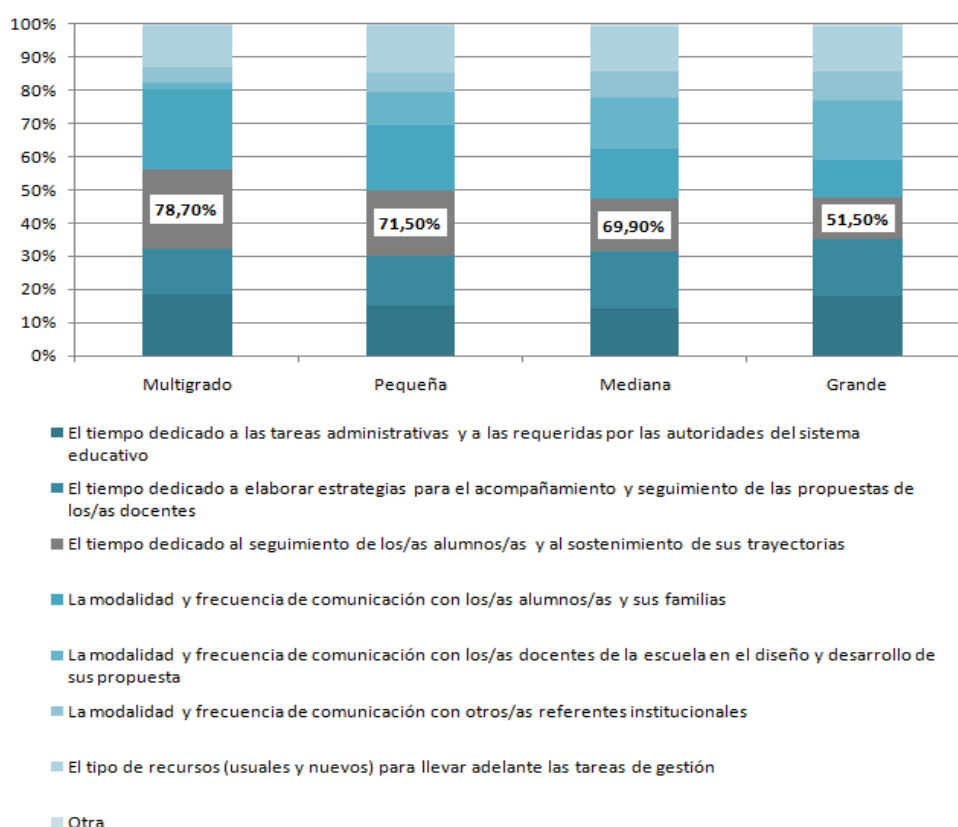
Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Así, el 58.60 % asumió mayor tiempo para el diseño de estrategias para el seguimiento y acompañamiento de las propuestas docentes, así como la modalidad y frecuencia de comunicación con el equipo docente (40.90%) Esta dimensión de la gestión pedagógica muestra notables diferencias con las escuelas urbanas, en las que las demandas de orientación del equipo docente parecen haber insumido mayor tiempo y la adopción de nuevas estrategias. De igual modo, las demandas emergentes de la gestión administrativa impuestas por la suspensión de la presencialidad fueron más exigentes para los directores de escuelas urbanas que rurales.

Las modificaciones en la carga de trabajo de los directivos presentan variaciones entre regiones. En el caso de las regiones cuyana, patagónica y centro seis de cada diez directivos señalan que el caudal de tareas que realizan aumentó considerablemente en el período de ASPO, relación que disminuye a 3 de cada 10 en el NEA y 4 de cada 10 directivos del NOA. En el caso del NEA el 31 % de los directivos manifestó que el caudal de tareas se mantuvo igual, mientras que el 16.30 % manifestaron que sus tareas disminuyeron durante el ASPO. El mayor requerimiento de tareas a los directivos de estas regiones coincide con las diferencias informadas en lo referido a sus responsabilidades en el diseño y seguimiento al equipo docente y a las trayectorias de los y las estudiantes, en lo que podría interpretarse como la estrategia burocrática del gobierno del sistema escolar que depositó la realización de esas tareas en los directores.

En lo que respecta a la incidencia de la complejidad institucional sobre el caudal de tareas, la ENPCP revela que se produjo una intensificación de las tareas de los directivos a medida que aumenta la complejidad de los establecimientos. Así el 30.10 % de directores de escuelas pluricurso y el 27.10 % de gestores de escuelas pequeñas indican que el caudal de sus tareas fue el mismo o que disminuyó, frente al 10.40 % de directores de escuelas rurales de mayor complejidad.

Gráfico 16



Aspectos del trabajo cotidiano del equipo directivo de escuelas rurales que más se modificaron luego de la suspensión de las clases presenciales por tamaño de las escuelas.

XVII.a. El caudal de trabajo de los equipos docentes

El 99.80 % de directores de escuelas rurales identifica un cambio en el caudal de tareas de los docentes. El 72.50 % indica que el caudal de tareas de los y las docentes aumentó, proporción sensiblemente menor a la que reconocen los directores del ámbito urbano (88.20 %) (Tabla 35). Llama la atención que el 16.80 % de directivos considere que el caudal de tareas se mantuvo igual que en la presencialidad e incluso que un 9.90 % señala una disminución.

La percepción de cambios en la propia carga de trabajo de las y los docentes primarios presenta algunas variaciones en relación con la información brindada por los directivos. El 53.60 % de docentes rurales indicaron que aumentó considerablemente, el 28.90 % que aumentó un poco y un 11.30 % que se mantuvo igual.

La percepción de la carga de trabajo varía considerablemente entre regiones. Así, el 62 % de directivos de la región Centro reconoce que el trabajo de los docentes aumentó considerablemente, el 46.70 % considera lo mismo en la región cuyana, descendiendo al 27,50 % y 28 % en el NOA y NEA. En la región del NOA y la Patagonia casi un 20 % de directivos reconoce que el trabajo de sus docentes registró una disminución.

Tabla 35

Consideración sobre el caudal de tareas llevadas a cabo por las/los docentes de escuelas primarias rurales luego de la suspensión de las clases presenciales por región.

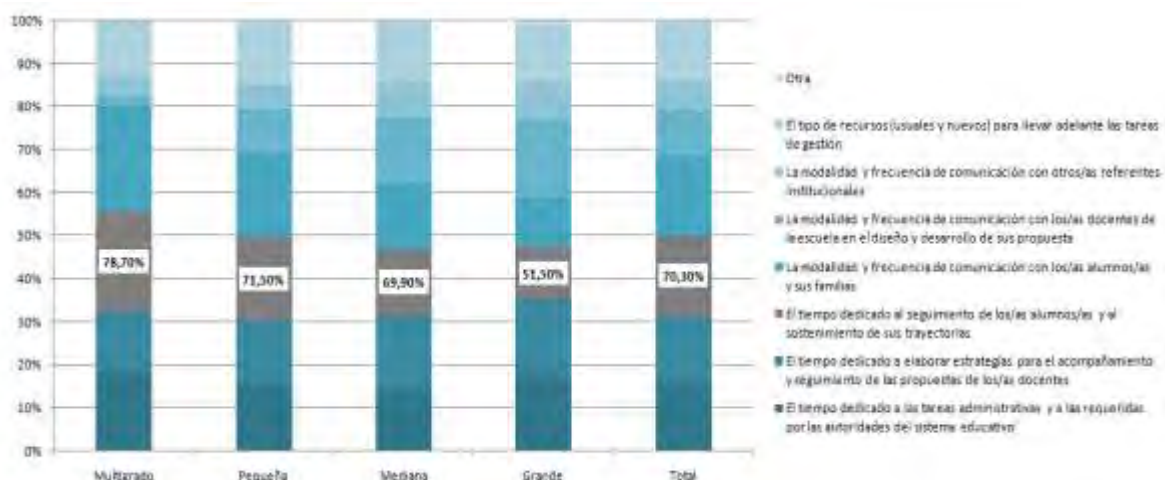
	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Aumentó considerablemente	27,50%	28,00%	46,70%	62,00%	40,80%	43,70%
Aumentó un poco	36,70%	41,40%	33,30%	16,80%	25,80%	28,80%
Se mantuvo igual	16,20%	22,40%	7,50%	16,40%	14,80%	16,80%
Disminuyó un poco	18,00%	8,20%	8,60%	4,80%	18,70%	9,90%
Disminuyó considerablemente	1,60%	0,00%	3,80%	0,00%	0,00%	0,70%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

El caudal de tareas aumentó considerablemente en las escuelas de mayor complejidad organizacional y en las escuelas pluricurso. En estas últimas y en las escuelas pequeñas es donde más se registra una disminución de la carga de trabajo de los y las docentes o se mantuvo igual a la fase anterior de la pandemia. Esta aparente menor intensificación del caudal de tareas de docentes de unidades escolares más pequeñas, posiblemente se vincule a las particulares condiciones del trabajo docente rural en el marco de la escolarización presencial (Grafico 17).

Gráfico 17

Consideración sobre el caudal de tareas llevadas a cabo por las/los docentes de escuelas primarias rurales luego de la suspensión de las clases presenciales por tamaño de las escuelas.



Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria- Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En cuanto a los aspectos que se modificaron de las tareas docentes, los directivos señalan el diseño de estrategias para el acompañamiento de los aprendizajes de los y las estudiantes (76.40 %), la modalidad y frecuencia de comunicación con sus estudiantes (72.20 %), el tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa (70.50 %) y la selección y elaboración del tipo de materiales y recursos que utilizan en sus propuestas de enseñanza (61.80 %) (Tabla 36). Otro grupo de cambios se vincula a las decisiones didáctico-pedagógicas, tales como los criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos (56.40%), la modalidad y frecuencia de la retroalimentación de las actividades que realizan los alumnos (54.10 %) y el tipo de actividades que les proponen (53.90 %). En todos los aspectos de las tareas docentes que se modificaron con la educación no presencial, se observa un menor impacto en el trabajo de los docentes rurales, comparados con sus pares de escuelas urbanas.

Se encuentran diferencias entre las regiones. Así, el 93.80 % de directivos de la región cuyana considera que uno de los mayores aspectos que se modificaron de los equipos docentes fue el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, proporción que desciende al 69.60 % en el NOA. En la región centro, las modificaciones se produjeron en el tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa (83.50 %) y a las estrategias de acompañamiento a los alumnos. El caudal de trabajo de los docentes varía considerablemente según la complejidad institucional, en tanto que los directivos de escuelas de mayor complejidad señalan una mayor carga laboral que sus pares de escuelas pequeñas y pluricurso (Gráfico 18).

Tabla 36

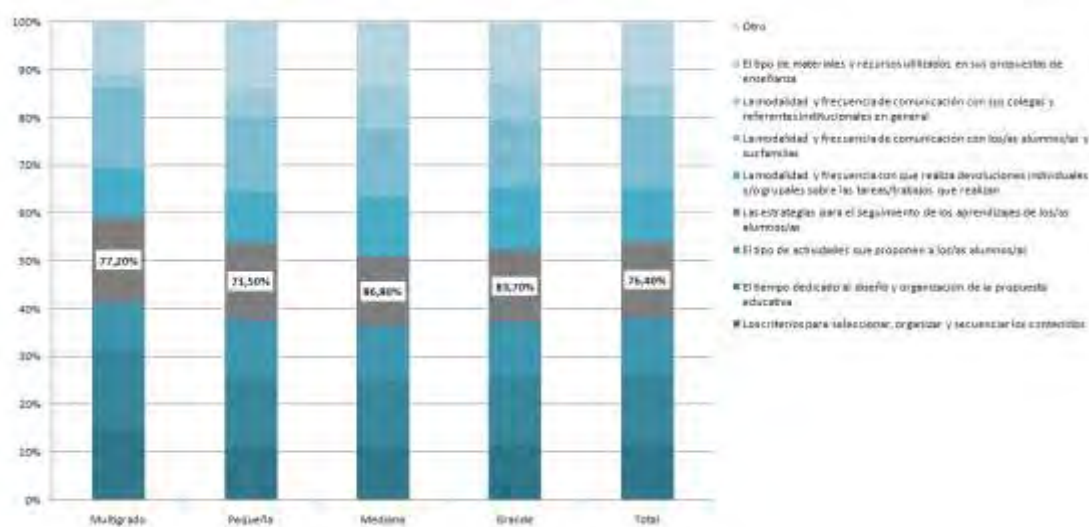
Aspectos del trabajo cotidiano de las/os docentes de escuelas primarias rurales que más se modificaron luego de la suspensión de las clases presenciales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Los criterios para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos	58,50%	59,60%	49,40%	53,10%	69,40%	56,40%
El tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa	57,10%	61,20%	72,80%	83,50%	70,20%	70,50%
El tipo de actividades que proponen a los/as alumnos/as	53,50%	56,70%	62,20%	49,80%	67,10%	53,90%
Las estrategias para el seguimiento de los aprendizajes de los/as alumnos/as	69,60%	71,80%	93,80%	80,10%	74,60%	76,40%
La modalidad y frecuencia con que realiza devoluciones individuales y/o grupales sobre las tareas/trabajos que realizan	45,70%	50,80%	66,40%	59,10%	52,70%	54,10%
La modalidad y frecuencia de comunicación con los/as alumnos/as y sus familias	68,70%	73,00%	75,80%	73,60%	71,60%	72,20%
La modalidad y frecuencia de comunicación con sus colegas y referentes institucionales en general	30,80%	24,90%	39,00%	28,10%	54,00%	30,20%
El tipo de materiales y recursos utilizados en sus propuestas de enseñanza	57,70%	53,70%	72,30%	67,90%	49,90%	61,80%
Otro	0,00%	0,55%	0,00%	0,48%	1,42%	0,37%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Gráfico 18

Aspectos del trabajo cotidiano de las/os docentes de escuelas primarias rurales que más se modificaron luego de la suspensión de las clases presenciales por tamaño de las escuelas.



Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria- Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Solamente en el 2.50 % de escuelas rurales hubo reasignación de funciones de diferentes perfiles pedagógicos diferentes a los y las docentes de grado. Los perfiles que fueron reasignados fueron por lo general el personal de secretaría, docentes de áreas especiales y en el caso de escuelas albergue los

monitores. Las tareas asignadas variaron entre la corrección de tareas y las devoluciones a las familias; la colaboración en el desarrollo de materiales pedagógicos como cartillas o blog; el soporte y control administrativo en relación con el seguimiento de las familias a través de redes sociales o informes de continuidad y la preparación de bolsones de alimentos.

XVII.b. Aspectos del trabajo docente que se modificaron según los docentes

La visión que tienen las y los docentes encuestados acerca de los aspectos que se modificaron de su tarea en el contexto del ASPO difiere de las informadas por los directivos. En el caso de los y las docentes de las escuelas rurales, el aspecto que más se modificó fue el relativo a las estrategias para el seguimiento de los aprendizajes de sus estudiantes (61,80 %), seguido por el tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa (60,40 %). La modalidad y frecuencia de comunicación con estudiantes y sus familias fue señalada por el 55,60 % de maestras, siendo este el tercer aspecto en orden de prioridad (Tabla 37).

Una dimensión del trabajo docente que experimentó modificaciones remite a las tareas didácticas y curriculares. Así, el tipo de materiales y recursos utilizados en sus propuestas de enseñanza fue seleccionado por el 53,10 %; el tipo de actividades que propone a sus estudiantes (51,80 %), los criterios para seleccionar y organizar los contenidos (49,30 %) y la modalidad y frecuencia para hacer devoluciones a los y las estudiantes (46,90 %) son percibidos por alrededor de la mitad de los docentes del ámbito rural como aspectos que se modificaron. En menor medida los docentes registran modificaciones en la modalidad y frecuencia de comunicación con los colegas y referentes institucionales (18,80 % y 11,90 % respectivamente).

Tabla 37

Aspectos que más se modificaron del trabajo cotidiano de las/los docentes primarios de escuelas rurales en la situación actual por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Los criterios para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos	43,50%	44,60%	45,50%	58,50%	44,10%	47,50%
El tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa	54,90%	52,10%	64,20%	75,10%	61,80%	60,40%
El tipo de materiales y recursos utilizados en sus propuestas de enseñanza	44,70%	47,00%	47,40%	67,00%	61,80%	51,40%
El tipo de actividades que propone a las/os alumnas/os	47,40%	42,90%	45,10%	64,60%	57,60%	50,10%
Las estrategias para el seguimiento de los aprendizajes de las/os alumnas/os	58,30%	60,10%	53,40%	73,00%	69,70%	61,80%
La modalidad y frecuencia con que realiza devoluciones individuales y/o grupales sobre las tareas realizadas	45,10%	43,20%	50,00%	44,70%	60,60%	45,80%
La modalidad y frecuencia de comunicación con las/os alumnas/os y sus familias	57,70%	49,40%	61,70%	55,00%	61,80%	55,60%
La modalidad y frecuencia de comunicación con los/as colegas docentes	19,40%	12,00%	17,30%	21,70%	36,40%	18,20%
La modalidad y frecuencia de comunicación con los/as referentes institucionales	12,30%	7,70%	14,20%	13,20%	14,70%	11,60%

Fuente: Encuesta a docentes primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

XIV. Los servicios escolares durante la no presencialidad

El 67.7 % de las escuelas primarias rurales encuestadas poseen servicio regular de alimentación gratuita para sus estudiantes. En la región NOA y patagónica esa proporción aumenta al 73.9 % y el 70 % respectivamente. Las escuelas de mayor complejidad organizacional también brindaban servicio de alimentación gratuita en la escuela (Tabla 38).

Tabla 38

Servicio regular de alimentación gratuita brindado en las escuelas primarias rurales, por fuera del periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sí	73,90%	63,70%	58,40%	67,00%	70,00%	67,70%
No	26,10%	36,30%	41,60%	33,00%	30,00%	32,30%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

El 45 % mantuvo el servicio de alimentación con asistencia de estudiantes al comedor escolar durante el ASPO, con notables diferencias regionales. En la región cuyana solo el 8.20 % mantuvo el servicio alimentario frente al 56.20 % de escuelas patagónicas. Las escuelas rurales de menor complejidad institucional registran mayor proporción de continuidad del servicio alimentario (Tabla 39).

Tabla 39

Servicio de alimentación con asistencia de las alumnas y los alumnos al comedor en escuelas rurales, durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sí	48,10%	43,40%	8,20%	48,20%	56,20%	45,00%
No	51,90%	56,60%	91,80%	51,80%	43,80%	55,00%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

No obstante, en 7 de cada 10 escuelas rurales se sostuvo el servicio de alimentación a través de la entrega de viandas o de comidas con otra presentación como bolsones alimentarios. El 81.20 % de escuelas rurales de la región Centro y el 78.40 % de las del NOA ofrecieron servicio de alimentación, mientras que en la región patagónica solamente lo hizo el 39.10 % de ellas. Las escuelas de mayor complejidad institucional sostienen en mayor medida un servicio alimentario alternativo. En el 30 % de escuelas con comedor no se pudo sostener la entrega de alimentos por ningún medio, aumentando esa proporción al 60,90 % en la Patagonia, el 48.50 % en el NEA y el 44.50 % en Cuyo (Tabla 40).

Tabla 40

Continuidad del servicio de alimentación en escuelas rurales con algún tipo de variante por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ofrecimiento de viandas o comidas con otra presentación	78,40%	51,50%	55,50%	81,20%	39,10%	70,10%
El servicio no continuó de ninguna manera	21,60%	48,50%	44,50%	18,80%	60,90%	29,90%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Los directivos informan que el 85.10 % de escuelas con servicio de alimentación ofrecieron el mismo durante todo el tiempo desde el inicio de la cuarentena. El 9,50 % lo mantuvo en forma intermitente y el 5.40 % lo pudo sostener las primeras semanas del establecimiento del ASPO. En cuanto a la cantidad de servicios alimentarios provistos, el 42.70 % pudo mantener todos los servicios, mientras que el 57.30 % sostuvo algunos servicios diarios de alimentación (Tabla 41).

Tabla 41

Tiempo por el que las alumnas y los alumnos pudieron recibir el servicio de alimentación en las escuelas rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Todo el tiempo transcurrido hasta el momento de la encuesta.	72,00%	81,50%	79,00%	96,70%	82,20%	85,10%
Únicamente durante los primeros días o las primeras semanas de haberse cerrado la escuela.	13,00%	4,30%	0,00%	0,30%	12,60%	5,40%
Se mantuvo intermitente (algunos días por semana).	15,00%	14,20%	21,00%	3,10%	5,10%	9,50%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En general, las escuelas rurales cumplen un papel relevante como aglutinadoras de la comunidad. La suspensión de la presencialidad de las clases no implicó el cierre total de los establecimientos. El 24.60 % de escuelas rurales dio continuidad en el espacio institucional a otras actividades y servicios, especialmente la entrega de cuadernillos y cartillas a las familias y la entrega de bolsones de mercadería o productos de necesidades básicas entregados por áreas de Desarrollo Social de los municipios o provincias y canalizadas a través de la red escolar. Solamente 4 de cada 10 escuelas mantuvieron abiertas las instituciones para la atención a familias por necesidades administrativas. Un 16 % de escuelas se mantuvieron abiertas para permitir la asistencia de alumnos sin conectividad, ya que estas poseen equipamiento informático, conectividad y electricidad, recursos a los que no podían acceder los alumnos en sus domicilios.

Tabla 42

Tipos de actividad, servicio o espacio a las que dieron continuidad las escuelas primarias rurales durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Atención a familias/comunidad por necesidades administrativas	7,60%	7,10%	14,30%	11,00%	11,80%	9,60%
Entrega de cuadernillos/material educativo impreso	23,10%	24,70%	23,70%	22,00%	22,70%	23,00%
Asistencia en la escuela a alumnos/as sin conectividad/computadora	2,70%	6,50%	3,70%	3,50%	4,30%	3,90%
Funcionamiento de la escuela como espacio de testeo/aislamiento por COVID-19	0,00%	0,70%	0,00%	0,00%	1,80%	0,20%
Producción en la escuela de insumos para la pandemia (alcohol en gel, mascarillas, protectores, etc.)	0,60%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,20%
Entrega de bolsones de mercadería/productos de necesidades básicas	22,20%	18,70%	23,10%	19,50%	22,70%	20,50%
Otro	5,54%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Encuesta a equipos directivos primaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

PARTE SEGUNDA

La continuidad pedagógica en escuelas rurales de nivel secundario

XV. La reorganización de las escuelas secundarias rurales en situación de ASPO

I.a. La gestión institucional de la reorganización escolar: responsabilidades y tiempos

El 100% de Directivos de las escuelas secundarias rurales declara tener una propuesta de continuidad educativa al momento del relevamiento.

En relación con las responsabilidades asumidas en la elaboración de las actividades que articulan la propuesta de continuidad pedagógica en cada escuela secundaria, la figura del/de la director/a surge como principal responsable (85.8 %) seguido por el trabajo colaborativo entre el equipo docente supervisado por los directivos (57.4 %). Los/las coordinadores/as, jefes/as de departamento, asesoras u otras figuras pedagógicas (41.6) los/as vicedirectores/rector/es (40.4 %) y los/as preceptores (38.2 %) han sido relevantes en la articulación de la propuesta de continuidad educativa para el total de escuelas del país. En las escuelas rurales se observa una notable disminución en la participación de vicedirectores (10.7 %) y una mayor proporción de docentes que organizaron las actividades de forma autogestionada (21 %). Asimismo, la participación de otros roles como asesores pedagógicos, coordinadores u otros agentes (supervisores, maestras integradoras, etc.) presenta diferencias con las escuelas del ámbito urbano, en las que su participación fue mayor.

I.b. El tiempo de adecuación de las propuestas de enseñanza

Tiempo que llevó adecuar las propuestas de enseñanza para el contexto socio sanitario.

El 50 % de los directivos de escuelas secundarias contestó que les llevó una o dos semanas adecuar las propuestas de enseñanza desde el inicio del ASPO. La mitad de las escuelas rurales realizaron la adecuación en ese tiempo, y el 24.1 % pudo hacerlo desde el inicio de la cuarentena. Los procesos de adecuación presentan variaciones temporales importantes entre regiones. Mientras que el 49.6 % de escuelas de la región Centro pudieron definir su propuesta en menos de dos semanas, solamente el 37.1 % de escuelas de la región Cuyo pudo hacerlo en ese mismo tiempo y un 11.5 % aún no había podido adecuar sus propuestas de enseñanza al momento del relevamiento.

Tabla 44

Tiempo que llevó adecuar las propuestas de enseñanza en las escuelas secundarias rurales por región.

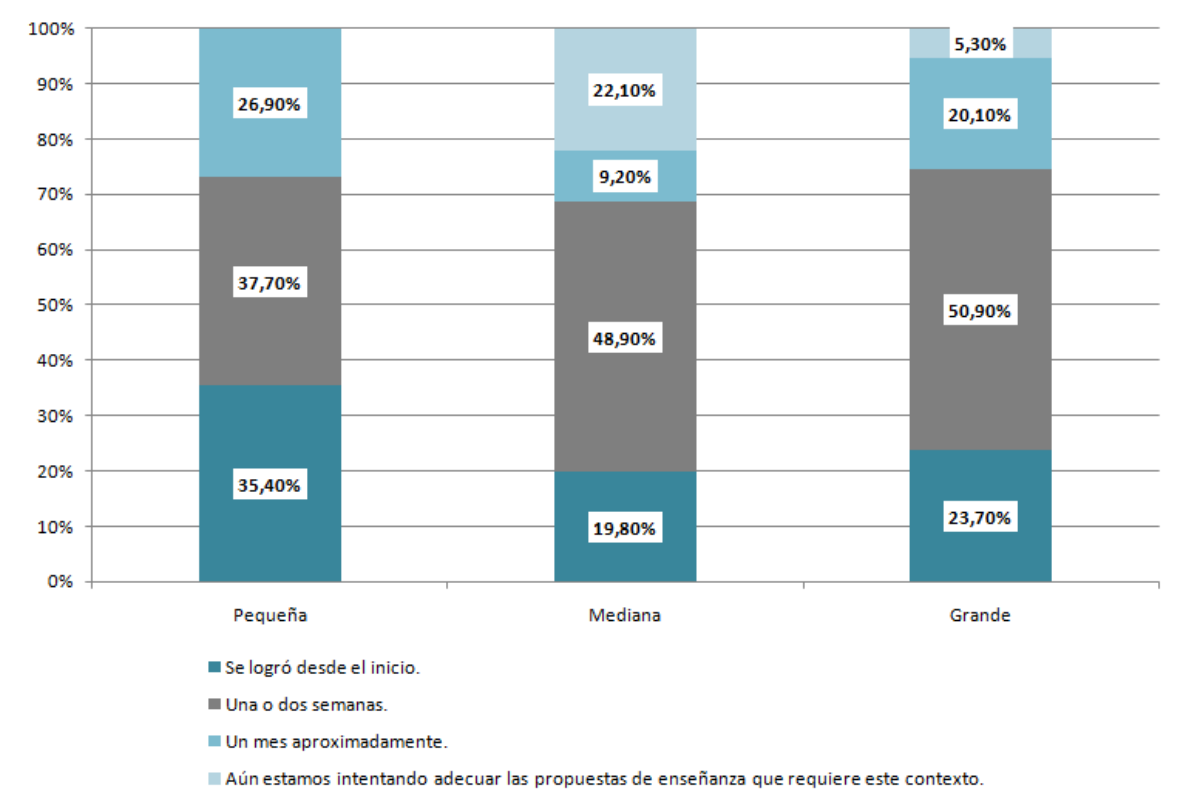
	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Se logró desde el inicio	22,50%	13,50%	15,80%	36,10%	31,50%	24,10%
Una o dos semanas	53,60%	56,90%	37,10%	49,60%	43,50%	50,00%
Un mes aproximadamente	16,30%	25,30%	35,60%	10,70%	25,00%	19,80%
Aún estamos intentando adecuar las propuestas de enseñanza que requiere este contexto	7,60%	4,30%	11,50%	3,60%	0,00%	6,00%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

El tiempo de la adecuación curricular varía según el tamaño de las instituciones. La totalidad de las escuelas secundarias rurales pequeñas, con una dotación de personal menor y de menos complejidad institucional,

pudieron adecuar su propuesta en el primer mes del ASPO, mientras que las escuelas medianas y grandes son las que en algunos casos (22.1 % y 5.3 % respectivamente) aún no habían logrado definir su propuesta de enseñanza (Grafico 19).

Grafico 19
 Tiempo que llevó adecuar las propuestas de enseñanza en las escuelas secundarias rurales por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En relación al tiempo que le llevó a las/os profesoras/es del ámbito rural la adecuación de la propuesta de enseñanza para la continuidad pedagógica, el 51.5 % demoró menos de dos semanas y un 21.2 % logró hacerlo desde el inicio. El 20.4 % demoró aproximadamente un mes y un 6.9 % aún estaba en proceso de elaboración al momento de la encuesta. En general, los docentes de las regiones de Patagonia y Cuyo fueron los que requirieron mayor tiempo; en la Patagonia al 30,8 % de los docentes les demandó aproximadamente un mes elaborar su propuesta, mientras que el 19.2 % de ellos aún no había podido construirla al momento del relevamiento (Tabla 45).

Tabla 45

Tiempo que llevó adecuar las propuestas de enseñanza en las escuelas secundarias rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Desde el inicio	24,30%	17,30%	12,40%	25,30%	15,40%	21,20%
Una o dos semanas	52,90%	56,00%	53,90%	50,00%	34,60%	51,50%
Un mes aproximadamente	19,30%	18,70%	25,80%	17,90%	30,80%	20,40%
Aún lo está intentando	3,60%	8,00%	7,90%	6,80%	19,20%	6,90%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Criterios generales para el diseño de la propuesta de continuidad educativa

El formato escolar de la educación secundaria (basado en la enseñanza por disciplinas) ha significado un desafío para la gestión pedagógica de las instituciones educativas, ya que impuso una modalidad de trabajo docente que desbordó las prácticas tradicionales de planificación y gestión de la enseñanza. El diseño de la propuesta de continuidad pedagógica dentro de los marcos establecidos por el CFE y cada una de las jurisdicciones, depositó en la gestión de la unidad escolar la responsabilidad de establecer los criterios, estrategias y acciones mediante las cuales se daría continuidad a la escolaridad.

La ENCP indagó sobre cuáles fueron las modalidades establecidas por cada institución para diseñar la propuesta de continuidad educativa. La recepción de pautas del equipo de conducción de la institución, fue la opción de respuesta más elegida por el total de profesores del secundario (61.5 %) seguida de la opción que implica una modalidad más participativa y colaborativa entre el equipo docente y la conducción (61.1 %). Las respuestas de las y los docentes de escuelas rurales indican que ambas modalidades de establecer criterios han sido utilizadas de forma combinada, en tanto que cada una fue seleccionada por el 61 % de ellos (Tabla 46).

Tabla 46

Establecimiento de criterios generales para el diseño de la propuesta de continuidad educativa en escuelas secundarias rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Recepción de pautas del equipo de conducción de la institución	67,90%	53,90%	69,70%	58,90%	40,70%	61,50%
Base en las orientaciones brindadas por los/las jefes/as de departamento o coordinadores/as de área	17,90%	27,60%	34,80%	17,40%	23,10%	22,30%
Acuerdo de criterios entre los/as docentes de la escuela, en acuerdo con el equipo de conducción	56,40%	59,70%	47,80%	72,10%	55,60%	61,10%
Acuerdo de criterios entre los/as docentes de cada curso, con la coordinación de los/as profesores/as tutores/as	19,30%	17,10%	23,30%	19,50%	18,50%	19,70%
Acuerdo de criterios entre los/as docentes de cada curso solamente	2,90%	6,50%	5,60%	4,70%	3,80%	4,60%
Diseño de manera individual, consultando informalmente a algunos/as colegas	21,40%	27,60%	12,20%	15,80%	33,30%	19,30%

No fue posible construir una propuesta de continuidad educativa	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Otro	1,45%	0,00%	0,00%	2,11%	0,00%	1,16%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En la región Centro se advierte un mayor peso de la modalidad participativa entre equipo docente y directivos (72,10%) y una disminución de la modalidad directivista basada en la recepción de pautas establecidas por la conducción institucional (58,9%). Por el contrario, en las regiones NOA y Cuyo el 67,9% y el 69.7% de los profesores respectivamente, respondieron que los criterios se fijaron basándose en la recepción de pautas del equipo directivo y en menor medida mediante el acuerdo con los colegas.

En lo que respecta a otras modalidades para establecer criterios, alrededor de dos cada diez docentes informaron que en su institución tomaron como base las orientaciones brindadas por los jefes de departamento o coordinadores/as de área (22.3 %), destacándose las regiones de Cuyo y NEA por su mayor uso de esta estrategia (34.8 % y 27.6 %). En proporciones similares aparecen las opciones referidas al acuerdo de criterios entre docentes de cada curso son la coordinación de los profesores tutores (19.7 %) y el diseño de manera individual con consultas informales a colegas. En las regiones patagónica y NEA es donde se observa una mayor incidencia del trabajo individual (33.3 % y 27.6 %).

I. Los procesos comunicacionales de la vida escolar en la Continuidad Pedagógica

II.a. La comunicación entre los equipos docentes y directivos

Seguimiento del equipo directivo de lo trabajado por el equipo docente con las y los estudiantes.

El 98% de los directivos de escuelas secundarias del país manifiesta que realizó seguimiento de las tareas realizadas por el equipo docente con los estudiantes. En el caso de las escuelas rurales ese porcentaje disminuye levemente (94,1%) (Tabla 47). En la región cuyana se registra una baja en el seguimiento de los profesores (82.8 %), mientras que en la región Centro la totalidad de los directivos reconoce realizar esta tarea de gestión pedagógica. En las escuelas de mayor tamaño es donde se concentran los casos en los que los directivos no efectivizan un seguimiento exhaustivo de las tareas del equipo docente.

Tabla 47

Seguimiento del equipo directivo de escuelas secundarias rurales de lo trabajado por el equipo docente con las y los estudiantes por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sí	94,20%	94,40%	82,80%	100,00%	91,30%	94,10%
No	5,80%	5,60%	17,20%	0,00%	8,70%	5,90%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Frecuencia del seguimiento de lo trabajado por las y los docentes

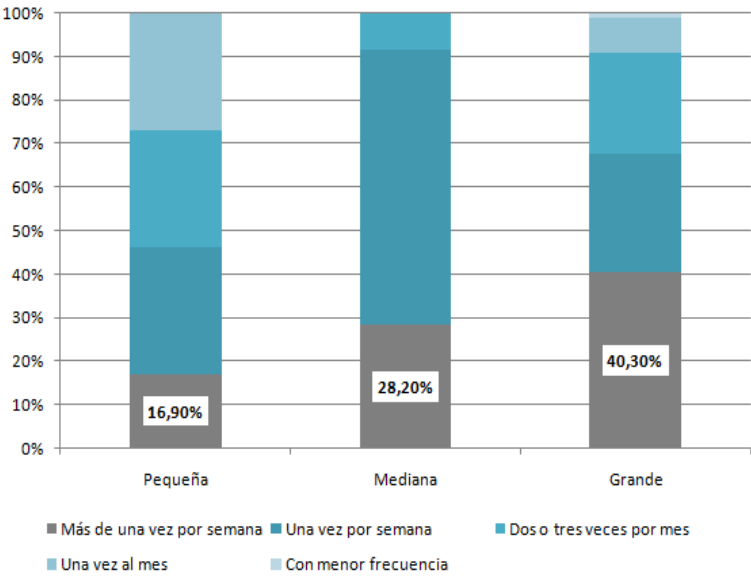
El 69.8 % de los directivos de escuelas secundarias supervisaron la tarea de sus equipos docentes al menos una vez a la semana, con una frecuencia similar entre escuelas rurales y urbanas. En las escuelas de la región Centro se advierte una intensificación de las tareas de seguimiento ya que el 71.7 % de los directores supervisó al menos una vez a la semana la tarea pedagógica (Tabla 48). En el caso de las regiones patagónica y cuyana, la frecuencia del seguimiento mensual se incrementa significativamente. Paradójicamente, la frecuencia del seguimiento de los directivos es mayor en las escuelas de gran tamaño que en las pequeñas en las que adquiere peso la revisión mensual o el seguimiento dos o tres veces al mes (55.4 %) (Grafico 20).

Tabla 48
Frecuencia con que se pudo realizar un seguimiento de lo trabajado por las y los docentes de escuelas secundarias rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Más de una vez por semana	35,70%	35,40%	32,30%	44,50%	38,10%	38,10%
Una vez por semana	30,90%	28,90%	35,40%	27,20%	29,80%	29,90%
Dos o tres veces por mes	27,50%	25,40%	12,80%	21,70%	9,50%	22,40%
Una vez al mes	5,70%	9,10%	15,60%	6,60%	22,60%	8,70%
Con menor frecuencia	0,30%	1,20%	3,80%	0,00%	0,00%	0,90%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Gráfico 20
Frecuencia con que se pudo realizar un seguimiento de lo trabajado por las y los docentes de escuelas rurales, por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

El 72.3 % de las/los docentes secundarios rurales informa que la comunicación con el equipo directivo durante el diseño y desarrollo de la propuesta de continuidad educativa tuvo una frecuencia de por lo menos una vez a la semana. En la región Centro y NOA el profesorado manifiesta una mayor frecuencia de seguimiento. El 8 % de los profesores de la región patagónica no contó con seguimiento del equipo de conducción y un 16 % se comunicó con una frecuencia superior al mes.

Tabla 49

Comunicación con el equipo directivo de la escuela en el diseño y desarrollo de la propuesta de continuidad educativa por ámbito.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Más de una vez por semana	46,40%	37,70%	41,60%	50,00%	24,00%	44,50%
Una vez por semana	27,90%	28,60%	25,80%	26,80%	40,00%	27,80%
Dos o tres veces por mes	11,40%	16,90%	18,00%	14,20%	8,00%	14,20%
Una vez al mes	6,40%	9,10%	5,60%	5,30%	4,00%	6,10%
Con menor frecuencia	6,40%	7,80%	9,00%	3,70%	16,00%	6,50%
No, no fue posible	1,40%	0,00%	0,00%	0,00%	8,00%	0,80%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Comunicación con los pares docentes

La organización del curriculum escolar de la escuela secundaria a través de disciplinas, genera condiciones de trabajo basado en el régimen de contratación por horas. La ENPCP muestra un perfil muy diferenciado de las y los profesores de secundaria respecto a sus condiciones de trabajo. El número promedio de la cantidad de secciones o cursos a cargo de docentes secundarios varían según el ámbito Urbano (7) y Rural (6) y según el sector de gestión Estatal (7) y Privada (6) (Tabla 50). A nivel regional en las escuelas rurales el promedio general es de 6 secciones o cursos, con la excepción de la región cuyana donde el promedio es de 5 (Tabla 51).

Tabla 50

Promedio de cantidad de secciones/cursos a cargo de cada docente -total de todas las instituciones educativas rurales en que trabajan- por sector de gestión y ámbito.

	Sector de gestión		Ámbito		Total
	Estatal	Privada	Rural	Urbano	
Promedio de secciones/cursos por docente	7	6	6	7	7

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Tabla 51

Promedio de cantidad de secciones/cursos a cargo de cada docente -total de todas las instituciones educativas rurales en que trabajan por región.

Región	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Promedio de secciones/cursos por docente	6	6	5	6	6	6

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

El diseño y organización de la continuidad pedagógica implicó el establecimiento de acuerdos con los colegas. La cuarta parte de los profesores de escuelas rurales se comunicó con todos los docentes de su institución, mientras que seis de cada 10 se comunicaron con algunos colegas en esta instancia de trabajo (Tabla 52). El 11.3 % sólo se comunicó con los colegas que comparten el mismo curso y el 1.5 % manifiesta que no se comunicó con ningún docente de la escuela en la que fue encuestado. Los docentes de las escuelas de las regiones patagónica y cuyana son quienes menos se han comunicado con todos los colegas de la unidad escolar (11.1 % y 14.4 % respectivamente), siendo estas regiones en las que más se registra la comunicación con algunos miembros de la institución.

Tabla 52

Comunicación con los/las demás docentes de la escuela secundaria rural, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Con todos los docentes de la escuela	28,10%	28,90%	14,40%	30,50%	11,10%	25,90%
Con algunos docentes de la escuela	56,80%	59,20%	65,60%	61,60%	74,10%	61,30%
Sólo con los/las docentes del curso que dicto en la escuela	13,70%	9,20%	17,80%	7,40%	11,10%	11,30%
No me comuniqué con ningún docente de la escuela	1,40%	2,60%	2,20%	0,50%	3,70%	1,50%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Aspectos de la comunicación abordados más frecuentemente en las comunicaciones con los docentes

El foco de las comunicaciones entre los docentes de escuelas secundarias rurales parece haber estado centralmente en la preocupación por la situación de los estudiantes¹. El 81.9 % de las y los profesoras/es señala que en la comunicación con los pares siempre o casi siempre se consulta sobre la situación de las/los estudiantes y sus familias, seguido por los debates sobre las estrategias posibles de seguimiento y/o evaluación de las/los estudiantes (67.2 %) (Tabla 53). El 65.2 % de las/los profesores señala que el diálogo con los pares aborda la socialización y discusión de información sobre la continuidad pedagógica aparecida en los medios de comunicación.

El 61.2 % de las/los docentes secundarios rurales informa que en su comunicación con los pares consulta sobre aplicaciones tecnológicas utilizadas para la comunicación con las/los estudiantes o para el desarrollo

¹ Para la descripción de las tablas siguientes se utiliza la sumatoria de las opciones Siempre y La Mayoría de las veces.

de las actividades de enseñanza. Los intercambios relacionados con las condiciones de trabajo durante el aislamiento fueron el contenido de las comunicaciones con pares del 58.2 % de los docentes.

Los aspectos didácticos y curriculares son los que menor frecuencia registran en las comunicaciones entre las y los docentes. El 47.9 % del profesorado secundario rural informa que intercambia materiales didácticos relativos a la propuesta de continuidad educativa, mientras que el 41.2 % dialoga sobre la articulación de propuestas entre áreas o disciplinas.

Tabla 53

Frecuencia con que, en las comunicaciones entre las y los docentes de la escuela rural, se abordan los siguientes aspectos en la región.

		Región					Total
		NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Consultas sobre la situación de los/as estudiantes y sus familias	Siempre	41,30%	40,50%	32,20%	48,90%	44,00%	41,30%
	La mayoría de las veces	38,40%	44,60%	44,80%	34,20%	48,00%	38,40%
	Algunas veces	19,60%	14,90%	21,80%	16,30%	8,00%	19,60%
	Nunca	0,70%	0,00%	1,10%	0,50%	0,00%	0,70%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Intercambios de materiales didácticos relativos a la propuesta de continuidad educativa	Siempre	16,80%	16,20%	5,70%	16,80%	20,00%	16,80%
	La mayoría de las veces	29,90%	31,10%	39,80%	33,70%	24,00%	29,90%
	Algunas veces	43,10%	41,90%	45,50%	42,60%	44,00%	43,10%
	Nunca	10,20%	10,80%	9,10%	6,80%	12,00%	10,20%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Consultas sobre aplicaciones tecnológicas utilizadas para la comunicación con los/as estudiantes o el desarrollo de actividades	Siempre	29,20%	25,70%	23,60%	26,60%	36,00%	29,20%
	La mayoría de las veces	35,80%	36,50%	32,60%	34,60%	20,00%	35,80%
	Algunas veces	29,90%	33,80%	41,60%	37,80%	44,00%	29,90%
	Nunca	5,10%	4,10%	2,20%	1,10%	0,00%	5,10%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Debates sobre estrategias posibles de seguimiento y/o evaluación de las/os estudiantes	Siempre	32,10%	30,70%	18,20%	38,10%	53,80%	32,10%
	La mayoría de las veces	34,30%	36,00%	36,40%	33,30%	30,80%	34,30%
	Algunas veces	29,90%	28,00%	40,90%	26,50%	7,70%	29,90%
	Nunca	3,60%	5,30%	4,50%	2,10%	7,70%	3,60%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Articulación de propuestas entre áreas o disciplinas	Siempre	21,20%	20,30%	10,20%	16,90%	26,90%	21,20%
	La mayoría de las veces	24,10%	24,30%	21,60%	24,30%	15,40%	24,10%
	Algunas veces	36,50%	43,20%	51,10%	49,70%	46,20%	36,50%
	Nunca	18,20%	12,20%	17,00%	9,00%	11,50%	18,20%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Intercambios relativos a condiciones de trabajo durante el aislamiento	Siempre	24,10%	20,30%	19,50%	23,80%	32,00%	24,10%
	La mayoría de las veces	32,80%	33,80%	33,30%	38,60%	32,00%	32,80%
	Algunas veces	35,80%	37,80%	35,60%	29,10%	36,00%	35,80%
	Nunca	7,30%	8,10%	11,50%	8,50%	0,00%	7,30%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Socialización y discusión de información aparecida en los medios sobre la continuidad pedagógica en general	Siempre	25,50%	24,30%	15,90%	23,30%	20,00%	25,50%
	La mayoría de las veces	32,80%	32,40%	38,60%	31,20%	20,00%	32,80%
	Algunas veces	35,00%	37,80%	28,40%	39,70%	56,00%	35,00%
	Nunca	6,60%	5,40%	17,00%	5,80%	4,00%	6,60%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Otros aspectos	Siempre	14,50%	13,50%	8,00%	14,80%	28,00%	14,50%
	La mayoría de las veces	24,60%	29,70%	22,70%	27,00%	20,00%	24,60%
	Algunas veces	48,60%	44,60%	50,00%	41,30%	36,00%	48,60%
	Nunca	12,30%	12,20%	19,30%	16,90%	16,00%	12,30%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La comunicación de las escuelas secundarias con los estudiantes

El relevamiento a los equipos directivos reveló que el 91.8 % de las escuelas se comunicaban al momento del relevamiento por lo menos una vez a la semana con sus estudiantes. En las escuelas secundarias rurales esa frecuencia de contacto se reduce al 87.9 %, observándose una mayor dilación en el tiempo de contacto que en las escuelas urbanas.

El 72.7 % de los profesores del ámbito rural informa que se comunicaba con sus estudiantes una o más veces a la semana, mientras que el 19.1 % lo hacía dos o tres veces por mes (Tabla 54). En general, la frecuencia de comunicación con los estudiantes es levemente menor a la de las escuelas del ámbito urbano, situación que es similar en las respuestas de los equipos directivos. En las regiones de Cuyo y NEA la frecuencia se reduce a menos de un mes e incluso menos, mientras que la región Centro, NOA y Patagonia es donde se registra una mayor comunicación semanal.

Tabla 54

Frecuencia de comunicación con las/os estudiantes de escuelas secundarias rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Una o más veces por semana	76,40%	64,50%	63,30%	77,50%	73,10%	72,70%
Dos o tres veces por mes	15,70%	22,40%	22,20%	18,80%	19,20%	19,10%
Una vez al mes	0,70%	2,60%	3,30%	1,00%	0,00%	1,50%
Con menor frecuencia	7,10%	9,20%	8,90%	2,60%	3,80%	5,90%
No existió, no fue posible	0,00%	1,30%	2,20%	0,00%	3,80%	0,80%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Medios de comunicación con los estudiantes

Para el total de escuelas secundarias del país el medio de comunicación más utilizado para sostener la comunicación con los estudiantes fue el mensaje de texto por teléfono celular (90.1 %), la llamada por teléfono celular (70.3 %) y las plataformas educativas o de reuniones virtuales (61.7 % y 61 % respectivamente). En las escuelas rurales la mensajería de texto fue el medio de comunicación casi excluyente (95.5 %), seguido por la llamada a través del celular (57.7 %). El uso de plataformas educativas y de reuniones virtuales solo fue utilizada por una cuarta parte de las escuelas rurales. Las respuestas de los directivos de escuelas rurales muestran menos utilización de medios que requieran conectividad o acceso a internet como correo electrónico, redes sociales, blog o plataformas de la escuela).

El 94.6 % de los profesores del ámbito rural señala que el medio que utilizaron para sostener la comunicación con las/os estudiantes fueron los mensajes de texto por teléfono celular y por distintas aplicaciones. La tercera parte de los docentes (33.7 %) recurrieron al correo electrónico para comunicarse, mientras que un 30.6 % lo hizo a través de llamadas por teléfono celular (Tabla 55). Dos de cada 10 profesores utilizaron las plataformas educativas y las plataformas para reuniones virtuales. El 14.7 % utiliza las redes sociales y un 13.4 % las plataformas creadas por la escuela.

Tabla 55

Medios por los que se comunicó con las/os estudiantes de escuelas secundarias rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Llamada por teléfono fijo	0,70%	1,30%	2,20%	2,10%	0,00%	1,50%
Llamada por teléfono celular	34,50%	23,70%	22,50%	32,10%	46,20%	30,60%
Mensajes de texto por teléfono celular (SMS, WhatsApp, etc.)	97,90%	94,70%	90,00%	95,80%	84,60%	94,60%
Correo electrónico/mail	20,00%	11,70%	41,60%	46,80%	48,10%	33,70%
Redes sociales:	10,70%	13,20%	6,70%	21,60%	18,50%	14,70%
Facebook/Twitter/Instagram						
Plataforma creada por la escuela (Blog de la escuela o del docente, grupo de Facebook o similares)	8,60%	7,90%	16,90%	17,90%	11,10%	13,40%
Plataforma educativa /campus virtual (Google Classroom, Edmodo, Xhendra, Figaro, Moodle)	14,30%	7,90%	24,40%	27,90%	23,10%	20,50%
Plataforma para reuniones virtuales (Zoom, Hangout, Jitsi, etc.)	7,10%	6,50%	5,60%	40,00%	37,00%	20,20%
Radio comunitaria/repetidora local de radio	2,90%	3,90%	0,00%	1,60%	3,70%	2,10%
Otro	2,25%	4,23%	4,44%	3,68%	14,81%	4,11%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Los docentes de la región Centro son los que apelan en mayor medida a los medios que requieren conectividad y en menor medida los docentes patagónicos. En cambio, los docentes del NOA Y NEA son quienes menos utilizan aplicaciones o dispositivos digitales con conectividad.

La coordinación del envío de la propuesta de trabajo/actividades a las y los estudiantes

El 51.3 % de los profesores de escuelas secundarias del país informa que los integrantes del equipo directivo fueron los responsables de la coordinación de las propuestas de trabajo a los estudiantes. En la reorganización del trabajo pedagógico, los preceptores tuvieron un rol clave en la comunicación con las y los estudiantes ya que el 43.9 % de los docentes manifestó que ellos tenían esa función asignada. En las escuelas rurales la incidencia de los preceptores es más baja (27.3 %) y cobra más relevancia la figura de los tutores o referentes de curso como encargados de la comunicación. En las escuelas técnicas estos actores institucionales, junto con los auxiliares son más relevantes en el sostenimiento de la comunicación y seguimiento de los estudiantes.

El 45.8 % de los profesores de escuelas rurales informa que la coordinación del envío de las propuestas de actividades a los estudiantes y sus familias estuvo a cargo de algún miembro del equipo directivo (Tabla 56). El envío fue realizado por los coordinadores o jefes de departamento en el 36.5 % de los casos. Por su parte, 3 de cada 10 profesores se ocupó individualmente de enviar sus actividades según sus criterios y posibilidades (29.9 %). Otra modalidad de envío de las propuestas a los estudiantes consistió en la organización entre el equipo docente por área disciplinar, por año escolar o curso de referencia con el 24.5 % de respuestas, mientras que el 24 % informa que los responsables fueron los preceptores.

Tabla 56

Coordinación junto a los/las docentes de escuelas secundarias rurales del envío de la propuesta de trabajo/actividades a las y los estudiantes, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Algún miembro del equipo directivo	45,00%	39,50%	41,10%	52,60%	34,60%	45,80%
Los/as coordinadores o jefes/as de departamento, asesores/as, preceptores/as u otras figuras pedagógicas	33,10%	30,30%	58,90%	30,50%	38,50%	36,50%
Los/as tutores/as o referentes de curso se comunicaron con los/las estudiantes a su cargo	27,10%	10,50%	18,90%	17,40%	29,60%	19,90%
Se organizaron entre los/as profesores/as por área disciplinar, por año escolar o curso de referencia	21,40%	32,90%	8,90%	30,50%	26,90%	24,50%
Lo hizo individualmente cada docente según sus criterios y posibilidades	31,40%	32,90%	22,50%	32,10%	22,20%	29,90%
Los/as preceptores/as	26,40%	14,30%	27,00%	26,70%	11,10%	24,00%
Personal de administración	7,10%	5,20%	1,10%	2,10%	3,70%	3,80%
Otro	0,00%	0,00%	1,11%	2,11%	0,00%	0,96%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIEME).

Se observan algunas diferencias entre regiones del país. En la región Cuyo, la estrategia priorizada fue el envío a través de los coordinadores o jefes de departamento (58.9 %) y los preceptores (27 %). En las regiones de Patagonia y NOA los docentes informan en mayor medida que fueron los tutores o referentes de curso quienes se comunicaron con los estudiantes a su cargo.

Los datos revelan que el envío de las propuestas ha seguido modalidades complementarias entre un modelo jerárquico burocrático centrado en los directivos, jefes de departamento y preceptores; otro modelo remite a la organización del equipo docente y finalmente otro se basa en una estrategia individual de cada docente.

Comunicación con las familias

El 76.3 % de los directivos del país sin distinción de ámbito y gestión indicó que mantuvo una frecuencia de comunicación con las familias y estudiantes mayor a una vez por semana. En las escuelas rurales, esa frecuencia es levemente inferior (72,2 %) a la de las escuelas urbanas (77.4 %).

Las escuelas rurales de la región Centro destacan por la mayor comunicación con sus estudiantes con una frecuencia de más de una vez por semana (72.2%) y un 15.7% al menos una vez al mes. Le sigue la región de Cuyo con un 71,80% con una comunicación de más de una vez por semana, y un 18,4 % dos o tres veces al mes. La región patagónica fue la que manifestó menor frecuencia en la comunicación con los estudiantes, con un 62% en la opción más de una vez por semana, 15.2% una vez por semana y 8,70% una vez al mes. Por su parte el 68,60% y el 63,20% de escuelas del NEA y NOA indicaron respectivamente comunicarse más de una vez por semana.

Tabla 57

Frecuencia de comunicación de la escuela con las/los estudiantes en las escuelas secundarias rurales por región.

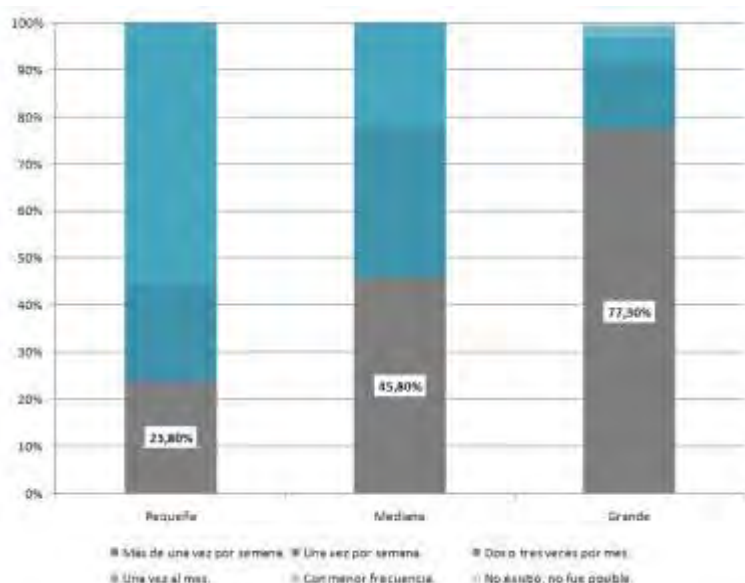
Frecuencia	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Más de una vez por semana	63,20%	68,60%	71,80%	85,30%	62,00%	72,20%
Una vez por semana	18,00%	18,50%	9,80%	14,70%	15,20%	15,70%
Dos o tres veces por mes	12,60%	10,40%	18,40%	0,00%	14,10%	9,30%
Una vez al mes	4,30%	2,50%	0,00%	0,00%	8,70%	2,10%
Con menor frecuencia	0,80%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,20%
No existió, no fue posible	1,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,40%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En relación con el tamaño de las escuelas rurales se observa que las de mayor tamaño sostuvieron una frecuencia de comunicación más intensa con sus estudiantes, con un 73,30 % de ellas comunicadas más de una vez por semana, mientras que en las escuelas medianas esta frecuencia desciende al 45,80% y en las escuelas pequeñas al 23,80% (Grafico 21).

Grafico 21

Frecuencia de comunicación de la escuela con las/los estudiantes en las escuelas rurales durante este período, por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Medios de comunicación con los estudiantes y sus familias

Respecto a los medios a través de los cuales las escuelas secundarias rurales se comunicaron con las/los estudiantes, sus directivos señalan que el medio más empleado fue el mensaje de texto por teléfono celular (SMS, WhatsApp, etc.) en un 95,2 %, mientras que en el ámbito urbano este medio fue utilizado en menor medida 88,7 % (Tabla 58). La comunicación a través de medios como plataformas educativas/campus virtual (Google Classroom, Edmodo, Xhendra, Fígaro, Moodle), marcan una distancia en el acceso tecnológico, en cuanto fue usado en el ámbito urbano por el 70,7% de las escuelas, lo que sólo fue posible en el 24,5 % de las escuelas rurales. Una diferencia similar se da en el uso de Plataformas para reuniones virtuales (Zoom,

Hangout, Jitsi, etc.) que fueron utilizadas por el 69% de las escuelas urbanas, mientras que sólo el 28.3% de las escuelas rurales las incorporaron en su propuesta de continuidad pedagógica.

Tabla 58

Medios a través de los cuales las escuelas secundarias rurales se comunicaron con las/los estudiantes por región.

Medios de comunicación	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Llamada por teléfono fijo	2,30%	0,0	12,90%	6,20%	3,30%	5,30%
Llamada por teléfono celular	54,90%	42,20%	56,00%	70,10%	64,10%	57,50%
Mensaje de texto por teléfono celular (SMS, WhatsApp, etc.)	91,30%	91,20%	97,10%	100,00%	100,00%	95,20%
Correo electrónico/mail	10,50%	12,60%	19,30%	59,10%	47,80%	28,50%
Redes sociales: Facebook/Twitter/Instagram	17,70%	21,40%	23,00%	39,70%	27,20%	26,30%
Plataforma creada por la escuela (Blog de la escuela o del docente, grupo de Facebook o similares)	6,20%	7,40%	8,30%	13,20%	17,40%	9,40%
Plataforma educativa /campus virtual (Google Classroom, Edmodo, Xhendra, Figaro, Moodle)	14,30%	7,90%	33,00%	37,10%	53,30%	24,50%
Plataforma para reuniones virtuales (Zoom, Hangout, Jitsi, etc.)	8,40%	10,20%	12,10%	65,60%	48,90%	28,30%
Radio comunitaria/repetidora local de radio	18,40%	13,80%	2,30%	3,80%	9,80%	10,20%
Otro	14,46%	21,44%	8,91%	11,73%	6,52%	13,83%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Las radios locales y comunitarias fueron un medio que se utilizó más en las escuelas rurales (10,2%), que en las urbanas (5,2%). Este medio de comunicación ha sido un recurso poco explorado en relación con otros como las redes sociales, que fueron utilizadas en un 26,4 % en las escuelas rurales y en un 51,6 % en las escuelas urbanas.

Las respuestas de los directivos reflejan la diversidad de medios que las escuelas emplearon para sostener la comunicación con sus estudiantes. Señalan que el empleo de uno u otro medio de comunicación se definió según la situación de los y las estudiantes del contexto rural, especialmente las condiciones de accesibilidad y conectividad que en la fase inicial de ASPO signaron la estrategia de resolución de la no presencialidad.

Los datos de la ENPCP muestran que en general las escuelas combinaron, alternaron y complementaron los distintos medios de comunicación. Las respuestas obtenidas indican que se emplearon principalmente los medios electrónicos que requieren conectividad como el uso de mensajería y telefonía celular y, en menor medida las redes sociales, plataformas educativas y el correo electrónico. Para las escuelas rurales en la opción otros se encuentran las visitas domiciliarias, los encuentros en la escuela en ocasión de la entrega de alimentos que fue propicia, también, para la distribución de materiales impresos. En esta opción destacan las regiones NEA (21,4%) y NOA (14,42%).

El análisis por tamaño de escuela arroja que las de mayor tamaño mantuvieron una variedad de medios de comunicación, mientras que las escuelas pequeñas tuvieron menor variedad y uso de medios, usando mayoritariamente la mensajería de textos o la comunicación por teléfono celular.

Características de las propuestas de CP

La propuesta educativa de las escuelas secundarias para abordar la escolarización en el ASPO puso el énfasis en el mantenimiento del vínculo e interacción con las/os estudiantes en el 98% de las escuelas urbanas y el 97.7% de las escuelas rurales (Tabla 59). En la dimensión didáctico-curricular el repaso de contenidos (96.3 %) y la priorización de los mismos (90.7 %) fueron las opciones elegidas por las escuelas para organizar la propuesta de continuidad de la enseñanza, con similares porcentajes en el ámbito rural y urbano. Solamente el 38.7 % de escuelas organizó la propuesta tomando como base la secuencia planificada al inicio del curso, proporción que aumenta al 48% en las escuelas del ámbito rural.

Tabla 59

Propuesta de continuidad educativa en escuelas secundarias rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00 %
Se repasaron o revisaron contenidos	89,20%	93,40%	94,30%	91,60%	88,50%	91,50%
Se seleccionaron y priorizaron contenidos nuevos	92,80%	90,70%	95,50%	92,10%	69,20%	91,50%
Se continuó con la secuencia planificada antes de la emergencia sanitaria	61,20%	44,70%	45,50%	43,20%	30,80%	48,00%
Se priorizó el vínculo con las/os estudiantes para acompañarlas/os en el aislamiento	97,90%	97,30%	95,50%	98,90%	96,20%	97,70%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

El énfasis en las diferentes estrategias difiere entre las regiones educativas. El sostenimiento del vínculo e interacción con los/las estudiantes presenta valores por debajo del promedio en las regiones Cuyo (95.5%) y Patagonia (96.2%). La continuidad de la secuencia planificada antes de la emergencia sanitaria estructuró la propuesta educativa en el 61.2% de escuelas del NOA, el 44.7% del NEA y el 45.5% de la región cuyana.

Recursos pedagógicos utilizados para sostener la propuesta de CP

Las propuestas de continuidad de la enseñanza en el nivel secundario se sostuvieron en una variedad de recursos pedagógicos, en las que el protagonismo lo tuvo la producción de los propios docentes. Estos mayormente produjeron clases grabadas en audio o video (77.6 %) o elaboraron cuadernillos de actividades o cuadernos preparados para imprimir o copiar y resolver (71.9 %). En el ámbito rural, esta última fue la opción más utilizada en un 77.3% de escuelas que recurrió a este recurso, proporción que se reduce al 70.6 % en el ámbito urbano (Tabla 60). Por el contrario, las clases grabadas fueron utilizadas en el 59.3% de establecimientos secundarios rurales. Los cuadernos de la serie Seguimos Educando fueron recursos implementados en poco más de la mitad de las escuelas secundarias rurales, mostrando un uso superior a las escuelas urbanas. Las escuelas rurales registran un menor uso de libros de texto y manuales que las del ámbito urbano, aunque es un recurso utilizado en la mitad de ellas. Las clases en vivo solamente se implementaron en el 26.4 % de escuelas rurales, frente al 70.1 % registrado en el contexto urbano. Las

clases en vivo a través de plataformas o redes sociales solo se utilizaron en las escuelas rurales en un 26.4 %.

Tabla 60

Recursos utilizados por las/los docentes para desarrollar sus propuestas en las escuelas secundarias rurales, por región.

Recursos	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Libros / libros de texto / manuales impresos o digitales	44,70%	49,70%	44,80%	83,90%	40,20%	57,40%
Actividades o cuadernos preparados por la/el docente para imprimir o copiar y resolver	82,20%	82,20%	71,60%	74,70%	59,80%	77,30%
Cuadernos de la Serie Seguimos Educando elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación	70,50%	67,90%	40,50%	45,30%	39,10%	56,30%
Portales educativos del Ministerio de Educación de la Nación (Educ.ar, seguimoseducando.gob.ar, etc.)	31,40%	25,70%	37,40%	18,00%	18,50%	26,60%
Portales educativos privados (gratuitos o pagos) (Educatina, Aula 365, educarencasa.com, etc.)	5,50%	2,00%	11,80%	12,90%	7,60%	8,10%
Programas de TV o radio en el marco de Seguimos Educando (Canal 7, Encuentro, Paka Paka, etc.)e	6,80%	7,20%	1,40%	0,00%	0,00%	3,70%
Podcasts o videos disponibles en la web	19,50%	22,10%	40,20%	45,00%	26,10%	31,20%
Clases especialmente grabadas (en audio o video)	62,40%	47,90%	31,00%	79,80%	51,10%	59,30%
Clases en vivo a través de redes sociales (Facebook, Instagram, Tik Tok) o por video conferencias (Zoom, Google Hangouts, Skype, etc.)	10,20%	6,80%	5,50%	65,60%	33,70%	26,40%
Materiales y recursos del portal seguimoseducando.gob.ar "Aportes a la enseñanza técnico profesional"	3,50%	3,40%	1,70%	9,30%	0,00%	4,80%
Otro	10,65%	13,54%	30,75%	6,17%	17,39%	13,33%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Se observan diferencias en el tipo de recursos utilizados en las escuelas secundarias rurales según regiones. En las regiones NOA y NEA la elaboración de cuadernillos de actividades o cuadernos preparados por las/los docentes fue la opción del 82,20% de escuelas y por un 71.6 % en la región Cuyo, valor que desciende en la Patagonia al 59,80 %. Mientras que en el 83,90% de escuelas rurales de la región Centro utilizaron libros, libros de texto o manuales impresos o digitales como principal recurso pedagógico, en el resto de las regiones su uso se redujo a menos de la mitad de las unidades escolares. La región Centro muestra mayor diversificación e intensificación del uso de recursos pedagógicos que requieren disponibilidad tecnológica como las clases grabadas (79.8 %) y las clases en vivo (65.6 %), con marcadas diferencias con las demás regiones.

El tamaño de las instituciones tuvo incidencia en el tipo de recursos pedagógicos utilizados. En las escuelas más pequeñas hay una menor diversificación de recursos, centrándose en los cuadernos elaborados por los

profesores. A medida que aumenta el tamaño de la escuela, se registra la utilización de diferentes tipos de recursos, varios de ellos con requerimientos tecnológicos y conectividad.

Las y los profesoras/es de escuelas secundarias rurales informan acerca de los recursos pedagógicos señalando algunas diferencias respecto a los directivos. El 62.8 % de ellos señala que utilizaron libros, libros de texto o manuales impresos o digitales, siendo este el principal recurso utilizado (Tabla 61). En segundo lugar, el 59.2 % utilizó las actividades o cuadernillos preparados por la/el docente para imprimir o copiar y resolver. El 44.3 % de los profesores indica que utilizó podcasts o videos disponibles en la web y el 40.9 % que utilizó clases especialmente grabadas en audio o video. Alrededor de una cuarta parte de los profesores recurrió a los portales educativos del Ministerio de educación de la Nación o plataformas de las jurisdicciones (28.6 %) o a los Cuadernos de la Serie Seguimos Educando. Solamente el 17.6 % de los docentes de escuelas rurales realizó clases en vivo a través de redes sociales o por sistemas de videoconferencia.

Tabla 61
Recursos pedagógicos utilizados para desarrollar la propuesta de continuidad educativa en escuelas secundarias rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Libros / libros de texto / manuales impresos o digitales	65,00%	69,70%	47,80%	66,30%	57,70%	62,80%
Actividades o cuadernillos preparados por la/el docente para imprimir o copiar y resolver	62,90%	59,20%	74,20%	50,50%	51,90%	59,20%
Cuadernos de la Serie Seguimos Educando elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o por el Ministerio de Educación de la jurisdicción	30,70%	36,80%	13,30%	18,40%	23,10%	23,80%
Portales educativos del Ministerio de Educación de la Nación (Educ.ar, seguimoseducando.gob.ar, etc.) o portales educativos o plataformas de los Ministerios de educación provinciales	26,40%	29,90%	23,30%	33,00%	22,20%	28,60%
Portales educativos privados (gratuitos o pagos) (Educatina, Aula 365, educarencasa.com, etc.)	11,40%	5,20%	5,60%	13,70%	11,10%	10,30%
Programas de TV o radio en el marco de Seguimos Educando (Canal 7, Encuentro, Paka Paka, etc.) o programas de TV o radio provinciales o locales	5,00%	6,60%	3,30%	15,80%	7,40%	9,00%
Podcasts o videos disponibles en la web (por ejemplo, en youtube)	42,10%	25,00%	38,20%	55,80%	48,10%	44,30%
Clases especialmente grabadas (en audio o video)	46,40%	35,10%	37,10%	41,60%	37,00%	40,90%
Clases en vivo a través de redes sociales (Facebook, Instagram, Tik Tok) o por video conferencias (Zoom, Google Hangouts, Meet, Skype, etc.)	5,00%	5,20%	11,10%	34,20%	22,20%	17,60%
Otro	1,49%	0,00%	6,82%	7,33%	0,00%	4,31%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Los docentes de la región Centro informan la utilización de mayor variedad de recursos pedagógicos, especialmente de aquellos que requieren conectividad. En la región Cuyo el recurso pedagógico más utilizado fueron los cuadernillos o las cartillas de actividades elaborados por los propios docentes. En las regiones NOA y NEA es donde las/os profesoras/es más utilizaron los diferentes recursos producidos por el Programa Seguimos Educando y a su vez los que menos utilizaron las clases en vivo.

Frecuencia y tipos de actividades propuestas a los estudiantes

El tipo de actividad de aprendizaje que los profesores de escuelas secundarias rurales propusieron con mayor frecuencia a sus estudiantes fue la elaboración de respuestas a preguntas a través de un desarrollo breve (69.9 %), seguida por las tareas de síntesis de información tales como la elaboración de cuadros o gráficos (47.9 %) (Tabla 62). La participación en intercambios o debates a través de herramientas de comunicación sincrónica o en forma escrita a través de foros o grupos de WhatsApp fueron propuestas por el 27.8 % de los docentes. Las propuestas menos utilizadas son las respuestas a preguntas cerradas de opción múltiple, o verdadero/falso (18.7 %) y la producción de un texto relativamente extenso como una monografía o un ensayo argumental (13.3 %). Esta última opción nunca fue planteada por el 48.8 % de los profesores, así como las formas participativas de intercambios grupales (40%).

Tabla 62

Frecuencia de los siguientes tipos de actividades propuestas a los/las estudiantes en escuelas secundarias rurales, por región

		Región				
		NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGO
Responder preguntas cerradas (de opción múltiple o verdadero/ falso, por ejemplo)	Siempre	11,40%	5,30%	3,40%	1,60%	0
	La mayoría de las veces	15,00%	18,70%	15,90%	11,60%	0
	Algunas veces	53,60%	52,00%	59,10%	55,00%	30
	Nunca	20,00%	24,00%	21,60%	31,70%	69
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100
Responder preguntas que implican un desarrollo breve	Siempre	26,10%	21,30%	13,60%	18,80%	26
	La mayoría de las veces	50,00%	50,70%	50,00%	50,30%	30
	Algunas veces	23,20%	26,70%	34,10%	29,80%	34
	Nunca	0,70%	1,30%	2,30%	1,00%	7
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100
Elaborar cuadros o gráficos que organizan o sintetizan la información de un texto (mapas conceptuales, cuadros de doble entrada, por ejemplo)	Siempre	21,60%	20,00%	15,90%	12,60%	11
	La mayoría de las veces	36,00%	33,30%	28,40%	28,90%	26
	Algunas veces	35,30%	37,30%	44,30%	45,30%	34
	Nunca	7,20%	9,30%	11,40%	13,20%	26
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100
Producir un texto relativamente extenso (una monografía, una argumentación sobre una temática, por ejemplo)	Siempre	5,00%	2,70%	1,10%	2,10%	7
	La mayoría de las veces	10,70%	8,00%	12,50%	8,90%	14
	Algunas veces	40,00%	38,70%	36,40%	37,40%	33
	Nunca	44,30%	50,70%	50,00%	51,60%	44
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100
Participar en intercambios o debates (orales, a través de herramientas de comunicación sincrónica, o escritos, vía foros o grupos de WhatsApp, por ejemplo)	Siempre	15,80%	6,60%	9,20%	12,60%	0
	La mayoría de las veces	21,60%	15,80%	16,10%	11,60%	26
	Algunas veces	32,40%	30,30%	31,00%	33,20%	34
	Nunca	30,20%	47,40%	43,70%	42,60%	38
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Las prácticas de retroalimentación

El 49 % del total de directivos de escuelas secundarias consultados señala que todos las/los docentes hicieron devoluciones a las/los estudiantes, mientras que el 43,1% respondió que lo hizo la mayoría de las/los docentes. Las escuelas rurales que indicaron que todos sus docentes realizaron devoluciones es menor (37,0%) que en el ámbito urbano (52%) (Tabla 63). En las escuelas rurales de la región de Cuyo la retroalimentación a los estudiantes es sensiblemente menor al promedio nacional en ambas categorías (20.7 % y 44.3 % respectivamente) y en la que el 31 % de directores señaló que pocos docentes realizaron devoluciones a sus estudiantes.

Tabla 63

Docentes de escuelas secundarias rurales que hicieron devoluciones a las/los estudiantes luego de que realizaran las actividades propuestas, por región.

Devoluciones	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Todos/as las/los docentes	32,90%	37,90%	20,70%	47,10%	51,10%	37,00%
La mayoría de las/los docentes	57,40%	53,50%	44,30%	48,00%	33,70%	50,70%
Algunos/as docentes	7,30%	6,10%	2,30%	5,00%	6,50%	5,50%
Poco/as docentes	2,40%	2,50%	31,00%	0,00%	0,00%	6,10%
Ningún docente	0,00%	0,00%	1,70%	0,00%	8,70%	0,60%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Las prácticas de retroalimentación a los estudiantes en el contexto de la ruralidad presentan marcadas variaciones según el tamaño de las escuelas. Así, en las escuelas pequeñas se informa un mayor seguimiento de las actividades por parte de todo el equipo docente, mientras que en las de mayor tamaño esta tarea la realiza la mayoría del profesorado.

Las modalidades de resolución de las actividades propuestas

El modelo pedagógico-didáctico de abordaje de la propuesta de continuidad pedagógica en las escuelas secundarias rurales se ha centrado en la resolución de las actividades en forma individual, con un 55.4 % de profesores que recurrieron siempre a esta modalidad y un 33.7 % la mayoría de las veces (Tabla 64). El trabajo en forma colectiva en actividades sincrónicas fue propuesta por el 13.9 % de las/os profesoras/es, mientras que la resolución de actividades en pequeños grupos sólo fue promovida por el 12 % de docentes. Destacan los docentes de la región patagónica por la escasa o nula utilización de formas grupales de resolución de actividades y los de la región NOA por el mayor uso de las modalidades colectivas en encuentros sincrónicos.

Tabla 64

Frecuencia de las modalidades de resolución de las actividades propuestas a los/as estudiantes de escuelas secundarias rurales, por región.

		Región				
		NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA
De manera individual	Siempre	60,40%	63,20%	52,90%	49,20%	59,30%
	La mayoría de las veces	30,20%	27,60%	37,90%	36,60%	33,30%
	Algunas veces	6,50%	7,90%	8,00%	13,60%	3,70%
	Nunca	2,90%	1,30%	1,10%	0,50%	3,70%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
En pequeños grupos	Siempre	4,30%	2,70%	2,30%	4,20%	0,00%
	La mayoría de las veces	6,40%	8,00%	10,20%	10,50%	0,00%
	Algunas veces	37,10%	30,70%	44,30%	42,40%	32,00%
	Nunca	52,10%	58,70%	43,20%	42,90%	68,00%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Colectivamente, en el desarrollo de encuentros sincrónicos	Siempre	10,10%	5,30%	3,40%	3,70%	0,00%
	La mayoría de las veces	11,50%	3,90%	5,70%	10,10%	3,80%
	Algunas veces	23,70%	22,40%	21,80%	36,00%	23,10%
	Nunca	54,70%	68,40%	69,00%	50,30%	73,10%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La atención a las consultas de los estudiantes

El 97.9 % de directivos de las escuelas secundarias consultadas indica que los/las estudiantes tuvieron posibilidad de comunicarse con sus docentes o algún referente de la escuela para hacer consultas (Tabla 65). Se observa una leve diferencia por ámbito a favor de las escuelas urbanas (99%). En las escuelas rurales de las regiones Centro, Cuyo y Patagonia el 100% de los y las estudiantes tuvieron posibilidad de comunicarse con sus docentes o algún referente de la escuela para hacer consultas; esto no fue así en las regiones NOA y NEA en las que sólo el 95,60% y 95,90%, de los y las estudiantes tuvieron posibilidad de hacerlo. El tamaño de las escuelas (considerado como un indicador de ciertas condiciones contextuales de la ruralidad) muestra diferencias en las posibilidades de comunicación con los estudiantes. Así, en las escuelas pequeñas localizadas en parajes o zonas de ruralidad dispersa el 15.4 % de los directivos indicó que no tienen posibilidades de acompañamiento, proporción que se reduce al 1.1 % en las escuelas grandes y el 3.8 de las escuelas medianas (Grafico 22).

Tabla 65

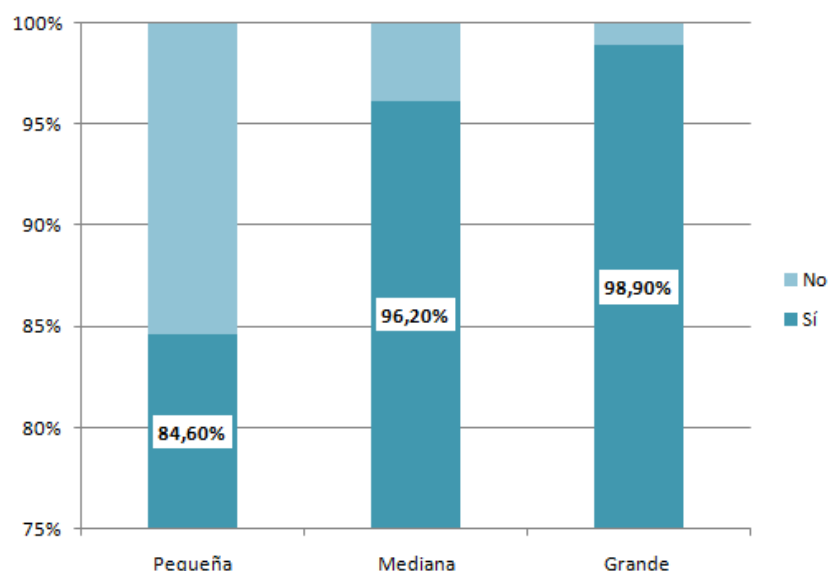
Posibilidad en las escuelas rurales para las/los estudiantes de comunicarse con sus docentes o algún referente de la escuela para hacer consultas sobre las propuestas o actividades enviadas, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Sí	95,60%	95,90%	100,00%	100,00%	100,00%	97,90%
No	4,40%	4,10%	0,00%	0,00%	0,00%	2,10%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Grafico 22

Posibilidad en las escuelas rurales para las/los estudiantes de comunicarse con sus docentes o algún referente de la escuela para hacer consultas sobre las propuestas o actividades enviadas, por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Seguimiento de los aprendizajes y tipos de devolución de las tareas realizadas

El modelo de trabajo didáctico centrado en el trabajo individual de las/os estudiantes tiene su correlato en las modalidades de seguimiento y la devolución de las tareas indicadas. En efecto, el 72.8 % de los docentes informa que siempre realiza devoluciones de manera individual sobre el desempeño de sus estudiantes y un 23.1 % lo hace la mayoría de las veces (Tabla 66). Asimismo, también hay un abordaje individual de aquellos estudiantes que tienen mayores dificultades en la resolución de las actividades, con un 59 % de profesores que indican que siempre lo hacen y un 23.1 % que lo hacen la mayoría de las veces. Las devoluciones grupales detectando logros y errores frecuentes o de manera general en los encuentros sincrónicos con el grupo no fueron utilizados nunca por el 30.5 % y el 44.8 % de los profesores.

Tabla 66

Frecuencia de tipos de devolución sobre las tareas realizadas por las/os estudiantes por ámbito.

		Región					Total
		NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
De manera individual sobre el desempeño	Siempre	73,00%	67,10%	73,20%	75,30%	68,00%	72,80%
	La mayoría de las veces	23,40%	27,40%	17,10%	23,20%	28,00%	23,10%
	Algunas veces	3,60%	5,50%	9,80%	1,60%	4,00%	4,10%
	Nunca	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
De manera grupal destacando logros y errores frecuentes	Siempre	11,60%	9,60%	14,60%	13,60%	12,00%	12,60%
	La mayoría de las veces	23,20%	19,20%	13,40%	19,40%	4,00%	18,70%
	Algunas veces	37,70%	35,60%	58,50%	33,50%	20,00%	38,30%
	Nunca	27,50%	35,60%	13,40%	33,50%	64,00%	30,50%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Siempre	13,10%	8,10%	11,00%	9,90%	4,00%	10,40%
	La mayoría de las veces	19,00%	14,90%	11,00%	15,20%	4,00%	14,90%

De manera general en los encuentros sincrónicos con el grupo	Algunas veces	27,00%	23,00%	29,30%	36,10%	20,00%	29,90%
	Nunca	40,90%	54,10%	48,80%	38,70%	72,00%	44,80%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
De manera individual con las/os estudiantes con mayores dificultades en la resolución de la actividad	Siempre	56,90%	59,50%	61,70%	59,50%	56,00%	59,00%
	La mayoría de las veces	26,30%	18,90%	27,20%	20,00%	28,00%	23,10%
	Algunas veces	14,60%	17,60%	9,90%	14,70%	16,00%	14,40%
	Nunca	2,20%	4,10%	1,20%	5,80%	0,00%	3,60%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

El 77,80 % de directivos de escuelas rurales sostuvo que entre el 70 y 100 % de estudiantes matriculadas/os al inicio del ciclo lectivo en marzo de 2020 mantenían algún tipo de vínculo con el equipo docente al momento del relevamiento (Tabla 67). Otro 16,80% de directivos de escuelas de este ámbito sostuvo que entre el 40 y 60 % de estudiantes matriculadas/os para iniciar el ciclo lectivo conservaban alguna vinculación y solamente el 5,50% de directivos informó que conservaban menos del 30 % de la matrícula inicial.

Tabla 67

Porcentaje estimado de estudiantes matriculadas/os para iniciar el ciclo lectivo en marzo de 2020 en escuelas secundarias rurales que mantienen algún tipo de vínculo con el equipo docente, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Hasta el 30%	3,30%	0,90%	23,30%	0,00%	14,10%	5,50%
40% al 60%	26,90%	14,50%	23,80%	3,50%	25,00%	16,80%
70% al 100%	69,80%	84,60%	52,90%	96,50%	60,80%	77,80%

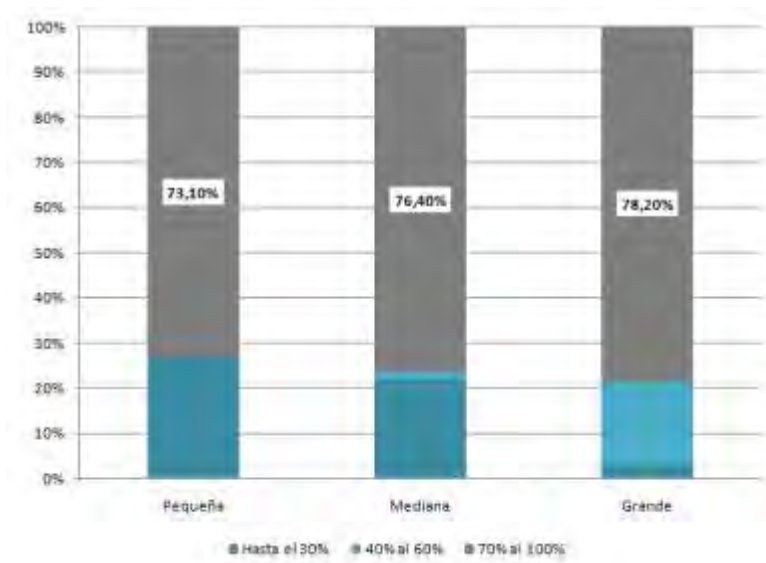
Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Se registran diferencias en la capacidad de las escuelas de diferentes regiones para mantener la vinculación con sus estudiantes. En la región Centro, el 96.5 % de directivos informa que conserva entre un 70 al 100 % de la matrícula inicial, en el NEA ese valor es alcanzado por el 84.6 % de escuelas, mientras que en la región cuyana desciende al 52.9 % y en la patagónica al 60.8 %. Estas últimas regiones son las que mayores valores de desvinculación presentaban al momento del relevamiento.

El tamaño de las escuelas no arroja diferencias significativas en lo que se refiere al sostenimiento del vínculo, conservando 7 o más estudiantes de cada 10 matriculados inicialmente (Grafico 23). En cambio, en las escuelas rurales pequeñas se registran mayores niveles de desvinculación que en las de mayor tamaño. Este dato revela que las limitaciones impuestas por las condiciones de la ruralidad dispersa que afectan tanto a los profesores, los estudiantes y las familias han sido en la primera fase del ASPO una fuerte limitante para el mantenimiento del vínculo entre el equipo docente y sus alumnos.

Grafico 23

Porcentaje estimado de estudiantes matriculados/os para iniciar el ciclo lectivo en marzo de 2020 en escuelas rurales que están manteniendo algún tipo de vínculo con el equipo docente, por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Como resultado de las acciones de seguimiento de las actividades que realizan los profesores, el 59.8 % de ellos considera que la mayoría de sus alumnos resuelve de manera correcta las actividades (Tabla 68). El 54.2 % informa que la mayoría de los estudiantes responde a las propuestas individuales y un 8.4 % que las mismas involucran a todos sus alumnos. El 53.6 % considera que el seguimiento de las tareas hace que la mayoría de los estudiantes se mantengan en contacto. Las acciones más interactivas tales como hacer consulta sobre las actividades (34.1 %) o participar en propuestas de trabajo grupal (22.2 %) involucran a la mayoría de las/los estudiantes, siendo las acciones de menor relevancia frente a las estrategias que promueven el trabajo y la resolución de tareas efectuadas en forma individual.

Tabla 68

Proporción de estudiantes que realizan acciones educativas en escuelas secundarios rurales, por región.

		Región				
		NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA
Se mantienen en contacto	Todas/os	2,90%	6,80%	6,20%	9,50%	0,00%
	La mayoría	49,60%	52,10%	43,20%	64,20%	32,00%
	Algunas/os	47,40%	41,10%	50,60%	26,30%	68,00%
	Ninguna/o	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Hacen consultas sobre las actividades	Todas/os	2,90%	4,10%	1,20%	1,60%	0,00%
	La mayoría	35,80%	39,20%	28,00%	35,80%	16,70%
	Algunas/os	60,60%	55,40%	69,50%	62,10%	83,30%
	Ninguna/o	0,70%	1,40%	0,00%	0,50%	0,00%
	No corresponde	0,00%	0,00%	1,20%	0,00%	0,00%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Participan en las propuestas grupales	Todas/os	1,40%	2,70%	0,00%	1,60%	0,00%
	La mayoría	24,60%	24,00%	19,50%	21,60%	16,00%
	Algunas/os	44,90%	36,00%	45,10%	45,80%	40,00%
	Ninguna/o	8,00%	10,70%	6,10%	8,90%	12,00%
	No corresponde	21,00%	26,70%	29,30%	22,10%	32,00%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Responden a las propuestas individuales	Todas/os	8,70%	6,80%	2,40%	12,60%	0,00%
	La mayoría	47,80%	52,10%	56,10%	59,20%	52,00%
	Algunas/os	42,00%	39,70%	41,50%	26,70%	48,00%
	Ninguna/o	0,00%	0,00%	0,00%	1,00%	0,00%
	No corresponde	1,40%	1,40%	0,00%	0,50%	0,00%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Resuelven de manera correcta las actividades	Todas/os	2,90%	2,70%	1,20%	5,30%	0,00%
	La mayoría	56,90%	57,50%	46,30%	68,40%	60,00%
	Algunas/os	40,10%	39,70%	52,40%	26,30%	40,00%
	Ninguna/o	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	No corresponde	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Implementación de instancias de evaluación con calificación

Al momento de realizarse la encuesta a las/os docentes, la mitad de ellos (51.8 %) no había efectuado ninguna instancia de evaluación con calificación; el 32.7 % había realizado una o dos instancias evaluativas y el 15.6 % tres o más instancias (Tabla 69). Los docentes de las regiones Patagonia y Centro no habían implementado ninguna instancia evaluativa con un 76 % y un 62.1 % respectivamente. En la región cuyana el 33.7 % de los profesores evaluaron a sus estudiantes tres o más veces en la primera fase del ASPO. En las provincias del NOA también se registra una mayor frecuencia de implementación de instancias evaluativas con calificación.

Tabla 69

Incorporación de instancia/s de evaluación con calificación en escuelas secundarias rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Una o dos instancias	40,10%	39,70%	31,30%	27,90%	12,00%	32,70%
Tres o más instancias	15,30%	11,00%	33,70%	10,00%	12,00%	15,60%
Ninguna instancia	44,50%	49,30%	34,90%	62,10%	76,00%	51,80%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

El 20.5 % de los docentes que efectuaron evaluaciones con calificación sostiene que la misma fue definida por la unidad escolar para todas las áreas o disciplinas, mientras que un 17.3 % lo hizo de manera individual y un 12.8 % a través de acuerdos dentro de cada departamento o coordinación de área (Tabla 70). En la región NOA se registra un mayor peso de la definición institucional (27.9 %) mientras que en la región cuyana ha tenido mayor relevancia la decisión individual de cada docente (29.2 %) seguida de los acuerdos departamentales (25.6 %).

Tabla 70

Definición de la realización de esta/s instancia/s de evaluación en escuelas secundarias rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Las definió la institución para todas las áreas/ disciplinas y años	27,90%	19,70%	18,00%	17,90%	11,50%	20,50%
A través de acuerdos dentro de cada departamento/ coordinación de área	12,10%	10,40%	25,60%	9,50%	3,80%	12,80%
A través de acuerdos entre las/los docentes de cada curso	5,70%	5,30%	3,30%	4,70%	0,00%	4,60%
De manera individual por cada docente	18,60%	17,10%	29,20%	12,60%	3,80%	17,30%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Presencia de estudiantes incluidos

El 30.6 % de las/os profesoras/es señala que tiene algún/a estudiante incluido/a en el curso, proporción que aumenta al 57.7 % en la región patagónica y el 35.2 % en la región de Cuyo (Tabla 71). Seis de cada diez profesores con estudiantes incluidos realizaron adecuaciones en su propuesta pedagógica, mientras que el 26.3 % no lo consideró necesario porque los estudiantes se adaptaron bien a las actividades generales propuestas para el grupo, mientras que al 15 % no le resultó posible definir estrategias inclusivas (Tabla 72). En la región de Cuyo la tercera parte de los docentes (31.3 %) no pudo definir estrategias específicas para el acompañamiento de estudiantes con proyectos de inclusión educativa.

Tabla 71

Presencia en el curso de algún/a estudiante con proyectos de inclusión educativa por región

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Sí	24,50%	24,00%	35,20%	31,90%	57,70%	30,60%
No	75,50%	76,00%	64,80%	68,10%	42,30%	69,40%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Tabla 72

Desarrollo de estrategias específicas para acompañamiento del/a estudiante con proyecto de inclusión educativa en escuelas secundarias rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
No resultó posible	17,60%	16,70%	31,30%	4,90%	13,30%	15,00%
No se consideró necesario, el/la estudiante se adaptó bien a las actividades generales que se propuso para el grupo	29,40%	33,30%	21,90%	26,20%	20,00%	26,30%
Sí, se realizaron adecuaciones en la propuesta para favorecer su inclusión educativa	52,90%	50,00%	46,90%	68,90%	66,70%	58,80%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Dificultades en la implementación de la propuesta de continuidad

El 97,1% de directivos de las escuelas secundarias consultadas identificó dificultades en la implementación de la propuesta de continuidad, con un mayor porcentaje en las escuelas rurales (Tabla 73). Los directivos de la región patagónica registran menores dificultades que sus pares de otras regiones.

Tabla 73

Identificación de dificultades en la implementación de la propuesta de continuidad educativa en escuelas secundarias rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Identifica dificultades	98,60%	100,00%	100,00%	100,00%	90,20%	99,20%
No identifica ninguna dificultad	1,40%	0,00%	0,00%	0,00%	9,80%	0,80%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En cuanto a las dificultades encontradas, 7 de cada 10 directivos reconocen las limitaciones en la conectividad a Internet como la más importante; en las escuelas rurales ronda los 9 de cada 10 encuestados (Tabla 74). Las limitaciones a dispositivos electrónicos son identificadas como otra dificultad por el 77.8 % de directivos. La poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos fue reconocida como una dificultad por el 57.6 % de directores, con un incremento en la región patagónica (66.3 %). Las alteraciones producidas por la situación pandémica en la organización y desarrollo de las tareas es identificada por el 45.9 % de directivos como una situación que afectaba la implementación de las propuestas, destacándose el caso de la región de Cuyo en la que el 62.4 % de directores reconoce a esta situación como una de las que más los afecta institucionalmente. En el caso de las escuelas agropecuarias y técnicas los directivos identifican las dificultades para la organización y continuidad de las prácticas, situación que afecta al 13.% de directivos de escuelas de la región Centro, y cerca del 10 % de la región patagónica y NEA.

Tabla 74

Identificación de dificultades en escuelas secundarias rurales en la implementación de la propuesta de continuidad educativa, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos	56,00%	57,30%	60,90%	56,50%	66,30%	57,60%
Limitaciones de recursos electrónicos (computadoras, software, celulares, etc.)	79,80%	83,10%	79,90%	73,40%	63,00%	77,80%
Limitaciones en la conectividad a Internet	93,30%	86,00%	94,80%	82,00%	75,00%	87,90%
Dificultades en la compatibilización de las tareas laborales con las domésticas/de cuidado (por ejemplo, por falta de tiempo o espacio en su casa)	27,20%	22,60%	30,70%	26,30%	32,60%	26,80%
La incertidumbre/inestabilidad/estrés de la situación actual y su incidencia en la organización/desarrollo de las tareas	44,00%	38,40%	62,40%	44,40%	45,70%	45,90%
Dificultades para la organización y continuidad de las prácticas de taller/prácticas agropecuarias (falta de espacios/recursos por fuera del ámbito institucional)	5,90%	9,70%	6,00%	13,40%	10,90%	9,20%
Otro	7,31%	7,90%	4,02%	9,92%	6,52%	7,66%

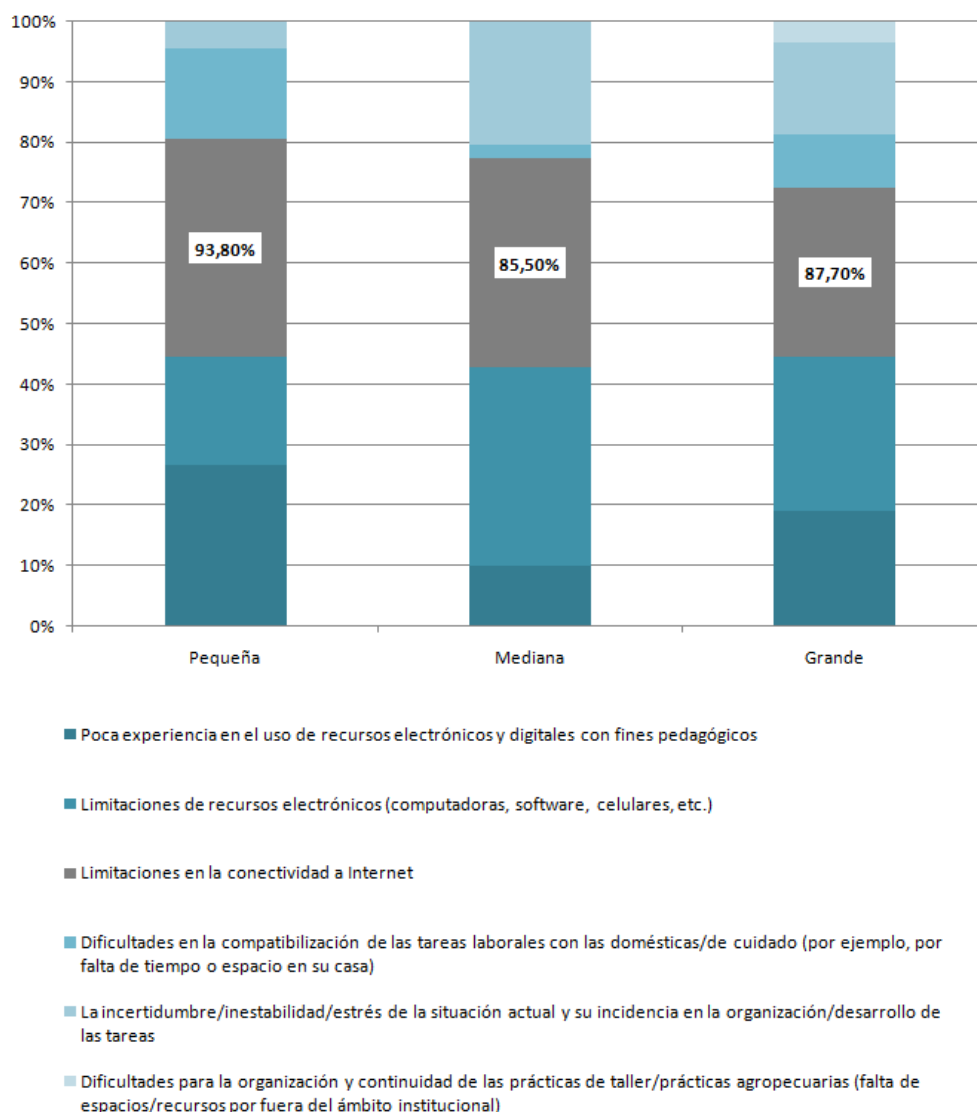
Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En el caso de las escuelas pequeñas las mayores dificultades se vinculan a la conectividad y accesibilidad tecnológica y la escasa experiencia en el uso pedagógico de los recursos mediáticos, lo que seguramente se vincula a los condicionantes de los contextos (Gráfico 24).

Aún cuando obtuvo un menor porcentaje, es relevante para el sector rural, que dentro de la opción “otros”, las respuestas indican que la inserción en el mundo del trabajo planteó una dificultad para la continuidad de la propuesta educativa, también indicaron la falta de motivación de los y las estudiantes.

Grafico 24

Identificación de dificultades en escuelas secundarias rurales en la implementación de la propuesta de continuidad educativa, por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Dificultades en las condiciones para el desarrollo de la tarea de enseñanza

Las tres cuartas parte de los profesores de escuelas secundarias rurales (75.5 %) señalaron como principal dificultad las limitaciones en la conectividad a Internet, seguido por las limitaciones de recursos electrónicos (55 %) (Tabla 75). En la región patagónica se acentúan estas razones como principales dificultades.

Casi la mitad de los profesores (49.1 %) indicó que las condiciones de incertidumbre/inestabilidad/estrés de la situación del momento incidía en la organización y desarrollo de la enseñanza. Esa proporción se incrementa al 61.6 % en la región patagónica y al 54.2 % en la región Centro.

Tabla 75

Mayores dificultades que se encontraron en las condiciones necesarias para el desarrollo de la tarea de enseñanza en escuelas secundarias rurales por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógico	40,00%	28,90%	32,60%	36,80%	26,90%	35,30%
Limitaciones de recursos electrónicos (computadoras, software, celulares, etc.)	60,70%	57,10%	62,20%	44,70%	66,70%	55,00%
Limitaciones en la conectividad a Internet	78,60%	77,90%	74,40%	71,10%	88,50%	75,50%
Dificultades en la compatibilización de las tareas laborales con las domésticas/de cuidado (por ejemplo, por falta de tiempo o espacio en su casa)	24,30%	19,50%	33,30%	38,90%	25,90%	30,50%
La incertidumbre/inestabilidad/estrés de la situación actual y su incidencia en la organización/desarrollo de las tareas	46,40%	38,20%	48,30%	54,20%	61,50%	49,10%
Otro	2,99%	1,39%	3,37%	7,33%	3,70%	4,48%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Dificultades de las/los docentes en la planificación y gestión de su propuesta educativa

La gestión de la propuesta pedagógica fue reconocida por las y los profesores como fuente de dificultades. El 59.7 % de profesores de secundarias rurales indica que el logro de la participación activa de los estudiantes en las actividades propuestas fue la principal dificultad que experimentaron (Tabla 76). La atención a necesidades y ritmos particulares de aprendizaje de cada estudiante (39 %), el seguimiento de la participación y de los aprendizajes de cada estudiante y la retroalimentación adecuada de sus procesos (37.9 %) fueron señaladas por los docentes como otras dificultades importantes. La búsqueda de recursos y materiales adecuados para el abordaje de los temas en contexto de enseñanza a distancia (35.8 %) y el sostenimiento de espacios de intercambio colectivo que dieran lugar a la grupalidad y al aprendizaje colaborativo (32.2 %) fueron indicadas como otras dificultades. Solamente el 19 % de los profesores ha señalado la planificación de los tiempos de clases como una dificultad.

Tabla 76

Mayores dificultades que las/os docentes encontraron en la planificación y gestión de su propuesta educativa en escuelas secundarias rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
La planificación de los tiempos de las clases, en el caso de organizar encuentros con las/os estudiantes	19,30%	14,50%	20,20%	21,60%	7,70%	19,00%
La búsqueda de recursos y materiales adecuados para el abordaje de los temas en contexto de enseñanza a distancia	39,30%	32,50%	31,50%	37,40%	29,60%	35,80%
El sostenimiento de espacios de intercambio colectivo que den lugar a la grupalidad y la ayuda mutua en el aprendizaje	23,00%	22,10%	38,90%	38,90%	38,50%	32,20%
El logro de la participación activa de las/os estudiantes en las actividades propuestas	63,60%	52,60%	67,80%	55,80%	59,30%	59,70%
La atención a necesidades y ritmos particulares de aprendizaje de cada estudiante	40,70%	30,30%	48,30%	36,80%	38,50%	39,00%
El seguimiento de la participación y de los aprendizajes de cada estudiante y la retroalimentación adecuada de sus procesos	38,60%	39,00%	45,60%	33,20%	38,50%	37,90%
Otro	0,00%	0,00%	4,44%	4,74%	0,00%	2,51%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Dificultades de las/os estudiantes para seguir la propuesta de continuidad educativa

Todos los directivos de las escuelas del ámbito rural respondieron afirmativamente a la pregunta acerca de si identifican dificultades de los alumnos para seguir la propuesta de continuidad. Las principales dificultades que deben enfrentar los estudiantes desde la perspectiva de los directivos, son las que se relacionan con la conectividad (98.3 %) y la accesibilidad a los recursos digitales (95 %) requeridos por las estrategias de virtualización adoptadas inicialmente (Tabla 77). Las dificultades que tienen las familias para poder acompañar a los estudiantes en sus tareas, dada sus limitaciones en el conocimiento de los contenidos escolares son señaladas por el 70 % de los directivos. Las dificultades socioeconómicas que deben afrontar los estudiantes son señaladas por el 55.3 % de directivos como un obstáculo para sostener su trayectoria escolar en el contexto del ASPO, destacándose su peso en la región cuyana y del NOA con un 71.8 % y un 65.6 % respectivamente. Los directivos reconocen que un conjunto de problemáticas vinculadas al contexto familiar genera dificultades en la continuidad de los estudiantes, tales como la organización de los tiempos, la falta de tiempo para ayudar a sus hijos en las tareas escolares, la ausencia de adultos que acompañen o situaciones de violencia en el hogar. En las regiones de cuyana y patagónica los directores otorgan mayor visibilidad a estas situaciones como dificultades que afectan a los estudiantes.

Tabla 77

Dificultades que encontraron las alumnas y los estudiantes de escuelas secundarias rurales para seguir la propuesta de continuidad educativa, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos	52,10%	54,40%	51,70%	57,10%	43,50%	53,70%
Dificultades socioeconómicas (alimentación, vivienda, etc.)	65,60%	57,80%	71,80%	36,70%	42,40%	55,30%
Limitaciones en el acceso o falta de recursos electrónicos (computadoras, software, celulares etc.)	95,30%	93,50%	98,00%	94,90%	89,10%	95,00%
Limitaciones o falta de conectividad a Internet	98,90%	95,30%	100,00%	100,00%	89,10%	98,30%
Falta de tiempo de las familias para ayudar a las y los estudiantes en sus tareas	42,50%	26,60%	45,70%	44,50%	27,20%	39,80%
Falta de algunos conocimientos de las familias para ayudar a las y los estudiantes en sus tareas	79,00%	74,90%	86,20%	81,80%	72,80%	79,90%
Ausencia de adultos que acompañen	41,70%	42,70%	45,10%	27,40%	53,30%	38,60%
Dificultades en la organización de los horarios familiares para el estudio o la comunicación con las y los docentes	32,30%	25,10%	54,90%	53,40%	34,80%	40,90%
Situaciones de violencia en el hogar	4,90%	5,00%	0,00%	6,80%	14,10%	5,10%
Problemas de salud (COVID-19, dengue u otros) de la o el estudiante y/o sus familiares	2,70%	3,40%	3,70%	0,00%	0,00%	2,10%
Limitaciones o falta de espacio/recursos para desarrollar prácticas de educación técnica profesional fuera del entorno institucional	4,40%	5,90%	7,80%	13,40%	3,30%	7,90%
Otro	6,09%	3,61%	4,60%	11,43%	9,78%	7,12%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Dificultades de las y los estudiantes para seguir la propuesta de enseñanza desde la perspectiva de los profesores

Las respuestas de las/los profesoras/es del ámbito rural son similares a las de los directivos. El 92.1 % de los docentes indicó que las limitaciones o la falta de conectividad a internet era la principal dificultad, seguida por las limitaciones en el acceso o falta de dispositivos electrónicos o digitales (Tabla 78). La falta de conocimiento de las familias para ayudar a sus hijos en las tareas escolares fue reconocida como una dificultad para el 54.5 % de los docentes así como la situación socio-económica de las familias (50.1 %). La poca experiencia de los estudiantes en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos fue una dificultad para el 45.9 % de los profesores. Otras dificultades de las y los estudiantes remiten a la familia

en tanto que los profesores aluden la falta de tiempo para ayudar a los hijos en sus tareas (38.4 %), la ausencia de adultos que acompañen (37.5 %) y la organización de los horarios familiares para el estudio o para la comunicación con las y los docentes (31.7 %). El 27.6 % señala que la dificultad de los estudiantes estuvo dado por la pérdida de comunicación con el/la docente.

Tabla 78

Dificultades que encontraron los/as estudiantes para seguir su propuesta de trabajo en escuelas secundarias rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos	46,40%	38,20%	58,40%	43,70%	38,50%	45,90%
Dificultades socioeconómicas (alimentación, vivienda, etc.)	55,70%	48,70%	53,30%	45,30%	48,10%	50,10%
Limitaciones en el acceso o falta de recursos electrónicos (computadoras, software, celulares etc.)	89,30%	86,80%	93,30%	79,50%	88,90%	86,00%
Limitaciones o falta de conectividad a Internet	94,30%	90,80%	94,40%	90,00%	92,60%	92,10%
Falta de tiempo de las familias para ayudarlas/os en sus tareas	45,00%	37,70%	40,00%	35,30%	23,10%	38,40%
Falta de algunos conocimientos de las familias para ayudarlos/as en sus tareas	64,30%	55,30%	56,70%	46,80%	48,10%	54,50%
Ausencia de adultos que acompañen	44,30%	30,30%	40,00%	34,20%	37,00%	37,50%
Dificultades en la organización de los horarios familiares para el estudio o la comunicación con las y los docentes	30,70%	27,60%	33,30%	34,70%	22,20%	31,70%
Situaciones de violencia en el hogar	4,30%	5,20%	3,30%	4,20%	11,50%	4,60%
Problemas de salud (COVID19, dengue u otros) de la/el estudiante y/o sus familiares	9,40%	5,30%	2,20%	1,10%	3,70%	4,20%
Pérdida de comunicación con el/la docente	28,10%	26,00%	29,20%	25,30%	42,30%	27,60%
No es posible determinar dificultades porque se perdió comunicación con los/las estudiantes	0,00%	0,00%	0,00%	0,50%	0,00%	0,20%
Otro	1,45%	0,00%	5,56%	1,58%	3,70%	2,12%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En la región de la Patagonia el 42.3 % de los profesores señaló la pérdida de comunicación de los estudiantes con los docentes, mientras que un 11.5 % señala las situaciones de violencia en el hogar. En la región del NOA los profesores ponen más énfasis en las diferentes cuestiones familiares como generadoras de las dificultades de los estudiantes para continuar con las propuestas de enseñanza.

Disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares de las y los docentes

El 73.6 % de las y los profesores del ámbito rural informa que posee teléfono celular de uso exclusivo y un 15.4 % lo utiliza en forma compartida (Tabla 79). El 62.4 % indica que accede a Internet a través de paquetes de datos de uso exclusivo para navegar con su celular, mientras que un 27 % comparte datos. Solamente

el 28 % de los docentes tiene Wifi de uso exclusivo en su vivienda y el 62.2 % tiene un uso compartido de este servicio.

En lo que refiere a la disponibilidad de dispositivos tecnológicos la ENPCP revela que el 58.8 % de las/los docentes no posee netbook, el 53.6 % no dispone de computadora personal de escritorio y el 40.9 % no tiene notebook.

Tabla 79

Disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares de las y los docentes de escuelas rurales, por región.

		Región				
		NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA
Computadora personal de escritorio	Uso exclusivo	14,40%	18,70%	6,90%	15,30%	26,90%
	Uso compartido	35,30%	25,30%	29,90%	35,30%	11,50%
	No está disponible/No posee	50,40%	56,00%	63,20%	49,50%	61,50%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Notebook	Uso exclusivo	22,30%	25,30%	27,30%	38,90%	46,20%
	Uso compartido	28,10%	32,00%	31,80%	26,30%	19,20%
	No está disponible/No posee	49,60%	42,70%	40,90%	34,70%	34,60%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Netbook	Uso exclusivo	20,00%	20,00%	20,50%	22,00%	26,90%
	Uso compartido	22,90%	25,30%	23,90%	15,20%	11,50%
	No está disponible/No posee	57,10%	54,70%	55,70%	62,80%	61,50%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Celular smart	Uso exclusivo	71,90%	73,30%	71,60%	76,30%	69,20%
	Uso compartido	18,00%	12,00%	19,30%	13,20%	15,40%
	No está disponible/No posee	10,10%	14,70%	9,10%	10,50%	15,40%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Datos para navegar con el celular	Uso exclusivo	55,00%	54,70%	62,50%	71,60%	57,70%
	Uso compartido	37,10%	32,00%	28,40%	18,90%	11,50%
	No está disponible/No posee	7,90%	13,30%	9,10%	9,50%	30,80%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Wifi en la vivienda (en este caso es de uso común del hogar)	Uso exclusivo	21,60%	29,30%	22,70%	30,50%	57,70%
	Uso compartido	61,20%	57,30%	64,80%	66,80%	38,50%
	No está disponible/No posee	17,30%	13,30%	12,50%	2,60%	3,80%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Caudal de tareas llevadas a cabo por las/los directoras/es luego de la suspensión de las clases presenciales

El 58.3% de los directores consideró que el caudal de sus tareas se incrementó notablemente durante el período de excepcionalidad pedagógica y un 25.9% indicó que aumentó un poco (Tabla 80). Los directores de escuelas del ámbito rural, tienen una percepción menor de la intensificación de sus tareas. No obstante, los directivos de la región Cuyo y Centro indicaron que sus tareas aumentaron considerablemente durante la pandemia, mientras que los de la región NEA, NOA y Patagonia indicaron valores menores.

Los directores de las escuelas medianas son los que perciben mayores exigencias en su tarea, seguidos de los de escuelas pequeñas quienes a su vez son los que expresan que el caudal de trabajo cotidiano se mantuvo igual (Grafico 25).

Tabla 80

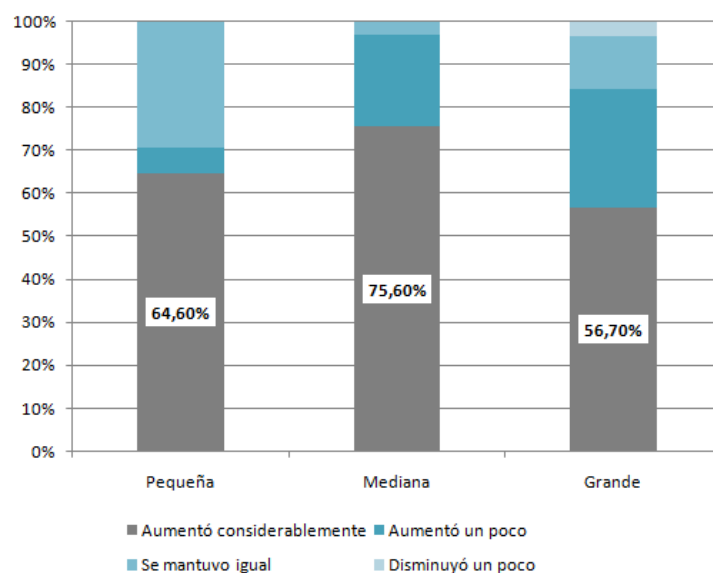
Consideración sobre el caudal de tareas llevadas a cabo por las/los directoras/es de escuelas secundarias rurales luego de la suspensión de las clases presenciales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Aumentó considerablemente	51,60%	42,00%	67,00%	71,70%	54,30%	58,30%
Aumentó un poco	29,50%	34,10%	29,00%	17,70%	8,70%	25,90%
Se mantuvo igual	14,00%	15,60%	4,00%	10,50%	37,00%	12,70%
Disminuyó un poco	4,90%	8,40%	0,00%	0,00%	0,00%	3,10%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Grafico 25

Consideración sobre el caudal de tareas llevadas a cabo por las/los directoras/es de escuelas secundarias rurales luego de la suspensión de las clases presenciales, por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Modificación de aspectos del trabajo cotidiano de los directores/as

Casi la totalidad de directivos indicó que experimentó modificaciones no solo en la carga de trabajo sino también en el tipo de tareas inherentes a la gestión escolar.

Para los directivos de escuelas secundarias el tiempo dedicado a elaborar estrategias para el acompañamiento y seguimiento de las propuestas de los/as docentes fue uno de los principales cambios que se produjeron en la gestión directiva (83,8%) seguido por el tiempo dedicado al seguimiento de los/as estudiantes y al sostenimiento de sus trayectorias (81,3%). En el caso de las escuelas rurales estas

modificaciones fueron señaladas por el 75.2 % y 75.4% de sus directivos. Otras dimensiones de la gestión directiva que experimentaron cambios fue la modalidad y frecuencia de comunicación con los/as profesores de la escuela para el diseño y desarrollo de sus propuestas (69,4 %); la modalidad y frecuencia de comunicación con los/as estudiantes y sus familias (69,1%) y el tiempo requerido para las tareas administrativas. (58.4 %). Los directores de escuelas rurales le dan más peso que sus pares urbanos a los cambios en el trabajo de diseño y planificación curricular con los docentes (75.2 %) y al tiempo dedicado a la atención de requerimientos administrativos (59.2 %) (Tabla 81).

Tabla 81

Aspectos del trabajo cotidiano del equipo directivo de escuelas secundarias rurales que más se modificaron luego de la suspensión de las clases presenciales, por región.

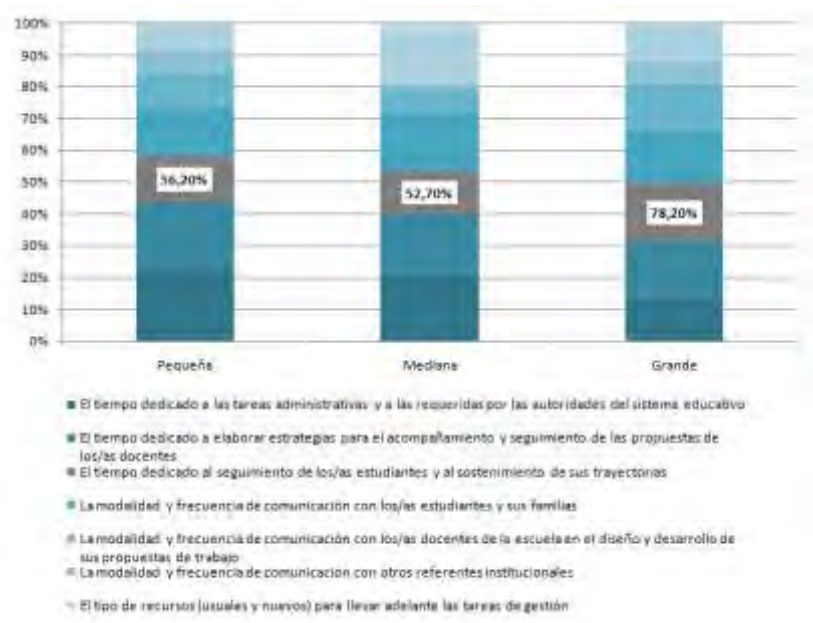
	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
El tiempo dedicado a las tareas administrativas y a las requeridas por las autoridades del sistema educativo	65,40%	58,20%	82,20%	44,10%	42,40%	59,20%
El tiempo dedicado a elaborar estrategias para el acompañamiento y seguimiento de las propuestas de los/as docentes	78,70%	65,00%	75,00%	80,80%	60,90%	75,20%
El tiempo dedicado al seguimiento de los/as estudiantes y al sostenimiento de sus trayectorias	72,50%	68,60%	63,80%	92,20%	52,20%	75,40%
La modalidad y frecuencia de comunicación con los/as estudiantes y sus familias	61,20%	63,00%	63,20%	80,30%	72,80%	68,10%
La modalidad y frecuencia de comunicación con los/as docentes de la escuela en el diseño y desarrollo de sus propuestas de trabajo	62,40%	51,70%	60,60%	61,40%	63,00%	59,70%
La modalidad y frecuencia de comunicación con otros referentes institucionales	23,90%	19,00%	41,40%	29,20%	48,90%	28,30%
El tipo de recursos (usuales y nuevos) para llevar adelante las tareas de gestión	43,40%	47,90%	55,50%	52,20%	27,20%	48,20%
Otro	4,26%	3,16%	4,02%	0,00%	9,78%	2,95%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Se observan diferencias regionales en los cambios de la función directiva en los contextos rurales. Así, en la región Cuyo el 82.2 % señala que tuvo que modificar el tiempo dedicado a las tareas administrativas, proporción que desciende a la mitad en las regiones Centro y Patagonia. En cambio, los directivos de la región Centro resaltan los cambios vinculados al diseño de estrategias de acompañamiento, seguimiento y comunicación con los estudiantes, sus familias y el equipo docente. En la región NOA las respuestas de los directivos indican que su tarea se configuró con más énfasis en relación al trabajo pedagógico y organizativo de la propuesta de continuidad con los profesores, que con el seguimiento y la comunicación con los estudiantes.

En las escuelas de mayor tamaño, el 78.2 % de los directores señaló el cambio en el tiempo dedicado al seguimiento de los estudiantes, frente al 56.2 % y el 52.7 % indicado por sus pares de escuelas pequeñas y grandes (Gráfico 26). En las escuelas pequeñas sus directivos perciben mayor requerimiento de tiempo para las tareas administrativas que sus pares de escuelas de mayor tamaño.

Gráfico 26
Aspectos del trabajo cotidiano del equipo directivo de escuelas secundarias rurales que más se modificaron luego de la suspensión de las clases presenciales, por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Caudal de trabajo y tareas llevadas a cabo como docentes

Los profesores y profesoras de secundarias rurales consideran que el caudal de trabajo luego de la suspensión de la presencialidad se incrementó considerablemente (64.9 %) o que aumentó un poco (21.2 %), mientras que el 6.6 % dijo que el trabajo se mantuvo igual e incluso un 7,3 % que disminuyó (Tabla 82). Los docentes de las regiones cuyana, Centro y NOA indican un incremento del caudal de trabajo por encima de la media. Por el contrario los profesores de la región de Patagonia son quienes más informan que el caudal de trabajo se mantuvo igual (19.2 %) o disminuyó (11.5 %).

Tabla 82
Consideración sobre el caudal de trabajo y tareas llevadas a cabo como docente de escuelas secundarias rurales luego de la suspensión de las clases presenciales, por región.

Región	Total

	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Aumentó considerablemente	65,20%	51,30%	74,20%	67,70%	50,00%	64,90%
Aumentó un poco	22,50%	26,30%	20,20%	19,00%	19,20%	21,20%
Se mantuvo igual	5,80%	11,80%	2,20%	5,30%	19,20%	6,60%
Disminuyó un poco	5,10%	7,90%	2,20%	4,20%	11,50%	5,00%
Disminuyó considerablemente	1,40%	2,60%	1,10%	3,70%	0,00%	2,30%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Entre los aspectos que se modificaron del trabajo cotidiano de las/los docentes, éstos indican en primer lugar el tiempo que dedican al diseño y organización de la propuesta educativa (76.9 %) (Tabla 83). Otros aspectos del trabajo docente que experimentaron modificaciones se relacionan con las estrategias para el seguimiento de los aprendizajes de las/los estudiantes (60.2 %), el tipo de materiales y recursos utilizados en sus propuestas de enseñanza (56.4 %), la modalidad y frecuencia con que realiza devoluciones individuales y/o grupales sobre las tareas o trabajos indicados a los estudiantes (56.1 %), la modalidad y frecuencia de comunicación con los estudiantes y sus familias (55.6 %), el tipo de actividades que propone a las/los estudiantes (54.9 %) y los criterios para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos (48.2 %).

Tabla 83

Aspectos que más se modificaron del trabajo cotidiano de las/los docentes de escuelas secundarias rurales en el ASPO por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Los criterios para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos	48,60%	46,10%	47,80%	51,10%	33,30%	48,20%
El tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa (búsqueda de recursos, preparación de materiales/clases, virtualización de los contenidos)	77,90%	61,00%	83,10%	81,10%	66,70%	76,90%
El tipo de materiales y recursos utilizados en sus propuestas de enseñanza	51,40%	52,60%	54,40%	62,60%	55,60%	56,40%
El tipo de actividades que propone a las/os estudiantes	50,70%	53,90%	52,20%	57,90%	66,70%	54,90%
Las estrategias para el seguimiento de los aprendizajes de las/os estudiantes	56,40%	55,80%	58,90%	64,20%	69,20%	60,20%
La modalidad y frecuencia con que realiza devoluciones individuales y/o grupales sobre las tareas/ trabajos de las/os estudiantes	55,00%	44,70%	65,60%	58,90%	42,30%	56,10%
La modalidad y frecuencia de comunicación con las/os estudiantes y sus familias	53,60%	52,60%	57,30%	56,30%	63,00%	55,60%

La modalidad y frecuencia de comunicación con los/as colegas docentes	19,30%	17,10%	16,90%	23,20%	37,00%	20,90%
La modalidad y frecuencia de comunicación con los/as referentes institucionales	12,90%	7,90%	18,90%	24,70%	26,90%	18,20%

Fuente: Encuesta a equipos docentes secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Los aspectos del trabajo docente que han experimentado menores modificaciones según la perspectiva de los profesores se vinculan a la modalidad y frecuencia de comunicación con los colegas (20.9 %) y la modalidad y frecuencia de comunicación con las/los referentes institucionales (18.2 %).

La suspensión de la presencialidad produjo una alteración de la dimensión pedagógico-didáctica de la escolarización. El trabajo docente estructurado sobre la base de la enseñanza presencial experimentó una notable desestabilización frente a las estrategias adoptadas desde las políticas educativas para adaptarse a la educación remota de emergencia. Por ello, el núcleo de los aspectos que se han modificado en el trabajo docente remite a las dimensiones intrínsecas de la gestión de la enseñanza, esto es la organización del tiempo, el sostenimiento del vínculo y la comunicación, el diseño, seguimiento y evaluación de las actividades de aprendizaje, entre las más relevantes. Las/los docentes de la región Centro indican una mayor intensificación y transformación de los diferentes aspectos de su trabajo. En la región de la Patagonia las diferentes dimensiones vinculadas a las modalidades y frecuencia de comunicación con diferentes propósitos con estudiantes, familias y otros actores de la trama escolar registran una mayor intensificación.

Caudal de tareas llevadas a cabo por las/los docentes luego de la suspensión de las clases presenciales

El 65 % de los directivos de secundaria indicó que el trabajo de los docentes aumentó considerablemente con la suspensión de las clases presenciales. En el ámbito rural esta proporción desciende al 48,7% que sumada a los que consideran que aumentó un poco (29.6 %) hace que las tres cuartas partes de los directores perciban un incremento del caudal de tarea de los profesores (Tabla 84). En la región Centro es donde los directivos más enfatizan el aumento de las tareas, seguida por la región cuyana en las que 8 de cada 10 directores consideran que hubo un aumento del trabajo docente.

Tabla 84

Consideración sobre el caudal de tareas llevadas a cabo por las/los docentes de escuelas rurales luego de la suspensión de las clases presenciales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Aumentó considerablemente	45,50%	34,30%	54,60%	55,50%	69,60%	48,70%
Aumentó un poco	30,70%	33,40%	28,40%	29,60%	6,50%	29,60%
Se mantuvo igual	11,90%	18,30%	0,00%	3,60%	15,20%	8,90%
Disminuyó un poco	11,90%	13,10%	17,00%	7,80%	8,70%	11,60%
Disminuyó considerablemente	0,00%	0,90%	0,00%	3,50%	0,00%	1,20%

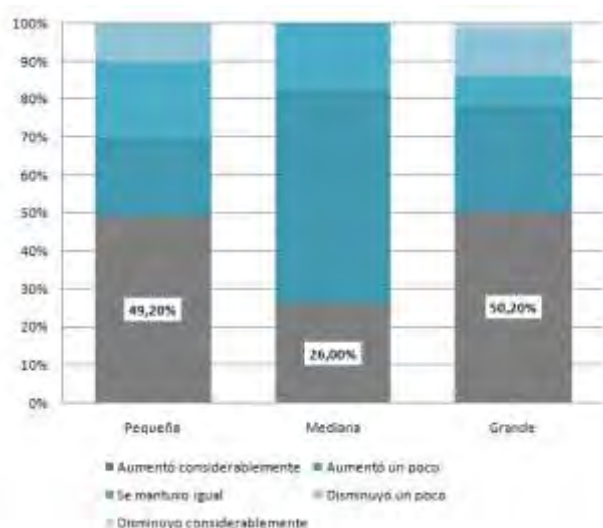
Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

El 18,3 % de directores del NEA y el 15,2 % de la región de la Patagonia consideraron que el trabajo de los profesores se mantuvo igual. En la región Cuyo se registra un 17 % de respuestas que indican que el trabajo de los profesores disminuyó, el 13.1 % en el NEA y poco más del 10 % de directivos del NOA y la región Centro indican la disminución de las tareas.

En las escuelas rurales pequeñas y grandes los directivos perciben una mayor intensificación de las tareas docentes. Desde su perspectiva, en las escuelas de tamaño medio el caudal de tareas de los docentes aumentó un poco o se mantuvo igual, mientras que en las de menor y mayor tamaño reconocen una disminución de las tareas docentes.

Gráfico 27

Consideración sobre el caudal de tareas llevadas a cabo por las/los docentes de escuelas rurales luego de la suspensión de las clases presenciales, por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Modificación de aspectos del trabajo cotidiano de las/los docentes

En el 99 % de las escuelas secundarias relevadas los directores coincidieron en señalar que el trabajo cotidiano de los profesores no se había modificado solamente en relación a la cantidad de tareas sino a la naturaleza de las mismas. Entre los aspectos del trabajo cotidiano de las/os docentes que más se modificaron luego de la suspensión de las clases presenciales, se destacan el tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa (85,8%) y al diseño de estrategias para el seguimiento de los aprendizajes de los/las estudiantes (79,8%) presentando en el ámbito rural valores un poco inferiores (78.9% y 76.7%) (Tabla 85). En las escuelas del contexto rural otra modificación del trabajo docente señalada por los directores se relaciona con los criterios para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos (72.1 %), seguido de la modalidad y frecuencia de comunicación con las estudiantes y sus familiares (68.4%)

Otras modificaciones del trabajo cotidiano en las escuelas secundarias relevadas se vincula al requerido para la retroalimentación de las actividades (58.7 %) y al tipo de materiales y recursos utilizados en sus propuestas de enseñanza (63.5%).

Tabla 85

Aspectos del trabajo cotidiano de las/os docentes de escuelas que más se modificaron luego de la suspensión de las clases presenciales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Los criterios para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos	73,70%	64,80%	77,60%	73,50%	65,20%	72,10%
El tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa (búsqueda de recursos, preparación de materiales/clases, virtualización de los contenidos)	77,00%	70,70%	73,60%	88,40%	82,60%	78,90%
El tipo de actividades que proponen a los estudiantes	61,00%	52,40%	59,50%	61,70%	47,80%	58,70%
Las estrategias para el seguimiento de los aprendizajes de los/as estudiantes	74,90%	67,30%	68,70%	89,50%	72,80%	76,70%
La modalidad y frecuencia con que realiza devoluciones individuales y/o grupales sobre las tareas/ trabajos que realizan los/as estudiantes	65,80%	54,00%	63,50%	70,10%	78,30%	64,90%
La modalidad y frecuencia de comunicación con los/as estudiantes y sus familias	71,20%	57,80%	77,30%	70,70%	50,00%	68,40%
La modalidad y frecuencia de comunicación con sus colegas y referentes institucionales en general	27,50%	33,40%	33,00%	54,60%	31,50%	37,90%
El tipo de materiales y recursos utilizados en sus propuestas de enseñanza	56,00%	60,30%	69,80%	72,90%	40,20%	63,50%
Otro	0,46%	1,35%	0,00%	4,06%	0,00%	1,63%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Se observan variaciones regionales en algunas dimensiones modificadas del trabajo docente. Los directores de la región Centro informan altos niveles de modificación de las tareas de los docentes en todas las dimensiones de su tarea pedagógica en relación a las demás regiones. Por el contrario, en el NEA la transformación de la naturaleza de las tareas pedagógicas registra valores menores a los del conjunto de escuelas rurales.

El 66% del total de directivos de escuelas secundarias manifestó que en su institución no hubo reasignación de tareas de los tutores, equipos de orientación u otros perfiles pedagógicos. En las escuelas rurales la reasignación de funciones fue menor que en las escuelas urbanas. No obstante, en la región Centro el 45 % de escuelas reasignó funciones a otros actores institucionales, mientras que solo hizo lo mismo el 14.1 % de escuelas de la Patagonia y el 20.1 % de escuelas del NEA. De hecho, la posibilidad de reasignar tareas para sostener la continuidad pedagógica se vincula estrechamente con las características y la conformación de la planta docente. En las escuelas medianas y pequeñas la existencia de cargos de secretaría, preceptores, tutores, equipos de orientación, etc. hizo posible la reasignación de tareas de ese personal, mientras que el 100 % de las unidades escolares pequeñas indicaron no haber podido reasignar funciones.

Tabla 86

Reasignación de funciones de las y los tutores/as, preceptores/as, equipos de orientación u otros perfiles pedagógicos de escuelas rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sí	34,70%	20,10%	34,80%	45,00%	14,10%	34,00%
No	65,30%	79,90%	65,20%	55,00%	85,90%	66,00%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

El 97% de directivos de las escuelas secundarias consultadas respondió que conoce algún recurso pedagógico elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, con una leve diferencia en el ámbito rural 98,6%. Es menor el conocimiento de los directores sobre los recursos elaborados por sus jurisdicciones, que ronda el 83.3% de ellos, destacándose la región patagónica en la que solo el 58,70% declaró conocerlos.

Tabla 87

Conocimientos en escuelas rurales de recursos del Ministerio Nacional, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Conoce algún recurso	98,50%	97,70%	97,10%	100,00%	100,00%	98,60%
No conoce ningún recurso	1,50%	2,30%	2,90%	0,00%	0,00%	1,40%

Fuente: Encuesta a equipos directivos - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Tabla 88

Conocimiento en escuelas rurales de los recursos elaborados por su jurisdicción para facilitar la continuidad pedagógica durante este período, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sí	80,10%	84,20%	83,90%	88,90%	58,70%	83,30%
No	19,90%	15,80%	16,10%	11,10%	41,30%	16,70%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Conocimiento de los recursos producidos en el marco del programa Seguimos Educando del Ministerio de Educación de la Nación

De los recursos producidos en el marco del programa Seguimos educando, los más conocidos por los directivos de escuelas rurales son los Cuadernos (91.4%), con un menor impacto en la región cuyana (67.5 %) (Tabla 89). Los contenidos del portal Seguimos Educando son conocidos por el 86.8 % de directores, con un menor conocimiento en las regiones NEA (71.1%) y patagónica (79.3%). La programación televisiva es conocida por 7 de cada 10 directivos de escuelas rurales con proporciones similares en todas las regiones. Casi un 20 % de los directivos declararon conocer la programación radial, siendo el NOA la región de menor conocimiento (11.7 %).

Tabla 89

Conocimiento en las escuelas secundarias rurales de los recursos producidos por el programa Seguimos Educando del Ministerio de Educación de la Nación, por región.

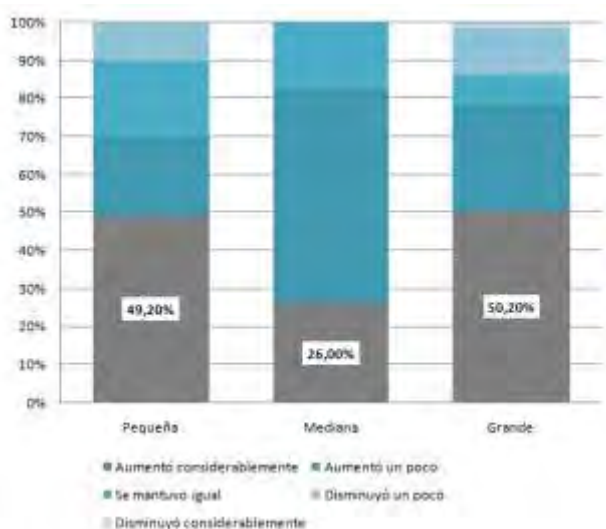
	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Portal seguimoseducando.gob.ar	84,20%	71,10%	89,10%	100,00%	79,30%	86,90%
Programación televisiva	70,90%	70,40%	77,30%	74,00%	71,70%	72,80%
Programación radial	11,70%	21,00%	17,80%	20,30%	27,20%	17,80%
Cuadernos	98,20%	90,50%	67,50%	96,70%	100,00%	91,40%

Fuente: Encuesta a equipos directivos - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

El conocimiento de los recursos generados por Seguimos Educando muestra algunas variaciones según el tamaño de las escuelas rurales. A medida que aumenta el tamaño de las instituciones aumenta el conocimiento de los cuadernos. La programación radial es más conocida por los directivos de las escuelas pequeñas.

Gráfico 28

Porcentaje de conocimiento en las escuelas rurales de los siguientes recursos producidos en el marco del programa Seguimos Educando del Ministerio de Educación de la Nación, por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La provisión de otros servicios escolares

El 32.4 % de escuelas secundarias brindaba servicios alimentarios a sus estudiantes antes del inicio del ASPO. Esa proporción aumentaba al 46.6% de las escuelas rurales. La cobertura del servicio alimentario en este ámbito muestra variaciones regionales (Tabla 90). El 62 % de escuelas rurales patagónicas brinda servicio de alimentación gratuita, el 54.6 % de escuelas del NEA y el 52.5 % de escuelas de la región Centro.

Las secundarias rurales de las regiones del NOA y Cuyo son las que ofrecen menor cantidad de servicio alimentario.

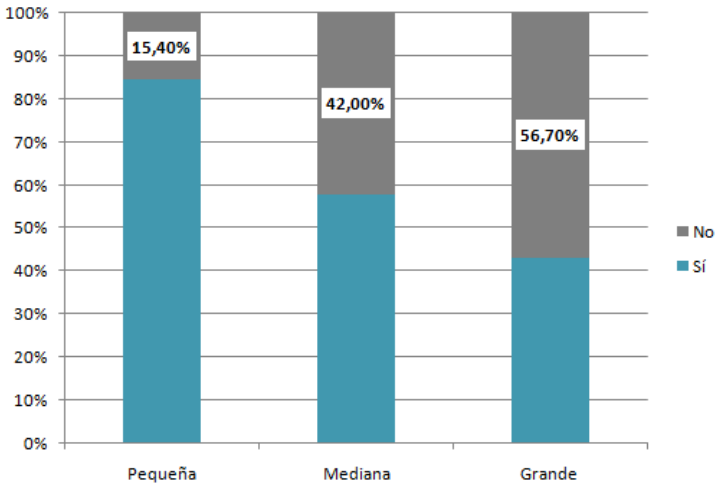
Tabla 90
Servicio regular de alimentación gratuita brindado en la escuela secundaria rural, por fuera del periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sí	39,30%	54,60%	34,80%	52,50%	62,00%	46,60%
No	60,70%	45,40%	65,20%	47,50%	38,00%	53,40%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La cobertura alimentaria muestra grandes diferencias en relación al tamaño de las escuelas rurales. En las escuelas pequeñas el 85 % ofrece alimentación gratuita regular a sus alumnos, mientras que hace lo propio el 43.3 % de escuelas grandes (Grafico 29).

Gráfico 29
Servicio regular de alimentación gratuita brindado en la escuela secundaria rural, por fuera del periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio, por tamaño de la institución.



El 51.9 % de escuelas secundarias rurales que tenían servicio alimentario regular, continuó ofreciendo servicio alimentario diario en el comedor escolar (Tabla 91). En el NEA el 74 % mantuvo el comedor, mientras que en la región patagónica solamente lo hizo el 22.8 % y en la región Centro el 38,1 %.

Tabla 91

Servicio de alimentación con asistencia de las y los estudiantes al comedor de escuelas secundarias rurales, durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sí	54,70%	74,00%	55,40%	38,10%	22,80%	51,90%
No	45,30%	26,00%	44,60%	61,90%	77,20%	48,10%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Continuidad del servicio de alimentación con algún tipo de variante.

Respecto del cambio en el servicio de alimentación a los estudiantes el 63,7% de directivos que previamente proveían este servicio, indicó que dieron continuidad al mismo introduciendo algún tipo de variante como viandas o comidas con otra presentación. En el ámbito rural la proporción es similar (61,5%) (Tabla 92). Destaca la región Centro que garantizó en 9 de cada 10 escuelas que brindaban servicio alimentario, la continuidad del mismo con otra modalidad. Solamente el 11.1 % de las escuelas rurales de la región Cuyo y el 15.9 % de la Patagonia ofrecieron cobertura alimentaria con variante al comedor, siendo estas regiones las que registran mayores niveles de suspensión del servicio alimentario.

Tabla 92

Continuidad del servicio de alimentación en las escuelas secundarias rurales con algún tipo de variante, por región.

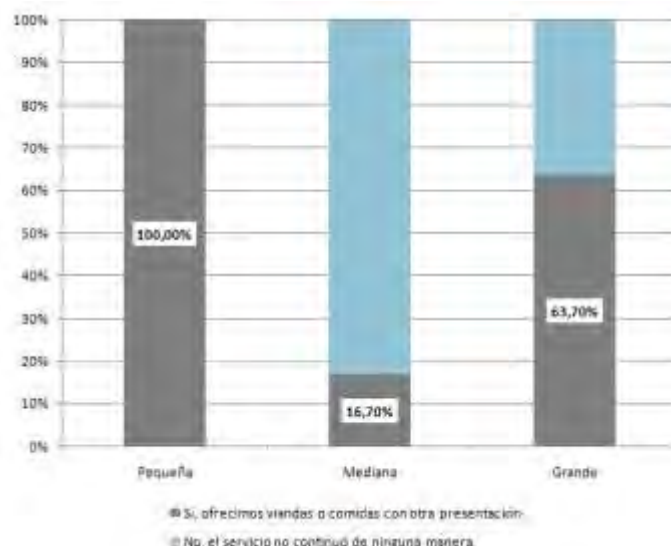
	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sí, ofrecimos viandas o comidas con otra presentación	49,60%	63,50%	11,10%	89,40%	15,90%	61,50%
No, el servicio no continuó de ninguna manera.	50,40%	36,50%	88,90%	10,60%	84,10%	38,50%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La totalidad de escuelas rurales de menor tamaño reconvirtieron el servicio de alimentación, el 63.7 % de las grandes y el 16.7 % de las medianas.

Gráfico 30

Continuidad del servicio de alimentación en las escuelas secundarias rurales con algún tipo de variante, por tamaño de la institución.



Fuente: Encuesta a equipos directivos - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Tiempo por el que las y los estudiantes pudieron recibir el servicio de alimentación

El 70,7% del total de directivos de escuelas secundarias manifestó que durante todo el tiempo transcurrido hasta el momento de la encuesta las y los estudiantes pudieron recibir el servicio de alimentación. Esto sucedió en el 74,9 % de los establecimientos del ámbito rural (Tabla 93). En el 22,6% de escuelas el servicio de alimentación se mantuvo intermitente (algunos días por semana), valor apenas inferior en escuelas rurales (19,5%).

Tabla 93

Tiempo por el que las y los estudiantes pudieron recibir el servicio de alimentación en escuelas secundarias rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Todo el tiempo transcurrido hasta el momento de la encuesta	79,90%	79,90%	47,90%	79,10%	0,00%	74,90%
Únicamente durante los primeros días o las primeras semanas de haberse cerrado la escuela	4,00%	5,00%	20,50%	0,00%	65,00%	5,60%
Se mantuvo intermitente (algunos días por semana)	16,10%	15,10%	31,50%	20,90%	35,00%	19,50%

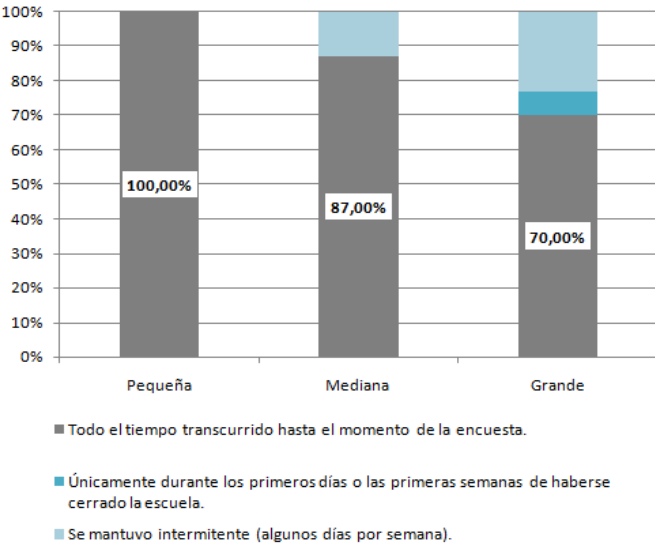
Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Las escuelas rurales de las regiones NOA (79,90%), NEA (79,90%) y Centro (79,10) brindaron servicio de alimentación a los y las estudiantes durante todo el tiempo transcurrido hasta el momento de la encuesta. En la Patagonia el 65% de escuelas rurales pudo brindar el servicio de alimentación únicamente durante los primeros días o las primeras semanas de haberse cerrado la escuela y un 35% mantuvo el servicio en forma intermitente (algunos días por semana).

Las escuelas rurales de menor tamaño pudieron sostener el servicio de alimentación durante el ASPO en su totalidad, descendiendo al 70 % de las escuelas grandes (Grafico 31). En las unidades escolares medianas y grandes, la prestación del servicio alimentario brindado en forma intermitente se incrementa a medida que aumenta el tamaño de la institución.

Gráfico 31
Tiempo por el que las y los estudiantes pudieron recibir el servicio de alimentación en escuelas secundarias rurales, por región.

Cantidad
servicios



de
de

Fuente: Encuesta a equipos directivos - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

alimentación diarios que se pudieron sostener

Según los directivos consultados en el 60% del total de las escuelas secundarias se pudo sostener algún o algunos servicios de alimentación diarios, mientras que en el 40% se brindaron todos los servicios que se ofrecían con anterioridad al ASPO. El 66.5 % de las escuelas rurales pudo ofrecer algún o algunos servicios de alimentación diarios y un 33,5% de ellas brindó todos los servicios (Tabla 94). En la región Centro solamente el 21,5 % de escuelas rurales pudo sostener todos los servicios diarios, aunque como se vio anteriormente es la región que brindó más cobertura alimentaria a través de otras estrategias. Las escuelas de tamaño pequeño y mediano son las que más pudieron ofrecer todos los servicios de alimentación diaria.

Tabla 94
Cantidad de servicios de alimentación diarios que se pudieron sostener en escuelas secundarias rurales, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	

Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Todos los servicios.	43,20%	40,60%	47,90%	21,50%	0,00%	33,50%
Algún o algunos servicios de alimentación diarios.	56,80%	59,40%	52,10%	78,50%	100,00%	66,50%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Continuidad en la escuela de algún otro tipo de actividad, servicio o espacio durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

El 70,9 % de los directivos de escuelas secundarias respondió que durante el ASPO no se realizó en el establecimiento otro tipo de actividad, servicio o espacio. En las escuelas rurales la situación es similar (71%) (Tabla 95). Sin embargo, esta situación no es homogénea entre las regiones. En las regiones Cuyo y Centro alrededor de 4 de cada 10 escuelas rurales fueron escenario de otras actividades o la prestación de otros servicios diferentes a la actividad escolar. Por cierto, las escuelas secundarias medianas y grandes fueron las más utilizadas para otras actividades.

Tabla 95

Continuidad en las escuelas secundarias rurales de algún otro tipo de actividad, servicio o espacio durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio, por región.

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sí	17,00%	25,30%	39,70%	38,80%	20,70%	29,00%
No	83,00%	74,70%	60,30%	61,20%	79,30%	71,00%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

La entrega de cuadernillos o material educativo impreso 80%, en segundo lugar la entrega de bolsones de mercadería/productos de necesidades básicas 75%, en tercer lugar la atención a familias/comunidad por necesidades administrativas 66,4%, y en cuarto lugar la asistencia en la escuela a estudiantes sin conectividad/computadora el 42,3%. Teniendo en cuenta el ámbito rural se da el mismo orden pero en los siguientes porcentajes 22,2% entrega de cuadernillos/material educativo impreso 20,4 % entrega de bolsones de mercadería/productos de necesidades básicas y 14,5% asistencia en la escuela a estudiantes sin conectividad/computadora.

Otras actividades que se desarrollaron en las escuelas rurales durante el periodo de aislamiento fueron: la huerta escolar, estadía de la policía, pago de jubilaciones y pensiones, atención médica para completar libretas de salud o control de embarazadas

Tabla 96

Tipos de actividad, servicio o espacio a las que se dio continuidad durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio en escuelas secundarias rurales por región

	Región					Total
	NOA	NEA	CUYO	CENTRO	PATAGONIA	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Entrega de bolsones de mercadería/productos de necesidades básicas	5,20%	18,30%	29,60%	32,50%	17,40%	20,40%

Atención a familias/comunidad por necesidades administrativas	6,80%	14,70%	25,00%	17,40%	14,10%	14,80%
Entrega de cuadernillos/material educativo impreso	14,50%	20,80%	34,50%	25,40%	14,10%	22,20%
Asistencia en la escuela a estudiantes sin conectividad/computadora	7,80%	8,80%	25,30%	19,40%	14,10%	14,50%
Funcionamiento de la escuela como espacio de testeo/aislamiento por COVID-19	2,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,70%
Producción en la escuela de insumos para la pandemia (alcohol en gel, mascarillas, protectores, etc.)	0,80%	2,00%	4,00%	7,50%	6,50%	3,80%
Otro	2,74%	5,64%	6,32%	11,88%	6,52%	6,80%

Fuente: Encuesta a equipos directivos secundaria - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

12

Observatorio del Derecho a la Educación
Convocatoria ODE

Proyectos de investigación sobre implementación de la ESI

Argentina **unida**

INFORME FINAL

La implementación de la ESI en las jurisdicciones del Centro del país. Análisis de los procesos de institucionalización y exploración de buenas prácticas de gestión institucional y pedagógicas en Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, CABA y PBA.

Secretaría de
Políticas Universitarias

Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Programa Nacional
de Educación
Sexual Integral



Ministerio de Educación
Argentina

Índice

INTRODUCCIÓN 2

Entre Ríos

1. Marco normativo	8
2. Políticas Curriculares	10
3. Políticas Específicas	12
4. Conformación y funcionamiento de burocracias	13

Córdoba

1. Marco normativo	17
2. Políticas Curriculares	17
3. Políticas específicas	23
4. Conformación y funcionamiento de burocracias	27

Santa Fe

1. Marco normativo	31
2. Políticas curriculares	33
3. Políticas específicas	36
4. Conformación y funcionamiento de burocracias:	40

CABA

1. Marco Normativo	51
2. Políticas curriculares	53
3. Políticas específicas	55
4. Conformación y funcionamiento de burocracias	58

Buenos Aires

1. Marco normativo	62
2. Políticas curriculares	63
3. Políticas específicas	70
4. Conformación y funcionamiento de burocracias	71

CONCLUSIONES 81

INTRODUCCIÓN

El presente informe sintetiza los resultados del Proyecto de Investigación *La implementación de la ESI en las jurisdicciones del Centro del país. Análisis de los procesos de institucionalización y exploración de buenas prácticas de gestión institucional y pedagógicas en Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, CABA y PBA*.

El proyecto de Investigación financiado por el Observatorio Federal del Derecho a la Educación a través de la convocatoria a Proyectos de Investigación sobre la implementación de la ESI 2022, tuvo una duración de 12 meses a partir de Octubre del mismo año y estuvo dirigido por la Gisela Giamberardino y co-dirigido por Eleonor Faur. Su objetivo ha sido analizar la implementación de la ESI en los niveles inicial, primario, secundario y en la Formación Docente Inicial en las cinco jurisdicciones de la Región Centro de Argentina (*Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, CABA y PBA*).

Desde el año 2006, la sanción de la ley 26.150 abre en nuestro país un escenario inédito. Por primera vez, la educación sexual fue reconocida legalmente como un derecho para todxs lxs educandxs del sistema educativo argentino, a la vez que se reconoció a la sexualidad más allá del reducido ámbito de la biología, incorporando sus dimensiones psicológicas, sociales, afectiva y éticas, rompiendo la reducción etaria que la limitaba a las etapas de la adolescencia y la juventud. La puesta en funcionamiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en el año 2008, trajo aparejados diversos desafíos para la materialización de las perspectivas integrales de la educación sexual en las instituciones educativas argentinas. Uno de esos desafíos fue el de compatibilizar el desarrollo centralizado de contenidos, propuestas de formación y recursos pedagógico-didácticos con el carácter federal de nuestro país y el alto grado de autonomía de las diversas jurisdicciones en la definición de sus sistemas educativos.

Ante este reto, el proyecto de investigación tuvo como objetivo específico analizar las trayectorias de la institucionalidad de la ESI en las cinco jurisdicciones que integran la Región Centro con el fin de desarrollar un análisis comparativo de sus trayectorias. Los resultados expuestos en el presente informe buscan caracterizar el marco político-institucional que propone la incorporación de la ESI en los niveles primario y secundario en Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, CABA y PBA. El informe tiene un carácter descriptivo consistente con una aproximación exploratoria, antes que explicativa o interpretativa de las cuestiones analizadas, desarrollada sobre cuatro dimensiones en función de las fuentes relevadas:

- Marco normativo: Refiere a la normativa vigente para la ESI. Evalúa el nivel de consistencia con la normativa nacional y con otras normativas de la provincia.

- Políticas curriculares: Refiere a lineamientos curriculares y materiales didácticos para el abordaje de la ESI en la jurisdicción
- Políticas específicas: refiere a políticas destinadas al abordaje de situaciones específicas como alumnas embarazadas y estudiantes madres/padres, en escuelas primarias y secundarias; b) Situaciones de abuso sexual y embarazo forzado en menores de 15 años; c) Situaciones de discriminación o violencia por motivos de género, de orientación sexual, expresión o identidad de género; d) protocolos, guías de actuación o cualquier otro instrumento que las instituciones educativas puedan poner en funcionamiento en casos de vulneración de derechos de sus estudiantes.
- Conformación y funcionamiento de burocracias específicas de ESI en el nivel jurisdiccional.

Para las primeras tres se recurrió a un relevamiento documental de la producción realizada por las carteras educativas de cada jurisdicción. En el caso de la tercera, también de otras dependencias estatales de la jurisdicción. El alcance de dicho relevamiento fue de 253 fuentes. Para la última dimensión, se realizaron 7 entrevistas en profundidad a trabajadorxs de lxs programas de ESI jurisdiccionales. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, se realizó además una entrevista a la subdirectora de la Dirección de psicología comunitaria y pedagogía social.

La sistematización de la información recabada sobre las primeras tres dimensiones, se llevó adelante a través de la plataforma Air Table, que permitió relevar las siguientes variables: (1) Tipo general (2) tipo de fuente, (3) alcance, (4) jurisdicción, (5) organismo, (6) nivel educativo, (7) definición de ESI, (8) vinculación con normativas internacionales y nacionales, (9) Autoridad de aplicación e institucionalidad, (10) previsión de capacitaciones, (11) modificaciones, (12) incorporación de Lineamientos curriculares, (13) adecuación a la resolución 340.

En el siguiente cuadro se detalla la cantidad de fuentes consultadas distribuidas por dimensión/jurisdicción:

Jurisdicciones	Tipo de Fuente			
	Marco normativo	Políticas curriculares	Políticas específicas	Total
Entre Ríos	11	19	6	36
Córdoba	2	69	13	84

Santa Fe	3	28	9	39
CABA	3	24	23	51
Buenos Aires	3	30	10	43
Total	22	170	61	253

Los interrogantes que guiaron el análisis de cada jurisdicción sobre la primera dimensión referida al **marco normativo** fueron: ¿La jurisdicción cuenta con normativas propias referidas a la educación sexual? ¿Cuál es el rango de estas normas (ley/ resolución/decreto) y qué organismo las sanciona? ¿Cómo se define a la ESI en estas normativas? ¿Promueve capacitaciones? ¿Dialoga o hace alusión a la Ley 26.150? ¿Se hace referencia a otras normativas? ¿Quién las aplica?

El análisis de la segunda dimensión, la de las políticas curriculares, estuvo enfocado en aquellas producidas para los niveles primario y secundario. Se llevó adelante una revisión descriptiva de la misma (cantidad total de materiales, cantidad por nivel, tipo de material, fechas de publicación, etc.) y la selección de una muestra de estos materiales para un abordaje en profundidad en función de la significatividad e importancia de los materiales, justificada en cada caso. Los interrogantes que orientaron su interpretación fueron: ¿Se incorpora la ESI en los diseños curriculares? ¿de qué niveles? En los diseños, ¿se hace referencia a documentos nacionales (lineamientos curriculares, NAPs, Res. 340 CFE)? ¿La jurisdicción cuenta con propuestas didácticas? ¿Qué temáticas son abordadas por estos documentos?

En cuanto a la tercera dimensión, se describieron las Políticas específicas que se desarrollan en cada jurisdicción orientada por las preguntas: ¿cuál es su rango (ley/ resolución/decreto) y qué organismo las sanciona? ¿Qué temáticas son abordadas por estas políticas? ¿Encuentran vacancias temáticas? ¿A qué niveles están dirigidos? ¿Encuentran documentos que refieran al contexto de Pandemia?

Retomando los sentidos de la ESI que guían la indagación de este proyecto, el equipo de cada jurisdicción tuvo en cuenta para el análisis de las tres dimensiones si las normativas abordadas recuperan sentidos vinculados a las propuestas de los feminismos y disidencias o a los planteos realizados por sectores conservadores¹. Por otra parte y considerando los recorridos y evaluaciones

¹ Para Faur “en el caso de la ESI, los movimientos feministas y LGTTBI parten de una concepción amplia de sexualidad y promueven los enfoques de género, diversidad y derechos. Los sectores conservadores, vinculados a las jerarquías de la Iglesia, rechazan de plano el concepto (“la ideología”, dicen) de género y defienden una mirada binaria de los sexos, a la que consideran “natural” (p. 1 y 2). Retomando lo planteado por Tomasini (2018) los sectores conservadores centran la sexualidad en las prácticas asociadas a la reproducción y a la generación de familias nucleares, a las que se concibe como la unidad básica de la sociedad. Puede estar basado en concepciones religiosas o seculares de la sexualidad, pero lo común es

que cada equipo realiza acerca de la ESI en su territorio, se evaluó si cada armado normativo provincial ha favorecido o no a la institucionalización de la ESI en su jurisdicción.

Respecto de la última dimensión, la conformación y funcionamiento de burocracias específicas de ESI en el nivel jurisdiccional, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad, que implican encuentros cara a cara con lxs informantes dirigidos a la comprensión de las perspectivas que estos tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones que les tocan vivir. Se elaboró una guía de pautas para orientar las entrevistas con los siguientes ejes: Conformación equipo y cambios en periodos/tiempos, Particularidades de la implementación de la ESI en la región, Caracterización del sujeto de la ESI, Organización del trabajo/acciones, Producción y circulación de materiales, Desarrollo de políticas específicas vinculadas a madres/embarazadas y alumnos padres, plan ENIA, Abuso Sexual Infantil, Implicancias/efectos/organización en contexto Pandemia y Ejes de trabajo actuales, evaluación y comunicación.

Jurisdicción	Entrevistadx
Entre Ríos	Mariana Paez - responsable del Programa de ESI en el Consejo General de Educación.
Córdoba	Jorgelina Marozzi - Integrante del Programa de Educación Sexual de la Provincia de Córdoba
Santa Fe	Ximena Frois - Coordinadora Provincial de Educación Sexual Integral
	Marina Salomón y Gloria Schuster - Integrantes del Equipo provincial de Educación Sexual Integral Sede Sur (Rosario)
	Vanina Flesia - Directora Provincial de Equidad y Derechos
CABA	Adrian Mazzuglia - Coordinador General de ESI Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

que el sexo, el género y la sexualidad existen de modo fijo y dicotómico. Se privilegia la expresión de sexualidad en el marco de una relación estable y heterosexual.

Buenos Aires	Mirta Marina - Dirección de ESI Provincia de Buenos Aires
	Claudia Lajud - Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Además, tendiendo a los requerimientos planteados en las bases de la convocatoria, se prestó especial atención a las transformaciones que el contexto excepcional de la pandemia del coronavirus implicó para el desarrollo de acciones vinculadas a la ESI.

En las siguientes secciones del informe, se presentan los resultados de investigación sobre las trayectorias de la institucionalidad de la ESI en cada una de las cinco jurisdicciones de la Región Centro, distribuidos en función de las cuatro dimensiones abordadas. Se parte de reconocer a la dimensión comparativa como un enfoque de vacancia en las investigaciones sociales sobre la implementación de la ESI, a la vez que se considera que la misma constituye un elemento clave para potenciar la implementación de la Educación Sexual Integral en la Región Centro en particular que, además, puede aportar aspectos relevantes para su desarrollo en el resto del país.

El proyecto desarrolló, además, otra etapa cuyos resultados no forman parte del presente informe. En ella, se indagó la implementación de buenas prácticas pedagógicas (BPP) en ESI (Faur y Lavari, 2018), en cuatro localidades o ciudades intermedias (Paraná, Diamante, Mar del Plata, y Tandil) pertenecientes a dos provincias seleccionadas (Entre Ríos y PBA). Para ello la propuesta de investigación retoma el concepto de Buenas Prácticas Pedagógicas -BPP- (que da cuenta de procesos de implementación de la ESI en instituciones escolares, a partir de un análisis integral de las prácticas y posicionamientos de la conducción escolar, el equipo docente y asesor y lxs estudiantes) y suma un enfoque comparativo, que incorpora la dimensión político-institucional de las provincias bajo estudio. El trabajo de campo se realizó en dos fases. En la primera se hicieron entrevistas a cargos de supervisión/inspección de los niveles primario y secundario y a lxs referentxs de ESI de cada uno de los cuatro distritos. Esto nos permitió contar con una caracterización general de la ESI en los distintos distritos y también para seleccionar las escuelas en las que desarrolláramos el trabajo de campo. En la segunda se seleccionaron una escuela primaria y una secundaria de gestión estatal y ámbito urbano en cada una de las jurisdicciones. En las mismas se realizaron entrevistas en profundidad a directivxs, docentes referentxs de ESI y centros de estudiantes, en las que indagamos sobre la institucionalidad de la escuela en el nivel escolar.

Entre Ríos

1 Marco normativo

Entre Ríos tiene una particularidad en términos históricos en relación a la sanción de sus normativas. En 2003, previo a contar con una ley nacional, se establece la Ley Provincial 9.501 que crea el Sistema de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual, que contuvo y hacía eco a las demandas e intereses de sectores feministas de la provincia. La misma establece derecho a educación sexual en todos los ámbitos y también establece responsabilidades y deberes al Consejo General de Educación (CGE), tales como la articulación con el Sistema Provincial de Salud Sexual y Reproductiva “a los efectos de lograr el asesoramiento integral y constante de todos los agentes involucrados en el Sistema y la difusión de información a toda la población”, el trabajo conjunto con la Federación Sexológica del Litoral y otros organismos especializados en la temática con el fin de recibir asesoramientos, la propuesta de realizar una formación académica en Sexualidad Humana y simultáneamente a la capacitación en ejercicio, incluyendo la perspectiva de género.

En tensión con esta normativa se propuso desde sectores conservadores una alternativa signada por una línea marcada por sus intereses. Así se elaboró la Resolución 0550/06 del CGE que **crea el Programa de Educación Sexual Escolar (PESE)**. En la misma se establece que la educación sexual deberá sostenerse en “principios éticos, científicos, pedagógicos y antropológicos favoreciendo actitudes socialmente responsables y emocionalmente estables” y se presenta a las instituciones escolares como colaboradoras de las familias, “acompañando procesos de socialización en su condición sexuada de varones y mujeres”, a través del juego, el trabajo y el proceso de enseñanza aprendizaje. Propone resignificar el espacio escolar, el rol docente y sus funciones en la enseñanza de lo que denominan Educación Sexual Escolar (ESE). Se menciona la creación de una Comisión Ad-hoc que elabora el PESE (Res. 2576/05) y se establece que capacitará en primera instancia a formadores de formadores (2006) y a docentes en 2007.

Esta resolución es acompañada por un Marco Orientador que refuerza la idea de la escuela como colaboradora de la familia y se presenta una descripción del contexto de la sanción de la norma. En esta comisión participan representantes de distintos credos (catolicismo, judaísmo, bautistas) de organizaciones gremiales y la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Se menciona la búsqueda de legitimidad en textos como la constitución y tratados internacionales, para respetar los derechos de (en primer lugar) la familia, los niños y la sociedad. En una segunda etapa comenzaría el trabajo en escuelas, centrado el diálogo con las familias, respetando su lugar como agentes

“naturales” y primarios en la educación de sus hijos, citando la anterior ley nacional de educación (24.195).

En la fundamentación se señala que hay perspectivas “ideológicas”, ligadas a proyectos institucionales de planificación familiar y poblacional (muy probablemente marcan aquí sus diferencias con los feminismos) que no tendrían en cuenta los aspectos psicológicos, afectivos, sociales, éticos y espirituales de la sexualidad. Al finalizar el documento, un apartado acerca de qué es el género, confirma las disputas que intentan calificar de “ideológicas” a aquellas corrientes que buscan desnaturalizar el orden sexual. Y a su vez, se dejan explícitas las diferencias con la Ley 9501.

Es preciso señalar que el programa mantuvo esta denominación durante años, probablemente para delimitar diferencias con las políticas nacionales de Educación Sexual Integral (ESI). En 2008, la Constitución de Entre Ríos sanciona el derecho a la educación sexual como contenido transversal y en la Ley Provincial de Educación 9890 del mismo año se hace referencia a la Educación Sexual Escolar Integral, lo que da cuenta de la yuxtaposición de propuestas o la convivencia de dos líneas: la ESI y la ESE.

En 2018 se expide la Resolución N° 5063/18, que suma al equipo provincial una coordinación pedagógica en cada Departamental de Escuelas y un equipo institucional de asesorsxs, docentes a cargo de construir los proyectos institucionales de ESI, en articulación con el/la coordinadorx pedagógicx departamental. El Programa responsable pasa a denominarse "Programa de Educación Sexual Escolar Integral" y se enmarca en el paradigma de la ESI y sus 5 ejes: Cuidar el cuerpo y la salud, Garantizar la equidad de género, Respetar la diversidad, Valorar la Afectividad y Ejercer los derechos. Se alude a los Lineamientos Curriculares y a los NAP contenidos en la Res. 340/18 CFE. Se refiere a un "trabajo permanente y sistemático, coordinado conjuntamente con las direcciones de educación secundaria y sus modalidades de gestión pública y de gestión privada, los y las estudiantes y centros de estudiantes han manifestado la necesidad de una implementación efectiva de la educación sexual integral y situada, reconociéndola como un derecho humano que debe ser garantizado". Se enmarca al programa en la Coordinación de Políticas Transversales. Se establece la conformación de equipos creando las figuras de coordinadores pedagógicos departamentales y asesores institucionales de ESI (con puntaje) para las escuelas que trabajarán articuladamente. También se establecen funciones para el equipo coordinador provincial y se menciona la realización de actualizaciones con profesionales en su interior. Esta norma significó un avance en la institucionalización de la ESI al multiplicar los actores responsables de su implementación y desde entonces todas las escuelas presentan de manera anual una planificación de ESI que es revisada y acompañada por los referentes departamentales.

En 2021, el programa pasó a denominarse Coordinación de Educación Sexual Integral, marcando un quiebre con las denominaciones que yuxtaponían la política nacional con la provincial.

2. Políticas Curriculares

La última modificación de los Diseños Curriculares de Educación Primaria se realizaron en 2011, donde solo se hace referencia explícita a la educación sexual en el marco introductorio, citando lo establecido por la constitución provincial. Para este nivel, se publicó en 2010 un “Cuadernillo de Apoyo a la Educación Sexual Escolar para nivel primario” centrado fundamentalmente en la socialización de experiencias de la provincia bajo el paradigma de la ESE. Desde entonces no registramos materiales para este nivel hasta la emergencia sanitaria de Covid-19, cuando debido al ASPO se distribuyeron contenidos digitales.

En cuanto al nivel secundario, en los últimos Diseños Curriculares sancionados en 2010, se refuerza el lugar de la educación sexual escolar como contenido transversal. Solo es incluida como contenido del espacio curricular de Biología de la siguiente manera:

“Es necesario destacar la relación del sujeto con el medio, concepciones de salud, el significado de salud, valorar las etapas de la vida, la etapa adolescente y su desarrollo resaltando la atención de la salud y la comprensión de la salud reproductiva. Las medidas preventivas de los seres vivos, de la convivencia y del ambiente. Programas educativos de “Educación Sexual” y de “Enred@rse”. Conocer las medidas higiénicas, cuidados personales, extensivas a salud mental, seguridad y prevención de accidentes, prevención y control de enfermedades, en el uso de medicamentos y la automedicación, conductas adictivas, uso de sustancias tóxicas y otras adicciones, acciones de atención, cuidado y prevención”.

Por otra parte, podemos mencionar que algunas escuelas secundarias crearon espacios específicos de educación sexual habilitadas por las normativas de “formatos complementarios” (Res. 3344/2010; Res. 4250/2012). Se trata de las resoluciones que tuvieron como objetivo la reformulación de la escuela secundaria a partir del establecimiento de su obligatoriedad. En la provincia se diseñó un “Plan educativo 2007-2011”, que trajo como consecuencia la reformulación de algunos espacios curriculares que significaron horas vacantes para las escuelas. Siguiendo las directivas y el espíritu de las propuestas del Consejo Federal de Educación, en este período se priorizó que sean las autoridades y educadores de las instituciones escolares quienes definan el destino que tendrían esos recursos. En los documentos que sugieren itinerarios y proyectos a las escuelas aparece, entre otras propuestas, la posibilidad de optar por la creación de espacios de “educación sexual”. Actualmente no hay registros de cuántas escuelas optaron por este espacio, pero en la ciudad de Paraná hay escuelas que lo sostienen desde entonces.

En cuanto a materiales didácticos, pudimos registrar un único documento que toma como destinatarios a lxs estudiantes secundarios y que fue producido por la Coordinación de Educación Sexual Integral en 2022. Aborda contenidos de Educación Física y ESI. En este documento se menciona que la Educación Física alcanza un lugar excepcional en la vinculación con la ESI, siendo capaz de articular sus contenidos específicos con el cuidado del cuerpo y de la salud, la valoración de la afectividad, el reconocimiento de la perspectiva de género, el respeto por la diversidad y el ejercicio de nuestros derechos. La Educación Sexual Integral requiere de la apertura de tres puertas: la indagación sobre mí, la enseñanza de la ESI en la escuela (en el desarrollo curricular, la organización de la vida cotidiana institucional y la actuación frente a episodios que irrumpen) y la resignificación de la relación entre la escuela, las familias y la comunidad.

Como otras medidas de política curricular de importancia podemos señalar la implementación de un Calendario Escolar en 2021 que establece dos jornadas obligatorias en el año para trabajar la elaboración del Proyecto Institucional de ESI y otra para socializar actividades con la comunidad. También podemos agregar que en 2021 se formulan materiales de ESI para el concurso de acceso a cargos directivos.

Ahora bien, cabe señalar que en términos de producción de materiales didácticos para las instituciones educativas de los niveles primario y secundario podemos identificar una fuerte vacancia. Entendemos que la permanente presencia de los sectores conservadores en la provincia ha generado disputas que se expresan en este punto de escasa producción y difusión de materiales.

Este panorama se fue modificando a partir de 2020 principalmente tras el retiro de Nora Romero de Clari (quien dirigió históricamente el programa), y por la asunción de la gestión por parte de Mariana Páez, autora del libro “Talleres de ESI”. Esto marca un hito ya que por primera vez se denomina al programa “Coordinación de ESI” y se producen materiales originales que hacen referencia, entre otros temas, a la diversidad sexual. Se lleva adelante una diplomatura gratuita de especialización junto a la facultad de ciencias de la salud de UADER que está en curso.

En 2022, se establece el Programa Acontecer. Este programa presenta a la ESI dentro de un conjunto de temáticas transversales que la docencia debe abordar, entre otras como la “Educación Ambiental, Educación digital, Convivencia Educativa, Educación Sexual Integral con perspectiva de género, Derechos humanos, Democracia y Ciudadanía, Consumos Problemáticos, Educación Cooperativa desde el enfoque de la Pedagogía solidaria y la Economía Social, Promoción de la lectura, Educación en Ciencias promoviendo aprendizaje y la enseñanza por indagación en el aula”. Resulta llamativa la alusión a la perspectiva de género, que puede tener que ver con que, en la gestión histórica del programa, deliberadamente este contenido no se explicitaba o resultaba conflictivo.

3. Políticas Específicas

En 2010 se sanciona la Resolución 3571/10 CGE que aprueba el “Protocolo interinstitucional de actuación en casos de abuso sexual infantil en la provincia de Entre Ríos” que dará lugar a numerosas capacitaciones, y será centro de las acciones de lo que entonces se denominaba PESE. En 2019 Decreto 1034/19 GOB » Aprueba el “Protocolo interministerial de actuación en casos de abuso sexual en la niñez y adolescencia en la provincia de Entre Ríos”. En 2019 se aprueba el decreto provincial de la gobernación 1034/19 que Aprueba el “Protocolo interministerial de actuación en casos de abuso sexual en la niñez y adolescencia en la provincia de Entre Ríos” En la página 22 se señala: "Los contenidos que se proponen desde la educación sexual integral son: Autovalidamiento para relacionarse; Cuidado de sí mismo; Interacción física con otros; decir NO, Significado de los secretos; Diferentes partes del cuerpo; Diferencia entre 'lo público' y 'lo privado'; Solicitud de ayuda ante situaciones; Respeto del cuidado de la intimidad propios y la de los otros y otras. La efectivización de la ESI será corresponsabilidad de la Dirección de la Institución Educativa y de la supervisión quien deberá acompañar la implementación de la misma”.

La llegada a territorio provincial del Plan de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) en el 2015 implicó la producción de materiales vinculados a la ESI que tuvieron circulación en los tres departamentos que abarcó este programa: Paraná, Gualaguaychú y Concordia. Estos materiales refieren a Infancias Trans, Masculinidades y Acuerdos Escolares de Convivencia.

Teniendo en cuenta las resoluciones provinciales emitidas por el Consejo General de Educación que refieren a embarazos, se pueden mencionar la Res. 1770-11 CGE sobre ingreso, permanencia y asistencia en el embarazo. Se trata de la aprobación del Marco normativo sobre Ingreso y Permanencia y Asistencia, justificaciones y condiciones de regularidad de estudiantes de la escuela secundaria y sus modalidades, que en su último anexo (anexo ii-v justificaciones de inasistencia) propone un régimen especial para estudiantes embarazadas. Vinculado a ello se establece la Res. 1275/14 CGE que regula las excepciones a clases de educación física, entre las que se incluye el embarazo.

Por último, se establece la Resolución 2150/14 que estipula un dispositivo para el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas que actúan sobre la vulneración de derechos.

4. Conformación y funcionamiento de burocracias

El equipo realizó una extensa entrevista a la responsable del Programa de ESI en el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos: Dra. Mariana Paez, quien se desempeñó como Coordinadora del Programa de ESI, desde julio del 2021 hasta enero del 2022, momento en el cual presenta su renuncia indeclinable. En la entrevista no menciona su intención de renunciar, aunque se expresa de manera crítica a propósito de las dificultades cotidianas para llevar adelante sus iniciativas referidas a falta de recursos y personal. Cabe destacar que su perfil político y profesional rompió con una larga tradición en Entre Ríos, basada en la injerencia de la Iglesia Católica en las políticas públicas de educación sexual. Hasta mediados de 2021 las políticas de educación sexual estuvieron a cargo de la Psicopedagoga Nora Romero de Clari (previamente directora local de CARITAS), responsable del Programa de Educación Sexual Escolar (PESE) desde su inicio en 2005. Y en la actualidad está a cargo de Silvia Dri, quien venía trabajando en el equipo de referentes ESI en el distrito de Concordia, y como “técnica especialistas” de la Coordinación de ESI para la costa del Uruguay.

Mariana Paez es licenciada en Comunicación Social, y se doctoró en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de las Facultades de Ciencias Económicas, Ciencias de la Educación y Trabajo Social de la UNER, con una tesis vinculada a su trabajo y compromiso con la ESI titulada: “Sexualidades juveniles, conversaciones y resignificaciones. Los espacios de Educación Sexual Integral en Escuelas Secundarias”. Mariana Paez ha desarrollado un trabajo de más de diez años en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) coordinando talleres de ESI en la Escuela Normal José María Torres (una de las escuela que dependen de UADER y no del CGE) y siendo profesora en la formación docente de esa institución. Cuenta además con la publicación del libro *ESI talleres de cuerpo en juego* (2020, La Hendija, Paraná)

Dentro de la estructura del CGE la Coordinación de ESI desarrolla su función dentro de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento del CGE. Bajo su órbita, funcionan y desarrollan sus líneas de acción el Programa para el Abordaje de Situaciones Educativas Complejas (PASEC) y el Programa de Problemáticas de Consumo en el Ámbito Educativo.

Desde este programa se designan referentes departamentales PASEC. De acuerdo con lo mencionado por Mariana Paez, el equipo de PASEC está conformado por 22 personas, en su mayor parte docentes con afectación de horas o contratadxs (sólo una persona de planta del CGE). Mariana menciona específicamente a 6 personas encargadas del programa de ESI, de las cuales 3 están abocadas al “Postítulo Especialización superior en ESI, Derechos humanos y ludo pedagogía”. El postítulo absorbió gran parte del equipo de trabajo, dejando “baches” en el resto de áreas de trabajo de ESI.

El trabajo del programa PASEC se define como de “cuidado y fundamentalmente clave de resguardo para los estudiantes” frente a situaciones que se nombran como: violencias (intrafamiliar, extrafamiliar, de género, entre pares y otras modalidades), suicidio, abuso sexual, problemas de salud mental, de consumo; y su actuación implica poner en funcionamiento protocolos que organizan la intervención y el acompañamiento e implican la intervención de los distintos niveles de la gestión educativa pero también a veces del COPNAF (Consejo Provincial de la Niñez, Adolescencia y Familia), Ministerio Público de la Defensa, Ministerio Público Fiscal, etc. Desde 2021 y como un emergente vinculado con la pandemia, se multiplicaron los referentes PASEC en los distintos departamentos. En palabras de Mariana Páez, el incremento de la necesidad de “apagar incendios” le fue dando más autonomía y crecimiento a los equipos PASEC hacia el interior de la coordinación. En línea con esto, la misma coordinadora señala que, considera que en el territorio provincial, la principal tarea de la ESI se asocia tradicionalmente a “trabajar la prevención de todos los emergentes de la sexualidad, llámese embarazo, llámese enfermedades, llámese violencia o llámese vínculo violento. Es decir que la sexualidad es algo para prevenir”.

En segundo lugar, interesa referir a la figura de los asesores institucionales de ESI. En consonancia con lo que establece la Resolución CFE Nro 340/18 que insta a que se incluya el enfoque integral de la ESI en los planes institucionales, y con la Resolución provincial Nro 5063/18 y programas posteriores, también desde 2018 en cada escuela de la provincia comienza a establecerse un equipo institucional de asesorxs pedagógicxs, que son lxs docentxs a cargo de construir los proyectos institucionales de ESI en las escuelas en las que trabajan. Estas personas se comprometen a incluir a la ESI en el Proyecto Educativo Institucional, a establecerla como temática transversal en el marco del cargo que disponen en la escuela, sin contar con horas especialmente destinadas o un cargo, sino como parte de su labor como asesorxs pedagógicxs. Así, aunque ser referente permite formarse y obtener puntos que sirven para los concursos docentes, también implica una sobrecarga de trabajo sin retribución económica específica.

En nuestras primeras aproximaciones a la entrevista realizada a Mariana, una cuestión inicial a destacar es la disparidad en la implementación de la ESI a nivel jurisdiccional, es decir, que aborde y garantice la ESI en toda la extensión de la provincia, “un territorio que es muy desigual”, “hay lugares muy militantes”, “muy formados”, “una masa crítica re interesante”, y otros en los que la ESI “recién empieza a instalarse”. Al mismo tiempo, manifiesta que la disparidad en las políticas provinciales de ESI afecta el sostenimiento de líneas de trabajo de largo alcance, que permitan una proyección sostenida en el tiempo (aún cuando la entrevistada comparte una buena batería de iniciativas y propuestas).

De todas maneras, Mariana nos habla de una “ola de la ESI”: “‘La ola de la ESI’ le puse de nombre (...) estoy casi segura de que fue un 400% más de proyectos institucionales que tuvimos este año en las escuelas. O sea, se cuadruplicó la cantidad de proyectos institucionales.”

La entrevistada da cuenta de la imposibilidad de proyectar a futuro y pensar la continuidad de las acciones de la gestión, por lo que muchas de las líneas de trabajo que menciona no tienen correlato en documentos. El entusiasmo que manifiesta la entrevistada en la conformación del nuevo equipo y en las líneas de trabajo a desarrollar (por ejemplo, la profundización de las políticas de comunicación con la comunidad y las familias, o la apuesta por desarrollar un postítulo en ESI al que ya referimos, que comenzó a dictarse el año pasado) contrasta con los esfuerzos denodados requeridos para su sostenimiento; en este sentido, la entrevistada reconstruye las condiciones de trabajo precarias en el CGE, la carencia de recursos materiales, las pesadas cargas laborales, los formatos organizacionales basados en la “informalidad” y los márgenes de acción política acotados.

Cabe destacar que repetidamente expresa que “no se qué va a pasar el año que viene” (haciendo referencia a 2023), dando cuenta de un amplio margen de incertidumbre y un marcado recelo del CGE hacia la manifiesta voluntad de Mariana de innovar en el campo de las políticas ESI y romper con las tradiciones, con la idea de no recurrir “a los lugares comunes, a lo ya visto mil veces, a lo redundante...”

A partir de su asunción como coordinadora, se registran importantes avances: cambio de denominación del programa que por primera vez se llama Programa de Educación Sexual Integral, publicaciones de materiales actualizados en diferentes temáticas, establecimiento de jornadas provinciales de ESI por calendario, etc. Durante 2022, el trabajo estuvo dirigido al cumplimiento de dos objetivos. En primer lugar, se trabajó en la compilación y clasificación de las normativas, materiales pedagógicos, resoluciones y otros documentos vinculados a las políticas de educación sexual. No se observa una modificación e intervención en los lineamientos curriculares por niveles, la producción de materiales propios es baja y durante muchos años las intervenciones de esta política se limitan a capacitaciones en prevención del abuso sexual infantil (ASI) y acompañar las formaciones provenientes del Programa Nacional de ESI. En 2015, se suman intervenciones vinculadas a la violencia de género siguiendo la línea nacional de las propuestas “Educar en Igualdad” (Ley 27.234). En 2018, se realizan avances en la designación de responsables departamentales de esta política y a su vez se designan referentes por escuela, también en consonancia con avances en la legislación nacional (340/18).

En relación con la caracterización del “sujeto de la ESI” Mariana sostiene que desde el programa no se trabaja directamente con estudiantes, aunque refiere a algunas actividades con centros de

estudiantes. Se “trabaja con docentes, ese es como nuestro lugar de incidencia en el campo educativo (...) trabajamos creando una masa crítica en el plano de docencia para que ellos después trabajen con les estudiantes.” Observa que “hay pibas y pibes, sobre todo pibas, muy (...) enfervorizadas, muy militando la ESI y como que insaciables (...) y otros gurises muy así en segundo plano, como muy tímidos, todavía ahí como mirando de reojo de qué se trata, y esos eran los chicos dirigentes estudiantiles, no era una muestra cualquiera, pero igual lo vi ahí.”

En relación al Plan ENIA, la entrevistada da cuenta de no compartir su enfoque “estímulo respuesta”. Sin embargo, refiere a acciones en conjunto (capacitaciones, reuniones, viajes a escuelas técnicas rurales y secundarias, contactos para “repartir materiales que llegan”, y “para cuestiones más puntuales pero no es mucha la articulación... no porque no me hayan llamado, sino porque no he tenido más margen de poder hacer más cosas”.

Córdoba

1 Marco normativo

La jurisdicción de Córdoba no cuenta con normativas específicas referidas a la ESI. Sin embargo, la Ley de Educación Provincial n° 9870 sancionada en el 2010 incorpora la implementación de la ESI entre sus objetivos. En su artículo n° 4 referido a “Fines y Objetivos de la Educación Provincial”, el inciso J establece: “Brindar conocimientos y promover valores que contribuyan a una educación sexual integral, conforme a lo establecido por la Ley Nacional Nº 26.150”. La mención de la Ley nacional de ESI ratifica el compromiso del Ministerio de Educación provincial con la implementación de esta política pública. Es importante mencionar que en el 2007 se crea una Comisión Interprogramática destinada a diseñar estrategias de implementación de la ESI en la provincia y que en el 2008 dicha comisión se establece como el Programa Provincial de ESI. Ambos espacios se inscribieron en la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, dependiente de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la provincia. Debido a las particularidades del funcionamiento institucional de este ministerio, no hay normativas que den cuenta de la creación de estos espacios.

Al no contar con normativas específicas propias, la jurisdicción cordobesa siguió de manera directa las normativas nacionales referidas a la implementación de esta política pública. De esta manera, se estableció una relación de continuidad y coherencia con la Ley nacional n° 26.150.

2 Políticas Curriculares

A comienzos del 2008, el Ministerio de Educación de la jurisdicción publica los lineamientos curriculares de la ESI como anexo de un documento titulado *Educación Sexual Integral*. Este documento consiste en una glosa de algunos artículos de las leyes nacionales n° 26.150 y n°26.206 y del *Documento Base* elaborado por la Comisión Interprogramática de ESI de la jurisdicción que se había publicado en 2007. En coherencia con lo establecido en las normativas mencionadas, se define la ESI, los objetivos de esta política pública, el rol de la escuela, la necesidad del acompañamiento de las familias, se explicita la importancia de las articulaciones intersectoriales en el marco del Sistema de Protección Integra de Derechos y se puntualiza la transversalidad como estrategia pedagógica. Finalmente, el documento establece una cronología programática de acciones que se deberán llevar a cabo, por un lado, desde el Ministerio de Educación mediante Programa jurisdiccional de ESI y, por otro, desde las escuelas y el personal docente. El listado de acciones es distribuido cronológicamente entre el segundo semestre del 2008 y todo el ciclo lectivo del 2009. Las acciones ministeriales

responden a un criterio progresivo que va de la sensibilización y la difusión de la normativa y los materiales didácticos, hasta la capacitación específica para la implementación de la ESI en las escuelas, el acompañamiento institucional y el monitoreo de la implementación de la ESI. Las acciones atribuidas a las escuelas y docentes van desde la participación en instancias de sensibilización e intercambio, la formación docente, el diseño e implementación de Proyectos Institucionales que incorporen la ESI, la implementación curricular de la ESI, la articulación intersectorial y la evaluación de las acciones desarrolladas.

Por otro lado, el anexo que contiene los Lineamientos Curriculares de ESI consiste en una replica textual de los Lineamientos publicados ese mismo año por el Consejo Federal de Educación adecuado a otra disposición gráfica.

En 2016, el Ministerio de Educación publica el documento *Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes en la educación obligatoria y modalidades*. Este documento establece que “es responsabilidad de las instituciones educativas -en todos los Niveles y Modalidades del sistema educativo provincial- garantizar el tratamiento” de un conjunto de “transversales” entre los que se cuenta la “sexualidad integral” (2016: 2). Se plantea que la sexualidad integral debe abordarse a partir de los siguientes ejes: “promoción de la salud y cuidado del cuerpo, la promoción de los derechos humanos, el respeto por la diversidad, la afectividad, y la perspectiva de género. Esta última, con especial énfasis en la prevención de situaciones de vulneración de derechos” (2016:2). El documento referencia la Ley 26.150, los Lineamientos Curriculares y la Serie Cuadernos de ESI publicados por el Programa Nacional de ESI. Teniendo en cuenta la fecha de la publicación, podemos sostener que el énfasis en el abordaje de la violencia de género se vincula con el reclamo masivo de los movimientos feministas. Por otro lado, la diversidad sexual aparece como una vacancia.

En 2017, el Ministerio de Educación publicó el documento *Separata Orientación Ciencias Sociales y Humanidades. Aprendizajes sugeridos*. Allí, se incluye el eje “Violencia institucional, familiar, simbólica, de género” que incorpora el análisis crítico de los estereotipos de género, de la masculinidad, de la feminidad, de la diversidad sexual y de la identidad de género entre los aprendizajes sugeridos (2017: 12). El mismo año, se publica la *Separata. Orientación Ciencias Naturales. Espacios de opción institucional. Aprendizajes sugeridos* que incorpora el eje “Salud sexual y reproductiva”. Los aprendizajes sugeridos en este eje incluyen prevención de ITS, reproducción, aborto, acoso sexual, violencia de género, afectividad e intimidad, noviazgo y celos. En este abordaje de la sexualidad desde las ciencias naturales se evidencian huellas de la agenda feminista relativa a la violencia de género y sus efectos en la salud sexual y reproductiva.

En 2018, el Ministerio de Educación publicó la Webgrafía *Qué se enseña en cada nivel* que exhibe el conjunto de contenidos/aprendizajes seleccionados por la resol. 340/18 del CFE como Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

Los materiales referidos a los lineamientos curriculares jurisdiccionales muestran una relación de coherencia con los documentos nacionales. La ausencia de diferencias significativas produce el efecto de objetividad y neutralidad de estos documentos, dado que no evidencian distancias o conflictos entre el posicionamiento jurisdiccional y el nacional.

Respecto a los materiales conceptuales y pedagógicos, durante el período relevado, el programa jurisdiccional de ESI elaboró dos guías con aportes conceptuales acerca de la ESI destinados a docentes y equipos directivos. El primero de ellos titulado *Sexualidad y escuela. Hacia una educación sexual integral: Documento base* fue publicado en 2007 por la comisión interprogramática que precedió a la conformación del programa. En este material se explicitan dos propósitos: “sensibilizar a la comunidad educativa e instalar la temática en el sistema” y “proporcionar información actualizada y conocimientos científicos sobre el tema” (2007: 7). El documento desarrolla los principales fundamentos de la Ley 26.150 situándolos en un marco más amplio que inscribe a la sexualidad en los Derechos Humanos. En el plano conceptual, retoma la definición de sexualidad integral de la OPS-OMS del año 2000 (2007: 12) orientada a separarse de los enfoques biologicistas. En cuanto a los aportes pedagógicos, enfatiza en la transversalidad como modo de implementación curricular (2007: 16-17) y promueve el “taller participativo”, filiado a la educación popular, como una estrategia metodológica adecuada para abordar la ESI en las aulas (2007: 17-19). Con respecto a las vacancias, el documento no desarrolla la perspectiva de género salvo menciones aisladas ni aborda la diversidad sexual. En 2009, se publica el documento *Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje*. Este documento presenta una estructura similar al anterior: comienza con el marco general de los derechos humanos donde introduce el derecho a la ESI; desarrolla un conjunto de conceptos bajo el título “sexualidad humana” donde incorpora la perspectiva de género y el respeto por la diversidad sexual; incluye un capítulo destinado a la ESI donde desarrolla los diferentes enfoques; finalmente en el capítulo “herramientas metodológicas y didácticas” se aportan estrategias participativas y se enfatiza en la transversalidad.

Durante los años 2010 y 2011, el Ministerio de Educación publicó un conjunto de actualizaciones de los Diseños Curriculares de todos los niveles educativos. El documento titulado *Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010* no menciona ningún elemento normativo ni conceptual vinculado a la ESI. Pero incorpora la afectividad en el marco del desarrollo de capacidades fundamentales (2010: 8-9). En el *Diseño Curricular Nivel Primario* publicado el mismo año tampoco se menciona ni la Ley de ESI ni los Lineamientos curriculares, pero se incorporan los

siguientes contenidos: "Aproximación al conocimiento de diferentes dimensiones de la sexualidad, abordando aspectos de una educación sexual integral relativos al cuidado de sí y de los otros, el placer, el amor y la responsabilidad" (2010: 221); "Desarrollar actitudes responsables ante la sexualidad" (2010: 155). "Reconocimiento de los caracteres sexuales de mujeres y varones, con sus cambios a lo largo de la vida, para diferenciar niños de niñas" (2010: 159). El mismo año la publicación ministerial *Propuesta Curricular Educación Secundaria – Programa de Inclusión / Terminalidad 14-17* tampoco menciona ni la normativa de ESI ni los lineamientos curriculares e incorpora los siguientes contenidos: la sexualidad y las identidades socioculturales, el cuidado de sí y de los otros, el placer, el amor y la responsabilidad, y los derechos vinculados con la sexualidad, enfermedades de transmisión sexual y embarazo adolescente. En el 2011, el ministerio publica el documento *Diseño Curricular Educación secundaria encuadre general*. Allí no se incluyen contenidos referidos a la ESI ni se menciona la ley, pero sí se sugiere tener en cuenta los Lineamientos Curriculares de ESI. El documento *Diseño curricular ciclo básico de la educación secundaria* no menciona la normativa, tampoco los lineamientos curriculares, ni incluye contenidos referidos a la ESI.

En el año 2013, el Ministerio de Educación publicó la *Propuesta curricular integral de la educación secundaria para las escuelas de modalidad especial orientaciones generales*. Este documento señala a la "educación sexual" (sin el adjetivo "integral") como un espacio transversal a todas las áreas y contenidos, pero no se mencionan contenidos específicos de ESI. El mismo año se publica el documento *Educación secundaria en ámbitos rurales encuadre general*. Este texto tampoco incluye normativa ni lineamientos de ESI, ni menciona contenidos inherentes a ella. También este año, el ministerio publica *Propuesta curricular. Segundo ciclo de la modalidad técnico profesional – educación secundaria*. Este documento incorpora contenidos de ESI en dos espacios curriculares. Por un lado, en Biología, se propone: "brindar conocimientos científicos actualizados y herramientas que permitan a cada estudiante desarrollar una sexualidad integral, responsable, en un marco de derechos, de promoción de la salud, de equidad e igualdad. Estos aspectos deben integrarse con los tratados en otros espacios de enseñanza como, por ejemplo, Psicología a fin de no ofrecer una visión parcializada" (2013: 29). En Psicología, se mencionan los siguientes contenidos: "Estudio del desarrollo de la sexualidad humana como factor de socialización y parte constitutiva del crecimiento individual y análisis de tabúes y mitos frecuentes del sentido común en torno al cuerpo y la genitalidad. Discusión acerca de la importancia de los vínculos afectivos y amorosos en el sujeto: la atracción interpersonal y la elección de pareja; el amor y la ternura. Identificación y análisis crítico de diferentes formas de violencia en los vínculos (pornografía infantil, trata de niñas, de niños

adolescentes y jóvenes) y desarrollo de conductas de oposición asertiva y de defensa de la propia intimidad, en situaciones que impliquen la vulneración de los propios derechos.” (2013: 60-61).

En el 2016, se publica *Educación Sexual Integral en Contextos de Encierro*. Este documento menciona la Ley 26.150 y los Lineamientos Curriculares del CFE para la modalidad jóvenes y adultos. Se trata de un documento específico sobre ESI que cuenta con un desarrollo conceptual complejo que articula aportes de la teoría queer y otras perspectivas de las ciencias sociales y humanas sobre la sexualidad. Además de la reflexión conceptual y pedagógica, se recuperan experiencias de implementación de la ESI y se proponen secuencias didácticas y otras sugerencias. Las temáticas abordadas exceden los contenidos establecidos por los Lineamientos Curriculares avanzando en aspectos relativos a la diversidad sexual, la perspectiva de género y el análisis de las masculinidades.

Finalmente, en el 2018, el Ministerio de Educación provincial publicó *Propuesta curricular nivel secundario presencial de jóvenes y adultos. Ciclo orientado. Anexo II*. En este texto, no se citan ni incluyen los Lineamientos Curriculares, pero se aborda temáticas relativas a estos: identidad sexogenérica y discriminación, salud sexual y reproductiva, paternidad y maternidad y los roles sexuales en el sistema de parentesco.

Con respecto a los Diseños Curriculares, se evidencia que la presencia de contenidos de ESI es débil en los documentos generales. En los que casos que se incorpora la ESI la perspectiva obedece mayormente al enfoque integral que incorpora la afectividad, el cuidado del cuerpo y en cierta medida la perspectiva de género. En estos documentos el enfoque de derechos relativo a la sexualidad no aparece con sistematicidad ni el abordaje de la diversidad sexual. Por otro lado, no encontramos marcas de una mirada centrada en los problemas de la sexualidad desde el enfoque de riesgo trazado por el biologicismo y sanitarismo.

Casi la totalidad de propuestas didácticas producidas en la jurisdicción se enmarcan en el desarrollo de las Jornadas Educar en Igualdad. Por esa razón, los materiales fueron producidos a partir del año 2016. Justamente en ese año, el Ministerio de Educación en articulación con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos publicaron un conjunto de materiales en el marco de la creación del Programa Provincial de Prevención de la Violencia de Género “Escuelas Libres de Violencias” adherido a la Ley Nacional 27.234. El material titulado *Herramientas para trabajar en las aulas. Escuelas libres de violencias* consta de tres volúmenes, uno para cada uno de los niveles del sistema educativo obligatorio. Allí, se incluyen un conjunto de actividades didácticas destinadas a prevenir la violencia de género con criterios de gradación según el nivel educativo. Las actividades se orientan al análisis crítico de los estereotipos de género en productos culturales y a la violencia de género en las relaciones vinculares. Ese mismo año, el gremio de docentes más importante de la provincia -Unión

de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC)- publico un conjunto de materiales similares destinados a abordar la violencia de género en el marco de las Jornadas Educar en Igualdad. El material titulado *Desfile de Modelos: Quebrando estereotipos de género* consta de actividades y recursos para abordar estereotipos y roles en su vinculación con la producción y reproducción de desigualdades de género. El material *Cosas de Hombres: Nuevas masculinidades* ofrece actividades y recursos para analizar críticamente la masculinidad hegemónica y poner en valor otros modos de vivir la masculinidad que no reproduzcan desigualdades de género.

Por otro lado, en el 2016, el Programa jurisdiccional de ESI junto a la Coordinación ATTTA Hombres Trans y la Coordinación ATTTA Mujeres Trans Filial Córdoba y en articulación con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos elaboraron y publicaron un tríptico titulado sobre identidad de género. Se trata de un material de divulgación y sensibilización destinado a difundir los conceptos centrales y los principales alcances de la Ley 26.743 con un enfoque centrado en los espacios educativos.

En el 2017, el Programa jurisdiccional de ESI publicó una infografía titulada *Sexualidad Integral* donde se desarrollan sintéticamente los cinco ejes conceptuales de la ESI.

Finalmente, en el marco de las condiciones de aislamiento de la pandemia, en el 2020 el Programa jurisdiccional de ESI publicó el documento *Contagiando ESI. Educar en Igualdad en tiempos de aislamiento social*. Este material tiene como objetivo ofrecer herramientas didácticas y pedagógicas para llevar adelante las Jornadas Educar en Igualdad en las condiciones de aislamiento y educación a distancia. Las propuestas de actividades para las distintas asignaturas de nivel inicial, primaria y secundaria (lengua y literatura, educación física, ciencias sociales, artística, identidad y convivencia, etc.) ponen el foco en contenidos tales como la perspectiva de derechos y género, el análisis y desnaturalización de estereotipos y roles de género y la producción de desigualdades, críticas al amor romántico y la violencia de género en escenario de crisis sanitaria.

Con respecto a las vacancias en las propuestas didácticas de la jurisdicción, se puede afirmar que se privilegió el abordaje de la violencia de género a partir de su instalación en la agenda pública por parte del movimiento feminista. Su abordaje articula los ejes conceptuales referidos a los derechos, la afectividad y el cuidado del cuerpo fuertemente atravesados por la perspectiva de género. Esta jerarquización le otorgó menos espacio al abordaje de la diversidad sexual que, además, constituyó uno de los blancos de ataque por parte de los movimientos neoconservadores principalmente a partir del 2018.

3 Políticas específicas

Se presenta a continuación una matriz de datos de las políticas específicas que desarrolla la jurisdicción de Córdoba que responde a las preguntas solicitadas: qué temáticas son abordadas en las políticas, qué órgano las sanciona, a qué niveles va dirigida, si incluyen referencias a la pandemia Covid-19. La organización de la tabla privilegia un orden cronológico de los documentos.

RAN GO	TEMA	QUÉ ORG LA SANCION A	A QUÉ NIVEL VA DIRIGID O	PA ND EMI A	FECH A
Ley 9073	CREASE en el ámbito del Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba, el Programa de Maternidad y Paternidad Responsables . Son beneficiarios de las acciones de la presente Ley, la familia en especial y la sociedad en general, conforme las disposiciones legales que rigen en la materia.	Legislatur a provincial	no es del sist educativ o	NO	2003
Ley 9099	Adhesión Provincial a la Ley Nacional 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable	Legislatur a provincial	no es del sist educativ o	NO	2003
Ley 9161	Prevención, invest y tratamiento VIH, SIDA y ETS . LA presente Ley tiene por objeto normar todas las acciones dirigidas a la prevención, investigación y tratamiento del virus de inmunodeficiencia humana (VIH), del síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA) y de enfermedades de transmisión sexual (ETS), en el marco de lo dispuesto por la Ley Nacional Nº 23.798.	Legislatur a provincial	no es del sist educativ o	NO	2004
Ley 9283	Ley de violencia familiar . Tiene por objeto la prevención, detección temprana, atención y erradicación de la violencia familiar, definiendo tanto	Legislatur a provincial	no es del sist educativ o	NO	2006

	el marco preventivo como los procedimientos judiciales para lograr tal cometido				
Ley 9344	Intervenciones quirúrgicas de contracepción aplicación en el ámbito del servicio de salud pública de la Provincia de Córdoba - DISPÓNESE la aplicación de la Ley Nacional N° 26.130 en el ámbito del servicio público de salud de la Provincia de Córdoba, en un todo de acuerdo a lo establecido en la presente normativa.	Legislatura provincial	no es del sistema educativo	NO	2006
Resolución 149/10	Orientaciones generales para la construcción de los acuerdos escolares de convivencia en el nivel secundario	Ministerio de Educación Cba	Secundario	NO	2010
Ley 9944	Ley de Protección de DD de NYA . Objeto: la "Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en la Provincia de Córdoba", mediante la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de sus derechos (...) Los derechos y garantías (...) deben entenderse como complementarios de los derechos y garantías reconocidos en el ordenamiento jurídico provincial, nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.	Legislatura provincial	no es del sistema educativo	NO	2011
Ley 10060	Lucha contra la trata de personas y de contención y recuperación de víctimas de la explotación sexual	Legislatura provincial	no es del sistema educativo	NO	2012
Resolución	Orientaciones generales para la construcción de los acuerdos escolares de convivencia en el nivel inicial y primario	Ministerio de	Inicial y primario	NO	2015

558/15		Educación Cba			
---	Creación de la Comisión Interministerial de DD.HH. y Diversidad Sexual - espacio de articulación institucional para fortalecer acciones y programas de gobierno que posibiliten trabajar interdisciplinaria e interinstitucionalmente políticas públicas que hacen a los Derechos individuales y colectivos de las personas LGBTIQ+ - está integrada por el ministerio de Educación, la secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia; la secretaría de Equidad y Promoción del Empleo; el ministerio de Gobierno a través de la secretaría de Seguridad Ciudadana; la secretaría General de la Gobernación; el ministerio de Desarrollo Social a través de la secretaría de Políticas Sociales; la Agencia Córdoba Joven; el ministerio de Salud; el ministerio de trabajo y la Universidad Provincial de Córdoba.	Ministerio de Justicia Y Derechos Humanos	TODOS	NO	2016
Protocolo/Guía	El presente documento tiene por finalidad especificar los procedimientos para la coordinación entre la SENAF y el Ministerio de Educación en materia de vulneración de derechos de NNYA, como se establece en el Sistema de Protección.	SENAF y Ministerio de Educación Cba	TODOS	NO	2017
Ley 10544	Instituyese el día diecisiete de mayo de cada año como “Día Provincial por la Igualdad y la no Discriminación por la Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género”, en el ámbito de la Provincia de Córdoba	Legislatura provincial	no es del sistema educativo	NO	2018
MEMO 8/2018	Memo de la Secretaría de Educación ratificando la plena vigencia de la ESI ante ataques de sectores antiderechos	Min. de Educ, Secretaría de Ed.	TODOS	NO	2018

Resolución 433	Resolución que ratifica MEMO 8/2018 plena vigencia de la ESI . RATIFICAR la vigencia y obligatoriedad de cumplimiento de las pautas establecidas en el Memorandum N° 8/2018 emanado de la Secretaría de Educación, para la implementación de la Educación Sexual Integral en todo el ámbito de la Provincia de Córdoba	Ministerio de Educación Cba	TODOS	NO	2019

Una de las vacancias que detectamos en Córdoba es el desarrollo de programas específicos para alumnxs madres, padres y/o embarazadx. Si bien hay un Programa en el Ministerio de Salud, no hay una propuesta de trabajo en esa línea desde Educación. Asimismo, es importante destacar que en esta provincia no se implementó el Plan ENIA tampoco. De acuerdo a las valoraciones que la referente del Programa ESI nos señaló en la entrevista, en términos generales los aspectos más vinculados a la salud sexual y la salud reproductiva no son ejes que se encuentren presentes con fuerza en las escuelas, a pesar del asesoramiento que el Programa realiza en cada institución consultante. Asimismo, no se encuentran documentos respecto al uso del lenguaje.

Sobre la relación entre las políticas específicas, los feminismos/disidencias y los planteos realizados por sectores conservadores, el El MEMO 8/2018 y el Resolución 433 del año 2019 son documentos que responden a los fenómenos sociales de contienda en torno a los derechos sexuales y (no) reproductivos del año 2018. En ese marco, ambos documentos sancionan la plena vigencia de la ESI en Córdoba siguiendo la misma línea que lo comprendido en la Resolución 340/2018 del Consejo Federal de Educación, a modo de respuesta a las protestas, presentaciones legales y ataques verbales a la ESI y a la institucionalidad educativa a lo largo del país.

Políticas específicas como la creación de la Comisión Interministerial de DD.HH. y Diversidad Sexual, o la institución del “Día Provincial por la Igualdad y la no Discriminación por la Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género” pueden ser leídas en relación a las demandas de las agendas transfeministas posteriores al “Ni una menos” (2015). Sin embargo, para establecer si se trata de una relación de determinación, es necesario desplegar otra investigación al respecto dado que el trabajo de campo aquí relevado no es suficiente para valorarlo.

Con todo, la Provincia de Córdoba, que posee una gestión partidaria ininterrumpida a lo largo de más de dos décadas, se caracteriza por una posición “neutral” ante la emergencia de conflictos. Generalmente adopta una postura que defiende aquello sancionado legalmente sin ofrecer posiciones lineales con las partes de los conflictos.

4. Conformación y funcionamiento de burocracias

Actualmente el programa cuenta con diez integrantes con diferentes trayectorias y formaciones disciplinares. Todas las personas cuentan con una trayectoria en el sistema educativo provincial, la mayoría en el nivel secundario. Con respecto a la formación disciplinar, cuatro son psicólogas, un psicopedagogo, un profesor en Letras, una comunicadora social, una profesora de educación física, una bióloga y una bioquímica. Desde la conformación del programa en 2008, el número de integrantes se mantiene estable, pero cambiaron las personas y las condiciones de contratación. Actualmente, solo dos personas permanecen desde el inicio. Con respecto a las condiciones de contratación, la mayoría posee horas o cargos del sistema educativo frente a aula o en el gabinete psicopedagógico afectadas a las funciones en el equipo bajo la figura de “pase en comisión”. Además del personal estable mencionado, se realizan contrataciones de perfiles para tareas específicas con una duración limitada.

El programa de ESI fue constituido en 2008 en la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación. Con el cambio de gestión provincial del 2019, dicha subsecretaría fue reestructurada como Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. Esto trajo consecuencia en el achicamiento de otros equipos porque se limitaron los pases en comisión para reemplazar a las personas que se fueron jubilando, pero no afectó al programa de ESI.

Durante los primeros años, el Programa jurisdiccional se dedicó centralmente al desarrollo de instancias masivas de sensibilización y capacitación destinada a perfiles estratégicos del sistema educativo: supervisores, equipos directivos, docentes, preceptores, coordinadores de curso. Luego se avanza en áreas curriculares consideradas estratégicas por sus necesidades de capacitación tales como ciencias naturales, biología y educación física. En ese período que se extiende desde el inicio del programa hasta el 2019 se implementaron dispositivos masivos con el objeto de alcanzar la mayor cantidad de escuelas de la provincia. Sin embargo, con el cambio de gestión a partir del 2020, la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional estableció que la prioridad del equipo de ESI es el acompañamiento a las escuelas ante situaciones complejas relacionadas con la sexualidad y se desalentaron las instancias de capacitación. Si bien desde el programa se sostiene que la capacitación docente en ESI sigue siendo necesaria, hay una decisión de las jerarquías ministeriales que han desplazado la capacitación a otras áreas del ministerio, aunque efectivamente esas áreas no han desarrollado capacitaciones referidas a la ESI.

Un rasgo identificado como característico de la jurisdicción tiene que ver con el tipo de instituciones destinatarias de la ESI en tanto política pública. Las escuelas de gestión privada, mayormente

confesionales, no se encuentran alcanzadas por las acciones del programa a no ser que presenten demandas concretas o que atraviesen situaciones emergentes vinculadas a la vulneración de derechos. La convocatoria a la mayoría de las instancias de capacitación y otros dispositivos de acompañamiento está destinada exclusivamente a escuelas de gestión estatal.

Dado que el destinatario principal de las acciones que lleva adelante el Programa es el personal docente, no hay una llegada directa a estudiantes. Sin embargo, se pueden precisar algunas características generales de la población de estudiantes de la provincia. En el nivel secundario, hay diferencias marcadas entre estudiantes de la capital y del interior, lxs estudiantes de la ciudad de Córdoba suelen estar más organizadxs, los centros de estudiantes tienen área de género y demandan activamente la implementación de la ESI. No ocurre lo mismo en el interior, donde esas demandas son menores. Las demandas de parte de estudiantes difieren de la agenda planteada por docentes, generalmente lxs estudiantes privilegian temáticas relacionadas con los vínculos erótico-sexo-afectivos entre pares, fundamentalmente lo relativo a las prácticas sexuales. Otro tema para caracterizar a este sujeto son las infancias, niñeces y adolescencias trans que se han visibilizado significativamente en las escuelas en los últimos seis o siete años. Cuando las transiciones de género implican situaciones problemáticas que generalmente consisten en falta de reconocimiento y/o acompañamiento por parte de las familias, las escuelas solicitan la colaboración por parte del programa. Asimismo, cuando en la escuela hay docentes que se niegan a reconocer la identidad de género autopercebida, desde el programa se interviene con talleres de formación y sensibilización sobre identidad de género. En algunos casos, cuando en la escuela desde su gestión directiva no hay voluntad para promover estos derechos, intervienen asociaciones civiles de diversidad sexual y/o un equipo del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos dedicado a esta temática para solicitarle una intervención al Programa de ESI.

Actualmente las acciones que lleva adelante el programa responden principalmente a las demandas de parte directamente de las escuelas y/o de las sedes de supervisión. Las demandas son tomadas por lxs integrantes del equipo según su disponibilidad y en algunos casos por cierta especificidad, experticia, vínculo previo con la escuela o familiaridad con el tipo de demanda. A partir de esos dos factores -disponibilidad y experticia- se van distribuyendo las demandas. Generalmente son dos personas que trabajan conjuntamente, hay muy pocas demandas que las toma una sola persona. A no ser que la demanda sea muy urgente, el análisis previo y la distribución se realiza en la reunión del equipo que ocurre semanalmente. En ese espacio se decide el abordaje de la demanda de manera colectiva, luego quienes toman la demanda se comunican con la escuela y llevan adelante la intervención que puede ser una reunión, un espacio de asesoramiento y/o un taller con el personal de la escuela. En otros casos las demandas provienen de las sedes de supervisión o incluso de las

direcciones de nivel donde se requiere una intervención masiva con llegada a muchas escuelas para abordar algún tema específico. En esos casos se diseñan dispositivos de capacitación. Este tipo de intervenciones antes eran muy frecuentes, pero ahora están más limitadas por decisiones ministeriales que han redirigido el rol del equipo hacia el acompañamiento institucional más que hacia la capacitación.

Durante la pandemia las demandas disminuyeron notablemente. El equipo se dedicó a elaborar estrategias para la implementación curricular de la ESI, se elaboró un cuadernillo con actividades didácticas para todos los niveles -Contagiando ESI (2020)- destinado a trabajar las jornadas Educar en Igualdad y se articuló con el área de desarrollo curricular para ofrecer herramientas a docentes de diferentes espacios curriculares para incorporar la ESI en la modalidad de enseñanza virtual. Todo esto trató de incidir en las directivas ministeriales que no priorizaron la implementación de la ESI. En el período post aislamiento con la vuelta a la presencialidad se triplicaron las demandas respecto de la pre-pandemia fundamentalmente referidas a situaciones de abuso sexual y otras vulneraciones de derechos.

La comisión interprogramática previa a la conformación del programa publicó en 2007 un material conceptual -Educación Sexual Integral. Documento Base- destinado a comentar la Ley 26.150, su fundamentación conceptual y normativa y sus implicancias para el sistema educativo. El primer material del programa propiamente también fue de orden conceptual pero más extenso que el anterior: Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje publicado en 2009. Posteriormente se produjo junto con ATTTA un tríptico sobre identidad de género destinado a promover el conocimiento de las escuelas acerca del abordaje en relación a las niñas, adolescentes y juventudes trans. Finalmente, en la pandemia se publicó Contagiando ESI. Educar en Igualdad en tiempos de aislamiento social con el objetivo de promover la ESI en un momento de debilitamiento por las prioridades curriculares que estableció el Ministerio de Educación provincial. Por otro lado, los materiales del Programa Nacional de ESI llegan al programa jurisdiccional y desde allí son distribuidos a las escuelas a través de las direcciones de nivel. A su vez, se entregan directamente en las intervenciones y en muchos casos directivos y docentes se acercan a la oficina del programa para solicitarlos.

Desde el Ministerio de Educación no hay ningún programa vinculado a maternidad/paternidad adolescente. Quizás existan acciones en ese sentido desde el Ministerio de Salud, pero no hay articulación entre ambos ministerios.

Esta jurisdicción no ingresó inicialmente en el Plan de Prevención de ENIA porque la tasa de embarazos adolescentes no superaba la media nacional. La salud sexual y reproductiva no es un eje

que se aborde con mucha fuerza en las escuelas más allá de acciones puntuales. No hay programas específicos sobre esta temática.

No hay normativas provinciales específicas relacionadas a la ESI ni políticas públicas específicas.

Actualmente, la prioridad es el acompañamiento institucional a las escuelas para fortalecer la implementación de la ESI y la intervención ante situaciones emergentes. Además, se lleva adelante un dispositivo de institucionalización de la ESI en 70 escuelas secundarias de la provincia. Este dispositivo implica la presencial semanal de un técnico en cada escuela con el objeto de promover la institucionalización de la ESI. Se evalúa que las acciones se realizaron satisfactoriamente. El programa pretende potenciar las acciones de formación docente porque se reconoce que es una necesidad del sistema educativo, pero ello depende de decisiones que lo exceden.

Santa Fe

1. Marco normativo

Santa Fe es una de las pocas provincias (junto a San Luis, Misiones y Mendoza) que no cuenta con una Ley de educación propia que retome los postulados contenidos en la Ley de Educación Nacional 26.206; la Ley de Financiamiento Educativo 26.075; la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058; la Ley de Convenciones Colectivas de Trabajo para el sector docente de Santa Fe 12.958; la Ley de Protección de derechos de niñas, niños y adolescentes 26.061; la Ley 26.150 “Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres de los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones Interpersonales 26.485 y de la Ley 13.392 de Centros de Estudiantes de Santa Fe, que son marcos jurídicos insoslayables para plasmar en un instrumento legal propio de alcance jurisdiccional.

Esta ausencia se evidencia en las demandas históricas de la docencia santafesina, así como por el estudiantado que generaron acciones y un programa de lucha en los últimos años con el fin de contar con una Ley educativa que regule de manera integral el proyecto educativo de la provincia, así como los contenidos y prácticas cotidianas en las escuelas.

En relación con la ESI, la provincia cuenta con una larga trayectoria promoviendo y garantizando su implementación en todos los niveles educativos. Como antecedente podemos nombrar que en el año 1992 fue sancionada la Ley Provincial N° 10947/93 que incorporaba la educación sexual en Ciencias Biológicas y Ciencias Sociales con una visión integral de la persona humana. Actualmente, Santa Fe, tampoco cuenta con una Ley Provincial de ESI, que en dos oportunidades -2018 y 2021- obtuvo media sanción en la cámara de diputados, pero no consiguió ser tratada en la cámara de senadores.

En total se pudieron relevar 14 normativas provinciales vinculadas al marco de género y sexualidades en la educación, la mayoría son resoluciones y disposiciones del Ministerio de Educación. También algunos decretos del Poder Ejecutivo provincial.

De estas normativas solo cuatro hacen referencia textual a la Ley Nacional N° 26.150 y contienen definiciones que remiten a sus principios y dimensiones. Por ejemplo: La Resolución 528/09 que aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria e incluye un Seminario de Educación Humana y Sexualidad como unidad curricular, retoma la noción de sexualidad de esta Ley y también hace referencia a la Resolución 43/08 del Consejo Federal de Educación.

Asimismo, desde el año 2015 existe la Disposición provincial N° 003 que aprueba las Jornadas de reflexión en torno al día internacional de la eliminación de todas las formas de violencia y discriminación hacia las mujeres (25 de Noviembre); esta normativa es previa a la sanción de las Jornadas Educar en Igualdad y remite tanto a la ley 26.150 como a la ley 26.485. De ellas retoma los medios culturales de reproducción de las violencias como los mitos, estereotipos y prejuicios en tanto elementos sobre los cuales trabajar. También, la provincia cuenta con la Resolución 531/2010 que aprueba un proyecto de formación en Educación Sexual Integral para docentes en modalidad semi presencial y la Resolución 527/10, que establece una formación docente en modalidad virtual. Ambas constituyen las primeras formaciones masivas a docentes que se realizaron durante el año 2010. Estas normativas retoman el concepto de integralidad de la educación sexual planteada en la Ley 26.150 para superar enfoques biologicistas o reduccionismos a los aspectos, psíquicos, jurídicos, filosóficos, religiosos o sociológicos en su abordaje.

En síntesis, 10 de las 14 normativas relevadas cuentan con propuestas de formación docente. Dos de estas normativas otorgan institucionalidad al Equipo Provincial de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación (Decreto N° 2918/2018 que aprueba el Reglamento Orgánico de los Equipos y la Resolución N° 986/2019 que convoca a Concurso de Titularización para cubrir 39 cargos en esos equipos). Esto implicó otorgar mayor formalidad en la estructura ministerial para este equipo encargado específicamente de la formación docente. El equipo contaba con un trabajo sistemático desde el año 2009.

Asimismo, se registran modificaciones en estas normativas para adecuarlas a la normativa nacional. En el año 2021 se reglamentó el reconocimiento de la identidad de género autopercibida en el tránsito por el sistema educativo provincial y mediante la Resolución 955 se agilizan los procedimientos administrativos para las modificaciones en registros y/o documentos del sistema educativo de las personas que ya hayan realizado su cambio registral conforme a la Ley de Identidad de género y dispone acompañamientos para las trayectorias educativas de las personas que los soliciten.

Otra modificación relevante sobre la normativa existente es la Disposición ministerial 02/16 para la enseñanza de la Educación Física sin distinción por género. Esta disposición derogó el art. 23 del Decreto N° 1.342/1984 que establecía la organización de los grupos en base al criterio de género.

Santa Fe cuenta, desde el año 2009, con un decreto de convivencia escolar previo a la sanción de la Ley Nacional de Convivencia escolar N° 26.892 (2013) que establece un “Régimen de Asistencia, Justificación y Condiciones de Regularidad de Alumnos de la Escuela Secundaria”, el mismo incluye un capítulo orientado a alumnas embarazadas o en período de lactancia que reemplaza a la

Resolución 627/95 preexistente de Licencias para Alumnas Embarazadas e incluye esta normativa dentro del paradigma de la convivencia escolar.

Por último, consideramos que aunque la provincia no cuente aún con una Ley Provincial de Educación Sexual Integral, el marco normativo existente ha permitido avanzar progresivamente en la institucionalización de esta política, en gran parte producto de las luchas del movimiento feminista en la provincia. También es muy significativo el trabajo sistemático impulsado por el Equipo ESI Provincial y la posibilidad de que el mismo cuente actualmente con 37 cargos titularizados (2 de los iniciales se perdieron). La existencia de resistencias políticas, sobretudo en la Cámara de Senadores provincial, y de algunos sectores religiosos, sumado a activistas movilizados en oposición a este derecho han logrado obstaculizar tanto la aprobación del proyecto de ley provincial, como la sanción de la ley provincial de educación por contener un artículo específico sobre ESI. Entre estos sectores se encuentran sectores religiosos evangelistas con representación parlamentaria.

2 Políticas curriculares

En relación con la políticas curriculares se relevaron tres documentos elaborados para la jurisdicción provincial: a) Diseño Curricular para la Educación Secundaria Orientada (2014), b) Diseño Curricular para la formación docente del Profesorado de Educación Inicial (2009) y c) Diseño Curricular para la formación docente del Profesorado de Educación Primaria (2009). Los dos últimos incorporan un seminario de Educación Humana y Sexualidad como unidad curricular.

Por otra parte, en el programa “*Vuelvo a estudiar*”, lanzado en el año 2013, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación obligatoria a jóvenes y adultos, se incorporó un módulo curricular sobre género, diversidad y DDHH" en el 2do año del ciclo de formación básica del programa.

Se relevaron también documentos orientadores para llevar adelante las Jornadas Educar en Igualdad Ley Nacional Nº 27.234 elaborados por el Equipo ESI provincial del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: *Boletín Jornadas Educar en Igualdad- 2020* (contexto pandemia), *Hacia la Jornada Educar en Igualdad 2021*, *Jornadas Educar en Igualdad- Educación Inicial y Primaria- 2022*, *Jornadas Educar en Igualdad 2022- Educación en contexto de privación de la libertad*.

En el marco de la pandemia del Covid-19 y el aislamiento obligatorio que afectó a todo el sistema educativo, se elaboraron documentos guía para implementar la ESI en contexto pandemia, a saber: 6 Cuadernos “*Seguimos aprendiendo en casa*”. Cuadernos guía en contexto de pandemia-2021 (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Secundaria- Modalidad Técnico Profesional, Educación Primaria- Jóvenes y adultos, Educación Secundaria- Modalidad EEMPA

) que incorporan de manera transversal la ESI, y por otro lado el *Repositorio ESI en educación superior en contexto de pandemia* (2020).

En cuanto a propuestas didácticas se destacan el *Recursero de la ESI- Educación Inicial* (2022) y los *Recurseros para el abordaje de la Educación Sexual Integral en Educación Primaria* (2022). Ambos también elaborados por el Equipo ESI provincial.

A su vez, recientemente, la jurisdicción provincial, elaboró documentos para la formación docente como el cuadernillo orientado a la formación docente y la educación técnica, realizado en conjunto por la Dirección Provincial de Educación Técnica y el Equipo ESI Provincial del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: *Educación técnica con perspectiva de género* (2022). Además, el documento *ESI en modalidad especial* (2021) utilizado para la realización de jornadas con equipos directivos y técnicos, la docencia, asistentes escolares, y referentes de las instituciones educativas. De los 18 documentos relevados a continuación sistematizamos exclusivamente los elaborados para los niveles primario y secundario.

En el documento ***Diseño Curricular. Educación Secundaria Orientada. Provincia de Santa Fe***, aprobado por el Ministerio de Educación provincial (Resolución Nº 2630/14) contiene un apartado específico en relación a la ESI. Dentro del mismo se desarrollan dos subapartados con recomendaciones para el Ciclo Básico y para el Ciclo Orientado. En este documento curricular se pone a la Educación Sexual Integral como un elemento necesario de trabajar desde una perspectiva transversal como forma de reafirmar la responsabilidad del Estado en lo que hace a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. También sugiere ejes formativos prioritarios orientadores para la selección de contenidos de referencia en todos los espacios disciplinares de la presente propuesta curricular para la escuela secundaria.

Si bien nombra en general al comienzo del documento el conjunto normativo pedagógico que comprende las Resoluciones de CFE, no nombra en particular los lineamientos curriculares para la ESI, aunque sí toma elementos y contenidos de los mismos en el apartado específico.

El documento contiene una perspectiva integral, de derechos y de género en torno a la educación sexual.

Respecto a los documentos referidos al contexto pandemia, los ***Cuadernos "Seguimos aprendiendo en casa". Cuadernos guía en contexto de pandemia-2021***, fueron desarrollados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe para todos los niveles de educación obligatoria. Si bien no mencionan explícitamente las normativas nacionales relacionadas a la ESI, lineamientos curriculares o NAPs, la ESI aparece de manera transversal en los documentos. A partir de las entrevistas realizadas durante la investigación pudimos relevar que el equipo ESI provincial participó en la

construcción de estos documentos transversalizando la perspectiva de la ESI. En cuanto a los criterios y modalidad utilizados para la transversalización, se mencionó el trabajo con las y los contenidistas especialistas para desarmar núcleos epistemológicos y androcéntricos, se buscó que los contenidos tengan perspectiva de género y diversidad y enfoque de derechos, lo cual es más notorio en las propuestas pedagógicas relativas a Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Además se sugirió hacer uso de lenguaje no sexista.

Los ***Recurseros para el abordaje de la Educación Sexual Integral en Educación Primaria (2022)***, se organizan en tres documentos dirigidos para primer ciclo, segundo ciclo y séptimo grado. Aborda los 5 ejes de la ESI, incorpora lineamientos curriculares, Naps y Resolución del CFE N° 340/18. Trabaja la ESI desde una perspectiva de género, derechos y diversidades.

Finalmente, respecto a los documentos relevados relativos a las **Jornadas Educar en Igualdad**, por un lado el **Boletín 2020**, elaborado en contexto pandemia, plantea en su desarrollo que la Jornada Provincial “Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género” forma parte de la implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Ya que la Ley Nacional N° 27.234 establece las bases para que en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel inicial, primario, secundario y terciario se realice esta jornada con el objetivo de que estudiantes y docentes desarrollen y consoliden saberes, actitudes y prácticas que promuevan la prevención y la erradicación de la violencia de género”.

Esta propuesta pedagógica para todos los niveles educativos, recupera la resolución del CFE 340/18, y se centra en los lineamientos curriculares de la ESI desde donde propone juegos no sexistas. Reflexionando sobre las representaciones sociales en torno a los estereotipos de género, convivencia entre pares a partir de los buenos tratos, la expresión de afectos y resolución de conflictos a través del diálogo, el cuidado y el respeto, la democratización de las tareas domésticas, entre otros.

En el documento ***Hacia la Jornada Educar en igualdad 2021*** el Equipo ESI propone para ese ciclo lectivo encuentros docentes previos, ofreciendo material de lectura específico y líneas de reflexión en distintos niveles y modalidades. En su fundamentación y propuesta incorpora los NAPS, resolución del CFE 340/18 y los lineamientos curriculares (Res. 45/08). Se sugieren además diferentes propuestas didácticas y pedagógicas de trabajo. Para las Jornadas del año 2022 se relevaron dos documentos: ***Jornadas Educar en Igualdad. Educación Inicial y Primaria*** y ***Jornadas Educar en Igualdad. Educación en contexto de privación de la libertad***, donde resaltan la implementación de esta jornada de carácter nacional, centrada en la problemática de prevención y erradicación de la violencia de género.

En síntesis, este relevamiento nos permite observar que los documentos curriculares elaborados en la jurisdicción de Santa Fe recuperan sentidos vinculados a las propuestas de los feminismos y disidencias, ya que abordan la ESI fundamentalmente desde una perspectiva de género, derechos humanos y diversidades. Por último, observamos que las políticas curriculares desarrolladas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y en particular por el Equipo ESI han favorecido la institucionalización de la ESI en la jurisdicción.

3 Políticas específicas

En cuanto a las políticas específicas relevadas en la jurisdicción santafesina, registramos un puñado que se adapta a las dimensiones establecidas en este proyecto de investigación, vinculadas a temáticas como: alumnas embarazadas y estudiantes madres/padres; identidad de género y orientación sexual (incluyendo la prevención de discriminación); protocolos de intervención ante vulneración de derechos (ASI/ ILE); entre otras políticas de formación y fortalecimiento.

Las políticas específicas cuya autoridad de aplicación es el Ministerio de Educación y el Equipo ESI provincial. A su vez, estas políticas invocan el sustento otorgado por normativas nacionales y acuerdos internacionales de carácter constitucional en nuestro país. En conjunto, las políticas relevadas se encuentran dirigidas a todos los niveles educativos y modalidades.

En el “Informe del Programa ESI de Santa Fe” del año 2022 se describe que el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe cuenta con un Equipo Jurisdiccional ESI constituido actualmente por 37 integrantes que se desempeñan en los Institutos Superiores de Magisterio 13 y 14. Además, en la actual gestión y desde el año 2020 se define el nombramiento del equipo como coordinación jurisdiccional de las propuestas de ESI enmarcadas en la Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), situado en la órbita de la Sub-secretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente dentro de la Secretaría de Educación. Desde el 2020 por decisión del Ejecutivo Provincial ingresa a PPG (Presupuesto con Perspectiva de Género), contando con mayor apoyo financiero.

En este informe se explicita que la ESI Provincial se sustenta en la Ley Nacional N° 26.150/06 y la configuración jurídica definida por las leyes de garantía integral de los derechos sexuales Reproductivos y No Reproductivos. También de las sucesivas resoluciones del Consejo Federal Educativo. 45/08, 340/18 y 419/22.

En términos presupuestarios teniendo en cuenta la política pública de la ESI depende del financiamiento del PNESI. En este caso la provincia también aporta los cargos para el funcionamiento de este equipo que promueve y sostiene un trabajo sistemático.

Por último, en el informe del equipo de 2022 se expresan las líneas educativas de desarrollo transversal para la trama ESI planteadas desde el año 2020, y reactualizadas para ese año: Educación Inicial/Educación Física, Educación Primaria/ Ruralidad/ Domiciliaria y hospitalaria, Secundaria /Educación Técnica /Salud (ENIA), Educación Superior/Subsecretaría de Educación Artística- / Ministerio, Educación de personas jóvenes y adultas/ Contexto de Privación de la libertad, Educación Especial, Educación Intercultural Bilingüe, Políticas Socioeducativas para el fortalecimiento institucional comunitario/ Dirección Equidad y Derechos, Comunicación, PNESI- ESI Santa Fe- Región Centro (Bs As, CABA, Córdoba y Entre Ríos).

Por otro lado, en los documentos relevados no se registraron políticas específicas vinculadas al plan ENIA, debido a que la provincia de Santa Fe no fue identificada dentro de las prioridades territoriales de aplicación del programa nacional, aunque sí se identifica la creación de una extensión áulica para mujeres madres en la provincia de Santa Fe.

En relación con la regulación del uso del lenguaje inclusivo tampoco se registran políticas específicas, sin embargo, en los documentos oficiales puede encontrarse en tanto su redacción el uso de lenguaje no sexista.

En síntesis, se recabaron 14 políticas específicas en la Provincia de Santa Fe. Entre ellas, el Decreto 181/2009, que reemplaza a la Res. 627/95 que establece licencias para Alumnas Embarazadas y aprueba el Régimen de Asistencia, Justificación y Condiciones de Regularidad de Alumnos de la Escuela Secundaria y el Marco Jurisdiccional para la construcción de la convivencia escolar. También el Libro de convivencia escolar que presenta un anexo III, donde se establece un régimen de asistencia, justificaciones y condiciones de regularidad de alumnos en escuela secundaria obligatoria. Este decreto propone un cambio de paradigma de disciplina a uno de convivencia (Anexo IV).

Otra de las políticas relacionadas con esta problemática es la Resolución General N° 0531-21, que crea la extensión áulica como modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) para mujeres madres. La Resolución también crea un espacio educativo secundario travesti, trans y disidente como extensión áulica para EPJA, cuya primera cohorte se desarrolla en el año 2022 (en las ciudades de Rosario, Santa Fe y Reconquista).

Respecto a la prevención de discriminación encontramos encuentros y/o Jornadas institucionales con resolución en el marco del Decreto 3029 (Sistema Único de Reglamentación de la Carrera Docente para el abordaje y fortalecimiento de los Proyectos Institucionales ESI en los diferentes niveles y modalidades) enmarcado en la Ley 27.234 "Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género" y Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. En este sentido, en el año 2021 se realizaron estas jornadas "Hacia las Jornadas Educar en Igualdad" como instancias de capacitación

y reflexión, para docentes de las instituciones, previas a la realización de las jornadas propiamente dichas.

También en el año 2021 se lanzó una guía de orientación del Equipo Socio Educativo a cambios registrales en base a la Ley de Identidad de género en todos los niveles educativos, apoyada en la Nueva Res. Nº 0955/21 “Cambio Registral en el Sistema Educativo” (reemplaza a la Res. 143/12 y, en el - Anexo I,6b-, habilita las modificaciones en registros y/o documentos del sistema educativo de las personas que ya hayan ejercido el derecho que les garantiza la Ley 26.743); la Ley Provincial Nº12.967 de promoción y protección integral de derechos de NNyA, la Ley provincial Nº13.902 para el acceso efectivo de las personas travestis, transexuales y transgénero al empleo en organismos públicos y la Resolución ministerial Nº 2529/13 de reconocimiento de Identidad de género autopercibida en el tránsito por el sistema educativo.

Previamente, en el año 2015, se elaboró un manual orientativo para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas a la vida escolar que publica el Ministerio de Educación de la provincia con aplicación en nivel secundario. Allí se establece un procedimiento ante situaciones conflictivas/vulneración de derechos en los ámbitos educativos. En primer lugar intervienen docentes y docentes tutores facilitadores de la convivencia y utilizan como recurso a las ruedas de convivencia. En segunda instancia se da intervención al equipo directivo y demás docentes de ser requerido. Se le da aviso a la supervisión, esta convoca al Equipo Socioeducativo en última instancia quién articula con el área provincial correspondiente (Secretaría de Niñez, Defensoría de Niñas, Niños y adolescentes, etc.) y con los equipos locales de niñez y género. También realiza las presentaciones en el Ministerio Público de la Acusación (2015). En cuanto a su aplicación corresponde al Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe, que crea el Programa provincial "Ruedas de Convivencia" (Decreto 181/09), el Programa "Tutores facilitadores" de la convivencia (Resolución Ministerial 1290/09) y la creación de los Consejos de Convivencias (Decreto 182/09 y 182/09). Cabe aclarar que el Programa "Tutores facilitadores" de la convivencia establece la formación de docentes como tutores de la convivencia.

Esta política existe desde el 2009. Las ruedas de convivencia son aplicadas al nivel secundario. La guía encontrada es la puesta en práctica del Decreto 181/09 que contiene diferentes reglamentos normativos referidos a la Educación Secundaria que propone la formación de tutores como facilitadores de la convivencia y la creación de los Consejos de Convivencia.

En la provincia de Santa Fe son los equipos Socioeducativos quienes se encargan de las intervenciones que tienen como finalidad la protección y promoción de la integralidad de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, por lo que cualquier situación que implique articular

interministerial y/o institucionalmente, se hará la derivación que corresponda, atendiendo la urgencia, propiciando al trabajo colaborativo, conformando redes de intercambio y cooperación, con los demás equipos que actúan dentro del territorio, las instituciones educativas y/o aquellas áreas del trabajo social, sean estas gubernamentales o no que puedan acompañar a las necesidades del proceso.

En cuanto al fortalecimiento de la ESI en las escuelas santafesinas nos encontramos con el Programa “De ESI se habla” (que comienza en el 2013) donde se encuentra un documento de trabajo para los equipos de Supervisión, Directivos y Docentes. También se incorporan en el año 2022 y 2023 al calendario escolar único las Jornadas Educar en Igualdad con las resoluciones 0130/22 y 024/23. Ambos tienen como autoridad de aplicación al Ministerio de Educación y prevén formaciones para Nivel Inicial y, en 2023, también para Educación Física. En Santa Fe las Jornadas "Educar en Igualdad" se implementan desde el año 2015. El 2022 fue el primer año donde se calendarizan las Jornadas Educar en Igualdad en la Provincia de Santa Fe. Para ciclo inicial se calendarizan los "Encuentros Institucionales ESI" previos a las Jornadas Educar en Igualdad. Para Educación Física se calendariza un ciclo de conferencias del ciclo de conferencias: "ESI, Juego y Deportes como Derechos y la ESI".

También se encuentra en el año 2021 un ciclo de conversatorios denominado “La ESI como política de cuidado” a cargo del Ministerio de Educación y el equipo ESI provincial pensada como política de capacitación. Aplica a todos los niveles y modalidades y está fundamentado en la normativa provincial, nacional, los lineamientos curriculares y NAPS.

Tanto en 2021 como 2022 en el marco de capacitaciones hacia las Jornadas Educar en Igualdad, los equipos de la Subsecretaría de Educación Inicial y de Educación Sexual Integral provincial retoman el trabajo de acompañamiento a las instituciones educativas, para la implementación de la ESI en acuerdo con la normativa vigente: Resolución del CFE N° N° 419/22 y Res. Ministerial N°0130 – 22 Calendario escolar.

Por último, se consideró importante relevar el Blog Campus Educativo Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe que aparece como espacio de difusión de políticas, formaciones, materiales docentes y producciones de difusión creadas específicamente para el blog.

Las políticas que se pudieron relevar en este punto también responden a demandas de las organizaciones vinculadas al movimiento feminista y de la diversidad. Eso es apreciable en el plano de los contenidos de formaciones, los manuales de actuación y jornadas escolares, como en las dinámicas institucionales y pedagógicas aplicadas en el aula y fuera de ella en el marco escolar, proponiendo críticas a la dinámica disciplinar y llevando adelante cambios de paradigma como lo son las ruedas de convivencia.

Por otro lado, la institucionalización de Jornadas Educar en Igualdad, la modificación de normativa en torno al registro de estudiantes así como la política de régimen asistencia, justificación y condiciones de regularidad, o las extensiones áulicas para garantizar condiciones de permanencia escolar son fundamentales para el fortalecimiento de la ESI, su transversalización y favorecimiento de su institucionalización. Por otro lado, la existencia del equipo socioeducativo y su perspectiva de trabajo, así como el Equipo ESI que cuenta con cierta estabilidad dada la titularización de sus integrantes, favorece especialmente a todo lo nombrado con anterioridad. Sin desconocer que existen asimetrías y diferencias respecto a la implementación de la ESI y los recursos con los que se cuentan en las diferentes zonas de la provincia, así como también es heterogénea la situación de las instituciones.

Es parte de uno de los planteos relevados en las entrevistas realizadas la necesidad de avanzar y potenciar lo que el Equipo ESI Provincia llama justicia territorial, reconociendo son disímiles las situaciones del sur, centro y norte de la provincia.

4. Conformación y funcionamiento de burocracias:

A continuación exponemos los resultados de las entrevistas realizadas a las referentes identificando sus nombres, espacios de pertenencia inicialmente. Las mismas se realizaron entre diciembre de 2022 y marzo de 2023. Luego, se despliegan los aportes de cada entrevistada en relación con los tópicos relevados.

Entrevista a Ximena Frois: Coordinadora Provincial de Educación Sexual Integral

Desde el 2020 es coordinadora del Programa Provincial de ESI, en su trayectoria fue maestra y directora en la educación primaria. Fue parte del equipo provincial ESI. Reconoce que aquello que funciona como motor para animarse y terminar de tomar la decisión de ocupar el lugar de coordinadora es la propuesta que le traen compañeras, que habían asumido recientemente en el equipo socioeducativo, de realizar el bachillerato travesti-trans para personas adultas como extensión áulica, experiencia inédita en el país en la educación formal.

Desde la creación del programa nacional en 2008, se propone que las provincias convoquen a la conformación de equipos. En Santa Fe, en 2009, Mabel Busaniche, Fernanda Pagura, Gloria Schuster de Rosario, primero, van sumando otras personas de a poco. Al comienzo se buscó convocar a personas de diferentes disciplinas, había sexólogas, personas del campo de la salud mental, licenciadas en ciencias de la educación. La entrevistada se reconoce como una de las primeras

docentes convocadas, ingresa en 2012 cuando eran 5 o 6 personas en el equipo. Se titularizaron 39 cargos (hoy 37) que son parte de la estructura institucional del Ministerio de Educación de la provincia con sede en el Instituto Superior del Magisterio N° 13 y N°14 (sur de Santa Fe). Esto último es un debate ya que creen necesario ampliar las sedes a otras regiones de la provincia. El Equipo ESI ha pasado por distintas áreas según la gestión, durante esta última se ubicó como Coordinación dentro de la Sub-secretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente dentro de la Secretaría de Educación, considera este lugar como estratégico dentro del organigrama, pero esta sede administrativa restringe la llegada al resto del territorio.

Reconoce que fueron avanzando en las condiciones laborales. Lograron en la última paritaria del año 2022 el escalafón interno que permite acceder a derechos que favorecen el funcionamiento del equipo y continuidad del trabajo, contando por ejemplo con la posibilidad de pedir licencia y contar con reemplazo. Si bien la coordinación general la pone la gestión, tanto en Santa Fe como en Rosario hay coordinadoras de equipo que son elegidas por las propias integrantes. Esto da una legitimidad importante y una forma de trabajo que considera muy interesante.

Los fondos y recursos provienen de Nación ya que el Programa ESI es nacional, la provincia aporta los cargos y salarios, lo que genera una ventaja respecto del resto de las provincias. Reconoce que la posibilidad de tener un equipo permitió desarrollar propuestas para los distintos niveles y modalidades, así como 16 líneas de trabajo desde el año 2020. Marca que en la actualidad existe una buena articulación entre la coordinación provincial y el Programa Nacional ESI.

Durante la gestión socialista (2008-2020) en la provincia se promovió la ESI, con la creación de contenidos, pero había dificultades, por ejemplo, para distribuir los materiales con el logo de nación. Durante el macrismo hubo una desfinanciación de la política de la ESI, no se imprimieron materiales, sólo se reeditaron los mismos materiales cambiando la tapa. Durante esos años se pudo sostener el equipo y las Jornadas Educar en Igualdad.

Plantea la necesidad de ampliar la base territorial, el alcance y trabajar con las singularidades de las distintas regiones, también entrar en conversación con los diferentes niveles y modalidades. Entiende la ESI como un gran espacio de conversación pedagógica.

Una de las líneas que están trabajando es ESI comunitaria. Actualmente, trabajan con dos personas que son del departamento de Vera, en el norte de la provincia. También cuentan con una integrante del equipo en Sunchales (región centro este).

Respecto a las resistencias, expresa que encuentra que en muchos casos se dan por ignorancia de lo que se trata la ESI, hay miedo a ciertos sectores vinculados a la iglesia, no sólo la católica, incluso identifica que hoy son los sectores evangélicos los que más expresan resistencias. Hay temores desde

los espacios de gestión. Sin embargo, yendo a las experiencias concretas nombra que en las escuelas privadas suelen trabajar muy bien, directivos, docentes e incluso con el sindicato.

Resalta que el temor y el mayor desconocimiento viene por lo integral de la perspectiva de la ESI. Por el cambio de posicionamiento de la docencia desde el paradigma de derechos y protección integral de niños, niñas y adolescentes. Hay desconfianza respecto de las juventudes, al posicionamiento de las niñas que plantean sus propios derechos, y la escuela sigue pensando en ocasiones que “contestan mal”. Considera, entonces, que la perspectiva de género, diversidad y disidencias es lo que más sigue costando y lo que hay que profundizar en la formación crítica docente.

Marca algunos temores y desconocimientos sobre la ESI, tanto en la gestión tanto actual como en anteriores. Reconoce que el trabajo individual con esas formaciones atravesadas por una perspectiva más liberal “del docente que se forma por fuera de la escuela y que después va y hace patria” es inconducente. En ese sentido, valora las resoluciones nacionales del CFE N°419/22 que refuerzan la N°340/18 y actualizan la ley nacional.

Sobre los referentes escolares ESI, plantea que a nivel provincial se ha avanzado en este sentido, incluso designando horas. Retoma que la escuela no es un conjunto de individualidades, promueve la conformación de equipos que trabajen la ESI y da pautas de cómo hacerlo. Santa Fe no tomó la resolución del 1018, en su momento, recién en el 2020 para hacer un proceso de formación interna, con la idea de que “solos no se puede, no puede sólo una o dos docentes ir a hacer ESI en la escuela” sino que es necesario abonar a construir la trama institucional en relación a la ESI.

Respecto a quienes demandan la ESI, nombran que existe una articulación con el equipo socioeducativo ante las demandas de intervención que surgen constantemente ante situaciones de vulneración de derechos. Reconoce también que existe una demanda cotidiana a partir de los centros de estudiantes y referentes estudiantiles de secundaria y superior que demandan la ESI en sus escuelas porque falta o es insuficiente.

Abrieron una línea que son referentes institucionales en clave de ESI que son todas aquellas demandas de capacitación u otras que tienen que ver con pensar estrategias con los actores institucionales ante diferentes emergentes que en reiteradas ocasiones no son vulneración de derechos pero que se pueden abordar desde la ESI, por ejemplo un varón trans que no quiere entrar al baño de mujeres.

Plantea como una dificultad de la gestión la posibilidad de llegar de manera más directa a estudiantes y sus herramientas gremiales. No están habilitadas para trabajar con el alumnado, son un equipo para la formación de docentes. Pero la línea “la ESI en Juego” que tiene un mail abierto

permitió recibir demandas. En general cuando se conforma un centro de estudiante, la ESI es de las primeras demandas que aparecen.

Plantea que es óptimo cuando se puede dar el trabajo entre ESI, convivencia y los equipos socioeducativos, al comienzo de la gestión transitaban problemas al respecto hasta que se pudo organizar institucionalmente los equipos socioeducativos en la Dirección de Equidad y Derechos.

Respecto a las demandas del estudiantado, nombra una investigación con la que acuerda, en la que se describe que muchas veces hay una distancia entre la ESI que quiere el estudiantado y la ESI de la que habla la docencia, y eso no significa necesariamente que no hay ESI en la escuela. Para el estudiantado han sostenido una línea con centros de estudiantes, es el Parlamento Juvenil del Mercosur y allí lo que más se demanda es ESI, género, luego más abajo trabajo y todas las demás. También ha subido mucho la demanda de ambientalismo.

Tiene claro que demandan una ESI que no se ha podido dar al menos desde lo estrictamente formal. Considera que es clave la perspectiva comunitaria, esos espacios donde empiezan a jugar la educación popular, ámbitos que no son sólo los institucionalizados en las escuelas institucionales, las articulaciones con organizaciones feministas y compañeras que han aportado. Por ejemplo, compañeras que han trabajado desde el fútbol femenino que han sumado propuestas de educación física, cuestiones que considera que no van a surgir desde lo formal, pero sí desde la agenda comunitaria y del estudiantado. Y hay una docencia y equipos que se están haciendo cargo de a poco de esta demanda.

Respecto al contexto de la pandemia, se pudieron hacer formaciones desde los institutos superiores y entraron en contacto con compañeras que no conocían, y permitió socializar respecto a lo que venían trabajando desde la ESI. De allí salió la iniciativa de construir recursos y repositorios de experiencias. Permitió reconocer la variedad de lo que sucede en distintos puntos de la jurisdicción, reconoce que se enriquecieron con las experiencias de la provincia. También permitió realizar reuniones virtuales que antes desde la presencialidad se dificultaban mucho con los traslados.

Respecto a la problemática que ha dejado este contexto reconoce una regresión en todos los niveles sociales. El hecho de que las políticas públicas cumplen un rol fundamental en cuestiones básicas como el respeto a la palabra, el encuentro que con la pandemia se perdieron. Volvieron a ver cosas que desde el 2014 no presenciaban, como pocos estudiantes en jornadas ESI porque hubo familias que no autorizaron, cuando en realidad desde 2015 o 2016 ya no se pedía autorización a las familias para las actividades ligadas a la ESI.

Pospandemia hay más conciencia de parte de quienes impulsan políticas públicas de lo difícil que es llevarlas adelante y de la importancia de los feminismos, de las tramas y construcciones en red para

sostenerse y elaborar estrategias. Quedan nuevas construcciones después del contexto pandemia, pero también ciertos temores a estos sectores que expresan intenciones de volver a tiempos que reconoce que en soledad “ningún cuerpo resiste” agresiones. Toma preeminencia el eje de la afectividad como categoría política, y la noción de que ante la crueldad, la ESI aparece como una respuesta fundamental. Tiene una visión crítica del abordaje de este eje desde las emociones y la perspectiva de las neurociencias que en algunas provincias ha tomado fuerza. En cambio considera que el afecto es político porque viene de la construcción de lo común, de la solidaridad, es público e implica responsabilidades de los adultos y se relaciona con el paradigma de derechos.

Durante la pandemia nombra que el eje de cuidado de cuerpo y la salud pasó a tomar importancia en términos políticos y públicos, abordado en conversatorios y formaciones desde la perspectiva de género.

Como una de las conclusiones a las que llega la entrevistada es que más allá de las formaciones impulsadas desde el Equipo ESI, que reconoce que desde allí es prácticamente imposible llegar efectivamente a toda la comunidad educativa (son aproximadamente 80.000 docentes y 1.000.000 de estudiantes, 4.700 establecimientos educativos). En términos de formación, se han promovido y habilitado propuestas de formación de PNEI, generando expedientes para el reconocimiento provincial de las mismas. Además, considera que es necesario poner el foco en la educación superior, en la formación de grado para docentes, con seminarios curriculares de ESI y potenciar en tramas institucionales de la educación superior. Finalmente, expresa una propuesta que han acercado al ministerio de nación para potenciar la formación situada, tomando de referencia “Nuestra escuela” con encuentros institucionales para pensar la educación, poder incluir en esas políticas la ESI. Es decir, buscar los espacios transversales que potencien el trabajo institucional de la ESI.

Entrevista a Marina Salomón y Gloria Schuster: Integrantes del Equipo provincial de Educación Sexual Integral Sede Sur (Rosario)

El equipo comenzó a conformarse en 2009 (Élida Rasino como Ministra de Educación). Específicamente se orienta a formación docente. Desde el inicio fue integrado por personas que venían del movimiento feminista, organizaciones de la sociedad civil que trabajaban derechos sexuales y reproductivos. Otros equipos jurisdiccionales se conformaron con profesionales que provenían más del ámbito de la salud como psicólogos, por ejemplo o formaciones profesionales muy ancladas en la educación a diferencia de este equipo.

Atravesó por distintas camadas de ampliación. 2010, 2013. En 2016 comenzaron una intensa lucha gremial para titularizar los cargos, lo cual se logró en 2019. En ese proceso se contó con apoyo y

reconocimiento a su tarea desde la docencia, las organizaciones, eso ayudó a reforzar el pedido de institucionalizar la ESI. No hay otros equipos institucionalizados en otras jurisdicciones del país, si hay cargos que se licencian para ocupar otros cargos de ESI, pero no hay cargos titularizados. Con el cambio de gestión (Perotti) aparece la figura de la coordinadora provincial de ESI, que permite un nexo entre esa función política y los roles de lxs integrantes del equipo, que no son políticos. Esto en el marco de que la ESI buscó jerarquizarse como política pública en esa gestión. Todas las personas que integran el equipo tienen una militancia en la ESI.

En un principio centraron el eje en trabajar en secundarios en relación a la mirada que tienen los docentes de las juventudes, existía una mirada muy estigmatizante de las juventudes y adolescencias que debía revisarse como condición previa para trabajar ESI. Se encontraron con varias resistencias. Con el tiempo fueron avanzando en cubrir más niveles y modalidades.

Al principio solían sumarse a las capacitaciones mayoritariamente docentes de biología o de ciencias naturales y tenían que reforzar desde el equipo el pedido de que las formaciones eran para todxs lxs docentes.

El equipo está descentralizado en dos sedes: centro norte y centro sur. Son 9 las regionales que existen en toda la provincia. La sede centro sur cubre la regional 5ta (Cañada de Gómez), Regional 8va (San Jorge), 7ma (Venado Tuerto) y la 5ta (Rosario). La sede centro norte (Santa Fe) cubre las regionales de Rafaela, San Cristóbal, Reconquista. Siempre se trabajó articuladamente entre ambas sedes.

Previo a la pandemia, a fines de 2019 se atravesó por un cambio en la dependencia administrativa pedagógica en un contexto de cambio de gobierno provincial. Desde la Secretaría de Gestión Territorial a la Secretaría de Educación, Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente. En la pandemia se contó con la ventaja de que desde el año 2010 se venía trabajando de forma virtual o mixta.

Desde el equipo se comenzaron a pensar formaciones situadas, por niveles y modalidades, donde se le dió más importancia al eje valorar la afectividad de la ESI, la llegada de las docencias al estudiantado. En nivel superior producto de ese trabajo se construyó un dossier de propuestas de lxs docentes para este nivel, que en general es la docencia que tiene a cargo los seminarios de ESI a Nivel Superior.

También llevaron adelante la formación “ESI en contexto de pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado”. Donde se priorizo la docencia de séptimo grado de primaria y de primer y segundo año de secundaria porque es el pasaje de la primaria a la secundaria. Al mismo tiempo se trabajó en una línea de conversatorios virtuales a partir de diferentes ejes vinculados a la ESI. Algunas de estas

formaciones se hicieron convocando al equipo del Programa Nacional de ESI. La virtualidad permite mayores posibilidades de interactuar con este equipo nacional y con otros equipos jurisdiccionales de Educación Sexual Integral.

Durante la pandemia el equipo comenzó a pensar en la posibilidad de contar con redes sociales propias para garantizar un canal de difusión y comunicación más directo. También en este momento se pudo reactivar el blog ESI dentro del campus educativo de la Provincia de Santa Fe. Por esas vías se hicieron posteos que abordaban temas específicos a demanda de las escuelas y de algunos temas que promovía la gestión, para los cuales se armaron equipos ad hoc. Al contar con estas redes tenemos una comunicación directa con lxs sujetxs de la ESI que antes no teníamos, porque nos escriben lxs estudiantes sin tener que pasar por la intermediación de lxs docentes.

Además el equipo fue convocado a transversalizar la educación sexual integral en los cuadernos que se publicaron por nivel y modalidad para el acompañamiento a las trayectorias escolares durante la pandemia.

En ese contexto se comenzó a trabajar una línea de emergentes territoriales ESI. La idea es trabajar por esa vía temáticas específicas que son demandadas.

En cuanto a los ejes de trabajo actuales, en los últimos años y desde la sanción de la Res. 340/18 del CFE, Santa Fe viene avanzando en sucesivas formaciones con docentes y directivos para la formación de futurxs referentes ESI. Si bien esta política todavía no está en funcionamiento, las formaciones vienen preparando el camino para que en el mediano plazo puedan comenzar a implementar equipos de referencias escolares de ESI. Desde 2021 se implementaron formaciones cuya estructura general era bajada por el Programa Nacional, y desde el Equipo provincial le realizaron adaptaciones. Las mismas se orientaron a equipos supervisivos, directivxs y docentes.

El equipo menciona como un límite a la implementación de esta figura de referentes institucionales ESI a la inexistencia de horas específicas destinadas a esa tarea, que sería importante promover sin fomentar una idea de “experto o experta en ESI”, porque es un trabajo que tiene que ser institucional. Es importante que estos equipos puedan hacer un acompañamiento a las vice directoras que son las que están a cargo de los proyectos institucionales de las escuelas.

También identifican avances en materia de implementación de la ESI en las escuelas en estos últimos años y señalan el desafío de poder evaluar qué es lo que efectivamente se está haciendo en las escuelas en nombre de la ESI, desde qué marcos y posicionamientos pedagógicos, teniendo en cuenta que la ESI no es solo contenido y no es lo mismo “dar ESI que hacer ESI”. Plantean como necesario un monitoreo de lo que sucede en las 80.000 instituciones de la provincia, una tarea muy difícil para ser asumida solo por el equipo provincial y que no está dentro de sus posibilidades. A su

vez, las situaciones de las instituciones son muy heterogéneas y dinámicas: la rotación de docentes en el sistema educativo es constante. Hasta ahora las herramientas de monitoreo y evaluación con las que cuenta el equipo son los indicadores que solicita el Sistema de información de Educación Sexual Integral (SIESI) y por otro lado también existe el Observatorio federal de Educación Sexual Integral (OFESI) que consideran que debería avanzar en realizar un monitoreo de las distintas situaciones provinciales.

Si bien sería muy importante contar con una ley provincial de ESI, en Santa Fe, hasta el momento no significó un obstáculo no contar con esta normativa. Porque siempre se recurrió al plexo normativo y la red de legalidades que habilitan a pensar la ESI en un marco más amplio de leyes que amplían el acceso a derechos humanos. Pero contar con una ley garantizaría la posibilidad de actualizar el marco normativo de su implementación así como la creación de una Dirección Provincial de Educación Sexual Integral con mayor autonomía presupuestaria. Ya que el equipo cuenta con los cargos titularizados, pero no con una estructura, con lo cual un nuevo gobierno puede llegar a disponer una readecuación de funciones del equipo y desactivar su trabajo.

Entrevista a Vanina Flesia: Directora Provincial de Equidad y Derechos, realizada en diciembre del año 2022.

La persona entrevistada explica que el Ministerio de Educación tiene tres grandes secretarías. Secretaría de Educación (todos los niveles y modalidades a cargo), Secretaría de desarrollo Curricular donde está Equipo ESI, Secretaría de Administración y Secretaría de Gestión Territorial Educativa que tiene a cargo la relación con el territorio. En esta se encuentra la Dirección Provincial de Equidad y Derechos que tiene a cargo los equipos socioeducativos de la provincia. Hay 9 delegaciones o direcciones regionales porque el Ministerio se organiza administrativamente en nueve regiones que dependen de la Dirección Provincial.

Los equipos socioeducativos, que son equipos de intervención territorial, están compuestos por tres perfiles profesionales: psicológico, pedagógico y del trabajo social. Están organizados en 9 equipos uno por cada región, donde el tamaño de los mismos depende de las dimensiones y las características de esa región educativa (distancias, la cantidad de población escolar, de instituciones educativas). Hay equipos muy chicos desde 6 integrantes (región 1) y otros más grandes de 44 integrantes (Rosario).

Esta dirección tiene a cargo la coordinación de todo lo relacionado a Participación Estudiantil. De ahí que tienen un termómetro de la visión del estudiantado respecto lo que sucede con la ESI. Y también a cargo de todo lo que está referido al cambio registral de identidad de género en las

instituciones, que fue algo que pidieron manejar al asumir la dirección porque a través de los equipos socioeducativos llegaban las demandas de que había muchas personas, sobretodo estudiantes, que querían hacer los cambios registrales y no había una orientación clara ni disposición de como poder hacer ese trámite. Así que esta dirección trabajó en la creación de la resolución N°955.

A partir de que entró en vigencia esta resolución se redujo el tiempo del trámite a quince días, mientras que antes tardaba entre un año y año y medio. Este trámite empieza a ser digitalizado y se realiza un seguimiento del mismo, acompañando las trayectorias y a las instituciones educativas. Desde que se aplica esta nueva resolución ya existen más de 130 trámites resueltos.

Por ahora se están haciendo estos seguimientos tan personalizados porque aun en las instituciones hay un desconocimiento de esta normativa. Hacemos foco en el acompañamiento y formación a las instituciones en conjunto con los equipos ESI para cuando se trata de cambios de nombre que aún no se han hecho o no se desean hacer los cambios registrales. El trabajo es con las escuelas y las familias también. Hay una orden de trabajar también con escuelas de gestión privada, que es donde se encuentran mayores resistencias y problemas. Se trabaja muy bien y en coordinación con el Equipo ESI por más de que sean de secretarías distintas y el equipo sea de formación docente y no de intervención.

Esta dirección en articulación con el Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad de Santa Fe, el Equipo ESI y la Dirección Provincial de Adultos, tiene a su cargo los tres espacios educativos Travesti, Trans Disidentes en la Provincia, localizados en Reconquista, Santa Fe y Rosario. Son ciclos cerrados de una modalidad de Extensión Áulica que tiene el Ministerio, es ir al territorio. Se tenía el precedente del Mocha Celis pero esta es la primera vez que el Estado se pone a pensar una experiencia de este tipo. A diferencia de otras extensiones áulicas estas tres tienen un coordinador socioeducativo.

Desde la dirección no hay políticas específicas sobre estudiantes embarazadas pero sí hay políticas educativas provinciales que implican flexibilidad en el régimen de asistencia y extensiones áulicas. En caso de incumplimiento o vulneración de derechos, llega a la intervención de los equipos socioeducativos.

Los equipos trabajan con todas las vulneraciones de derechos en los territorios. Se trabaja con las derivaciones de las escuelas, pero después el equipo es quien hace una investigación más profunda para el diagnóstico y la intervención sobre las situaciones. Se articula mucho con otras dependencias del Estado como salud, niñez, género. Los equipos pueden realizar presentaciones judiciales, siempre desde una mirada muy situada.

En la Coordinación Provincial de Participación Estudiantil se trabaja promoviendo y acompañando a la formación de Centro de Estudiantes, para poder institucionalizar este espacio. Es en este lugar donde hay una demanda muy grande de parte del estudiantado de ESI y Salud Mental.

Si bien la provincia no entra dentro del Plan ENIA, nombra que existe una articulación. Existen capacitaciones, pero no hay nada sistémico que tenga carácter de una política.

En contexto de pandemia el equipo pedía especial atención a docentes que daban clases virtuales. Ya que en la escuela presencialmente es donde más se detectan las situaciones de abusos y violencias porque es donde pasan gran parte del día y se generan situaciones de confianza y con la pandemia esto se vio interrumpido.

CABA

1. Marco Normativo

La jurisdicción tiene normativas propias referidas a la educación sexual. En primer lugar, la Ley 2110 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sancionada en 2006, prácticamente en simultáneo con la Ley 26150.

En dicha normativa, y coincidiendo con la de alcance federal, se establece la ESI en todos los niveles obligatorios, la formación docente, y modalidades del sistema educativo de la Ciudad, incluyendo a instituciones de gestión estatal y privada.

La Ley 2110/2006 fue sancionada por la legislatura porteña. El organismo responsable de su aplicación, es el Ministerio de Educación jurisdiccional.

En el artículo 3, la ESI se define como un: “conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual, entendida como la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social mediante la comunicación y el amor”.

A partir de aquí, la educación sexual en CABA es una práctica de enseñanza relacionada con el desarrollo de la salud sexual y el bienestar de las personas, que integra diferentes aspectos, incluyendo cuestiones vinculares. A su vez, según esta misma ley, dicha práctica pedagógica se despliega de manera gradual, conforme una currícula explícita y siguiendo un abordaje transversal.

En el artículo 4, se desarrolla aún más qué se entiende por perspectiva integral, añadiendo elementos tales como la “espiritualidad” y la idea de “valores” para comprender de qué se trata la sexualidad.

Uno de los fundamentos de la Ley 2110/2006 es la Constitución de la Ciudad, específicamente, el artículo 38. El mismo establece que:

La Ciudad incorpora la perspectiva de género en el diseño y ejecución de sus políticas públicas y elabora participativamente un plan de igualdad entre varones y mujeres. Estimula la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros; promueve que las responsabilidades familiares sean compartidas; fomenta la plena integración de las mujeres a la actividad productiva, las acciones positivas que garanticen la paridad en relación con el trabajo remunerado; la eliminación de la segregación y de toda forma de discriminación por estado civil o maternidad; facilita a las mujeres único sostén de hogar, el acceso a la vivienda, al empleo, al crédito y a los

sistemas de cobertura social; desarrolla políticas respecto de las niñas y adolescentes embarazadas, las ampara y garantiza su permanencia en el sistema educativo; provee a la prevención de violencia física, psicológica y sexual contra las mujeres y brinda servicios especializados de atención; ampara a las víctimas de la explotación sexual y brinda servicios de atención; promueve la participación de las organizaciones no gubernamentales dedicadas a las temáticas de las mujeres en el diseño de las políticas públicas.

En este sentido, se visualiza una referencia explícita a la perspectiva de género. Es decir, uno de los EJs conceptuales de la ESI, según la ratificación de sus criterios rectores que hace la Resolución 340 del CFE, en 2018.

En cuanto a la formación docente, la Ley 2110 establece por un lado, como se dijo anteriormente, la obligatoriedad de la ESI en los profesorados, es decir en la formación inicial para el ejercicio del oficio de enseñar. Por otro, garantiza instancias post graduación, en lo que se conoce como *capacitación en servicio* o *formación continua*. Por último, refiere a la organización de espacios de intercambio de experiencias entre actores escolares y no escolares (por ejemplo, comunitarios, religiosos o sindicales)

En relación a esta Ley, resulta significativo detenerse en su artículo 8, toda vez que remite a lo que se establece en el artículo 5 de la Ley 26150: “Los establecimientos educativos desarrollan los contenidos mínimos obligatorios en el marco de los valores de su ideario y/o de su Proyecto Educativo Institucional con la participación de las familias y la comunidad educativa en el marco de la libertad de enseñanza.” De este modo, tanto la normativa de alcance nacional como la jurisdiccional, le otorgan un peso específico al “respeto por el ideario institucional” a la hora de efectivizar la enseñanza de contenidos centrados en la sexualidad, desde una perspectiva integral.

Además de relacionarse estrechamente con la normativa ESI nacional y la Constitución de la Ciudad, la Ley 2110 presenta vinculaciones con otras normativas jurisdiccionales que se pueden agrupar siguiendo cuatro criterios.

- A) Generales: aquí ubicamos dos leyes. Por un lado, la Ley 114/1999, de *Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. Por otro, la Ley 2.687/2008, que instituye el *17 de mayo como "Día de Lucha Contra la Discriminación por Orientación Sexual o Identidad de Género"*. Ambas normativas, como las que refieren específicamente a la ESI, también guardan relación con iniciativas similares sancionadas a nivel nacional.
- B) Referidas a la trata de personas: aquí también se visualizan dos leyes. Por un lado, la 2443/2007, centrada en la necesidad de erradicar la explotación sexual comercial de niños,

niñas y adolescentes. Por otro, la 2781/2008, que garantiza la asistencia integral a las víctimas de trata de personas

- C) Referidas a los colectivos LGTBI+ y/o personas no binarias y/o sexualmente disidentes: aquí ubicamos tres leyes. Por un lado, la Ley 3002/2009 que garantiza el “derecho a ser diferente”, conforme se establece en el artículo 11 de la Constitución de la Ciudad. Por otro, la Ley 4238/2012, que refiere a la atención integral de la salud de personas intersexuales, travestis, transexuales y transgénero. Por último, la Ley 2672/2019, que instituye el *29 de octubre como “Día de la Promoción de los Derechos de las Infancias y Adolescencias Trans”*. En este sentido, se visualiza que la primera antecede a la sanción de la Ley de Identidad de Género a nivel nacional. Por su parte, la segunda, le es simultánea.
- D) Referidas a los derechos de lxs estudiantes ma/padres en el nivel secundario: aquí ubicamos dos leyes que hacen específicamente al sistema de asistencia/presencialidad. Por un lado, la 709/2001; por otro, la 5945/2017, que amplía la anterior. Ambas establecen criterios para justificar inasistencias en caso de enfermedad de lxs hijxs, dificultades para garantizar sus cuidados y/o problemas de salud relacionados con la gestación y el parto.

Todas estas leyes han sido sancionadas por la Legislatura porteña. Como se desprende del detalle anterior, algunas son previas a la sanción de la Ley 2110 y otras, por el contrario, son posteriores. De este modo, así como ocurre a nivel nacional, podemos sostener que existe en la Ciudad de Buenos Aires, un nutrido plexo normativo que le da un encuadre de legitimidad a un conjunto de derechos relacionados con la sexualidad y la educación.

Asimismo, de este conjunto de leyes, se señalan dos aspectos. Por un lado, las normativas que plantean efemérides (17 de mayo, 29 de octubre), toda vez que establecer una fecha en particular para enfatizar cualquier aspecto de la vida social tiene un correlato directo en los calendarios académico-escolares y, desde ahí, pueden operar como disparadores de propuestas de enseñanza y/o planificaciones de actividades aulicas específicas. Por otro, el lugar que ocupa la tarea educativa en las campañas de prevención de situaciones riesgosas que involucran la sexualidad. En este sentido, como se aprecia en el artículo 4to. de la Ley 2.781, por ejemplo, la cartera educativa porteña —es decir, la autoridad de aplicación de la ESI en la jurisdicción—, es a la vez convocada a un trabajo intersectorial con organismos tales como el Ministerio de Salud, a fin de efectivizar lo que dicha normativa establece.

2. Políticas curriculares

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha elaborado diferentes cuadernillos en donde, de acuerdo al nivel al que va dirigido, o bien presenta lineamientos curriculares para el desarrollo de la ESI en sí, o bien indica contenidos de este campo de saberes pedagógicos-didácticos. El primer caso corresponde a Nivel Inicial y Nivel Primario. El segundo, a la Formación Docente para cada uno de esos niveles. En relación al Nivel Secundario, el cuadernillo lleva el nombre de Diseño Curricular y está explícitamente relacionado con el proyecto ministerial para la escuela media denominado “Nueva Escuela Secundaria”.

Si bien se visualizan las especificidades relacionadas con los niveles correspondientes, tanto los Lineamientos Curriculares para inicial y primaria, como el material dirigido a los respectivos profesorados, tienen una estructura común, que se puede dividir en tres partes. En el inicio, se hace referencia al marco normativo y encuadre conceptual de la ESI, describiendo sus propósitos. Aquí cobra importancia como referencia teórica la interpretación de la sexualidad infantil en la línea freudiana. Luego, se explicitan los contenidos. Por último, se presentan una serie de anexos en los que se difunde información relativa a las intervenciones institucionales ante situaciones de vulneración de derechos, particularmente, violencia sexual.

El material destinado al nivel secundario, por su parte, comienza, como se ha dicho recién, detallando de qué se trata la perspectiva integral, y continúa estableciendo los contenidos para el abordaje de la ESI. Sin embargo, no hace referencia a indicaciones sobre cómo y dónde intervenir ante situaciones de vulneración de derechos sexuales. Por último, incluye dos aspectos de manera explícita, que resultan relevantes. Por un lado, lo relativo a la enseñanza de dichos contenidos en lo que se denomina Espacio Curricular Específico Obligatorio (ECEO). Estos, como su nombre lo indica, son espacios escolares destinados al abordaje específico de contenidos ESI que, distanciándose de la sugerencia hecha en los Lineamientos Curriculares establecidos a nivel nacional por la Resolución 45/2008 del CFE, alcanzan a la totalidad de los años escolares estipulados para el nivel (de 1ero a 5 to). Es decir que no se indican sólo para el ciclo superior de esa instancia de formación.

Por otro lado, el Diseño Curricular de ESI para el Nivel Secundario, presenta orientaciones para la evaluación.

En relación a la educación inicial, resulta significativo que la ESI forme parte del Diseño Curricular del Nivel en sí, considerando la distinción que le es propia, entre, por un lado, las salas de 45 días hasta los 2 años (lo que comúnmente se conoce como “Jardín Maternal”, “Sala Lactantes” y/o “Sala Deambuladores”), y, por otro, las salas de 4 y 5 años (no se ha encontrado material que refiera a las salas de 3 años). En este sentido, la Ley 2110 es parte de los fundamentos de dicho Diseño; cobra centralidad la Puerta de Entrada *Vínculos familia, institución educativa y comunidad*; y se hace referencia explícita a la transversalización de contenidos (por ejemplo, poniendo en diálogo la ESI con

Educación Física), conforme la indicación de los Lineamientos Curriculares de ESI federales, toda vez que el abordaje transversal está particularmente sugerido para el nivel.

De este modo, la obligatoriedad del abordaje pedagógico de la ESI en el Nivel Inicial en términos curriculares se estipula de un doble modo:

- A) Con Lineamientos Curriculares de ESI para el Nivel Inicial.
- B) En el Diseño Curricular del Nivel Inicial

Asimismo, la jurisdicción prevé el desarrollo de las *Jornadas Educar en Igualdad*, conforme lo estipula la Ley nacional 27234/2015, desarrollando materiales especialmente para ello

3. Políticas específicas

Dentro de las iniciativas de políticas públicas relacionadas con la Educación Sexual Integral, se encuentran aquellas referidas a las intervenciones institucionales frente a situaciones de violencia. De este modo, por ejemplo, la Resolución 2013/013 de la Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica aprueba el *Procedimiento de actuación ante denuncias recepcionadas en establecimientos educativos de gestión estatal* de la jurisdicción. El mismo detalla los pasos a seguir por parte de la conducción escolar frente a estos casos: elaboración de un acta descriptiva de los hechos evitando interpretaciones subjetivas; comunicación a otras instancias (Supervisiones, Equipos de Orientación Escolar, Consejo de los Derechos de los Niños, Guardia de Abogados) y aviso al Sistema de Atención Médica de Emergencia (SAME) en caso de que el/la/le niño víctima estuviese en la institución y la urgencia lo amerite.

En esta línea, pero añadiendo a las instituciones de gestión privada, es posible ubicar al *Procedimiento de actuación conjunta en caso de detección de presunto caso de maltrato infantojuvenil o recepción comunicación y/o denuncias en la materia, en establecimientos educativos de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, aprobado por el Ministerio de Educación y el Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes, en 2016.

Este protocolo garantiza expresamente el derecho de niños y adolescentes a ser escuchados y la necesidad de evitar la revictimización. Asimismo, distingue entre las situaciones que no requieren intervención inmediata y las urgencias. Estas últimas refieren “a toda circunstancia de vulneración de derechos que, de no mediar una intervención inmediata implicaría riesgo de vida o riesgo a la integridad del niño, niña o adolescente”. En tales casos, se debe solicitar la asistencia del mencionado SAME, siendo el personal médico el único autorizado a la verificación del maltrato.

En relación al trabajo en aula, la jurisdicción ha elaborado diferentes guías, entre las que se señalan la *Guía para acompañar a las escuelas en la implementación institucional de la Educación Sexual Integral*; *Abordaje cooperativo y pacífico de conflictos en la escuela*; ESI: Propuestas y actividades para el aula; *Diversidad de géneros*; y *ESI en el aula*.

Por otra parte, y considerando un organismo no educativo, se señala la Resolución 2272/2207 del Ministerio de Salud que, en consonancia con las leyes referidas a los colectivos LGTBI+ y/o personas no binarias y/o sexualmente disidentes mencionadas anteriormente, obliga a las dependencias de dicha cartera a respetar la identidad de género adoptada o autopercebida de las personas que asistan a las mismas, en los momentos de citación, registros y demás gestiones, independientemente del que figura en su DNI.

En el marco de las iniciativas de políticas públicas relacionadas con la ESI, cobra un lugar particular el *Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires*, un dispositivo y herramienta de gestión gubernamental, destinada a acompañar las escolaridades de jóvenes ma/padres en el nivel secundario.

Sus orígenes se remontan hacia mediados de la década de 1990 con el propósito de evitar la interrupción de los estudios de alumnas gestantes y con hijxs, en una escuela de nivel medio, de gestión pública del sur de la CABA. Sin embargo, al tiempo de iniciarse, la iniciativa se hace extensiva a los estudiantes varones padres.

Entre 1998 y 1999, la propuesta pasa a estructurarse como Programa en la zona del sur de la Ciudad como parte de la política educativa, integrándose al *Programa Zona de Acción Prioritaria (ZAP)*, una iniciativa socio-educativa gubernamental creada años antes, que atiende a los distritos escolares de Villa Lugano, Villa Soldati, La Boca y Barracas. Es decir, las comunas más empobrecidas y vulnerabilizadas de la jurisdicción. En 2001 el Programa, ahora sí reconocido como política, extiende su área de acción a todas las escuelas secundarias estatales de CABA.

El equipo de trabajo del Programa motoriza múltiples actividades, como por ejemplo la organización y desarrollo de grupos de reflexión para lxs estudiantes padres, embarazadas o madres; la gestión de vacantes en instituciones de nivel inicial o Centros de Primera Infancia, cercanos a las instituciones medias a las que asisten estxs alumnxs, a fin de garantizar el derecho a la educación tanto de lxs niñxs como de sus ma/padre; y propuestas de formación para docentes, tutores, equipos de conducción y referentes.

Los referentes son profesores o preceptorxs elegidxs por las escuelas de nivel medio, especialmente formadxs por el equipo coordinador del Programa para el desarrollo de la tarea. Su labor no está enmarcada en el Estatuto Docente. Establecen vínculos entre estudiantes padres, madres y embarazadas; directivos, profesores, tutores, instituciones barriales, sanitarias y comunitarias, y

dicho equipo para resolver dificultades ligadas a cuestiones pedagógicas, administrativas, de salud, etc.

Lxs referentes difunden, además, información sobre las normativas vigentes en torno a la temática y relevan y sistematizan datos relativos a la continuidad, permanencia, deserción y reinserción de los y las estudiantes padres, madres y gestantes

A la vez, el Programa ha participado activamente en la elaboración y gestión para la aprobación de las siguientes resoluciones y disposiciones. Como puede apreciarse, las mismas guardan relación con lo mencionado anteriormente:

- Resolución 949/2005; Disposición 015/06: por medio de estos instrumentos normativos, se permite, en ocasiones excepcionales y transitorias, a los/as alumnos/as padres y madres concurrir a la escuela con sus hijos/as.
- Resolución 1729/2006: a través de esta resolución, lxs hijxs de estudiantes adolescentes tendrán prioridad en el otorgamiento de las vacantes en los jardines maternos y de infantes dependientes del Área de Nivel Inicial, cercanos a las escuelas en las que cursan sus estudios secundarios.
- Resolución 4799/2007: en caso de problemas de salud de sus hijos/as, esta normativa permite a sus madres y padres retirarse de la escuela anticipadamente o ingresar una vez iniciado el horario escolar.
- Resolución 5337/2007: reglamenta artículo 6 de la Ley 709, disponiendo mecanismos especiales de apoyo, recuperación y evaluación de aprendizajes en caso de períodos prolongados de ausentismo
- Disposición 12/ 2009. Área Escuelas Artísticas. Las alumnas madres que lo requieran por necesidades de cuidado y atención de sus hijxs y las estudiantes gestantes en su último período podrán cursar sólo el bachillerato sin perder la condición de alumna regular y retomar la carrera artística al año siguiente.
- Disposición 716/2011. Dirección Escuelas Técnicas: Amplía Resolución 5337/2007. Establece que la autoridad escolar deberá articular junto con el Jefe de Taller, el DOE y AP la planificación anticipada de una agenda pedagógica para la recuperación de los trayectos no cursados.
- Resolución 4181/2014. Faculta al personal de conducción a reincorporar a lxs estudiantes ma/padres a reincorporarse que así lo solicite.

4. Conformación y funcionamiento de burocracias

La *Coordinación de Educación Sexual Integral* depende de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, del Ministerio de Educación e Innovación. Fue creada en 2018, por la Resolución 2535, y, entre sus fundamentos directos, tiene a la Ley ESI a nivel jurisdiccional y a nivel nacional.

De estas leyes, dicha resolución toma en particular la noción de derecho a la ESI, la necesidad de garantizarla en todos los niveles, modalidades y tipos de gestión (privada y estatal), y su carácter de práctica pedagógica.

Esta resolución insiste en la transversalidad para implementar la ESI en varios de sus considerandos, entendiéndola como un abordaje que, de “forma continua, sistemática e interdisciplinaria”, permite abarcar todos los niveles de modo intra (horizontal) e inter (vertical), contemplando “los disímiles grados de complejidad de las temáticas en función de las distintas etapas de desarrollo de los/as alumnos/as”. A su vez, menciona la necesidad de articular con los diferentes actores del sistema: supervisiones, equipos de conducción, docentes. Estos criterios y aspectos son los que dan cuenta de la perspectiva integral en relación a la educación sexual.

Entre las funciones que esta coordinación debe desarrollar, esta resolución menciona: seguimiento y monitoreo de la implementación de la ESI; evaluación de las acciones realizadas en las instituciones escolares; revisión de materiales pedagógicos ya existentes y edición de otros de acuerdo a las necesidades que dicho seguimiento y monitoreo pudieran indicar; y organización de talleres con lxs actores antes mencionados.

El equipo de esta coordinación suma 20 personas aproximadamente, pero solo dos, su Coordinador y Asistente Pedagógico/Técnica, han sido nombradas particularmente para tal fin. Lxs restantes son trabajadores de las diferentes direcciones y áreas de niveles y modalidades, que, en general, cumplen la función de asesores, y, en relación a la Coordinación, se desempeñan como referentes.

Todxs estos trabajadores de la educación son docentes, con amplia trayectoria en el sistema. Su Coordinador, por ejemplo, ha sido Supervisor en el Distrito XXI (zona sur, barrio Lugano). Se trata de un equipo que goza de estabilidad aunque, como ocurrió oportunamente con lxs referentes de la Modalidad Educación Especial y el Área de Gestión Privada, puede haber bajas por jubilaciones. Dentro de sus dinámicas de funcionamiento, se establecen reuniones quincenales, de manera virtual. Como se dijo recién, la Coordinación se crea en 2018, cuando en la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires un grupo de legisladoras y referentes del feminismo y ESI local, comienzan a organizar mesas de trabajo y discusión, a raíz de diferentes problemáticas emergentes que involucran la sexualidad en los espacios educativos. Entre dichas situaciones conflictivas se

incluyen dos ejemplos. Por un lado, las tomas de varias escuelas de nivel medio por parte de alumxs que exigen, entre sus pliegos de demandas, la efectivización plena de la ESI. Por otro, la emergencia de escraches protagonizados por estudiantes mujeres contra compañeros varones que las violentaron.

Asimismo, a más de diez años de sancionadas las leyes ESI nacional y jurisdiccional, en ese momento se apreciaban dos fenómenos específicos que requerían una atención en particular. Por un lado, un escaso vínculo a nivel gubernamental CABA/Nación. Por otro, el desarrollo de muchas e importantes actividades relacionadas con la educación sexual en varias instituciones educativas, pero con poco o nulo nivel de sistematización. Como ejemplo, es posible mencionar una marcha de denuncia por la desaparición de jóvenes, que tiene lugar en el Distrito XXI motorizada por un conjunto de escuelas de gestión estatal que dependen de la jurisdicción y la institución de nivel secundario dependiente de la UBA, situada en el mismo barrio. La misma, si bien ha sido muy importante como actividad de denuncia, no alcanza la visibilización que amerita.

El año 2019 fue destinado al armado del dispositivo en sí. En 2020, con la declaración del ASPO debido a la pandemia, su acción se centró en el armado de puentes con organismos gubernamentales y no gubernamentales a fin de intervenir en las diferentes situaciones que se fueron sucediendo en este momento tan particular, específicamente el acompañamiento institucional ante situaciones de violencia y ASI.

En 2021, además de esos acompañamientos, se desarrollaron virtualmente, diferentes propuestas destinadas a la formación y sensibilización en ESI.

Entre 2022 y 2023 se comienzan a organizar propuestas como la de Jóvenes Promotores de la ESI. Se trata de una iniciativa que tiene mayor aceptación en las instituciones de nivel secundario de gestión estatal en relación a las de gestión privada. Esto obedece a causas disímiles entre las que es posible mencionar, por ejemplo, que algunas de las primeras ya tienen conformadas comisiones en sus Centros de Estudiantes abocadas a estas temáticas (básicamente, género y acciones por la plena implementación de la ESI) y a que, en las segundas, existen ciertas resistencias específicas a cualquier problemática o debate que tenga que ver con la sexualidad en la escuela (por ejemplo, las discusiones relacionadas con la IVE).

Ahora bien, que la articulación sea más compleja en instituciones de gestión privada no significa que sea imposible o que haya un rechazo rotundo. Lejos de ello, se está trabajando para avanzar en el sentido indicado más arriba, es decir, la organización de Jóvenes Promotores de la ESI.

La función específica de la Coordinación tiene que ver con la implementación de la ESI en términos pedagógicos. Esto es, no interviene, por ejemplo, en lo que refiere a la aplicación de protocolos por

cuestiones de violencia. Si bien anteriormente se señalaron algunas de sus funciones específicas de acuerdo a la Resolución de creación, a continuación se ofrece un detalle mayor de sus actividades:

- Participación en la elaboración del Documento “Educación Sexual para decidir” y efectivización de la propuesta.
- Implementación de la Resolución 340/2018, en lo que refiere a la conformación y puesta en marcha de equipos de referentes institucionales ESI. Se promueve la configuración de equipos de tres miembros, a elección de cada escuela y rotativos. Uno de los mismxs debe ser parte del equipo de conducción. De este modo, el trabajo se estructura de la siguiente forma: en la base, dichos equipos escolares; mediando, lxs referentes propuestos por cada Área de Nivel/Modalidad que forman parte del equipo de la Coordinación general; en el vértice articulador, la Coordinación General (Coordinador general más Asesora Pedagógica).
- Desarrollo de instancias de formación a Supervisores de la Modalidad Especial, Primaria, y Jóvenes y Adultos, en temáticas puntuales (IVE; Bullying). Las mismas implican tres encuentros virtuales y empiezan a implementarse en 2023.
- Incorporación de contenidos ESI en los concursos de ascenso. Hasta el momento, se avanzó mediante charlas en uno de los módulos de los cursos de ascenso (Escuela de Maestros)
- Articulación con otras instancias gubernamentales de la jurisdicción: Dirección de Convivencia en la Diversidad; direcciones de niveles, áreas y modalidades; Defensorías Zonales.
- Aspectos específicos de la ESI que se abordan con un énfasis en particular en cada escuela mediante la acción de lxs referentes: despliegue de la Puerta de Entrada La reflexión sobre nosotrxs mismxs; aprender a leer las dinámicas institucionales en clave de ESI; y la noción interseccionalidad
- Acompañamiento y supervisión de los procesos de elaboración de los PCI a fin de que se incluya la ESI.
- Desarrollo de las *Jornadas de Intercambio de Experiencias ESI*. Se realizan a lo largo de una semana al año, con el objetivo de promover el intercambio entre instituciones que vienen implementando la ESI. La Coordinación General se ocupa de la convocatoria y la organización de las Jornadas.
- Acompañamiento de las *Jornadas Educar en Igualdad*, conforme la normativa nacional y jurisdiccional vigente.

En cuanto a los contenidos a promover según los diferentes niveles, si bien se tiene en cuenta lo que establece la mentada Resolución 340/2018, se subraya y enfatiza en lo siguiente:

- Nivel Inicial: conocimiento del cuerpo; prevención de situaciones de ASI; la noción “secretos”
- Nivel Primario: cuestiones relacionadas con la salud sexual y reproductiva, el cuidado del cuerpo, los afectos y la prevención del bullying.
- Nivel Secundario: superar la preeminencia de los enfoques biologicistas, centrados en el uso de MACs.; ESI, derechos y problemáticas de género; colectivo LGTBI +

En cuanto a los aspectos a revisar o mejorar, se señala lo referido anteriormente en torno a los concursos de ascenso y la configuración de equipos de Jóvenes Promotores de ESI en cada escuela, más iniciativas relacionadas a la producción de materiales propios. Hasta el momento, se distribuyen los elaborados por el Programa ESI a nivel nacional y por la Dirección General de Planeamiento Educativo de la jurisdicción.

Buenos Aires

1. Marco normativo

El sistema educativo provincial dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) se encuentra dividida en 25 regiones, con distintas direcciones que han tramado acciones para la implementación de la Educación Sexual Integral en el territorio bonaerense. Desde el año 2015, la provincia de Buenos Aires cuenta con una ley de ESI propia. La ley 14.744 plantea los siguientes puntos:

- Todos los educandos del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires tienen derecho a la Educación Sexual Integral
- La definición de Educación Sexual Integral: “A los fines de la presente ley, se entiende como educación sexual integral al conjunto de actividades pedagógicas que articulan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, destinados a brindar contenidos tendientes a satisfacer las necesidades de desarrollo integral de las personas y la difusión y cumplimiento de los derechos sexuales y reproductivos definidos como inalienables, inviolables e insustituibles de la condición humana”
- La Educación Sexual Integral es de carácter obligatorio y destinada a estudiantes de todos los niveles, modalidades y servicios del Sistema Educativo de la Provincia, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente, de educación técnica no universitaria, tomando en consideración la edad del educando con sentido de gradualidad y especificidad.
- Y finalmente las acciones y responsabilidades del organismo de aplicación:
 - a) Garantizar la efectiva enseñanza y aprendizaje de la educación sexual integral a través de conocimientos científicos pertinentes, precisos, confiables y actualizados desde la perspectiva de género, promoviendo el respeto a la diversidad y la no discriminación.
 - b) Asegurar el efectivo cumplimiento del derecho a la libertad sexual; el derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexual; el derecho a la privacidad sexual; el derecho a la equidad sexual; el derecho al placer sexual; el derecho a la expresión sexual emocional; el derecho a la libre asociación sexual; el derecho a la toma de decisiones reproductivas libres y responsables; el derecho a la información basada en el conocimiento científico; y el derecho a la atención de la salud sexual.
 - c) Promover conocimientos para la adopción de decisiones y comportamientos responsables ante la sexualidad, entre ellos la procreación responsable, la maternidad, la paternidad, la prevención del embarazo adolescente no deseado, los métodos anticonceptivos, la morbilidad materna y las enfermedades de transmisión sexual.

- d) Informar y sensibilizar para la prevención de la violencia, abuso sexual, trata de personas y delitos contra la integridad sexual.
- e) Fomentar la responsabilidad individual, familiar y social en el ejercicio de los derechos sexuales, reproductivos y el respeto mutuo e igualdad de trato entre géneros.
- f) Difundir los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo.
- g) Diseñar las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios.
- h) Diseñar, producir o seleccionar los materiales didácticos que se recomienda utilizar a nivel institucional.
- i) Supervisar y evaluar el desarrollo de las actividades obligatorias realizadas.
- j) Desarrollar programas de capacitación permanente y gratuita de las y los educadores en el marco de la formación docente continua y la inclusión de contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.

Y las dimensiones sobre las cuales el organismo de aplicación puede realizar acciones de acompañamiento, que nos parece importante destacar. El Organismo de Aplicación, en vinculación con otros efectores del estado provincial podrá brindar asesoramiento sobre los siguientes asuntos:

- a) Aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de los niños, niñas y adolescentes.
- b) Comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente, ayudándolos a formar su sexualidad a partir de su libre elección y preparándolos para entablar relaciones interpersonales positivas.
- c) Vinculación de la escuela, familia y los espacios representativos del alumnado para el logro de los objetivos de la presente Ley.

2. Políticas curriculares

Los Diseños Curriculares para la educación secundaria del año 2006-2008, elaborados a partir de la reciente sanción de la Ley Nacional de ESI y sin la sanción de la ley provincial, incorporaron marcos normativos que no incluyeron con claridad la perspectiva de género. Esta aproximación quedó salvada por la propuesta de transversalización que se incluyó en materiales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina:

- a) Los lineamientos curriculares de ESI (2008)
- b) Los cuadernillos de ESI para la Educación secundaria (I y II)

c) Los cuadernillos para Referentes escolares de ESI del nivel secundario (2022)

Es importante destacar un documento que tuvo poca circulación y pocas referencias de citas en los marcos normativos de la Provincia de Buenos Aires “Diseño curricular y transversalidad de la ESI” de la Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Primaria y Dirección de Gestión Curricular del año 2010. Ese documento, destinado a las y los docentes, comienza con una referencia clara a la construcción de ciudadanía y enfoque de género. Este documento retoma los aspectos primordiales del Diseño Curricular de la educación primaria del año 2007.

En torno a la Educación Sexual Integral, se ponen en juego las diferentes representaciones de lo femenino y lo masculino “ligadas no solamente al significado que le es socialmente atribuido” sino también a las propias representaciones, producto de las experiencias de vida en el núcleo familiar y en el/los grupos/s social/es de los que se participa.

El documento replica las aproximaciones ensayadas en Los Lineamientos Curriculares para la ESI del año 2008², con el objetivo de generar una articulación entre contenidos curriculares de jurisdicción provincial y contenidos de ESI, incorporando las áreas de Inglés, Matemática, Educación Artística y Educación Física. En todos ellos hay una serie de contenidos cuya transversalización de la ESI se desplaza entre la construcción de un enfoque (de género) especialmente para las sociedades a través del tiempo (la enseñanza de las Ciencias Sociales) y una dimensión (la construcción de ciudadanía) que atraviesa los otros espacios curriculares en donde la ESI se traduce en modos de reflexión sobre la relación con los pares, en reflexión sobre los prejuicios en torno de los roles sexuales, del propio cuerpo, de la plataforma de los derechos de las infancias, etc.

Creemos importante identificar estos desplazamientos en las propuestas de transversalización de la ESI entre enfoques (de género) y dimensiones (construcción de la ciudadanía) que son las dos líneas que rastreamos en los documentos iniciales del DC del año 2008. En el Diseño Curricular para la educación primaria de ese año, que es anterior al documento de transversalización provincial que referimos, en los fundamentos se ensayan algunos marcos teóricos interesantes que se incorporan en relación a las versiones precedentes.

En primer lugar, los considerandos acerca de las infancias como sujeto de derecho, algo que se aleja de las propuestas tutelares en torno de aproximaciones didácticas y pedagógicas de los años 90'. En segundo lugar, la incorporación de la “diversidad de género” para pensar “los contenidos curriculares y la matriz formativa de las situaciones cotidianas”. Citamos esta embrionaria definición de género:

² Ley Provincial Nº 13.298 de “Promoción y Protección Integral de los derechos de niños”, de 2005.

Las diferentes representaciones de lo femenino y lo masculino están ligadas no solamente al significado que les es socialmente atribuido, sino también a la historia personal, familiar y de los grupos de pertenencia. Por ello mismo, es necesario tener claro que la aproximación de los niños/as a estas temáticas no se inicia cuando entran a la escuela, sino que, de manera espontánea o intencional y planificada, se inicia en el grupo familiar y social. Muchas veces en las prácticas escolares cotidianas, sin proponérselo explícitamente, se refuerzan patrones rígidos y estereotipos de modelos del “deber ser” de mujeres y varones, representaciones de lo femenino y lo masculino, que pueden no ser los mismos construidos en las culturas de crianza, pero son presentados como únicos, naturales o esenciales. En ese sentido, más allá de los contenidos curriculares explícitos referidos de algún modo a la educación sexual –en su incidencia social o biológica- es necesario planificar la posición y la respuesta de la escuela frente a diversas situaciones convivenciales. El cuidado del propio cuerpo, de la sexualidad y la preservación de la intimidad son contenidos de enseñanza. La complejidad de estos conceptos atraviesa la subjetividad de alumnos/as y docentes. Dado que existe este atravesamiento subjetivo, no es sencilla para todos los/as docentes la presentación de contenidos relacionados con la temática sin sentirse interpelados en su singularidad y en sus propias representaciones, que como tales han sido construidas histórica y socialmente. (...) El cuidado de la salud en forma integral, el respeto y cuidado del propio cuerpo y el del otro, las cuestiones de género y los roles adscritos, la construcción de vínculos basados en la solidaridad y el respeto a la diversidad entre otros, pueden o no estar incluidos en proyectos específicos, pero siempre forman parte de la vinculación ínter subjetiva o entre alumnos/as y con el/la docente, constituyéndose en una oportunidad de abordaje formativo. En este sentido y apelando a la responsabilidad que implica el vínculo asimétrico de padres y docentes con respecto a los niños/as, la educación sexual en la escuela abre un espacio posible para el diálogo intergeneracional y el encuentro con el otro/a. Resignificar lo implícito, ponerle palabra a lo no dicho pero que está presente en la convivencia cotidiana, es fundamentalmente ponerle palabra al derecho de niñas y niños/as a ser respetados en su singularidad. (...) (Diseño Curricular Educación Primaria, 2007, pp 22-23)

Hay algunas ausencias notorias en este documento de reconocimiento en torno de las identidades de género y de la diversidad de orientación sexual, que aparece como subtexto asociado a la noción de “diversidad”.

A lo largo del período 2015-2020 la DGCYE, a través de sus direcciones y específicamente de la DPCYPS, desarrolló y envió diferentes normativas, circulares y disposiciones que promovieron

conceptualizaciones y acciones en torno a la ESI y las sexualidades. Las normativas tuvieron un lenguaje teórico y definiciones conceptuales que contienen una perspectiva de derechos humanos y un enfoque de género, recuperando los aportes de la teoría feminista y los estudios de género. Sin embargo, en los diseños curriculares (a pesar de ciertas actualizaciones) existió una ausencia específica de estos enfoques, no conseguimos comprobar en ellos ni contenidos, categorías, propuestas en torno a la ESI.

A partir del año 2016, la DGCyE incorporó en el Calendario Escolar la Semana de la Educación Sexual Integral. Con posterioridad al año 2015 no se desarrolló ninguna línea específica relacionada con la ESI hasta el año 2018.

Por otro lado, en relación a nuestro objeto de estudio, no hubo ninguna medida específica para la formación docente, hasta la emergencia de la pandemia en el 2020. Podemos señalar algunas aproximaciones o conclusiones en torno a la categoría sexualidad y el discurso oficial que se deriva de estas normativas, resoluciones y de los discursos oficiales de la usina pedagógica y administrativas de los ISFDYT. (Marchetti,)

Durante el 2018, la DGCyE, envió la Comunicación Conjunta N°2/18 sobre la Semana de la ESI, donde incentivó la producción y participación de las instituciones escolares y se reforzó la definición de sexualidad humana desde una mirada integral, señalando que: —posee varios componentes: biológicos, psicológicos, sociales y culturales. De esta manera, podemos decir que trasciende totalmente la función biológica—. Por otro lado, ratificó que la ESI debería ser un —espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechosl (DGCyE, CJ2, 2018) En lo que concierne específicamente a la Dirección Provincial de Educación Superior, son muy escasos los documentos que aborden temáticas en relación a la sexualidad y ESI.

¿Qué cambios encontramos en la propuesta de renovación curricular del DC para la educación primaria del año 2018?

(...) Se presentan sugerencias específicas acerca de la incorporación de contenidos y actividades que aborden con mayor definición los aprendizajes de Formación Ciudadana, Tecnología y Educación Sexual Integral. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y sus desarrollos documentales posteriores han constituido el marco general de este documento ministerial para la actualización y validación de las certificaciones del Nivel Primario Provincial. En los últimos años numerosas escuelas de la Provincia han llevado a cabo diversas experiencias innovadoras, en el marco de distintos programas y proyectos

educativos (Programa de Educación Sexual Integral, Educación inclusiva, Uso pedagógico de las TIC, Proyecto de fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en escuelas rurales, La escuela sale del aula, entre otros). Estas propuestas fueron acompañadas por materiales de desarrollo curricular producidos por los distintos equipos de especialistas de la Dirección Provincial de Educación Primaria. (DC, PBA 2018, p. 15-16)

Dentro de las expectativas de desempeño al egreso de la educación primaria:

(...) Experimenten cotidianamente situaciones en aulas inclusivas en las que se valore la diversidad y pluralidad como un aspecto positivo, fomentando vínculos de cooperación y respeto. De este modo, se construyen las bases sólidas de una sociedad más justa que garantice la inclusión plena de todos sus ciudadanos. La perspectiva de género -eje transversal en las diferentes áreas- también va en sintonía con esta aspiración (...) (DC PBA 2018, p. 18).

Dentro de los propósitos de la educación inclusiva aparece la ESI como un contenido transversal, junto a Formación Ciudadana y Medio Ambiente.

Módulo Educación inclusiva: destinado al desarrollo de fundamentos y orientaciones para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos del sistema. Formación Ciudadana, Medio Ambiente y Educación Sexual Integral: se presentan incluidos en el desarrollo de los contenidos de distintas áreas. Se incluyen estrategias y herramientas para el aprendizaje basado en proyectos disciplinarios e interdisciplinarios por ciclo. Serán elaborados por la Dirección Provincial de Educación Primaria y se ofrecerán como Materiales complementarios para la enseñanza y el aprendizaje. Este proceso de actualización ofrece a los docentes de las escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires la oportunidad de planificar la enseñanza pudiendo tomar del Diseño la información necesaria que asegure la progresión de los contenidos de manera tal que el alumno pueda enriquecer sus puentes cognitivos a la par que progresa en los contenidos aprendidos. (DC PBA 2018, p.17).

La ESI aparece explícitamente mencionada en el área de Ciencias Sociales, en el enfoque de enseñanza y orientaciones para la enseñanza como un enfoque asociado a la construcción de la ciudadanía. También hay una mención de la ESI en el área de Ciencias Naturales en relación al conocimiento del cuerpo y al registro de sus cambios. Educación Sexual Integral aparece en la enseñanza del inglés con el objetivo de transversalizar la enseñanza del idioma con ESI y TIC; en la enseñanza de la Educación Física en relación al cuidado de la salud propia y el reconocimiento de las diversidades.

En relación con la Educación Sexual Integral y la atención a la diversidad, se hace necesario propiciar en las propuestas de enseñanza que se promuevan desde la Educación Física la integración de géneros a través de la interacción de estudiantes en las diversas prácticas corporales. En el mismo sentido, la mirada atenta y la intervención pedagógica de los docentes del área ante cualquier tipo de diferenciación o discriminación que atente contra algún derecho resulta imprescindible. Se trata de superar estereotipos de género y de otro tipo con referencia a las prácticas corporales en función de garantizar la igualdad de oportunidades y de derechos para todas y todos los estudiantes. (DC PBA, 2018, p. 375).

En este segundo Diseño Curricular de la Educación Primaria, existe un segundo desplazamiento que es incluir a la ESI dentro del marco de la educación inclusiva. Ese marco permite diluir el contenido socio genérico y sexo genérico de las diferencias y las desigualdades para hablar de una idea de diversidad en la diferencia que piensa en aulas con estudiantes diversos.

Este plexo normativo, como todas las políticas curriculares que duran un decenio, tiene otros derroteros de materiales y anexos que han intentado transversalizar la ESI desde la educación primaria.

En las líneas prioritarias 2022- 2023 hay un acento en los Acuerdo de Convivencia Institucionales. Reconociendo la necesidad de construir ciudadanía, democratizar la escuela y producir lenguajes, uno de los objetivos para ese año de gestión de la Dirección Provincial de Educación Secundaria es:

Es por ello que nos planteamos como objetivos: - Promover la revisión de los AIC de forma que incorporen la política de cuidado y especialmente la ESI como perspectiva para repensar los vínculos y el cuidado propio y de las/los demás. (Líneas Prioritarias de la Dirección Provincial de Escuelas para 2022-2023p.5)

Otra experiencia de profunda relevancia que hemos rastreado como producción de materiales es el *Continuar Estudiando*. En el marco de la pandemia del SARC Covid19 en el periodo que va desde marzo del 2020 hasta diciembre del 2021, existió una producción de materiales de acceso online para la enseñanza en el marco de la pandemia. Allí rastreamos 35 documentos del Continuar Estudiando que tenían como objetivo transversalizar la ESI con efemérides y con contenidos de distintas áreas. Organizado en tres grandes ejes: propuestas de enseñanza, efemérides y materiales la ESI tuvo una fuerte presencia en las prácticas pedagógicas durante la pandemia.

Queremos pasar revista de algunos de los ejes que se propusieron como abordajes para las aulas del nivel:

- Construyendo democracia: 40 años y ESI
- Los derechos políticos en Argentina (segundo ciclo, primaria)
- La moda que pasa de moda (trabajo con imágenes, primer ciclo)
- Pequeño gran álbum (trabajo con imágenes, segundo ciclo)
- Jornadas Educar en Igualdad, para primer y segundo ciclo, erradicación de la violencia de género.

Durante la ASPO en el marco de los Cuadernillos de Actividades propuestos desde el Ministerio de Educación de la Nación, se contemplaron actividades de ESI curricularizadas para todos los grados de la educación primaria: se abordaron estereotipos, cuidados, derechos y una línea sobre emociones y afectividad. Otros cuadernillos propusieron trabajos de transversalización más específicos sobre mensajes publicitarios, pero estos materiales fueron producidos por la Coordinación Provincial de la Educación Sexual Integral.

Como señalamos para la educación durante la pandemia, también el programa Continuamos educando realizó una producción de materiales para la escuela secundaria donde la ESI se incorporó a esas propuestas. Nuevamente el eje fue trabajar las efemérides (en clave de rol de las mujeres en la historia y la ciencia, los derechos y los calendarios

Durante el 2020 y ya declarada la emergencia sanitaria e implementadas las medidas de ASPO para las instituciones educativas y en el marco de los procesos de virtualización, la DPES, envió el *Documento de trabajo orientaciones para la organización de la enseñanza en primer año*, la Comunicación 5/2020, allí se enunció que las cuestiones de género serían centrales para el trabajo de construcción y desarrollo curricular y recomendó tenerlas en cuenta tanto para recibir a los/las /les estudiantes que ingresaron a primer año, así como también incorporar la transversalidad de la perspectiva de género en la organización de los campos de conocimiento (CSFD, CJ5, 2020)

De igual forma, en la Comunicación de “Curriculum prioritario” la DPES sugirió retomar o incluir los ejes propuestos en la Comunicación 5/20 (educación sexual integral, problemáticas de género, la educación ambiental, la educación a distancia, etc.) como criterios para generar articulaciones. De esta manera, en esta coyuntura se puede observar un interés específico de la DPES por advertir que:

Las problemáticas de género – ahora atravesadas, además, por las condiciones generadas a partir de la pandemia– es un tema crucial a conocer, discutir, involucrarse, formar y formarnos. Desde nuestra Dirección proponemos su abordaje prioritario (DPSF, CJ 5/2020, p.16).

En el mismo sentido, de suma importancia para nuestro análisis, fue el documento “La ESI en la enseñanza de la Provincia de Buenos Aires. Vamos creciendo” con más ESI. Se trató de un Documento de Trabajo en la semana de la ESI de octubre del 2020⁷⁶. En el apartado del Nivel Superior se afirmó que:

La Dirección Provincial de Educación Superior asume a la ESI como una política de DDHH, indispensable para la vida en común y plantea un organigrama interno en el cual se contempla a las —Agendas otras, un agrupamiento que incluye la ESI y las perspectivas de género, intercultural y latinoamericana, (...) como insumo para las instancias de desarrollo curricular en el corto y mediano plazo y de construcción curricular, en el mediano y más largo plazo. (p.9, 2020) En el mismo documento la DPES, enuncia que las cuestiones de género serán centrales en construcción y desarrollo curricular en el contexto de ASPO y se recomienda la transversalidad de la perspectiva de género en la organización de los campos de conocimiento u otras iniciativas que hayan diseñado en el marco de los procesos educativos virtuales en el nivel superior

3. Políticas específicas

En el año 2015 encontramos la *Guía abordaje de la diversidad* de la DPCyPS/DGCYE, se presentó como un documento de consulta y herramienta de intervención en relación a los derechos de las infancias y familias. Contuvo una sección de definición de categorías, junto con tres anexos para abordar la identidad de género pensando en diferentes sujetos que transitan el ámbito escolar: estudiantes, personal y familias. El documento incorporó un glosario de conceptos claves en torno a la sexualidad. En este documento la sexualidad, la orientación sexual y la diversidad sexogenérica son definidas desde una perspectiva de género y con los aportes de los feminismos críticos. En el mismo año, la DGCYE envió la Comunicación Conjunta N° 2 de Jornada Nacional —Educar en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género cuyo objetivo fue dar centralidad al cumplimiento de la Ley N° 27.23474. El documento propuso fortalecer las propuestas pedagógicas para que —los alumnos, las alumnas y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género (Art.1°). También brindó definiciones teórico-conceptuales provenientes de los estudios de género y feminismos. Específicamente señaló la importancia de la categoría de género, para problematizar la existencia de un orden binario (DGCyE-DPCyPS, 2015:8). Permitió distinguir los términos de violencia de género y violencia contra las mujeres, definiendo que —entenderemos la violencia de género como aquella

que históricamente se ha ejercido contra las mujeres, subordinándolas en relación a los hombresl (DGCyE-DPCyPS, 2015:8). Para el año 2016 la Comunicación Conjunta N° 1/16 incorporó al Calendario Escolar la "Semana de la ESI". El documento realizó recomendaciones y orientaciones para que les docentes cuenten con propuestas por nivel y/o modalidad para abordar la ESI. En esta comunicación específica, el sentido de la ESI es asegurar. —el derecho a la toma de decisiones reproductivas libres y responsables; el derecho a la información basada en el conocimiento científico; y el derecho a la atención de la salud sexual". (CJ 1/2016) En el año 2017, la DGCYE envió la Comunicación Conjunta N°2/17 —La construcción de la convivencia en las instituciones educativasl y la Comunicación Conjunta N°3/17 —Primera Jornada Provincial sobre convivencia en ámbitos escolaresl. Esta última desplegó una proposición en torno a la —convivencia escolar. El documento fortaleció la definición de ESI como —una herramienta privilegiada para pensar desde los diferentes ejes conceptuales, entre ellos, la promoción de derechos de los niños, la valoración de la afectividad, el respeto a la diversidad, a su vez las puertas de entrada orientan y organizan posibles abordajes en el trabajo con las familias y la comunidad (DGCyE, CJ2, 2017).

Durante el 2019 se desarrolló el Plan Nacional contra el Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) en cinco distritos de la provincia de Buenos Aires: Lanús, Quilmes, San Martín, Almirante Brown y Morón.

4. Conformación y funcionamiento de burocracias

Un momento constitutivo de la consolidación de las estructuras y órganos de aplicación de la ESI tiene que ver con la creación en el año 2022 de la Dirección Provincial de ESI (DESI) a cargo de Mirta Marina, quien fuera la responsable del Programa Nacional de Educación Sexual del Ministerio de la Nación Argentina desde 2006. Las tareas de la DESI en la Provincia fueron planteadas en varias dimensiones de articulación, dependiente de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, su misión en los plexos normativos es:

- Desarrollar las acciones necesarias para la efectiva aplicación en territorio educativo provincial de la ley Nacional 26.150 y la Ley provincial 14.744
- Elaborar el Plan Educativo Jurisdiccional correspondiente a la Dirección de Educación Sexual Integral.
- Articular actividades con el Programa Nacional de Educación Sexual Integral para establecer acuerdos y agendas de trabajo conjunto.
- Planificar, coordinar, diseñar e implementar propuestas de Formación para la aplicación de los lineamientos curriculares y los núcleos de aprendizajes prioritarios de la ESI, en

articulación con Niveles y Modalidades y atendiendo a la diversidad sociocultural, las necesidades de los grupos etarios y las demandas del contexto.

- Planificar, coordinar, diseñar e implementar acciones de participación juvenil articulando con las distintas áreas de la Dirección General de Escuelas para la efectiva inclusión de niñas y juventudes en los diseños de las propuestas educativas de la ESI.
- Diseñar, producir, seleccionar y distribuir los materiales didácticos que se recomiende utilizar a nivel institucional.
- Desarrollar propuestas de formación docente continua, de carácter presencial, semipresencial o virtual destinadas a equipos de supervisión, equipos de conducción docentes e integrantes de equipos técnicos pedagógicos de todos los niveles y modalidades.
- Participar en la elaboración de la propuesta curricular jurisdiccional que incorpore la ESI como espacio curricular específico para la formación docente inicial.
- Dar cumplimiento a la Ley Micaela en el ámbito de la Dirección General de Escuelas.
- Planificar, coordinar, diseñar e implementar campañas, acciones y programas de promoción de derechos de la Educación Sexual Integral con la participación de niñas y niños, adolescentes y jóvenes articulando con las distintas áreas de la Dirección General de Cultura y Educación, para la efectiva inclusión de niñas y juventudes en los diseños de las propuestas educativas de la ESI.
- Conformar un equipo de trabajo con referentes de los distintos Niveles y Modalidades como así también los Equipos Técnicos Regionales (ETESI) para la implementación de la ESI en la Provincia de Buenos Aires.
- Conformar redes regionales (25 nodos de fortalecimiento de la ESI) en los que estén representados todos los sectores del sistema educativo provincial que contribuyan a la efectiva implementación de la ESI (CIES, Equipos de Orientación Escolar, supervisiones de niveles y modalidades, representantes de centros de estudiantes y parlamentos juveniles, actores municipales etc.)
- Conformar una Mesa de Trabajo Interministerial con el Ministerio de Salud; Ministerio de las Mujeres, políticas de género y diversidad sexual; Ministerio de Justicia y la Subsecretaría de industrias creativas e innovación cultural de la Provincia de Buenos Aires para dar cumplimiento efectivo de la ESI y acordar acciones conjuntas.
- Diseñar instancias de articulación con Universidades, Gremios y Organismos del Sistema de Naciones Unidas que trabajan en temáticas afines (UNICEF, UNIFEM, UNFPA, OMS, OPS, OPISU, etc).

- Supervisar y evaluar el desarrollo de las acciones realizadas en el marco del sistema de federal y provincial de monitoreo.
- Participar en la elaboración y ejecución del presupuesto disponible para las acciones de la Dirección de ESI, elaborando una programación anual que integre el financiamiento nacional recibido, como así también los aportes de organismos de cooperación internacionales, universidades y otras fuentes posibles de financiamiento de acciones.
- Diseñar una propuesta de comunicación de las acciones realizadas que nutra el portal de la Dirección General de Escuelas.

Parte de estas acciones que DESI intenta centralizar y sistematizar con su creación en el año 2022 venían siendo desarrolladas, al interior del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires por cada una de las Direcciones de nivel y modalidad. Por ejemplo, la Mesa de ESI a cargo de Estrella Martinez y Claudia Lajud que funcionó desde el año 2020, sistematizando las acciones de ESI relativas a dos grandes cuestiones: la calendarización de las acciones (un trabajo sobre efemérides que retomó parte de lo que se había producido en pandemia) y luego un trabajo de articulación entre el Programa nacional y la mesa Interprovincial de ESI. Esa mesa estaba conformada por un representante de cada una de las Direcciones educativas y de modalidad y nivel, Psicología Social y comunitaria y la Dirección de Promoción de Derechos. Esta última era el área que más acciones de *nuevo estilo* realizaba por fuera de formato tradicional de capacitaciones que proponían las otras direcciones. (En las entrevistas dan cuenta de una perspectiva queer, centrada en el abordaje de las juventudes y en uno de los ejes que era la identidad de género y críticas del proceso de calendarización y el trabajo con efemérides desde la Mesa Provincial de ESI). Otro dato es que esa dirección era de las presentes en la Mesa la que más acciones interministeriales tenía planificadas: por ejemplo, el Programa Cuidarnos en Red sobre el grooming y cyberbullying.

Desde la sanción de la ley de ESI a nivel nacional hasta el 2015 el desarrollo de la ESI en la provincia de Buenos Aires, no estaba institucionalizado como Programa o Dirección, sino que era una línea de trabajo en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación. La misma era coordinada por la Claudia Lajud, subdirectora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Escuelas.

Según la propia Lajud:

Desde el año 2012 hasta el 2015 el Programa Nacional desarrolló las Jornadas de Formación Institucional “Educación Sexual Integral: es parte de la vida, es parte de la escuela” en 17 provincias de Argentina. En provincia de Buenos Aires la mencionada capacitación se desarrolló durante el año 2014 para Educación Secundaria, Educación Técnica y Agraria y

Educación de Adultos. En el año 2015 continuó con la capacitación para Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Física, e instituciones de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (Lajud y Mornhinweg. 2017 p.3)

La DGCyE creó durante el año 2020 Equipos de Orientación Escolar en todas las escuelas secundarias con hasta seis secciones. Es un hecho histórico y relevante que debemos poder potenciar en cada escuela y asumir el trabajo de los Equipos desde una perspectiva institucional. Este no es un dato menor, habida cuenta que hay dos ejes centrales en la última gestión de la Dirección Provincial de Educación Secundaria: el fortalecimiento institucional y el acompañamiento de trayectorias (especialmente en la pos-pandemia).

Dentro del fortalecimiento institucional hay dos puntos centrales (que se han traducido en resoluciones provinciales)

a) Consejos Consultivos de Estudiantes (RESOC- 2022- 2309- GDEBA- DGCYE)

b) Acuerdos Institucionales de Convivencia (RESO.1235/23)

En ambas resoluciones, se apunta centralmente a la construcción de prácticas democráticas para la resolución de conflictos. En los AIC aparece directamente sistematizada la perspectiva de la ESI en el documento marco:

La perspectiva de la Educación Sexual Integral en los AIC Los ejes de la ESI³ constituyen un marco conceptual interrelacionado con dos características fundamentales: integralidad y transversalidad desde un enfoque interseccional. El enfoque integral sostiene la perspectiva sociohistórica que entiende la sexualidad como una de las dimensiones de la construcción de la subjetividad. Hablar de transversalidad implica que sus ejes conceptuales se integran en los Acuerdos Institucionales de Convivencia y los modos organizativos de lo escolar, en el proyecto institucional, en las planificaciones y en todas las actividades de una institución educativa. El enfoque interseccional permite incorporar variables como la edad, la clase social, la etnia, la diversidad funcional, cultural, e incluso la diversidad de configuraciones familiares y de las trayectorias educativas de las/os estudiantes. (...)

La ESI propone que quienes habitan las instituciones encuentren marcos de respeto, garantía y promoción de sus derechos sexuales, así como el reconocimiento y valoración de la diversidad: origen étnico, cultural, la nacionalidad, corporalidades y funcionalidades, creencias religiosas, condiciones socioeconómicas, discapacidad, edad, entre otras; y la potenciación de la toma de decisiones autónomas. Lejos de homogeneizar al imponer un

modo de identidad o de vivir la sexualidad, la ESI promueve actitudes responsables ante la sexualidad, previene problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular y procura igualdad de trato y oportunidades de quienes conviven en las escuelas, independientemente de sus identidades, expresiones y orientaciones género. Abordar los vínculos educativos desde la perspectiva de la ESI implica la intervención institucional inmediata frente a situaciones de hostigamiento, maltrato y discriminación cualquiera sea su tipo, pero principalmente atender a la necesidad de trabajar en todas las acciones que puedan promover y consolidar formas de relacionarse que contribuyan a erradicar las manifestaciones de las diferentes violencias en el ámbito escolar y en el ámbito digital. Se hace necesario revisitar los AIC desde el abordaje de integralidad, con los cinco ejes que plantea la ESI. Deben incluirse las prácticas de cuidado extendidas al campo simbólico que considere el cuidado de las trayectorias estudiantiles, ya que el cuidado es un abordaje integral y colectivo que necesita ser abordado de manera institucional. (Anexo I RESO.1235/23: "Marco general para la construcción y actualización de los Acuerdos Institucionales de Convivencia". Pp. 3-4)

En este documento marco, uno de los últimos que construyó la Dirección Provincial de Educación Secundaria en el año 2023, retoma los ejes de la ESI de la Resolución del Consejo Federal de Educación 380/18), reconociendo los problemas de la convivencia escolar en los entornos institucionales y virtuales. La propuesta es pensar esquemas institucionales de resolución de conflictos no punitivos que atiendan a la sanción con reparación pedagógica.

La primera identificación se trata de una dimensión temporal: las comunicaciones, recomendaciones y noticias en torno a la ESI en el período (2015-2021) comienzan a ser más claras y asiduas desde el 2018. Existen comunicaciones previas que se enmarcan en las normativas ampliatorias de derechos para las infancias (2005-2011) pero es durante el 2018 que advertimos con claridad a la ESI como una política pública en marcha dentro de la provincia y la DGCYE/DPES. En este análisis temporal, a partir del 2018, intentan promover dos acciones: la semana de la ESI y los talleres de ingreso de los estudiantes de superior. Insistimos en esta distinción porque dentro de la DPES, la formación inicial tiene una dirección diferente a la de formación continua, entonces si contrastamos la oferta de cursos del ABC y las propuestas de los CIEE, vemos que hubo una mayor impronta de oferta para los docentes en ejercicio. La decisión de incorporar la ESI al TFO: Taller de Definición Institucional y EDI Espacio de Definición Institucional. Ambas son propuestas de espacio transversal donde se reúnen estudiantes y docentes durante los cuatro años de las carreras. Estuvo en el grado, sino en la posibilidad de que los docentes accedan a las ofertas de cursos y/o capacitaciones en ESI en su

formación permanente. Es recién a partir del 2018, que la Dirección de Educación Superior comenzó a consignar instrumentos claves para abordar la ESI en la FDI, definió conceptos y categorías, recomendó procesos de transversalización, señaló la deuda histórica del nivel respecto a la actualización curricular y alentó la incorporación transversal de la ESI y de las problemáticas de género. Al mismo tiempo, indicó claramente la necesidad de generar espacios específicos en cada institución en consonancia con la Res. 340/18 del CFE y prescribió que las planificaciones del nivel superior aborden contenidos de ESI. En definitiva, la coyuntura marcada por el contexto de pandemia, implicó que la DPES ejecutara una serie de propuestas, dispositivos, dinámicas y comunicaciones que no existían previas a la ASPO/DISPO. Es en este período, que también la DPES motorizó las articulaciones necesarias para el abordaje de situaciones críticas, generando un marco y guía de orientación específico para las situaciones de vulneración de derechos y/o de padecimiento subjetivo de personas. Desde el 2015 en adelante, podemos observar que en los DC de Inicial y Primaria y en los cursos ofrecidos por los CIEE, existió viraje de la ESI con perspectiva de género y diversidad, hacia un ESI ligada a las emociones y la educación emocional. Este cambio estuvo acompañado, por un recorte del presupuesto y una concentración en los aspectos preventivos y de riesgos relacionados a la sexualidad. Existió una fuerte inversión presupuestaria, en el Plan ENIA, sujeta a la —peligrosidad del embarazo adolescente y la centralidad de la genitalidad y la prevención. A partir del 2018, observamos la preocupación por la relación entre la FDI y la ESI, especialmente a partir de la Res. 340/18 del CFE.

La emergencia del Covid 19, la virtualización de toda la enseñanza, el rol de los estudiantes del nivel superior en el Programa ATR, marcan una preocupación creciente en torno a la temática de ESI y la FDI. Las normativas dan cuenta de la incorporación de conceptos y categorías, elaboradas desde los feminismos académicos, con propuestas de definición y glosarios en relación a la sexualidad, el género, los estereotipos, la violencia basada en género. Se puede vislumbrar el rol de expertos, de equipos técnicos y/o asesores que incorporan a las normativas una perspectiva de género y de derechos humanos. Otro cambio en los discursos en torno a la ESI de la DPES fue el que se relaciona con los cambios de gestión de las autoridades provinciales. En los años transcurridos entre 2015-2019, junto al cambio de gobierno y la reforma curricular de los diseños del nivel primario e inicial, se promovió como señalamos anteriormente un cambio en las concepciones sobre ESI, donde la DGCYE y sus direcciones alentaron el trabajo con la formación emocional.

Esta propuesta tuvo mayor influencia en el nivel inicial (jardines de infantes) y en el discurso y propuestas de formación continua de docentes ya en ejercicio. Según una de las entrevistadas: Entiendo que hasta el 2015, hubo mucho laburo, del programa ESI de Nación, que siempre se ejecutaba a través de la provincia, la nación da la plata, pone el apoyo técnico, manda el diseño, la

que pone a los capacitadores es la provincia y funcionó bastante bien (Entrevista A, Formadora del Campus Virtual ABC, 2020, 39 años) Para el período 2015-2019 la entrevistada aprecia que la DPCYPS hizo —bastante poco. Según su testimonio durante el 2016 se ejecutó una capacitación que tuvo como transversal a la ESI, pero —el nivel de problemas de las cuestiones era muy básico, la perspectiva de género y la problematización estaba ausente. En el 2016 no existía —el nivel de disputa que hay hoy sobre la ESI afirma.

La Dirección de Psicología en 2019 asume la responsabilidad de la implementación de la Resolución 340/18 (...) La DPCYPS contrató quince talleristas, para hacer en ocho meses lo que no hicieron en 4 años. Por otra parte, cabe recordar que este tipo de líneas de capacitación, así como el diseño de políticas de formación para los docentes en servicio, se enmarcaron en un contexto y un clima político de disputa en torno a los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos en Argentina. (Entrevista A, Formadora del Campus Virtual ABC, 2020, 39 años)

El período 2015-2021, estuvo signado por una serie de hitos: las grandes movilizaciones de los feminismos populares en el marco del NIUNAMENOS, las marchas masivas contra la violencia machista, la participación en los Paros Internacionales de Mujeres 8M y el proceso de lucha y de debate parlamentario en torno a el acceso legal al aborto en Argentina. Por otro lado, durante el año 2018, se formalizó la propuesta de reforma de la ley de N° 26150, que planteaba una serie de transformaciones como: incorporar a la definición de integralidad, la perspectiva laica y científica, incluir leyes sancionadas con posterioridad Ley de Identidad de Género (26.743) y Matrimonio Igualitario (26.618) y avanzar sobre el artículo de —ideario institucional. Este debate encendió a todo el arco político respecto a los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos. Autoridades, funcionarios y familias salieron a exponer sus posturas con respecto a las modificaciones. En el marco de la Marea verde, toda una serie de agrupaciones de profesionales docentes, estudiantes, agrupaciones feministas y organizaciones sociales, denunciaron el desmantelamiento del PNESI, la falta de formación y comenzaron a generar espacios de autoformación, dictaron talleres y realizaron escraches, marchas y —defensas de la ESI. En efecto, profesionales docentes también se organizaron en torno a la legalización del derecho al aborto. Así surgieron agrupaciones como: Frente en defensa de la Educación Sexual Integral, el Comando ESI, Frente en defensa de la Educación Sexual Integral, Red de Educadores por la ESI, Las Pauluzzi, Docentes por el Derecho a decidir, etc. (Domanico, 2017). Por el contrario, algunos sectores conservadores que podemos categorizar como grupos anti derechos (referentes de las Iglesias

católicas y evangelistas, familias que conformaron el grupo —Con mis hijos no te metas⁸⁵ y diferentes políticos), prorrumpieron en la esfera pública, oponiéndose a lo que ellos denominan —ideología de género en la aplicación de la ESI, el avance de los feminismos y el entrometerse del Estado en las cuestiones —familiares y privadas. En estas circunstancias, parte del discurso de este sector, coincidió en la necesidad de fortalecer la ESI, esgrimiendo la necesidad de mayor información para prevenir embarazos no intencionales y evitar el avance en la ley de interrupción del embarazo. Así, cuando se inició el debate sobre la interrupción voluntaria del embarazo parecía existir un acuerdo unánime acerca de la importancia de brindar mejor educación sexual en las escuelas. Estos procesos coyunturales y masivamente difundidos y discutidos en medios de comunicación, en las calles y en instituciones educativas, fueron paralelos al debate público sobre la legalización del aborto. Sin embargo, luego del dictamen negativo por parte del Senado argentino al proyecto de IVE, estos grupos intensificaron la demonización de la ESI y denunciaron la imposición de una “ideología de género”.

En el transcurso del año 2023 en la DPES realizó dos acciones concretas en vías de la institucionalización de la ESI en el nivel superior: la unidad curricular de ESI en los Profesorados de Economía, Biología, Geografía, Historia, Química, Física, Ciencias Políticas, en los campos de la formación general.

En esas unidades curriculares obligatorias y cuatrimestrales en la formación docente de los profesorados de educación secundaria y abordan especialmente cómo el enfoque de género transversaliza la mirada sobre la formación. Hay una insistencia en el conocimiento del marco normativo de la ESI en la educación secundaria. En el documento marco de la Dirección de Formación Docente Inicial reza:

La propuesta de pensar la política educativa desde esta perspectiva busca estimular la visibilización y problematización de discursos y prácticas naturalizadas -cuyos efectos suelen materializarse en diversas formas de violencia- e inscribirlas en procesos sociohistóricos y relaciones de poder. Tener en cuenta las situaciones de desigualdad y exclusión estructural que atraviesan las personas, prestando especial atención a las trayectorias vitales de las mujeres, de las personas LGBTI+, y de los varones que no cumplen con los mandatos de las masculinidades hegemónicas. Al mismo tiempo, la ESI conlleva una mirada relacional y un cruce entre diversas categorías sociales que, en este sistema social, implican desigualdades estructurales como el género, el sexo, la clase social, la edad, la diversidad funcional y la etnia, entre otros.

Esta política se inscribe en el marco de distintos tratados internacionales de derechos humanos y diversas leyes nacionales que garantizan derechos promoviendo el acceso a la

educación como un derecho universal e inalienable y concibiendo la educación como promotora de igualdad de derechos y libertades fundamentales. Por ello, la nominación de ESI con perspectiva de género, diversidad y derechos alude al fortalecimiento de una educación para la igualdad de derechos que contribuya a la identificación de dimensiones problemáticas para la superación de todo tipo de discriminación, favoreciendo de esta forma, la construcción de una sociedad más justa e igualitaria para todas las personas.

La interseccionalidad antes mencionada opera como una perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de una percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder para visibilizar múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las personas. Permite, a la vez, analizar configuraciones sociales particulares para entender de qué manera específica se articulan las relaciones de clase, género, etnia, prestando atención también a otras fuentes de desigualdad social como la nacionalidad, la religión, la edad y la discapacidad (Viveros Vigoya, 2016). En suma, focalizar el derecho a la educación superior desde la perspectiva de ESI supone revisar el diseño de las intervenciones institucionales y pedagógicas teniendo en cuenta el impacto diferenciado que las políticas públicas tienen en la vida de las personas conforme a sus diversas realidades. (<https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/educacion-sexual-integral-en-la-formacion-docente>)

En ese documento que es el fundamento de la inclusión curricular se destaca la importancia del enfoque de género para transversalizar epistemológicamente las diferentes áreas de la formación inicial y orientar las ofertas de la formación permanente. Las otras dos dimensiones incorporadas son la noción de interseccionalidad y de cuidado. La reforma curricular en la provincia de Buenos Aires se realizó de la mano del equipo de curricularistas de la Dirección de Formación Inicial y cuando la Dirección Provincial de Educación Sexual Integral entra en funciones, algunas tensiones se produjeron sobre la construcción del enfoque de la ESI. Mientras que la DESI proponía pensar y nombrar la “transversalización de la perspectiva de la ESI” desde el equipo de curricularistas se insistía en la necesidad de pensar en las transformaciones epistemológicas desde el enfoque de género”. Finalmente, los documentos de las líneas marcos y la selección de los contenidos de la unidad curricular de ESI sostuvieron la línea, con acuerdos de la DESI, del equipo de curricularistas que había trabajado desde el 2019 en el proceso de reforma curricular.

Otra de las acciones que dependieron de la misma Dirección durante la gestión de Marisa Gori, fueron las experiencias de los Cabildos Abiertos en la provincia de Buenos Aires.

Desde mediados del año 2022 hasta fines del 2023 la dirección realizó en conjunto con los distintos distritos y territorios de la provincia en conjunto con los Institutos Superiores de Formación Docente, encuentros entre una serie de talleres ofrecidos por la DEPES sobre Ciencias Sociales, los 40 años de la democracia, violencia de género, ESI, identidad de género, educación ambiental, Cultura Digital, Formación de lectores y escritores, Malvinas a 40 años de Democracia, Filosofar con docentes en formación, La convivencia escolar, etc. Durante 2022 se realizaron cinco Cabildos Abiertos en diferentes regiones. El primero tuvo lugar en Monte Hermoso y convocó a estudiantes y docentes del nivel Superior de la Región 22. Luego, fue el turno de Almirante Brown con participantes de la Región 5; el tercero se realizó en Miramar, con la Región 19; el cuarto en 25 de Mayo y reunió a las Regiones 24 y 25 y el quinto se realizó en Junín con las Regiones 13 y 14.

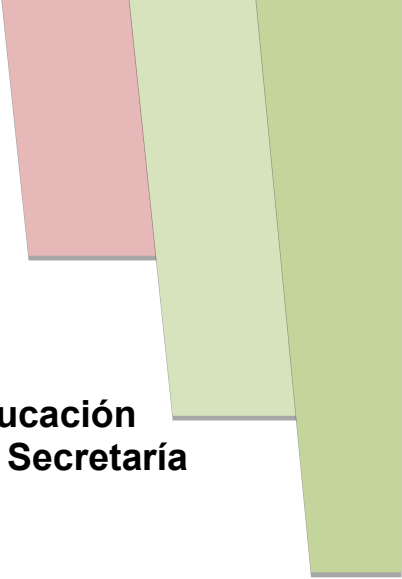
Durante el 2023 se realizaron en Ensenada, Mar de Ajó, Rauch, Mercedes. La experiencia de encuentro con estudiantes de institutos superiores que fueron más “10.000” tenía como objetivo alcanzar la Dirección a las y los estudiantes en formación docente.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de las trayectorias de la institucionalidad de la ESI en las cinco jurisdicciones que integran la Región Centro indagamos en qué medida la existencia de normativas, diseños curriculares, iniciativas de política pública provincial específicas y la conformación y funcionamiento de burocracias han limitado o potenciado el desarrollo de prácticas sostenidas de ESI, de qué manera distintos actores sociales (feminismos, grupos antiderechos, etc.) han incidido en la consolidación de instituciones provinciales y/o municipales y cuáles acciones facilitaron u obstaculizaron la implementación de la ESI en cada jurisdicción.

Así mismo, atendiendo a los requerimientos planteados en las bases de la convocatoria de proyectos, analizamos las transformaciones que el contexto excepcional de la pandemia del COVID-19 implicó para el desarrollo de acciones vinculadas a la ESI en las jurisdicciones estudiadas, advirtiendo en el contexto del ASPO y la virtualización de la educación una proliferación de materiales didácticos digitales destinados a la curricularización de los contenidos de la ESI.

13



**Convocatoria del Observatorio del Derecho a la Educación
Secretaría de Evaluación e Información Educativa y la Secretaría
de Políticas Universitarias
Ministerio de Educación de la Nación**

**Estudio sobre el estado de situación de la
implementación de la educación sexual
integral en la Región Centro del país: aportes
para las políticas públicas y la garantía de
derechos**

Directora

Mariana Lavari (UNAHUR)

Co director

Germán Torres (UNQ)

Investigadores/as principales

Denise Fridman (UNIPE)
Sebastián Fuentes (FLACSO)
Paula Bilder (UNAHUR)
Florencia Maderna Negrin (UNIPE)
Mariana Román (FLACSO)
Mora Medici (FLACSO)

Investigadores/as asistentes

Guido Casabona (UNAHUR)
Yamila Ojeda (UNQ)

NOVIEMBRE 2023



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. METODOLOGÍA	8
2.1. CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS Y SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS	13
3. CARACTERIZACIÓN DE LA ESI EN LA REGIÓN	17
3.1. ANÁLISIS DE NORMATIVA PROVINCIAL, POLÍTICAS DE GARANTÍA DE DERECHOS Y CURRICULARES	17
3.1.1. <i>Antecedentes: Salud Sexual y Reproductiva</i>	18
3.1.2. <i>Normas que enmarcan la ESI en las jurisdicciones</i>	19
3.1.3. <i>Políticas específicas</i>	20
3.1.4. <i>Políticas curriculares</i>	25
3.1.5. <i>Equipos técnicos de ESI en las jurisdicciones de la Región centro</i>	34
3.2. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE ESI DEL OPERATIVO APRENDER PARA LA REGIÓN CENTRO	37
4. PERCEPCIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESI EN INSTITUCIONES ESCOLARES DE PBA Y CABA	46
4.1. INSTITUCIONES DE NIVEL INICIAL	46
4.1.1. <i>Percepciones de equipos directivos de instituciones de nivel sobre el desarrollo de la ESI</i>	46
4.1.2. <i>Percepciones de docentes de nivel inicial sobre el desarrollo de la ESI</i>	54
4.2. ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO	60
4.2.1. <i>Percepciones de equipos directivos de escuelas primarias sobre el desarrollo de la ESI</i>	60
4.2.2. <i>Percepciones de docentes de nivel primario sobre el desarrollo de la ESI</i>	67
4.3. NIVEL SECUNDARIO	73
4.3.1. <i>Percepciones de equipos directivos sobre el desarrollo de la ESI</i>	73
4.3.2. <i>Percepciones de docentes de nivel secundario sobre el desarrollo de la ESI</i>	82
4.3.3. <i>Percepciones del estudiantado sobre la ESI en sus escuelas</i>	88
4.4. INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE	99
5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	104
6. BIBLIOGRAFÍA	110
ANEXOS	113
ANEXO I. GUÍA DE ENTREVISTA A EQUIPOS DE GESTIÓN JURISDICCIONAL	114
ANEXO II. DOCUMENTOS RELEVADOS POR TIPO Y JURISDICCIÓN HASTA EL AÑO 2022	118
ANEXO III. GUÍA DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	136

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la vigencia de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral -en adelante ESI-, y habiéndose cumplido diecisiete años de su sanción, resulta fundamental conocer el estado de situación de su implementación. Este reconocimiento requiere de un análisis que permita indagar el nivel de impacto que ha tenido la normativa de la ESI tanto a nivel macro político, socio-cultural e institucional, así como en las prácticas, apropiaciones y demandas que hacen el sector estudiantil.

En este informe se presentan los resultados de la investigación “Estudio sobre el estado de situación de la implementación de la educación sexual integral en la Región Centro del país: aportes para las políticas públicas y la garantía de derechos”, aprobado en el marco de la Convocatoria 2022 para el Desarrollo de proyectos de Investigación sobre la implementación de la ESI del Observatorio del Derecho a la Educación de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. El equipo responsable del proyecto estuvo conformado por investigadoras/es de la Universidad Nacional de Hurlingham, la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Pedagógica Nacional y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.

En nuestro país, la sanción de la Ley N° 26.150 establece a la ESI como un derecho para estudiantes de todo el territorio nacional que concurren a instituciones de gestión estatal como de gestión privada, en todos los niveles educativos. La educación sexual es comprendida allí en su perspectiva integral, considerándola en la articulación de las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas (art.1º). La norma establece la responsabilidad principal e indelegable de garantizar la ESI al Estado nacional, a las provincias y a la CABA de forma permanente (art. 4º).

Desde los debates que antecedieron a la Ley de ESI y a la sanción de numerosas leyes conexas que continuaron ampliando derechos en este campo durante los últimos quince años en la Argentina, se vienen transitando caminos que dan cuenta de conquistas de derechos fundamentales y del importante rol de la escuela en la enseñanza de una sexualidad basada en garantizar y promover derechos así como en una igualdad de género y respeto a la diversidad. Sin embargo, existe evidencia que muestra que aún hay un camino por recorrer para que la garantía de la ESI sea efectiva en todas las escuelas y en todas las aulas del país.

Los lineamientos curriculares aprobados por Res. CFE N°45/08, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para cada nivel educativo, aprobados en la Res. CFE N° 340/18 y la reafirmación de la implementación de la política de ESI acordada en la Res. CFE N° 419/22 constituyen un piso mínimo y común a todas las jurisdicciones en el establecimiento de los objetivos y contenidos a enseñar y en la equitativa garantía del derecho a la ESI. De la misma manera lo constituyen otros dispositivos desplegados por la misma Res. CFE N° 340/18, como la figura del equipo docente escolar referente de ESI, el espacio curricular de ESI en la formación docente inicial en todas las jurisdicciones y la evaluación de contenidos de ESI en los concursos de ascenso, entre otras medidas que buscan consolidar la expansión e implementación de la ESI.

En los últimos tiempos, la ESI ha alcanzado un lugar preponderante en los debates y discursos públicos (Colectivo Mariposas Mirabal, 2018). Los medios de comunicación, las familias, los colectivos de estudiantes plantean preguntas y expresan demandas respecto de la ESI, y así lo refleja también la investigación sobre la ESI y las relaciones de género en el sistema (Fuentes y Gamba, 2021). Los reclamos por parte de estudiantes secundarios por una efectiva implementación de la ESI (Lavari y Formentini, 2019), sobre todo en el contexto urbano que caracteriza a la Región Centro y el lugar central que tuvo la educación sexual en los debates parlamentarios por la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo son algunos de los ejemplos que dan cuenta de ello.

A partir de este marco, esta investigación tuvo entre sus objetivos generales indagar y analizar el estado de situación de la implementación de la Educación Sexual Integral en las jurisdicciones de la Región Centro del país (Provincia de Buenos Aires -en adelante PBA-, Ciudad Autónoma de Buenos Aires -en adelante CABA-, Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba) en función de su adecuación normativa, curricular, programática y respecto de las políticas que se promueven en los diferentes niveles del sistema educativo desde el nivel inicial hasta la formación docente inicial. A su vez se propuso relevar, sistematizar y analizar las percepciones y aportes que equipos directivos, docentes y estudiantes tienen en pos de identificar los factores que promueven y obstaculizan la implementación de la ESI a nivel institucional en dos jurisdicciones de la Región Centro (CABA y PBA).

La Región Centro del país se caracteriza por la conformación de una población eminentemente urbana, concentrada en grandes urbes y capitales de provincia, y en población rural que forma parte de la región núcleo de la producción agropecuaria del país.

El sistema educativo está conformado por la preeminencia de escuelas urbanas y periurbanas, y áreas específicas de educación rural y/o agrotécnica (escuelas de islas, escuelas agrotécnicas en la PBA). A su vez, en la región emerge con claridad un rostro particular de la gestión de las escuelas, siendo que CABA y la Provincia de Córdoba poseen un alto porcentaje de la matrícula de los niveles obligatorios en el sector privado (para el nivel secundario, CABA tiene el 50% de la matrícula en el sector privado, mientras Córdoba el 60%). Las cinco jurisdicciones de la Región Centro poseen burocracias educativas consolidadas, con *expertises* curriculares y programáticas, además de los propios de cada nivel educativo. Cuentan con áreas o programas de ESI consolidados en cuanto a recorridos, dotación de personal, producción curricular y formación docente, todo lo cual le da un cariz particular que no necesariamente se observa en otras regiones del país. Además, las jurisdicciones de la Región, en suma, reúnen el 62% de la matrícula nacional de la educación obligatoria. Estas características hacen que esta región se presente con particularidades y complejidades de magnitud en lo relativo al gobierno de la educación, la supervisión y las mediaciones institucionales para garantizar la escolaridad de niños, niñas y adolescentes y el efectivo desarrollo de la ESI en cada establecimiento.

En el contexto de un país federal, y cuya educación es administrada a nivel jurisdiccional, se vuelve necesario indagar los modos y las características que la implementación de la ESI ha tenido en cada jurisdicción (normativas locales, programas y políticas específicas, desarrollo curricular y estrategias institucionales) a los efectos de comprender las dinámicas jurisdiccionales y locales en que se concreta el derecho a la ESI.

En este marco, y frente a heterogéneos recorridos normativos y de grados y complejidades de implementación, la pandemia por Covid-19 instaló nuevas dificultades para la ESI, dado que alteró las condiciones regulares de escolarización presencial, los agrupamientos y otras dimensiones del formato escolar. Si bien no contamos con datos sistemáticos sobre la implementación de la ESI bajo las condiciones de escolarización a distancia o híbridas entre 2020 y 2021, algunos relevamientos (Fuentes et al., en prensa) plantean que durante 2020 se generaron algunas estrategias de continuidad de ESI en establecimientos que ya contaban con trayectoria de equipos docentes, desplegadas por medio de “vivos” de instagram y el envío de materiales digitales e impresos (como los desarrollados por los Ministerios de Educación Nacional y jurisdiccionales). El informe desarrollado por Najmias (2020) muestra que los equipos jurisdiccionales adecuaron su tarea al contexto, realizando acciones relativas a la ESI de manera remota. Sin embargo, también hubo signos de que la ESI quedó subordinada frente a otros temas, disciplinas y contenidos considerados de mayor centralidad en el curriculum escolar, y a pesar de que las

problemáticas de violencia de género en los hogares y en las redes sociales no disminuyó en esos años. En otras investigaciones más recientes se da cuenta de iniciativas de estudiantes, que por medio de redes sociales generaron demandas y propuestas de trabajo sobre ESI en la virtualidad (Otero, Quinzani y Manelli, 2022).

Esta investigación se organizó en dos etapas. La etapa 1 alcanzó cinco jurisdicciones de la Región Centro (Provincia de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba). Se relevó, sistematizó y analizó información de fuentes secundarias (normativas, diseños curriculares, resoluciones, decretos, disposiciones, etc. y los Operativos Aprender 2018 -Nivel Primario- y 2019 -Nivel Secundario-). A su vez, se realizaron entrevistas a los equipos jurisdiccionales responsables de las áreas de ESI.

La etapa 2 tuvo un alcance de dos jurisdicciones: PBA y CABA donde se realizó el trabajo de campo en 17 unidades educativas contenidas en 15 unidades de servicio. Allí se indagó sobre las percepciones de equipos directivos docentes y estudiantes sobre la implementación de la ESI, las experiencias y estrategias institucionales y las demandas y recomendaciones estudiantiles en relación a la ESI a partir de las técnicas de encuestas, entrevistas en profundidad y grupos focales.

El presente informe está organizado en cinco apartados. El primero da cuenta de la metodología desarrollada en este estudio. El segundo caracteriza a la ESI en la Región Centro a partir del análisis de la normativa jurisdiccional, políticas específicas y curriculares vigentes y de la sistematización de la información sobre ESI del Operativo Aprender. El tercer apartado se centra en las percepciones de actores y actoras sobre la implementación de la ESI en las instituciones educativas de PBA y CABA, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente inicial. El último apartado presenta las conclusiones de la investigación que busca mostrar el estado de situación de implementación de la ESI en miras a profundizar y fortalecer la política de ESI.

Antes de finalizar esta introducción, queremos agradecer muy especialmente a las instituciones educativas de la CABA y PBA que nos abrieron sus puertas y nos permitieron llevar adelante esta investigación. El mismo agradecimiento es para con los equipos jurisdiccionales de ESI que estuvieron dispuestos y disponibles para compartir acerca de las políticas que vienen llevando a cabo y sus reflexiones al respecto, lo que nos facilitó un mayor acercamiento y conocimiento sobre las características locales. También agradecer el apoyo del Programa Nacional de ESI. Por último, queremos destacar la importancia de este tipo de convocatorias para la producción de conocimiento educativo que se

promueven desde el Estado nacional destinadas a las universidades nacionales, en un reconocimiento a su trabajo académico y al aporte que éstas puedan realizar para seguir mejorando y profundizando las políticas de ampliación de derechos a partir del desarrollo de conocimiento científico y actualizado.

2. METODOLOGÍA

El proyecto tuvo entre sus objetivos generales indagar y analizar el estado de situación de la implementación de la Educación Sexual Integral en las jurisdicciones de la Región Centro del país (Provincia de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba) en función de su adecuación normativa, curricular, programática y respecto de las políticas que se promueven en los diferentes niveles del sistema educativo desde el nivel inicial hasta la formación docente inicial. A su vez se propuso relevar, sistematizar y analizar las percepciones y aportes que equipos directivos, docentes y estudiantes tienen en pos de identificar los factores que promueven y obstaculizan la implementación de la ESI a nivel institucional en dos jurisdicciones de la Región Centro (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires).

Teniendo en cuenta la complejidad de las dimensiones a analizar, el proyecto se basó en una metodología de carácter mixto en la que se articularon técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas que permitieran conocer el nivel de impacto que ha tenido la normativa de la ESI tanto a nivel macro político en la Región Centro y a nivel institucional en escuelas ubicadas en el área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), haciendo especial hincapié en las prácticas y apropiaciones de directivos, docentes y estudiantes y en las demandas del estudiantado de la escuela secundaria. En ambos casos, el carácter federal de nuestro país requirió poner la lupa en cada jurisdicción, con sus particularidades, de modo de poder indagar y conocer qué características específicas tiene la implementación de la ESI, cómo se ha institucionalizado, qué iniciativas y políticas locales existen, qué sucede en las escuelas y cuáles son las apreciaciones sobre la dicha política educativa.

El abordaje de los objetivos específicos se dividió en dos etapas que presentamos sintéticamente en el siguiente cuadro:

Etapa 1

Etapa 2

Alcance	Cinco jurisdicciones de la Región Centro (Provincia de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba)	Dos jurisdicciones de la Región Centro (Provincia de Buenos Aires - Regiones Educativas Ciudad Autónoma de Buenos Aires)
Metodología	Registro y sistematización de la información: tabulación de datos según app Airtable de acuerdo con tres criterios (normas marco, iniciativas de las áreas educativas jurisdiccionales de política específicas, diseños curriculares y adecuación a RES. CFE N° 45/08 y RES. CFE N° 340/18) Análisis de las fuentes secundarias. Entrevistas semi estructuradas a equipos jurisdiccionales responsables de las áreas de ESI Tablero con información del componente de ESI de ambos operativos Aprender. Cruces y análisis de la información obtenida.	Entrevistas semi estructuradas a equipos directivos de todos los niveles educativos (nivel inicial, nivel primario, nivel secundario y nivel superior de formación docente no universitario) Encuesta a docentes de todos los niveles educativos (nivel inicial, nivel primario, nivel secundario y nivel superior de formación docente no universitario) Grupos focales con estudiantes de nivel secundario y de nivel superior de formación docente inicial.

Información relevada	Fuentes secundarias (normativas, diseños curriculares, resoluciones, decretos, disposiciones, etc.)	Percepciones de equipos directivos, docentes y estudiantes sobre la implementación de la ESI.
	Operativo Aprender 2018 (Nivel Primario) y Aprender 2019 (Nivel Secundario)	Experiencias y estrategias institucionales sobre la ESI
		Demandas y recomendaciones de estudiantes en relación a la ESI.

En la primera etapa, llevamos a cabo el relevamiento de documentos y fuentes secundarias. Esta etapa supuso un análisis macro de la situación en las cinco jurisdicciones de la Región Centro. Se incluyó la sistematización y análisis de documentos vigentes que estuvieran publicados en las páginas oficiales de los organismos, tomando como fecha límite el año 2022. No fue parte de este estudio el sondeo sobre la implementación de este vasto plexo normativo, sino centrarnos en el texto de las leyes, resoluciones, guías, etc. con los límites que ello implica. Sin embargo, este panorama regional constituye un análisis interesante porque la sanción y aprobación de leyes y políticas en cierto momento socio-histórico es un indicador de cuáles son las tensiones y consensos que se construyen alrededor de ciertos temas, en particular de la ESI.

El trabajo de relevamiento fue realizado de manera articulada con otro equipo dentro de esta misma convocatoria de proyectos de investigación sobre implementación de la ESI que también abordó la Región Centro, dirigido por la Dra. Gisela Giambernardino (UNICEN). El propósito ha sido avanzar de manera conjunta con el relevamiento en las cinco jurisdicciones que permitiera potenciar la indagación a partir de la confluencia de equipos de universidades pertenecientes a cada uno de los cinco territorios de la Región Centro. Esto implicó la realización de reuniones para acordar los criterios y el alcance del relevamiento y las variables a observar y analizar.

En primera instancia, el trabajo se llevó a cabo tomando los documentos disponibles en las páginas oficiales de las áreas educativas de las cinco jurisdicciones, lo que permitió tener una primera lectura general del estado de situación regional. Este primer relevamiento fue ampliado y cotejado en las entrevistas realizadas a las autoridades de las áreas de ESI de los cinco territorios, siguiendo un instrumento común (ver ANEXO I) y con el relevamiento

disponible en el Sistema de Información de la ESI (SIESI) basado en las fichas jurisdiccionales (ME, 2021) y de la información disponible en el Observatorio Federal de Educación Sexual Integral (OFESI).

Para el trabajo de relevamiento y sistematización propio se utilizó la plataforma AIRTABLE, donde se incluyeron un total de 214 documentos. El material se organizó con los siguientes criterios: 1) Normas marco: marco vigente en materia de ESI en cada una de las jurisdicciones,¹ 2) Políticas Específicas: iniciativas de política pública en los niveles educativos inicial, primario, secundario y en formación docente, destinadas a alumnas embarazadas y estudiantes madres/padres en escuelas primarias y secundarias; situaciones de abuso sexual y embarazo forzado en menores de 15 años; situaciones de discriminación o violencia por motivos de género, de orientación sexual, expresión o identidad de género; y protocolos o guías de actuación escolar en casos de vulneración de derechos de estudiantes que hayan sido emitidos por las áreas de educación de cada jurisdicción; 3) Políticas Curriculares: diseños curriculares y documentación que permitió observar su adecuación a las resoluciones CFE 45/08 y 340/18, ya sea en términos de contenidos, normativa vinculada a los concursos de ascenso, a la conformación de referentes ESI institucionales, etc.

A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza la cantidad de documentos relevados y analizados según jurisdicción y tipo, y en el ANEXO II se incluye el detalle de los mismos:

JURISDICCIÓN	CABA	CÓRDOBA	ENTRE RÍOS	PBA	SANTA FE
NORMAS MARCO	2	3	2	2	1
POLÍTICAS ESPECÍFICAS	24	11	7	21	10

¹ Para ello se tomó como criterio aquellas leyes, disposiciones o resoluciones sancionadas o aprobadas como adecuación a la Ley Nacional N° 26.150.

POLÍTICAS CURRICULARES	25 ²	34 ³	24	22 ⁴	26

Por otra parte, en relación con los objetivos específicos del operativo Aprender 2018/2019, se realizó un procesamiento de datos a partir de los cuestionarios complementarios de los operativos Aprender 2018 (Nivel Primario) y Aprender 2019 (Nivel Secundario). Para ello desarrollamos conjuntamente con el Observatorio Educativo y Social de la UNIPE un tablero digital de visualización de datos a partir de las bases de ambos operativos. El tablero puede consultarse en el siguiente [link](#). Se presentan disponibles allí las respuestas de directivos y estudiantes de ambos niveles, clasificadas según sexo, nivel socioeducativo (NSE), sector y ámbito. Los datos muestran información sobre el total país, la región Centro y cada una de las jurisdicciones que la integran.



Imagen: captura de pantalla del tablero.

² Las resoluciones de los diseños curriculares para los diferentes profesorados de la CABA han sido contempladas como un documento único dado que los contenidos de ESI son iguales en todos ellos.

³ Se contabiliza como un documento aquellos diseños curriculares de profesorados que tienen los mismos contenidos.

⁴ Los documentos correspondientes a las orientaciones de concursos de ascenso se contabilizan como uno solo dado que incluyen los mismos contenidos en todos los casos.

La segunda etapa del proyecto contempló el relevamiento de información empírica a partir de un trabajo de campo sobre la implementación de la ESI en instituciones educativas de los niveles inicial, primario, secundario y formación docente ubicadas en la Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aquí se incluyó el relevamiento de experiencias, estrategias institucionales y percepciones de docentes y equipos directivos. Asimismo, para esta etapa se propuso profundizar sobre las voces estudiantiles de escuelas secundarias e institutos de formación docentes respecto del estado de situación de la implementación de la ESI, dadas las problemáticas específicas y demandas que allí emergen. Para ello se propuso tomar la información relevada en la evaluación Aprender 2019 (según se planteó para la primera etapa) y el cruce con un trabajo cualitativo en escuelas a partir de grupos focales con estudiantes en el nivel secundario.

2.1. Construcción de instrumentos y selección de las escuelas

El trabajo de campo se realizó durante los meses de noviembre del 2022 y mayo del 2023 en instituciones educativas desde el nivel inicial hasta el nivel de formación docente inicial de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello se elaboraron los instrumentos de recolección de la información acordes a los objetivos específicos contemplados en la presentación inicial. El foco estuvo puesto en las percepciones y valoraciones de los/as/es diferentes actores/actrices institucionales. Se diseñaron los siguientes instrumentos (ver ANEXO III):

ACTORES/ACTRICES INSTITUCIONALES	INSTRUMENTO	PRINCIPALES DIMENSIONES ABORDADAS
Equipos directivos de todos los niveles	Guía de entrevista	Percepciones sobre obstáculos, facilitadores y para el desarrollo de la ESI nivel institucional. Percepciones sobre las demandas de los/as diferentes actores/actrices en relación a la ESI.

		Experiencias y estrategias institucionales con la ESI en pre-pandemia y post pandemia. Estrategias desarrolladas en relación a situaciones de estudiantes embarazadas, maternidad y paternidades, situaciones de discriminación y abuso sexual infantil.
Docentes de todos los niveles	Encuesta virtual autoadministrada	Experiencias docentes con la ESI en pre-pandemia y post pandemia. Percepciones y valoraciones sobre la formación docente continua en ESI. Percepciones sobre la práctica docente en ESI Demandas y recomendaciones de lxs docentes
Estudiantes de nivel secundario	Dos guías para grupo focal	Percepciones y valoraciones sobre propuestas ESI en sus escuelas Demandas y recomendaciones de estudiantes

Estudiantes de nivel superior de formación docente no universitario		Percepciones y valoraciones sobre propuestas institucionales y formativas de ESI en sus institutos. Demandas y recomendaciones de estudiantes

En relación con la selección de las instituciones, se conformó una muestra de 17 unidades educativas contenidas en 15 unidades de servicio, contemplando los niveles educativos, jurisdicciones y tipos de gestión. Para lograr una mayor heterogeneidad de la muestra se focalizó en el tipo de gestión de las escuelas y en su ubicación territorial. La distribución jurisdiccional fue de 5 unidades de servicio ubicadas en la CABA y 10 localizadas en la Provincia de Buenos Aires. Las escuelas de gestión privada fueron seleccionadas a partir de un muestreo intencional no probabilístico, a través de la técnica de bola de nieve, según los vínculos que cada universidad tiene construidos con el territorio de pertenencia. En relación al trabajo de campo en CABA, se tramitaron los permisos necesarios en la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) y se contactó a las supervisiones correspondientes para garantizar el ingreso de las campistas a las instituciones y la posibilidad de entrevistar al coordinador general de ESI.

Por su parte, para la PBA se tomó en cuenta el criterio territorial expresado en el proyecto en vinculación a las zonas en las que se ubican las universidades participantes del proyecto. Para ello se contactó a las autoridades regionales y/o distritales con quienes se terminó de definir la muestra de escuelas de gestión estatal en función de la experiencia institucional de implementación de propuestas de ESI.

A modo de resumen, se presenta el siguiente cuadro donde se detalla el nivel educativo, el tipo de gestión, la región, la cantidad de unidades educativas y ámbitos:

NIVEL	GESTIÓN	REGIÓN	UNIDAD EDUCATIVA
Inicial	privada	IV	1
	estatal	VII	1

	estatal	XI	1
	estatal y privada	CABA	2
Primaria	privada	IV	1
	estatal	VII	1
	estatal	XI	1
	estatal y privada	CABA	2
Secundaria	estatal	IV	1
	estatal	VII	1
	estatal	XI	1
	estatal y privada	CABA	2
Formación Docente	estatal	PBA	1
	privada	CABA	1
		TOTAL	17

3. CARACTERIZACIÓN DE LA ESI EN LA REGIÓN CENTRO

3.1. Análisis de normativa provincial, políticas de garantía de derechos y curriculares

A nivel nacional, la Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral forma parte de un plexo normativo para educación que se inscribió en la perspectiva de Derechos Humanos y que había comenzado en el 2005 con la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. A la Ley N° 26.150 le siguió la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, que se construye en torno a la concepción de *sujeto de derecho* y establece, entre muchas otras cuestiones, la obligatoriedad de la educación secundaria. En 2015 se sancionó la Ley N° 27.234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, que establece la obligatoriedad de una jornada con esta temática en todos los establecimientos educativos del país. La integración de todas estas normas y enfoques hacen de la ESI un componente central del derecho a la educación.

La Ley de ESI, por un lado, cuestiona modelos reduccionistas de tipo moralizante y biologicista sobre la sexualidad y de las relaciones sociales de género. Por otro lado, forma parte de un cambio de paradigma sobre el rol del sistema educativo como educador en materia de derechos sexuales y reproductivos (Faur y Gogna, 2016; Wainerman y Chami, 2014; Del Río y Lavigne, 2009). El abordaje que la ley propone sobre la educación sexual incorpora, necesariamente, una dimensión política y de ciudadanía (Felitti, 2011; Faur y Gogna, 2016) y el despliegue de la política derivada de la ley estuvo, y aún lo está, fuertemente marcado por estas características (Román, 2020). La sanción de la ESI abrió un variedad de respuestas y reacciones normativas y de política jurisdiccionales, estrechamente ligadas al clima político y social de cada territorio y que fue cambiando a lo largo del tiempo.

En esta contextualización, cabe destacar que desde el 2006 en adelante se sancionaron también otras leyes con la misma perspectiva política que legislan sobre las relaciones de género y las sexualidades (Faur y Gogna, 2016). Entre estas normativas, se destacan la sanción en 2009 de la Ley N° 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; en 2010, la Ley N° 26.618 de matrimonio igualitario; en 2012 la Ley N° 26.743 de Identidad de Género; en 2017 la Ley N° 27.412 de paridad de género; en 2018

la Ley N° 27.499 sobre Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado (“Ley Micaela”), entre otras. Muchas de estas normas establecen la incumbencia del sistema educativo en la prevención de violencias basada en género y el reconocimiento del derecho a la identidad. En relación al marco normativo por la igualdad y no discriminación por razones de género, el año 2018 fue también muy significativo dado que se debatió por primera vez en el recinto parlamentario, y en 2020 se aprobó la Ley N° 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo, en el marco de movilizaciones masivas por la igualdad de género que se venían sucediendo con mucha resonancia social desde el 2015 y de una campaña nacional organizada desde 2005.

En este sentido, se visibiliza la sinergia que hace la Ley de ESI con la Ley de Educación Nacional, en el marco del abanico de leyes que ordenan no sólo el rol de las escuelas, sino también los cambios en los criterios de construcción de ciudadanía y en cómo la sexualidad forma parte de ésta.

Desde este marco, se propuso sistematizar la documentación de la normativa jurisdiccional y analizarla según los criterios explicitados en el apartado metodológico para luego ponerlas en relación con las regulaciones y políticas nacionales que se fueron desplegando en consonancia con los procesos y demandas sociales. El objetivo de esta decisión es observar las transformaciones a lo largo del tiempo y analizar en ellas posibles influencias y sinergias entre los marcos normativos de las provincias de la Región Centro y los correspondientes al nivel nacional.

3.1.1. Antecedentes: Salud Sexual y Reproductiva

Como ya fue mencionado, la Ley N° 26.150 condensa no sólo la noción de Educación Sexual Integral como derecho humano sino que también modifica el concepto de sexualidad, para desprivatizarlo y transformarlo en objeto de la educación. Previo a esta ley se había sancionado en el año 2002 la Ley N° 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, un marco normativo para el área de salud que daba lugar al Ministerio de Educación para la difusión de información y bajo la perspectiva médico-biologicista de la prevención de embarazo adolescente y de VIH-SIDA. Entre los años 2000 y 2003 las jurisdicciones que componen la Región Centro sancionan leyes vinculadas a la salud sexual y reproductiva. La primera de ellas es la CABA con la Ley 418/00 de Salud Reproductiva y Procreación Responsable que por un lado en el Artículo 4°, inciso n) se propone “promover la reflexión conjunta entre adolescentes y sus padres”, pero que en el artículo 7°, inciso j), entre las acciones para garantizar la ejecución de la política convoca a la “capacitación de agentes de salud, educación y desarrollo

social”. La provincia de Santa Fe crea su Programa equivalente en el 2002 a través de la Ley N° 11.888 que en su articulado da lugar al Ministerio de Educación con tareas de comunicación y prevención.

Poco tiempo después, la PBA aprueba la Ley N° 13.066 Programa Provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable en el año 2003. Entre sus objetivos, plantea la capacitación a docentes en materia de educación sexual para ayudar a la familia en la educación de sus hijos y reconoce la necesidad de coordinar acciones con las autoridades educativas provinciales para el desarrollo de acciones con estudiantes teniendo en cuenta el nivel en el que cursan. Además pone el foco en universalizar la información sobre salud sexual y procreación responsable con jóvenes y adolescentes “escolarizados y no escolarizados”. Del mismo año es la ley entrerriana N° 9501 que crea el Sistema de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual. En el Artículo 4° establece que “el Consejo General de Educación diseñará e implementará políticas de educación sexual y garantizará recursos, financiamiento y formación docente.(...) Se incluirá tanto en las políticas de educación sexual como en la capacitación y formación en los diferentes niveles educativos la perspectiva de las relaciones de género”.

Por su parte, la provincia de Córdoba en el mismo año sancionó la Ley N° 9073 Programa de Maternidad y Paternidad Responsable. La misma se centra en el sistema de salud como el ámbito indicado para la materia y no incluye a los organismos educativos.

3.1.2. Normas que enmarcan la ESI en las jurisdicciones

Con respecto al primer agrupamiento de documentos del relevamiento realizado, que incluye a la normativa específica de Educación Sexual Integral y a aquellas que crean las áreas locales de ESI, las cinco jurisdicciones de la Región Centro cuentan con algún tipo de norma al respecto. La primera jurisdicción en contar con una norma propia que avanza desde el mismo paradigma político - conceptual que la ley nacional de 2006 fue la CABA que para el mismo año sanciona la Ley N° 2110. Del mismo modo, se reconoce el derecho a la información para el ejercicio de la sexualidad integral responsable y con formación en valores, a partir de elaborar contenidos curriculares obligatorios teniendo en cuenta las etapas de desarrollo del estudiantado. Recae sobre el Ministerio de Educación la autoridad de aplicación de la ley de ESI, garantizando la formación docente, la realización de talleres para padres, madres y tutores “respetando las convicciones de cada comunidad educativa” (art. 7°, inc. a) y la organización de encuentros multisectoriales.

Por su parte, en 2015 la PBA hace lo propio a partir de la sanción de la Ley N° 14.744 donde establece el derecho a recibir ESI en los establecimientos públicos, de gestión estatal y privada y, por ende, la obligatoriedad de su enseñanza. Al igual que la norma nacional y de CABA entiende a la ESI como las actividades pedagógicas que incluyen dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas.

En cuanto al marco de la ESI en la Provincia de Santa Fe, a pesar de no tener una ley específica de ESI, cuenta con una significativa cantidad de normativa ministerial que se corresponde con el enfoque de la ley de ESI: resoluciones, decretos, normativas, disposiciones, etc. emitidos desde el ministerio provincial y que se apoyan en las leyes nacionales. Cabe mencionar que el proyecto de ley de educación provincial, que en el 2021 logró la media sanción en la Cámara de Diputados santafesina, incorpora a la ESI conforme a la perspectiva nacional en su Capítulo V, Sección I.

Para el caso de la Provincia de Córdoba, si bien no tiene una ley específica, en 2010 se sanciona la Ley Provincial de Educación N° 9.870 que establece en su articulado la obligación de “brindar conocimientos y promover valores que contribuyan a una educación sexual integral, conforme a lo establecido por la Ley Nacional N° 26.150” (art. 4º, inc. j). Sumado a ello, en el año 2018 la Secretaría de Educación emitió el Memorándum N° 8 dirigido a los equipos directivos y supervisiones que reafirma la plena vigencia de la ESI, tanto de su ley nacional como de las Res. CFE N° 45/2008 y 340/18 y de la Ley N° 27.234 “Educar en Igualdad”, el derecho a la ESI de los/as/es estudiantes y recuerda que el respeto al ideario institucional debe respetar las perspectivas establecidas en dichas normas. Un año después la Secretaría de Educación también aprueba la Resolución N° 433 que ratifica la vigencia y obligatoriedad de la ESI en el territorio cordobés.

En cuanto a la provincia de Entre Ríos, en 2008 también incluyó a la educación sexual en su nueva Ley Provincial de Educación N° 9.890, pero a diferencia de la cordobesa, establece la promoción de una educación sexual “escolar” integral (art. 19º, inc. h) y la formación integral de una sexualidad responsable (art. 13º, inc. s).

3.1.3. Políticas específicas

En el segundo tipo del relevamiento documental se incluyen las normativas referidas a políticas específicas en sexualidad y de protección integral de derechos. Entre los años 1999 y 2011 las jurisdiccionales de la Región Centro sancionan leyes acordes a la Convención sobre los Derechos del Niño y a la Ley Nacional N° 26.061, adecuándose a un

nuevo paradigma en la concepción de las niñas y adolescentes como sujetos de derechos.

Otras de las primeras regulaciones que aparecen en la Región Centro vinculadas a la ESI son aquellas que garantizan el derecho a la educación de estudiantes embarazadas y madres/padres en el nivel secundario. Estas normativas consideran al embarazo adolescente como una problemática socio educativa que tiene un impacto directo en la interrupción de las trayectorias escolares y por esto explicitan la necesidad de impartir educación sexual como modo de prevención.

En las normativas específicas emitidas por las áreas educativas de la Región, la mayoría habilitan regímenes especiales de inasistencias justificadas o la posibilidad de ingresar a las escuelas con bebés. La CABA tiene un recorrido sostenido de normativas (Res. N° 949/2005 Posibilidad de concurrencia de hijos a la escuela, Ley N° 709/2001 Régimen especial de inasistencias para alumnas embarazadas y alumnos en condiciones de paternidad, Res. N° 4799/ 2007 Permiso de retiro anticipado, Resolución N° 5337/ 2007 Mecanismos de apoyo, Resolución N° 1729/2006 sobre prioridad en la asignación de vacantes en Nivel Inicial, entre otras) que muestra la necesidad de adaptar el formato escolar a las circunstancias específicas de estudiantes en esta situación, apoyado en el enfoque de la educación secundaria como derecho. Muchas de estas normas anteceden al establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria a nivel nacional, dado que en dicha jurisdicción es obligatoria desde el año 2002 (Res. N° 898). A su vez, en la Ciudad funciona el Programa de Retención Escolar para Estudiantes Madres, Padres y Embarazadas. Fue creado en 2006 por Res. N° 1729 que también da lugar a estrategias como la priorización de la asignación de vacantes en el Nivel Inicial, la capacitación docente, la asistencia técnico-pedagógica, el acompañamiento a los referentes institucionales (escolares) del Programa, la realización de talleres y grupos de reflexión con adolescentes madres y padres, y acompañamiento a salas integradas (destinadas a hijos/as de adolescentes madres y padres) (Faur y Fuentes, 2019).

En Entre Ríos la Ley N° 9356/2001 contempla un régimen de asistencia especial para estudiantes embarazadas y madres y prohíbe cualquier acción institucional que lo obstaculice. Con posterioridad, la Ley de Educación Provincial N° 9890/08 incluye entre los derechos de estudiantes la generación de condiciones para sostener la escolaridad de madres y padres estudiantes, estableciendo el derecho a continuar los estudios de adolescentes embarazadas o en período de lactancia. En 2011 se aprueba la Res. N° 1770/11 donde se establece un régimen de inasistencias justificadas para estudiantes embarazadas y por paternidad.

En PBA la Ley Provincial de Educación N° 13.688/07 busca garantizar la inclusión en el mismo turno y horario de estudiantes madres/padres y sus hijos/as/es. La PBA además cuenta con la Resolución N° 5188/08 que establece la creación de salas maternas en escuelas secundarias que lo requieran y cuenten con las condiciones para ello, así como la conformación de salas maternas en instituciones del nivel inicial que se encuentren próximas a escuelas secundarias. El objetivo es que estudiantes madres, padres o hermanos/as mayores puedan contar con un lugar propicio para llevar a los/as/es niños/as/es a cargo. Sumado a esto en el año 2018 se comienza a implementar el Plan Nacional de Prevención y Reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (Plan ENIA) en seis distritos de la provincia. En el Documento N° 2 la Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología social comunica el inicio de dicha política pública y que se conformará un Equipo de Capacitadores para fortalecer la ESI en las instituciones incluidas en el Plan.

En el caso de la Provincia de Córdoba, se encuentra la Resolución N° 790/04 que prevé un régimen de asistencia especial para embarazadas y madres y la Ley N° 9.944 de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que contempla en su artículo 20° la prohibición de cualquier tipo de discriminación o sanción a niñas, niños y adolescentes por su estado de embarazo, maternidad y paternidad en instituciones educativas, sean públicas o privadas. En la Provincia de Santa Fe se aprueba con rango de decreto un régimen de asistencia particular a alumnas embarazadas y en período de lactancia (Decreto N° 0181/09), aunque ya existía una norma del año 1995 (Resolución N° 627/95) que preveía licencias para alumnas embarazadas.

En síntesis, las jurisdicciones de la Región Centro produjeron un vasto entramado normativo que regula y facilita la inclusión educativa de adolescentes embarazadas, padres y madres. Se trata de leyes, resoluciones y/o decretos, que avanza en medidas específicas, como un régimen especial de inasistencias con el objetivo de facilitar la continuidad o el retorno educativo de estudiantes que se ausentan reiteradamente o por largos períodos debido a la paternidad, maternidad y embarazo; en algunos casos establecen un régimen de asistencia reducida durante la lactancia o la exención de educación física y también instalan mecanismos de recuperación de aprendizajes. Se observa que varias jurisdicciones produjeron normativas internas al sistema (resoluciones) con anterioridad a la sanción de leyes generales de educación o de la misma ley de ESI. Las normas que regulan la situación escolar de estudiantes madres, padres y embarazadas con posterioridad se estructuran en torno a un plexo normativo y de políticas que abarca no solo lo administrativo sino también da sustento a un abordaje integral de esas situaciones en base al criterio de garantizar el derecho a la educación.

En relación a la construcción de la educación como derecho y que abarca dimensiones de la sexualidad, a partir de la sanción de la Ley N° 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y sus homónimas a nivel local, comienzan a desplegarse distintas normativas en las jurisdicciones de la Región Centro, tales como protocolos y guías para abordar la “conflictividad social”, “situaciones complejas”, de “vulneración de derechos”, para “prevenir y erradicar la violencia”, de “detección de maltrato”, incluso de atención ante situaciones de “trata de personas”, y finalmente se establecen guías de procedimiento en casos de “abuso sexual infantil” (ASI).⁵ Muchas de estas regulaciones incluyen articulaciones interministeriales o interinstitucionales de las escuelas con organismos de derechos, salud, desarrollo social o justicia como defensorías, centros de salud, consejo de derechos, etc. En esas articulaciones, en el caso de Santa Fe, por ejemplo, aparecen también organizaciones no gubernamentales. Esto refleja un reposicionamiento del rol social de las escuelas como instituciones garantes de derechos, no sólo del derecho a la educación, sino también de generar las condiciones para el acceso y restitución de los mismos.

Es decir, el cambio del rol social de la escuela en el siglo XXI como institución de derechos fue acompañado con una serie de normativas (leyes, resoluciones, comunicaciones), guías y protocolos de intervención en situaciones de vulneración de los derechos de las infancias y adolescencias. Específicamente, en las cinco jurisdicciones de la Región se encuentran guías (tanto para los equipos de gestión, las supervisiones, los equipos directivos como para docentes) para acompañar a víctimas de abuso sexual o maltrato intrafamiliar y para recepcionar y dar curso legal a denuncias en articulación con otras instituciones. En Santa Fe, por ejemplo, el *Protocolo de actuación frente a situaciones de violencia* establece que “*las intervenciones que realizan los Equipos Socio Educativos están direccionadas y tienen como finalidad la restitución integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, por lo que cualquier situación que implique articular interministerial y/o institucionalmente, se hará la derivación que corresponda, atendiendo la urgencia, propiciando al trabajo colaborativo, conformando redes de intercambio y cooperación, con los demás equipos que actúan dentro del territorio, las instituciones educativas y/o aquellas áreas del trabajo social, sean estas gubernamentales o no que puedan acompañar a las necesidades del proceso*”. En lo reglamentario, solo el *Protocolo Provincial de Prevención, Detección y Abordaje del Abuso Sexual hacia Niños, Niñas o Adolescentes* de PBA menciona a la ESI como una herramienta para la prevención del ASI. En la práctica, los equipos jurisdiccionales refieren la permanente solicitud, por parte de las escuelas, de sus

⁵ Se puede ver un análisis más detallado de estas normativas en el apartado siguiente, en el análisis sobre las percepciones de equipos directivos y estudiantes reflejados en los resultados de las Pruebas Aprender.

intervenciones en este tipo de seguimiento, como así también en situaciones de hostigamiento, bullying, convivencia y discriminación.

En líneas generales sobre aspectos vinculados a la diversidad sexo genérica, Entre Ríos y CABA tienen protocolos sobre identidad de género y discriminación por orientación sexual, PBA cuenta una guía para abordar la diversidad sexual en el ámbito escolar y orientaciones para intervenir en procesos de hostigamiento y discriminación, entre otros motivos, en relación a la identidad de género u orientación sexual y Córdoba y CABA tienen leyes que establecen fechas para abordar este tipo de discriminación, y se destaca la Resolución santafesina N° 0955/21 de cambio registral para el sistema educativo que se completa con guía de implementación para las escuelas.

Como puede verse, en todas las jurisdicciones, la Ley N° 26.618/10 de Matrimonio Igualitario y la Ley N° 26.743/12 de Identidad de género permean en las políticas educativas con normativas que explicitan la necesidad de trabajar la discriminación por orientación, identidad y expresión de género. Más específicamente, en CABA se sanciona en 2009 la Ley N° 3062 que establece que “deberá respetarse la identidad de género adoptada por travestis y transexuales (...) en las dependencias de la Administración Pública Central local” e indica como modo de registro el sistema de iniciales que luego terminaría adoptando la ley nacional. La Provincia de Santa Fe cuenta además con la Resolución N° 955/21 que establece los mecanismos necesarios para modificar los datos de títulos, certificados analíticos, Certificación de Capacitaciones, entre otros documentos, en relación al derecho a la identidad establecido en la Ley N° 26.743 y una guía para realizar el cambio registral en el ámbito escolar. En el año 2015 la PBA emite el Comunicado N° 6 que orienta para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas. En la Provincia de Entre Ríos la Coordinación de Educación Sexual Integral publica en el año 2022 un documento con recursos para abordar el eje de diversidad sexual en el que se incluyen orientaciones en relación a garantizar el derecho a la identidad de les/os/as estudiantes.

A contramano de este espectro de normativas que amplían espacios para el ejercicio de derechos en términos de relaciones de género y aspectos referidos a una concepción integral de la sexualidad, cabe una mención particular a la única normativa de la Región Centro que se refiere a la cuestión del uso del lenguaje no binario en el ámbito escolar. Es la Resolución N° 2566/MEDGC/22 de CABA que restringe el uso del lenguaje “con las reglas del idioma español, sus normas gramaticales y los lineamientos oficiales para su enseñanza” en las instituciones del nivel inicial, primario y secundario de gestión estatal o privada.

3.1.4. Políticas curriculares

En relación con el tercer agrupamiento que reúne las políticas curriculares, donde principalmente se contempla la adaptación jurisdiccional a las Resoluciones CFE N° 45/08 y 340/18, se puede observar una situación heterogénea en la Región Centro. En los Cuadros 1 y 2 se puede observar una síntesis de algunas de las adaptaciones jurisdiccionales a las normativas específicas de ESI sancionadas por el Congreso de la Nación o por el Consejo Federal de Educación y el despliegue situado de algunas políticas curriculares específicas.

Cuadro 1. Políticas curriculares y producción de materiales

JURISDICCIÓN	INCORPORACIÓN DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES SEGÚN RES. N°45/08	PRODUCCIÓN DE MATERIAL JURISDICCIONALES	FORMACIÓN DOCENTE INICIAL
CABA	Se incluyen los LC citando a la Res. sin hacer mención a la misma en los nuevos diseños de niveles: - Nivel inicial en 2009, se incluyen en los lineamientos generales del nivel. - Nivel primario en 2011, tiene un diseño específico de	Se producen principalmente a través de la Gerencia Operativa de Curriculum, pero también a través de otras instancias del mismo ministerio. El material con propuestas para el aula se organiza en torno a temáticas como “masculinidades”, “vínculos saludables”, “prevención de grooming”, “violencia de	Ley 2110 - Artículo 1°.- Se establece la enseñanza de Educación Sexual Integral en todos los niveles obligatorios (...) y en todas las carreras de formación docente. Artículo 7°.- El Ministerio de Educación garantiza: a. La oferta de Talleres de Formación y Reflexión para padres, madres, tutores y todo otro

	ESI. Nivel Secundario en 2015, tiene un diseño específico de ESI.	género", etc. También existe material para trabajar con las familias. Otros tipos de materiales, videos, flyers, láminas, guías de orientación.	responsable legal respetando las convicciones de cada comunidad educativa. b. La formación y actualización de los/as docentes a fin de que puedan tener las herramientas necesarias. El DC de formación docente para educación inicial y primaria y para los profesorado de nivel secundario incluye un espacio específico de ESI y establece sus contenidos.
CÓRDOBA	2008: Diseño propio de ESI, en un único documento para todos los niveles. Reprocesa los LC elaborados por el CFE. Se incluyen los LC citando a la Res. en los nuevos diseños de niveles. - Nivel inicial en 2009. - Nivel primario en 2011. Ambos diseños se	Producción de materiales en abundancia a partir de 2016, especialmente en la Dirección de primaria. En 2017 publican una serie de evaluaciones de la implementación de la ESI en todos los niveles. Tienen material específico para trabajar en la jornada "Educar en Igualdad"	En 2008 se incluyen los LC de formación docente de nivel inicial y primaria. En 2009 los del profesorado de educación especial, también se incluye un espacio curricular destinado a ESI. En 2010, 2011, 2012, 2015 (con actualizaciones) se van incluyendo sucesivamente algunos LC en distintos profesorados de secundaria.

	actualizan en 2010 y 2014 e incluyen los LC. • Nivel Secundario en 2015. • Contextos de encierro en 2016.		
PBA	En los DC de inicial y primaria de 2018 se incluye la ESI como perspectiva e incluso se mencionan sus LC. En el documento “Marco de referencia” para todos los niveles de 2019, se hace menciona a la ESI como articulador transversal y se cita el documento de la resolución y los LC.	La Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología social produce comunicaciones con propuestas y recursos pedagógicos para utilizar en la semana de la ESI y las jornadas Educar en Igualdad. Producen materiales a partir de 2020: recopilación de buenas prácticas y materiales con conceptualización para acompañar la formación docente.	La Ley 14.744 contempla la ESI como obligatoria también en la formación docente no universitaria (art. 4º). Hasta la actualidad no hay DC de nivel superior. De la entrevista al equipo jurisdiccional se desprende que se aprobaron en 2023 nuevos DC para todos distintos niveles y modalidades, incluidos los profesorados, que contendrían contenidos específicos pero su análisis excede el recorte temporal de esta investigación.
SANTA FE	Sí, se incluyen los LC	En el campus del	Incorpora los LC en la

	Formación docente inicial de primaria y secundaria en 2009 DC de secundaria en 2014.	ministerio se puede acceder a recursos pedagógicos y de formación docente, así como a distintas experiencias escolares, en formatos de lectura o audiovisuales.	formación docente de inicial y primaria (2009) y en educación especial (2022)
ENTRE RÍOS	No incorpora los LC de la Resolución en los lineamientos generales de los niveles. En nivel inicial y en modalidad especial tienen documentos de apoyo para la articulación de los LC de ESI de la Nación. En la modificación de la escuela secundaria incluye a la ESI con perspectiva de género como un contenido transversal.	La elaboración de recursos para el aula está organizada mayormente por niveles y en torno a los ejes, el más desarrollado es el de “Respetar la diversidad”. También hay material para la formación docente. Existe un recursero elaborado en 2020 y 2021 que se socializa a través de un drive.	En los profesorados de todos los niveles, a partir de las renovaciones curriculares pero sin normativa específica.

Fuente: elaboración propia en base al relevamiento realizado.

En líneas generales, se observa que todos los equipos técnicos de la gestión lograron producir materiales propios, con criterios que varían según las necesidades específicas de cada provincia. Muchos de ellos enfocados en la producción de recursos para las Jornadas de Educar en Igualdad o materiales pedagógicos para el aula. También se fueron incorporando paulatinamente los contenidos curriculares de ESI en la formación docente inicial, sea en la conformación de espacios específicos o como contenidos, y mayormente en los diseños curriculares de los niveles obligatorios.

Cuadro 2. Apropiación jurisdiccional a la Resolución CFE N° 340/18

JURISDICCIÓN	INCLUSIÓN DE CONTENIDOS DE ESI EN LOS CONCURSOS DE ASCENSO	CALENDARIZACIÓN DE LA JORNADA "EDUCAR EN IGUALDAD"	EQUIPO DE REFERENTES DE ESI	INCLUSIÓN DE NAP Y EJES DE LA ESI EN LOS CONTENIDOS CURRICULARES.
CABA	Entre los contenidos de los cursos de ascenso hay mención a las políticas públicas para garantizar la equidad y la justicia educativa pero no se explicita ninguna política en particular. No hay contenidos explicitados de ESI.	A partir de 2019 se calendarizan 3 jornadas anuales en todos los niveles obligatorios, una de estas jornadas corresponde a lo estipulado en la Ley Nacional N°27.234	Está mencionado en la "Guía para acompañar a las escuelas en la implementación institucional de la ESI" de 2019. La coordinación elaboró un plan trianual con el equipo de Escuela de Maestros, para capacitar a referentes de todos los niveles y modalidades a partir de 2019, con encuentros presenciales y semipresenciales complementarias. Esta propuesta	La CABA tiene una estructura conceptual propia que no coincide exactamente con las propuestas por la resolución para los NAP y los ejes pero que abonan al mismo paradigma. En la actualización del DC de nivel inicial de 2019, hay un capítulo específico de ESI organizado en torno a los NAP.

			sostuvo la instancia semipresencial durante el ASPO y DISPO y retomó su plan original a partir de 2022.	
CÓRDOBA	Se incluye la ESI en los concursos de ascenso tanto en instancias de formación previa como en la prueba de oposición.	El Memorándum N°8 del año 2018 incluye a la Ley 27.234 reafirmando la importancia de su implementación en las escuelas de la provincia.	No hay política específica para la conformación de estos equipos. Previo a esta resolución hubo un dispositivo de capacitaciones, "La ESI una cuestión institucional", para docentes de secundaria con perspectiva de institucionalización de la ESI.	Los DC y sus actualizaciones son anteriores al 2018.
PBA	Sí, en todos los contenidos de los concursos de 2020 y 2022, se hace mención explícita a la ley nacional y la provincial y a la política que de estas se deriva.	En la calendarización figuran la jornada Carolina Aló 27/5, la semana de la ESI en agosto y Educar en igualdad en noviembre.	Se crea el Programa Especial para la formación de referentes especiales de ESI en el año 2022. Se desarrolla un dispositivo de capacitación específico para reforzar la figura,	Los DC y sus actualizaciones son anteriores al 2018.

	Como a otras leyes que abonan la misma perspectiva. En algunos documentos los lineamientos de la Res. 45/08 del CFE son material de lectura.		coordinado desde la Dirección de ESI.	
SANTA FE	No hay normativa publicada para los concursos de ascenso.	Si bien no está en el calendario desde 2020 hay material específico que recupera buenas prácticas docentes para esta jornada.	No hay regulación ni material de divulgación sobre este punto de la resolución.	No hay normativa que lo explicita, pero en los materiales desarrollados para acompañar la conceptualización docente o con propuestas para el aula y las jornadas Educar en igualdad, están ordenados según los ejes explicitados en el anexo de la Resolución.
ENTRE RÍOS	Sí, una de las clases del concurso refiere a transversalizar la ESI.	A través de la Resolución 4600/21 y a partir de 2023 calendarizaron dos semanas de ESI al año.	La Resolución provincial 5063/18 establece la figura de asesores institucionales de ESI (con	Algunos de los materiales con propuestas de trabajo para el aula tienen como criterio la profundización en algunos de los

			puntaje). La Resolución provincial 0364/18 incorpora entre la funciones de la Coordinación Pedagógica Departamental formar a los Equipos de Educación Sexual Escolar Integral de cada escuela, revisar y aprobar los proyectos presentados.	ejes. Los materiales de estudio y orientación para el trabajo docente, hacen referencia a los ejes.

Fuente: elaboración propia en base al relevamiento realizado.

En todas las provincias regionales se calendarizó, con distintas herramientas normativas o técnicas, la jornada “Educar en igualdad”. Es necesario detenerse brevemente para contextualizar el clima social en el que surge la Ley N°27.234 y su ratificación en la Res. N°340 para dimensionar su pregnancia en las agendas educativas. Para el inicio del nuevo milenio, los movimientos feministas y la academia, en consonancia con los organismos internacionales, trabajaban desde hacía décadas en la visibilización de la desigualdad y los modos en que las violencias de género estructuran la sociedad. De hecho, la sanción de la misma Ley N° 26.150 es parte de este proceso en distintos ámbitos y que empieza a condensarse en muchas leyes y a resonar a nivel social con amplia potencia. Bajo este nuevo paradigma (y no sin tensiones) también se sanciona en 2010 la Ley N° 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. El articulado mismo resulta muy didáctico y tiene la potestad de nombrar, distinguir y desnaturalizar la violencia de género, pero en su implementación despliega pocas herramientas eficientes para concretar lo que se propone en su nombre. En definitiva, resulta ser una ley que dialoga con las víctimas de la violencia y no con quienes la perpetran. Partiendo de la perspectiva

de que las leyes son catalizadores del clima social que las engendra, se explica la resonancia y magnitud del movimiento social que 5 años después tomó todos los espacios públicos y se conoció como “Ni una menos”. Este movimiento además estuvo caracterizado por la presencia de jóvenes y adolescentes que reclamaron el derecho a la igualdad y a la libertad en todos los ámbitos de sus vidas, también en las escuelas. Este inesperado poder colectivo/colectivizado puso en jaque al interior de las escuelas no sólo las relaciones entre varones y mujeres, sino entre adultos y adolescentes y con la institución misma (desde el uso del guardapolvos o el código de vestimentas, hasta la estructuras de los baños). Esto se dio en contextos urbanos y con mucho eco en redes sociales y medios de comunicación. La primera y rápida respuesta, llegó desde el poder legislativo de la Nación ese mismo año. En las escuelas había que hablar del tema: la Ley N° 27.234 “Educar en igualdad” estableció la calendarización de, al menos, una jornada anual con temática de violencia de *género* y sostenida en la fuerte demanda, tuvo fuerte adhesión en las normativas provinciales. Actualmente, si bien las jornadas se realizan en varias jurisdicciones desde ese año, empezaron a incorporarse con posterioridad a las agendas educativas provinciales. En el caso de Santa Fe, por ejemplo, están en agenda desde el 2021, en CABA se calendarizaron 3 jornadas a partir de 2018. Como en todas las jurisdicciones el calendario escolar se sanciona por resolución cada año, queda abierto el interrogante sobre la continuidad de esta estrategia en contextos de desmovilización. Sin embargo, las jornadas calendarizadas tienen la potencia de generar material específico para su implementación, ya sea del Programa Nacional de ESI como de las instancias provinciales y organiza la tarea de planificación escolar en los establecimientos.

El 2015 fue un punto de inflexión hacia un crecimiento exponencial, constituyendo una huella en la agenda política y social que visibilizó una constante demanda sobre los derechos de las mujeres y la necesidad de sostener y desarrollar políticas de prevención y abordaje de la violencia basada en género. En 2018 se recobró el carácter masivo con la demanda por la interrupción voluntaria del embarazo, proceso que también puso a circular discursos de resistencia a la perspectiva que el abanico normativo venía construyendo. En los debates a favor y en contra del aborto legal se repetía una y otra vez la necesidad de profundizar la implementación de la ESI, mientras que en las calles aparecía la consigna, ya organizada en otros países de Latinoamérica “Con mis hijos no te metas”. En esta tensión y con una construcción constante desde la política, la academia, los movimientos sociales, los centros de estudiantes y el compromiso docente se fue instalando definitivamente una perspectiva feminista en la ESI (Bruno, 2022).

Ese año el Consejo Federal de Educación tomó posición con la Resolución N° 340, intervención que dio un fuerte impulso a las políticas jurisdiccionales de ESI, dando un

paso más en el señalamiento de la obligatoriedad de implementación de la ESI en todas las instituciones y define algunos debates que abiertos en la ley del 2006. La Resolución CFE N° 340/18 ratifica la necesidad de que se incluya un espacio específico de ESI en la formación inicial docente, determina que se establezca el enfoque en los planes institucionales, que se incluyan los contenidos de la ESI en los concursos de ascenso de todo el país y reitera la obligatoriedad de la Jornada “Educar en Igualdad”. La resolución también esquematiza en su anexo la estructura conceptual de los 5 ejes conceptuales de la ESI (presentes en los materiales del PNESI) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para todos los niveles obligatorios, que actualizan y amplían los lineamientos curriculares de la Resolución N° 45/08 del CFE. Además, en el artículo 3° indica que en todas las escuelas del país se debe organizar un equipo docente referente de ESI. El efecto de esta resolución revitalizó, al calor de las demandas sociales y estudiantiles, las políticas de la ESI en toda la Región. Tuvo el efecto de consolidar líneas de trabajo o habilitar la construcción de equipos a nivel de la gestión jurisdiccional que pusieron a circular materiales de estudio o de propuestas para el aula, ya sea del PNESI o de producción propia. Además, legitimó la categoría *género* en los lineamientos curriculares, perspectiva que estaba desdibujada en la letra de los lineamientos curriculares de 2008.

3.1.5. Equipos técnicos de ESI en las jurisdicciones de la Región centro

Como hemos mencionado, en el primer agrupamiento del relevamiento documental se incluyó la conformación de las áreas programáticas de ESI a nivel jurisdiccional. Esta información fue analizada en las disposiciones o resoluciones emitidas por las carteras educativas así como en las entrevistas a referentes y/o equipos de ESI de las cinco jurisdicciones que conforman la Región Centro del país con el fin de contextualizar, cotejar y complementar el relevamiento y sistematización de las normativas y políticas de ESI realizado por el equipo de investigación en la etapa 1 referida anteriormente. Para ello, se indagaron, por un lado, sobre las características de los equipos de ESI, y por otro, sobre las adecuaciones que las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) supusieron en cada jurisdicción para la efectiva implementación de la ESI. Además, se buscó indagar sobre las estrategias desplegadas durante la pandemia, tanto a nivel curricular como aquellas planificadas para fortalecer el acompañamiento a las escuelas frente a situaciones de violencia o de vulneración de derechos.

Los programas de ESI o ámbitos de coordinación de políticas jurisdiccionales de ESI en las esferas de los poderes ejecutivos provinciales en cada provincia reflejan situaciones diversas y sus procesos de conformación resultan siempre singulares. Sin embargo, en

todos los casos, expresan que la influencia del PNESI ha resultado significativa para orientar el trabajo jurisdiccional, para legitimar y jerarquizar la presencia de la ESI en los organigramas y para promover el intercambio de experiencias entre las provincias. El PNESI es una referencia para los equipos de ESI en las jurisdicciones, en tanto establece los lineamientos federales, acompañando el impulso de políticas provinciales y apostando al desarrollo de capacidades propias. En todos los casos, las personas entrevistadas, valoran las capacitaciones del PNESI, el intercambio de experiencias entre jurisdicciones que promueve y la producción de materiales didácticos impresos, que les permiten dar respuesta a demandas específicas que surgen en cada territorio. Las direcciones, los programas y coordinaciones de ESI de las jurisdicciones de la Región Centro tomaron para sí la valiosa tarea de buscar modos de territorializar las políticas educativas de ESI de acuerdo con las posibilidades y condiciones de cada una. Una de las estrategias comunes al conjunto de las cinco jurisdicciones fue la de designar personas referentes en instancias intermedias de la gestión, sea como referentes por nivel educativo o con criterio territorial, organizados por distritos, regiones o departamentos. En todos los casos, el propósito principal es llegar a las escuelas y dar respuesta a las necesidades en los territorios.

Respecto de los equipos, las cinco jurisdicciones dan cuenta de un crecimiento cuantitativo en los últimos años. También dan cuenta de un crecimiento en relación con el nivel de conocimientos y experiencias para dar respuesta a las demandas propias de la ESI. El modo en que cada equipo de ESI se fue conformando y ampliando, las configuraciones que se fueron armando en los organigramas provinciales, las características de los perfiles profesionales y los estilos de trabajo que se fueron definiendo son bien diversos. Por supuesto que el análisis profundo de esta caracterización excede los propósitos del presente estudio, pero lo que se busca en este informe es la identificación de características comunes a nivel regional para reflexionar sobre los procesos de fortalecimiento para la implementación de la ESI.

Respecto de las normativas como herramientas para la efectivización de una política, se reconoce la influencia para el fortalecimiento de la ESI en las jurisdicciones de la región a la Resolución CFE N° 340/18. Resulta clave por su dimensión curricular, que permitió la organización de un nuevo modo de pensar la planificación de la ESI, y también por la definición de la figura de referentes escolares de ESI para cada institución. También la referencia a la Resolución CFE N° 419/22 que refuerza la idea del perfil de referentes escolares, destacando según las personas entrevistadas, que la ESI en soledad es una tarea imposible y que se requiere de trabajo articulado y situado. De alguna manera, se vislumbra en ambas resoluciones, cierta actualización de la Ley N° 26.150 y las personas responsables a nivel de las jurisdicciones subnacionales reconocen que estas normativas

ofrecieron herramientas situadas para fortalecer la responsabilidad de garantizar el derecho a la ESI.

En relación con las tareas y responsabilidades de los equipos jurisdiccionales de ESI, se encuentran puntos en común. En general, en todos los casos, refieren que las personas de los equipos asumen tareas relacionadas con el acompañamiento y asesoramiento a escuelas en temas de ESI y promoción de acciones de capacitación y distribución de materiales. También se ocupan de definir estrategias para la atención de demandas específicas que, luego de la pandemia, han crecido de modo destacado en toda la región en particular en temas de vulneración de derechos. Las características específicas de organización del trabajo de los equipos son distintas, varían de acuerdo con definiciones políticas de la gestión en cada jurisdicción, el tamaño y diversidad de la población y la cantidad y tipo de escuelas, la distribución entre ámbitos urbano y rurales y las necesidades identificadas en cada territorio. Una de las tareas que destacan es la de articulación con otras áreas o ámbitos, tanto al interior de las carteras educativas jurisdiccionales, como con otras organizaciones de la comunidad. Este aspecto, se reconoce que se vio fortalecido luego de la experiencia de la pandemia.

La suspensión de la presencialidad provocada por la pandemia de COVID-19 implicó, según expresaron las personas entrevistadas, una pausa en la demanda de acompañamiento y asistencia directa a las escuelas y, en los casos en los que había dispositivos de capacitación en curso, también definió la reconfiguración de los mismos hacia la virtualidad. Todos los equipos jurisdiccionales de ESI refieren haber trabajado arduamente, en particular en la producción de materiales de ESI con propuestas digitales de trabajo para el aula, para el acompañamiento de las trayectorias y para la formación docente. Cuando se iniciaron los procesos de vuelta a la presencialidad, los equipos entrevistados de la Región Centro reconocen haber enfocado sus tareas, principalmente en el acompañamiento frente a situaciones complejas de vulneración de derechos, entre las más expresadas, se encuentran las situaciones de abuso sexual y violencias basadas en género.

En las entrevistas a referentes jurisdiccionales hay un acuerdo respecto a que la ESI ha avanzado en los últimos años de modo destacado. Este avance se evidencia tanto en la capacidad de articulación para el trabajo conjunto con otras instituciones del Estado o de la sociedad civil ante situaciones de vulneración de derechos, así como también en haber ganado terreno al poder llegar a muchas más escuelas y territorios.

Por último, también coinciden en que la emergencia de una demanda estudiantil por más ESI. Ello requiere una distinción importante para futuras investigaciones, ya que dicha

demanda no es la misma en ámbitos urbanos que en ámbitos rurales, siendo mayor la demanda en el primero. Y también se encuentra un aspecto común entre las personas entrevistadas -que se profundizará en la etapa 2 de este mismo informe- que refiere a que la demanda estudiantil por más ESI está ya centrada en el *cómo* de la enseñanza, y no tanto en el *qué*. Es decir que pareciera, según las percepciones de las voces relevadas, que no se trata tanto de una demanda estudiantil por más contenidos, sino acerca de los abordajes pedagógicos para que la ESI que se les ofrece esté en línea con lo que están efectivamente necesitando.

3.2. Sistematización de la información sobre ESI del operativo Aprender para la Región Centro

Se realizó un procesamiento específico de datos a partir de los cuestionarios complementarios de los operativos Aprender 2018 (Nivel Primario) y Aprender 2019 (Nivel Secundario), en particular, en relación con objetivos específicos del proyecto. Los objetivos buscaban describir las características del desarrollo de la ESI en los niveles primario y secundario, indagando sobre las diferencias territoriales, por sector de gestión, ámbito y otras características de las escuelas a partir de los operativos Aprender 2018/2019.

Para ello se desarrolló un tablero digital de visualización de datos a partir de las bases de ambos operativos. El tablero puede consultarse en el siguiente [enlace](#). Se presentan disponibles allí las respuestas de directivos y estudiantes de ambos niveles, clasificadas según sexo, nivel socioeducativo (NSE), sector y ámbito. Los datos que se presentan reflejan el total país, la región Centro y cada una de las jurisdicciones que la integran (Córdoba, Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos). A partir de ello, se presenta a continuación una caracterización de la implementación de la ESI en la región que permite comprender a nivel global cuáles son las particularidades en que se despliega la ESI según las categorías que organizan la oferta escolar y los objetivos propuestos.

Para caracterizar la región Centro en cuanto a los modos de implementación de la ESI se sistematizaron preguntas específicas realizadas a directivos de nivel primario y de nivel secundario que permiten apreciar modos comunes y diferenciales de implementación.

Se puede ver la sistematización en gráficos de las respuestas analizadas en el siguiente [enlace](#).

Uno de los desafíos de la implementación de la ESI es la transversalización de sus contenidos y su perspectiva. La primera pregunta analizada en este apartado permite

identificar diferencias en torno a este tópico clave del desarrollo de esta política educativa según se especifica en su marco normativo-regulatorio.

Para el caso de **nivel primario** se incluyó una pregunta sobre el trabajo con las familias desde la ESI. Se les consultó a directivos *¿cómo se trabaja la educación sexual integral en las aulas de su escuela?* y la primera opción de respuesta era la siguiente: “*como cualquier contenido curricular*” (Gráfico 1). En las siguientes líneas, se podrá visualizar el análisis frente a dicha opción.

- El 77 % a nivel país respondió positivamente, siendo mayor la respuesta en la región Centro, con el 83%. Córdoba es la provincia donde más respuestas positivas se registran, 86%. Entre Ríos la de menor respuestas positivas, el 78% (Gráficos 1 y 2).
- En la región centro se encuentran equiparados los valores de respuestas entre los sectores privado y estatal, mientras que a nivel nacional hay una diferencia de casi 3 puntos a favor del sector privado. La mayor brecha de la región Centro se observa en CABA: el 87% de directivos de escuelas estatales manifiestan que la ESI se trabaja como cualquier contenido curricular, mientras que en el sector privado el 73% brinda la misma respuesta (Gráficos 1 y 2).
- Resulta mayor el tratamiento de la ESI como cualquier contenido curricular en el ámbito urbano (81%) y menor en el rural (72%) a nivel país. En la región Centro esa brecha disminuye hasta alcanzar valores similares. Lo mismo se verifica entre las jurisdicciones de la región: mínimas diferencias entre ámbitos (Gráficos 3 y 4).
- A nivel país, las directoras mujeres responden en un 79% de manera positiva, mientras que los directores varones lo hacen en un 65%. La brecha disminuye en la región Centro: 83% de directoras tienen respuestas positivas, mientras que el 78% de los directores responden afirmativamente. La diferencia más acentuada al respecto está en Entre Ríos, 79% entre las directoras y el 67% entre los directores.

A los efectos de conocer el tipo de relación escuela-familias propiciada por directoras y directores para la implementación de la ESI, el operativo Aprender 2018 les consultó a directivos escolares si “*generan espacios para que las familias reflexionen sobre la Educación Sexual Integral*”. El vínculo con las familias y la comunidad es fundamental en el desarrollo de los aprendizajes de las niñas. En el caso particular de la ESI, tal y como fue desarrollado en apartados anteriores, implica un cambio de paradigma de lo que se

entiende por sexualidad y su despliegue en la vida pública, como de las políticas de derechos de las infancias que modifican el vínculo entre familia y escuela problematizando la expectativa tradicional de complementariedad. Por esta razón, resulta un contenido sensible que muchas veces requiere un trabajo específico con las personas adultas que acompañan a las infancias en su escolaridad. Desde mediados de la década de 2010 se sucedieron, en Argentina como en toda Latinoamérica una serie de movimientos sustentados en información sesgada (e incluso tergiversada) que reclamaba para sí la potestad de educar de manera exclusiva a sus *hijos/as* en algunos de los contenidos presentes en los lineamientos curriculares de ESI, recortando la perspectiva integral en una genital-biologicista o moralista. Es por esto que los espacios de reflexión para las familias resultan una puerta de entrada⁶ fundamental para el desarrollo de la ESI, al tiempo que es percibida por algunos equipos directivos como un obstáculo para su implementación. De allí la relevancia de observar este vínculo en las Pruebas Aprender:

- A nivel país, el 84% sí lo hacen, y el 83% en la región Centro. En la misma región priman las respuestas positivas de directivos de escuelas estatales (84%) por sobre los del sector privado (78%) (Gráfico 7)
- Según el tipo de gestión, se destaca CABA donde, el 94% de directivos de escuelas estatales declaran generar estos espacios para reflexionar sobre ESI con las familias, porcentaje que se reduce al 70% cuando se analizan las respuestas de directoras y directores del sector privado (Gráfico 8).
- El 77% de directivos de escuelas urbanas en el país convocan a las familias para reflexionar sobre la ESI, mientras que en el ámbito rural lo hace el 64%. La brecha se incrementa en la región Centro, con respuestas positivas del 75% en ámbitos urbanos y del 57% en el rural. Las mayores diferencias al respecto se ubican en Entre Ríos con una brecha de 26 puntos porcentuales en el ámbito urbano, de 22 puntos en Córdoba y de 21 puntos en Provincia de Buenos Aires, ambas con la misma tendencia que Entre Ríos. (Gráficos 9 y 10)
- Son más las directoras mujeres que responden positivamente (72%) en comparación con los directores varones (67%) a nivel país, brecha que se reduce en la región Centro (70% y 68%, respectivamente). Entre Ríos es la provincia donde se observan mayores diferencias al respecto, con 63% de respuestas positivas en directoras y 51% en directores (Gráficos 11 y 12).

⁶ “Las puertas de entrada de la ESI” es una estructura conceptual elaborada por el PNESI, para visibilizar cómo la educación sexual se hace presente en la vida cotidiana de la escuela. Las 5 puertas son: el trabajo sobre nosotras/os mismas/os, el desarrollo curricular, la vida institucional, los episodios que irrumpen, las familias y la comunidad.

El cuestionario a directores y directoras de **nivel secundario** incluía la siguiente pregunta: “¿Cómo se trabaja la educación sexual integral en las aulas de su escuela? De manera transversal a todas las materias”. Esta pregunta, más específica sobre la transversalidad que la formulada en el cuestionario para directores de primaria Aprender 2018, permite apreciar diferencias y similitudes según los clivajes que organizan al sistema para el nivel secundario.

- El 78% de directivos a nivel país contestan positivamente sobre la transversalidad, porcentaje que se incrementa al 82% en la región Centro. Santa Fe y Entre Ríos tienen los valores más bajos entre las jurisdicciones seleccionadas, 73% de respuestas positivas, en cambio, la provincia de Buenos Aires encabeza con el 85% de respuestas positivas (Gráficos 13 y 14).
- A nivel país y en la región Centro hay una brecha de 3 y 6 puntos porcentuales entre el sector estatal y el privado. En el primero hay mayores respuestas positivas que en el segundo. Provincia de Buenos Aires y CABA son las jurisdicciones donde más presente se hace esa diferencia, de 8 puntos a favor del sector estatal (Gráficos 13 y 14)
- Desde la voz de directivos, en ámbitos rurales el 72% a nivel país declaran el trabajo mediante la transversalidad, mientras que en ámbitos urbanos lo hace el 79%. La diferencia de 7 puntos disminuye a 6 en la región Centro, conservando la tendencia. La mayor diferencia entre ámbitos se registra en Entre Ríos: 76% de respuestas positivas en ámbito urbanos versus 68% en ámbito rural (Gráficos 15 y 16).
- Los directores varones (74%) tienen menos respuestas positivas frente a la pregunta sobre la transversalidad en relación con las respuestas de las directoras mujeres (79%) considerando el nivel país. En la región centro se mantiene la brecha de 5 puntos. Entre Ríos y CABA son las jurisdicciones donde se observa mayor paridad al respecto, mientras que en Santa Fe la brecha es de 8 puntos (Gráficos 17 y 18).

Los datos de Aprender 2018 y 2019 arrojan información sobre los modos en que los actores escolares perciben el abordaje de las situaciones de abuso sexual, violencias y discriminación basadas en orientación sexual e identidad de género.

Desde la preocupación por comprender la percepción sobre el lugar de la escuela para prevenir situaciones de abuso sexual se trabajó sobre la siguiente pregunta de Aprender

2018 destinada a estudiantes de **nivel primario**: “*En tu escuela, ¿los docentes les hablaron de estos temas? como evitar el abuso sexual*”. El análisis de este dato en las 5 jurisdicciones de la región nos permite afirmar que:

- La mayoría identifica la ausencia del tema. Un 59% de los y las estudiantes a nivel nacional afirman que no les hablaron de abuso sexual (Gráfico 19).
- Los valores totales de la región Centro muestran una respuesta menor que el promedio nacional: el 61% de los/as estudiantes declararon que no les hablaron del tema (Gráfico 19).
- En el sector privado sólo el 29% a nivel nacional respondió afirmativamente, a diferencia del 46% que responde de la misma manera en el sector estatal. Esta diferencia entre sectores se replica en la región Centro y en cada una de las 5 jurisdicciones (Gráficos 19 y 20).
- A nivel nacional, en el ámbito rural se habla más del tema (53%) que en el ámbito urbano (40%), repitiéndose ese comportamiento en la región Centro y en cada una de las jurisdicciones. Entre Ríos es la provincia donde las diferencias entre ámbitos son menores (41% en urbano, 44% en rural) (Gráfico 21 y 22).
- El distrito de peor performance sin distinguir por Nivel Socio Educativo -NSE- es CABA -solo refieren haber hablado sobre el tema el 31,9%- y el de mejor resultado es Córdoba, donde ese valor se incrementa al 45,3% (Gráfico 23)
- El comportamiento por NSE es análogo en las 5 jurisdicciones, según el siguiente patrón: se habla más sobre la prevención del abuso sexual en escuelas cuyos estudiantes son de NSE bajo y menos entre estudiantes de NSE alto (Gráfico 23).
- Las diferencias de respuesta según género de respondentes a nivel nacional muestran leves diferencias: el 43% de los varones manifiestan que les hablaron del tema, mientras que solo el 39% de las mujeres declaran lo mismo. Esa pequeña diferencia se acrecienta en la región Centro, con valores del 42% en varones y del 36% en mujeres. La brecha mayor en cuanto a género se observa en CABA, con valores de 36% en varones y de 28% en mujeres. (Gráficos 24 y 25).

Consultados los y las estudiantes sobre si sus docentes les hablaron sobre la diversidad de las personas: apariencia física, orientación sexual e identidad de género, las respuestas muestran un comportamiento muy distinto si se lo compara con el punto anterior, respecto del abordaje del abuso sexual.

- El 62% de los/as estudiantes a nivel país responden que sí hablaron sobre diversidad en el último año con sus docentes. La región Centro muestra un comportamiento similar, el 63% respondieron afirmativamente (Gráfico 26).
- En cuanto al sector de gestión, las diferencias en esta repuestas son mínimas; aún así son mayores las diferencias en la región Centro (poco más de 2 puntos porcentuales en el sector estatal) y en algunas jurisdicciones esa diferencia se acrecienta. En CABA, el 72% de estudiantes del sector estatal declaran que sus docentes les hablaron sobre diversidad, pero solo el 59% de estudiantes del sector privado refiere lo mismo. En el resto de las provincias las diferencias entre sectores no sobrepasan los 4 puntos y sobresale la provincia de Buenos Aires donde la diferencia entre ambos sectores es menor a un punto (Gráfico 27).
- No se detectan diferencias significativas entre ámbitos, tanto a nivel nacional como en la región Centro. La única jurisdicción donde se habla más en el ámbito urbano (60%) que en el rural (54%) con una diferencia significativa es en Entre Ríos (Gráficos 28 y 29).
- No se hallan diferencias significativas en las respuestas según NSE, solo en el NSE bajo se encuentra un menor abordaje del tema (cuatro puntos porcentuales menos que el promedio), 58%. Esa brecha de 4 puntos a nivel país se reduce a 3 puntos en la región centro (Gráfico 30). En las jurisdicciones no puede identificarse un patrón común sobre las diferencias entre NSE (Gráfico 31).
- A nivel nacional, Centro y en las jurisdicciones no se hallan diferencias significativas en las respuestas de varones y mujeres En las jurisdicciones no puede identificarse ningún patrón ni tendencias comunes (Gráficos 32 y 33).

Si se analiza la respuesta de directivos del mismo nivel educativo: “¿Sobre cuáles de estos temas considera que su plantel docente necesita más capacitación? La vulneración de derechos: el abuso sexual, la violencia de género y la trata de personas”, las respuestas por NSE en cada jurisdicción nos muestran diferencias complementarias a las detectadas en las respuestas de estudiantes. Se comparan ambas preguntas que, aunque no constituyen la misma unidad de análisis, recuperan puntos de vista complementarios sobre lo que los/as estudiantes identifican como presente/ausente y lo que los/as directivos marcan como una necesidad de formación en los/as docentes de las escuelas a su cargo. En el caso de directivos no se presenta por NSE porque la variable corresponde a estudiantes.

- Los promedios de la región Centro no difieren en gran medida de los resultados a nivel nacional (Gráfico 34)
- El sector estatal es donde se plantea con mayor fuerza la necesidad de capacitación en estos temas, por sobre el sector privado. Esta situación se replica en las cinco jurisdicciones de la región (Gráficos 34 y 35).
- CABA es la jurisdicción donde menos se manifiesta la necesidad de formación sobre estos temas, y es el sector privado de CABA donde ello se hace evidente de manera contundente (Gráfico 35).
- Santa Fe y Entre Ríos son las jurisdicciones donde se manifiesta con mayor peso la demanda de capacitación docente (Gráfico 35).
- No se identifican diferencias significativas según ámbito (Gráfico 36), salvo en la Provincia de Buenos Aires (Gráfico 36).
- Las diferencias según género del personal directivo permiten apreciar que son los varones quienes más manifiestan la necesidad de capacitación sobre este tema, salvo en Córdoba y Entre Ríos donde las respuestas están equiparadas (Gráficos 37 y 38).

Cuando se consulta a estudiantes sobre si durante **el nivel secundario** trabajaron el tema vulneración de derechos sexuales, tales como discriminación, violencia, acoso, abuso, maltrato, explotación sexual y trata, puede obtenerse información valiosa acerca de cómo se desarrollan estos temas en la enseñanza transversal de la ESI en el nivel.

- En la región Centro (47%) se incrementan levemente las respuestas positivas cuando se las compara con el total país (46%) (Gráfico 39)
- Santa Fe es la provincia con menor porcentaje de respuestas positivas (44%). Córdoba es la provincia donde se identifican mayores respuestas positivas (52%) (Gráfico 40).
- No se observan diferencias significativas según sector de gestión a nivel nacional, en la región centro y en las jurisdicciones consideradas (con diferencias menores a dos puntos). La única excepción la constituye Entre Ríos, donde el 49% de los/as estudiantes del sector estatal declaran haber trabajado el tema, porcentaje que disminuye al 40% en el sector privado (Gráficos 39 y 40).
- Las diferencias entre ámbitos, manifiesta mayor presencia del tratamiento de los temas en el ámbito rural que en el urbano, acentuándose a medida que se pasa del

total país a la región Centro y a cada jurisdicción. El 55% de estudiantes de ámbito rural de la región Centro declaran que han trabajado el tema, pero ese porcentaje disminuye al 47% en el ámbito urbano, mientras que a nivel nacional la diferencia entre ambos es solo de 3 puntos porcentuales. Es en la Provincia de Buenos Aires donde se observan las mayores diferencias entre ámbitos (10 puntos) con 47% de respuestas positivas en el ámbito urbano y 57% en el ámbito rural, siguiéndole Santa Fe, con una diferencia de 9 puntos porcentuales entre ambos (Gráficos 41 y 42).

- El género de los y las estudiantes constituye también una marca de diferenciación en la percepción sobre si se trabajaron estos temas durante la secundaria. Son más las mujeres que refieren que trabajaron el tema que los varones, con respuestas positivas del 51% y 42% respectivamente, a nivel país. La brecha se reduce en la región Centro, con respuestas positivas del 51% y 44%. Las diferencias están más marcadas en las provincias de Córdoba y Entre Ríos, con una brecha de 10 puntos porcentuales en cada una de ellas, siempre con mayor cantidad de respuestas positivas en las mujeres (Gráficos 43 y 44).
- El NSE medio en la región Centro presenta valores mayores a nivel regional (49%) que entre estudiantes de NSE bajo (48%) y alto (47%), aunque se trata de diferencias menores. El mismo patrón se repite en las jurisdicciones de la Provincia de Buenos Aires, Santa Fe y CABA. Córdoba presenta valores similares en los tres NSE y es Entre Ríos la provincia donde las diferencias se manifiestan con mayor nitidez, mostrando que en el NSE bajo estos temas se trabajan más (51%) que entre estudiantes de NSE medio (47%) y alto (41%) (Gráficos 45 y 46).

Consultados los equipos directivos sobre los temas en los que necesitan más capacitación para su personal docente, específicamente sobre vulneraciones tales como discriminación, violencia, acoso, abuso, maltrato, explotación sexual y trata, se observa que justamente la mitad responde afirmativamente a nivel país, con las siguientes particularidades:

- A nivel país, en el sector estatal, los directores y las directoras manifiestan con mayor frecuencia la necesidad de capacitarse en estos temas por sobre el sector privado. En la región Centro las respuestas positivas en el sector estatal son del 53%, mientras que en el sector privado son el 44% (Gráficos 47 y 48).
- En cuanto al ámbito, las respuestas se manifiestan igualmente parejas, rondando un punto de diferencia en la región Centro y hasta 3 puntos en las jurisdicciones (Gráficos 49 y 50).

- Son más las directoras que los directores quienes manifiestan la necesidad de capacitación sobre el tema, 52% de directoras por sobre el 45% de directores, una brecha de 7 puntos que se mantiene a nivel de la región Centro. CABA es la jurisdicción donde la brecha es mayor (10 puntos) y Entre Ríos la menor, (menos de 1 punto) (Gráficos 51 y 52).

A los y las directivos se les consultó también sobre necesidades de capacitación para su plantel docente sobre el derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los otros/as.

- El 32% a nivel país declaró que ello es necesario, con diferencias en cuanto al sector de gestión. Las respuestas positivas sobre la necesidad de capacitación son mayores en el sector estatal y disminuyen levemente en la región Centro en relación con el nivel país. En la región Centro, el 35% del sector estatal manifiesta la necesidad, mientras en el sector privado lo hace el 30%. La mayor brecha se observa en Entre Ríos, con respuestas positivas del 35% en el sector estatal y del 14% en el privado. Le sigue CABA con una brecha de 13 puntos (Gráficos 53 y 54).
- No se observan diferencias significativas en cuanto al ámbito rural o urbano, tanto a nivel nacional como en la región Centro. Las diferencias aparecen sobre todo en Santa Fe y en Entre Ríos, donde hay una brecha de 8 puntos a favor del ámbito rural (Gráficos 55 y 56).
- Las diferencias de las respuestas según género no son de relevancia, varían entre dos a tres puntos con mayores respuestas positivas en el grupo de directoras mujeres (Gráficos 57 y 58).

Este último grupo de respuestas analizadas, en consonancia con la normativa seleccionada, ponen en evidencia el valor de la ESI para trabajar e intervenir en situaciones de vulneración de derechos: el abuso sexual, la violencia de género, la trata de personas, etc. La complementariedad entre las respuestas del estudiantado sobre los temas trabajados y la de los equipos directivos sobre las necesidades conceptuales de la docencia, también evidencia la necesidad de sostener e intensificar propuestas de capacitaciones en todas las jurisdicciones, sin distinción de gestión ni ámbito. En este sentido los resultados tienden a la paridad entre las jurisdicciones y no muestran grandes diferencias con los promedios nacionales.

4. PERCEPCIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESI EN INSTITUCIONES ESCOLARES DE PBA Y CABA

Como se señaló en el apartado metodológico, la etapa 2 del proyecto implicó un trabajo de campo en instituciones educativas de las jurisdicciones de CABA y PBA. En todos los niveles se realizaron entrevistas a los equipos directivos y una encuesta virtual autoadministrada que fue respondida por 80 docentes. En la entrevista se buscó indagar sobre tres dimensiones correspondientes con los objetivos específicos del proyecto: percepciones sobre la implementación de la ESI en relación a los obstáculos y facilitadores institucionales; experiencias y estrategias institucionales implementadas con anterioridad y durante la pandemia; logros, dificultades y tipos de intervención en relación a situaciones de abuso sexual y discriminación sufridas por las niñas. A su vez en la encuesta a docentes también se relevó sobre las experiencias y estrategias docentes implementadas con anterioridad y durante la pandemia y la capacitación recibida.

Para el nivel secundario y superior de formación docente inicial se incluyó un grupo focal con estudiantes. En el análisis de las percepciones estudiantiles acerca del desarrollo de la ESI se incluyeron también datos del operativo Aprender 2019.

A partir de la información obtenida mediante estos instrumentos, se presenta, en primer lugar, una descripción de las percepciones de los equipos directivos sobre el desarrollo de la ESI. En segundo lugar, se muestran los resultados de la encuesta dirigida a docentes y por último, en los niveles correspondientes, se analizan las percepciones de estudiantes en relación a la ESI que han recibido y se describen sus demandas.

4.1. Instituciones de Nivel inicial

4.1.1. Percepciones de equipos directivos de instituciones de nivel sobre el desarrollo de la ESI

En primer lugar, se observa que la ESI es reconocida como una política institucional presente en el nivel inicial. Por una parte, a partir del despliegue de propuestas que toman lugar de manera específica tales como actos escolares, jornadas o la semana ESI, entre otras. De todas las entrevistas realizadas, éste es un común denominador que muestra la

pregnancia que ha tenido la política pública de ESI en las instituciones del nivel. También la ESI se hace presente a partir de situaciones que irrumpen, que son pensadas y resueltas desde el posicionamiento de la ESI.

“Entonces son situaciones que también van surgiendo o que se toman en cuenta en la planificación. Es quizás el facilitador para nosotros situaciones que pasan en sala, qué se yo, en cuanto al uso del baño, en cuanto al cuidado del cuerpo, al respeto hacia el otro, todo lo que es, que va de la mano de los sentimientos, de las emociones, de las formas de actuar, de los acuerdos en la sala, como que nosotras, lo que va surgiendo también en la sala se va trabajando y se va abordando desde ESI” (Directora, jardín gestión privada laico, PBA)

Otra de las maneras en que la presencia de la ESI aparece mencionada por los equipos directivos es en la transformación de las prácticas cotidianas en las salas y en la organización institucional.

“Todo tiene que ser así, porque de alguna manera todo nos habla de ESI ¿no? Y las paredes hablan, el personal habla, la disposición del cuerpo habla. Entonces todo esto tiene que ser mirado desde el equipo docente, ¿no? Si a nosotros nos atraviesa la ESI entonces tenemos que empezar a romper con pequeños estereotipos que lo vamos logrando con el tiempo, aunque cuesta porque ya están instaurados. Pero bueno, todo esto que siempre hablamos en las reuniones, que son de familias, no son de padres. A quienes nos dirigimos, son a "los" y "las" y ojalá en algún momento podemos decir "les", eh...o sea todas estas cuestiones están implícitas y esto es lo que primero tenemos que ¿no? que plantarnos” (Directora, jardín 1 gestión estatal, PBA)

“También pasó en alguna época que jugábamos a la familia, y por ahí se jugaba al casamiento. Y quizás acá si jugaban y se casaban dos nenes, dos nenas a modo de juego. Pero quizás después viene la pregunta de por qué y en alguna otra época decíamos se casaban nene y nena, años luz, no? Después bueno, eso lo tuvimos que ir cambiando, repensando juntas porque no nos dábamos cuenta, era como "era así" y con la ley como que se empezó a decir bueno, ¿"hay que casarse?". A

ver, se habla del casamiento, se habla de un montón de cosas, pero también de la elección, para casarte o no casarte” (Directora, jardín gestión privada laico, PBA)

Entre las preguntas se incluyó una referida a cuáles eran los contenidos más abordados de la ESI. El eje “Valorar la afectividad” fue mencionado de manera reiterada como aquel que más se trabaja, ya sea a partir de situaciones emergentes o como contenido planificado. Sin embargo, en las entrevistas no se explica o amplía de qué modo lo trabajan y con qué objetivos.

Otro aspecto que se ha destacado en las diferentes entrevistas y que puede identificarse como propio del nivel, es la presencia de la ESI en el despliegue del vínculo con las familias. Las directoras entrevistadas enfatizan el trabajo que llevan adelante para involucrar a las familias en el abordaje de la ESI y destacan la importancia que ello tiene para lograr trabajar de manera articulada.

“Que ahora la ESI va al frente, entonces por ahí alguien que piensa diferente, no sé si lo pondrá en palabras. Pero en todas las reuniones surge como algo muy fuerte. Por ejemplo, en una reunión la mamá de Matías dijo: Yo quiero que se trate el tema de los transgéneros, quiero que esto llegue a la escuela porque nos puede pasar el día de mañana. Y nadie le dijo que no. Era en una reunión de familias. Después en una reunión de hace muy poquito, una familia que hasta te diría que por lo cultural no sé si tendrá algunas cuestiones arraigadas, más estructurales de otra manera. Sin embargo, preguntó: ¿cómo dan acá ESI?”. Sí, le digo bueno, mira, te voy a contar: primero hay una ley” (Directora, jardín gestión estatal, CABA)

Las estrategias de implementación de la ESI en relación con este integrante de la comunidad educativa son fundamentales cuando se logra construir un vínculo de confianza. Esto implica proponer diversas actividades que las involucren como las Jornadas ESI, informar en las reuniones de manera anticipada acerca de los contenidos que se van trabajar, compartir producciones, entre otras. Todas estas estrategias, además de abonar a la construcción de un vínculo de confianza y seguridad entre la institución y las familias, se proponen disminuir algunas resistencias que aún persisten. En las entrevistas destacaron algunas posiciones de las familias. Subrayaron, por una parte, que la ESI es una demanda y es de interés por parte de algunas familias y, por otra, la recepción positiva de que la escuela lo incluya como un contenido.

La disposición e interés de las docentes y del equipo directivo respecto de la ESI, es considerado un facilitador para garantizar el derecho de las niñas, su incorporación al proyecto institucional y al trabajo cotidiano en las salas. Además, en una institución señalaron que la estabilidad de las docentes en sus cargos es un gran posibilitador de un trabajo en equipo que permite sostener la incorporación de la perspectiva de la ESI con continuidad y sistematicidad. Por su parte, en el caso de una de las escuelas de gestión privada, su directora comenta que en las entrevistas para incorporar nuevas docentes, consideran la formación y el posicionamiento docente en relación a la ESI como un aspecto importante a tener en cuenta en la selección.

“Es fundamental el querer, tener las ganas de implementarlo, también. Estar motivados. De hecho, cuando hacemos entrevistas para tomar nuevos docentes es algo que se pregunta y que se cuenta, ¿no? Que el colegio está interesado en esto”. (Directora, jardín gestión privada laico, CABA)

Este año en PBA se modificaron los diseños curriculares y en ellos la ESI fue incorporada explícitamente de manera transversal. Las directoras entrevistadas de dos regiones de dicha jurisdicción destacaron que contar con contenidos curriculares específicos de ESI es muy importante porque facilita y promueve que la misma ingrese por la puerta de entrada curricular.

“Ahora hay todo un trabajo que se está haciendo este año, porque hay una modificación de diseño curricular para el próximo año que se estuvo trabajando en mesas consultivas para docentes, donde ESI iba a estar incorporada en el diseño curricular. Entonces todo esto también viene, no habla de protocolo, pero sí de diseño curricular. Es una carta de derechos de los pibes, de lo que tienen que aprender sí o sí y poder incluir la ESI dentro del diseño curricular es decir “listo, acá está efectivo” ¿no? Más normativa de esta no hay, a pesar de que está la ley y todo esto, entonces hay avances en cuanto a normativa, sí hay” (Directora, jardín 1 gestión estatal, PBA)

“Entonces tener muy presente el nuevo diseño, está muy muy completo el diseño. Nosotras lo trabajamos ya desde el año pasado, porque el año pasado se mandó el

pre diseño⁷ y se vendría abajo como para ir viendo y estudiándolo, para ver de qué manera, hasta que llegó. Así que, bueno, me parece que está el marco político pedagógico, está bien, bien contemplando todo las cuatro perspectivas que son la interculturalidad, ESI, el marco del ambiente natural y social que me parece genial y bueno que todas las actividades que cuando yo corrijo, miro carpetas y las propuestas siempre son significativas para que los chicos sigan avanzando” (Directora, jardín 2 gestión estatal, PBA)

En relación con los obstáculos que dificultan la implementación de la ESI cabe destacar que, así como en algunos casos el vínculo de confianza con las familias y el compromiso y la disposición docente fueron mencionados como facilitadores, en otros las resistencias de estos mismos actores de la comunidad educativa funcionan como obstaculizadores a nivel institucional. En cuanto a las familias, las resistencias son vinculadas a la pertenencia religiosa o prejuicios o temores en relación a ciertos temas, como por ejemplo el abordaje de la diversidad de género. Una directora de gestión estatal de CABA comenta una situación vivida hace algunos años con una familia y ubica una diferencia en su posicionamiento en relación a qué respuesta daría en la actualidad, luego de haber transitado espacios de formación y haber ganado confianza en relación a la ESI y su abordaje.

“Mirá, avísame por favor, cuando haya ESI, que lo vengo a retirar y después lo traigo. Porque yo soy Testigo de Jehová, soy evangelista. Hay algunas situaciones de estas se han presentado, que yo creo que en ese momento yo por ahí no estaba tan fortalecida en ESI, porque hoy le diría que hay una ley. No sé si puede retirarlo de la escuela y volver a traerlo porque no le gusta matemática y porque no le gusta la ESI” (Directora, jardín gestión estatal, CABA)

Respecto a las/es/os docentes se plantea que hay diversidad en cuanto a la formación y el interés en torno a la ESI como también en cuanto a la motivación que tienen para implementarla. En estos casos, el rol del equipo directivo resulta fundamental para evidenciar que no se está incorporando la perspectiva de la ESI y acompañar en su inclusión. En relación con este obstáculo mencionan la necesidad de contar con capacitaciones en servicio de manera sistemática para afianzar y profundizar los contenidos.

⁷ Se refiere al diseño curricular del Nivel Inicial que fue aprobado en 2022 para su implementación en 2023 en la Provincia de Buenos Aires.

“A veces hay docentes que están más capacitados que otros o con más intereses o que buscan más recursos para poder implementarlo. Y otros hay que estar como guiándolos y más, observando y estimulándolos a que puedan hacerlo” (Directora, jardín gestión privada laico, CABA)

“Es un hecho que sigue sucediendo, como un pendiente, y que todavía hay docentes que está instaurado, y que no es que lo hacen a propósito, sino que cuesta, que hay frases, dichos...que están instaurados a la hora de uno poder intervenir y decir "no seño, tal cosa" o "no, profe tal otra", hay una vuelta enseguida, ¿viste?. Entonces eso para mí habla más de un hecho que de un pendiente” (Directora, jardín 1 gestión estatal, PBA)

Por su parte, el 76% de las docentes encuestadas considera que dedicar tiempo a la ESI en el aula implica garantizar lo establecido por la Ley ESI.

En relación a la indagación sobre la pandemia, las entrevistadas mencionan que lograron sostener algunas actividades y propuestas en torno a la ESI, acotando los contenidos y aspectos trabajados, priorizando aquellos considerados más relevantes en ese contexto tales como valorar la afectividad, promoviendo en particular el abordaje de los temores y las dificultades que surgieron a partir de las situaciones que se fueron viviendo en las distintas etapas del confinamiento. También mencionan haber trabajado el respeto a la privacidad y la promoción del juego en los hogares. Los vínculos los sostuvieron a través de modalidades o plataformas inéditas hasta el momento (Meet, Whatsapp, Padlet, etc.) y en muchos casos el contacto se estableció principalmente con las personas adultas de las familias. Destacan que, al principio, fue muy difícil pero paulatinamente lograron que las propuestas fueran más sistemáticas y que tuvieran mayor frecuencia. Los recursos disponibles (cuentos, cortos audiovisuales, etc.) facilitaron la tarea de enseñar en este marco.

“Nosotros viste que teníamos un paddlet. No sé si todas las escuelas tenían lo mismo, porque nosotros teníamos solapitas de distintas áreas pero puestas y teníamos una solapa de ESI. Quiero decir, más allá de que sea transversal, también se sostuvo ahí, por eso el cuento de Rey y Rey. O sea, teníamos una solapa de ESI” (Directora, jardín gestión estatal, CABA)

“Bueno, se han trabajado muchas actividades en relación con el cuidado del cuerpo, con el tema de lo que les pasa, con los cuentos (...) Les transmitían a dónde podían ingresar o un link para que pudieran ingresar cuento narrado, o las señas también grababan los cuentos para poder acercarla a los nenes. Se trabajaba el tema de la afectividad, el tema de las emociones, el tema de lo que les pasa. Más en la pandemia, porque bueno, es una situación difícil para todos (...) Cuando veíamos que se habían enganchado en la actividad de educación física, la seña proponía jugar (...) y ver a los nenes ahí jugando era emocionante. Era muy lindo ver que uno no podía salir, la tele era el contacto posible, así que bueno, a pesar de la difícil situación, con algunas nos hemos conectado, con otras, no.”
(Directora, jardín 2 gestión estatal, PBA)

El último de los ejes abordado en las entrevistas refería a conocer de qué modo los jardines vienen trabajando en el abordaje de situaciones de violencia, discriminación y abuso sexual infantil, buscando identificar los tipos de intervención, las experiencias, logros y dificultades al respecto. Los equipos directivos de la muestra mencionan algunas situaciones que se han dado en el último tiempo sobre maltrato hacia los niños y abuso sexual infantil. Directoras de gestión estatal de ambas jurisdicciones destacan la existencia de protocolos como una guía necesaria y sobre la cual apoyarse para abordar este tipo de situaciones y, la importancia de la convocatoria al equipo de orientación. A su vez, todos los equipos identifican en sus territorios un trabajo en red con organizaciones e instituciones, entre las que mencionan la salita de salud, el servicio local, el hospital zonal, con las cuales se articula.

“El último protocolo este año todavía no, el último protocolo fue el año pasado, más a fin de año, con un nene que dijo que el papá le pegaba con el cinto. Y bueno, activamos el protocolo. De la Defensoría, nos mandaron un taxi” (Directora, jardín gestión estatal, CABA)

“El equipo de Orientación, la Guía de Intervención, la Comunicación Conjunta, donde nos dice los protocolos. Esto de lo que yo te hablaba, de cómo actuar ante estas situaciones que se presentan, cómo intervenir...el trabajo en equipo y en red es fundamental, porque a veces necesitas tener red con el... con salitas, con la Casa de la Mujer, con la Secretaría de Género, necesitas...hay que trabajar en red.”

Cuando estas situaciones se presentan hay que buscar la red. Nosotros tenemos esa red armada, armada para poder” (Directora, jardín 1 gestión estatal, PBA)

El impacto de la ESI en la detección y prevención de situaciones de maltrato hacia las niñas es destacado por las directoras entrevistadas que relatan que, a partir de instancias de trabajo sobre sus contenidos, las/es/os niñas/es/os han podido expresar abusos sufridos. La enseñanza de la ESI es señalada como una herramienta fundamental sobre la que se apoyan para habilitar la palabra y dar lugar a la construcción de vínculos de confianza que permiten identificar y abordar las situaciones de vulneración de derechos por las que atraviesan las niñas.

“Esto que te decía, la enseñanza de la ESI habilita, da espacios para que las chicas y los chicos te cuentan, te cuenten situaciones y esto que yo te decía de la afectividad y del vínculo es súper importante para que ese adulto referente sea el adulto en el que yo confíe y le pueda depositar mis dudas, mis temores y las cosas que me están pasando, porque ellos nos cuentan con una naturalidad muy importante y hay quienes no lo saben contar también y hay que poder detectarlo, que no lo pueden comunicar, que no lo pueden decir, pero que a través de distintas situaciones que uno ve que atraviesan, puede empezar a prestar atención de ver qué es lo que está pasando ahí” (Directora, jardín 1 gestión estatal, PBA)

En cuanto a las situaciones de discriminación, las directoras no refieren que hayan tenido que trabajarlas en los vínculos entre niñas/es/os sino más bien que han aparecido centradas en dificultades entre las familias y, por ello, el abordaje se ha realizado en articulación con los equipos de orientación a través de charlas específicas o reuniones. Aún así el tema es abordado en las salas a partir de diferentes recursos como libros, videos, etc.

“Muchos de los libros que se seleccionan, que los docentes seleccionan a la hora de...para trabajar ESI, los seleccionan también para trabajar temáticas que son transversales y hay muchos cuentos donde dan cuenta de un acto de discriminación y de poder revertir esa situación o de quedar abiertos a qué es lo que los chicos proponen para revertir esa situación. Entonces se trabaja con materiales, con los docentes” (Directora, jardín 1 gestión estatal, PBA)

4.1.2. Percepciones de docentes de nivel inicial sobre el desarrollo de la ESI

La encuesta fue respondida por 17 docentes mujeres cis, el 53% tenían entre 35 y 50 años, el 29% hasta 34 años y el 18% más de 51 años.

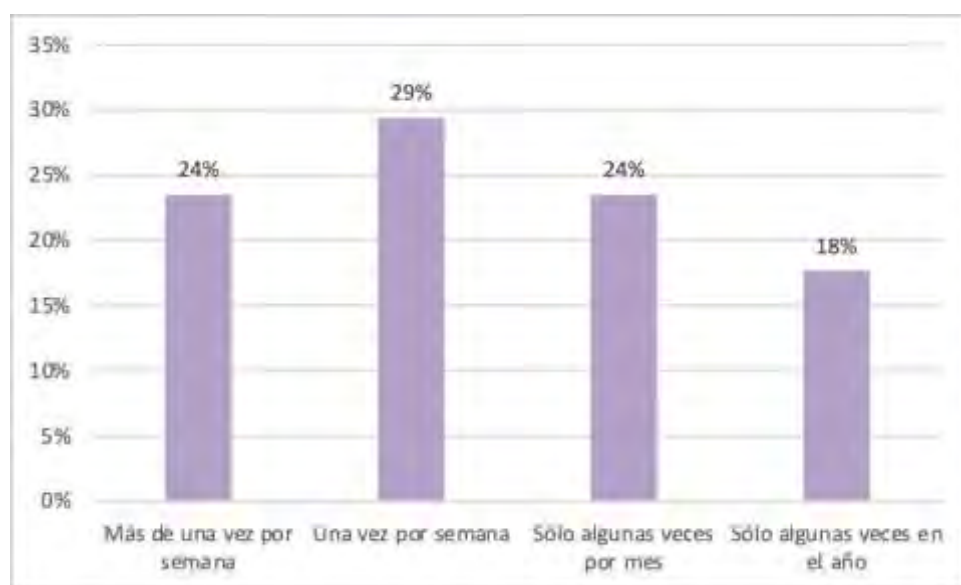
En cuanto a la antigüedad docente el 41% de las encuestadas tenía entre 11 y 20 años de experiencia, el 29% menos de 10 años y la misma proporción más de 21 años.

El 82% de las encuestadas se desempeñaba en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el 18% restante en el Partido de Pilar.

El abordaje de la ESI antes y durante la pandemia

El 94% de las personas encuestadas manifestó que abordaba la ESI en sus clases antes y durante la pandemia (2020 y 2021). Las docentes encuestadas indicaron haber trabajado la ESI durante la pandemia con distinta frecuencia: el 29% la trabajó una vez por semana, el 24% más de una vez por semana y en el mismo porcentaje sólo algunas veces al mes, el 18% sólo algunas veces en el año.

Gráfico 1. Frecuencia con la que se trabajaron los contenidos de ESI en su curso a cargo durante la pandemia (2020 y 2021)



Fuente: elaboración propia en base a encuesta para docentes

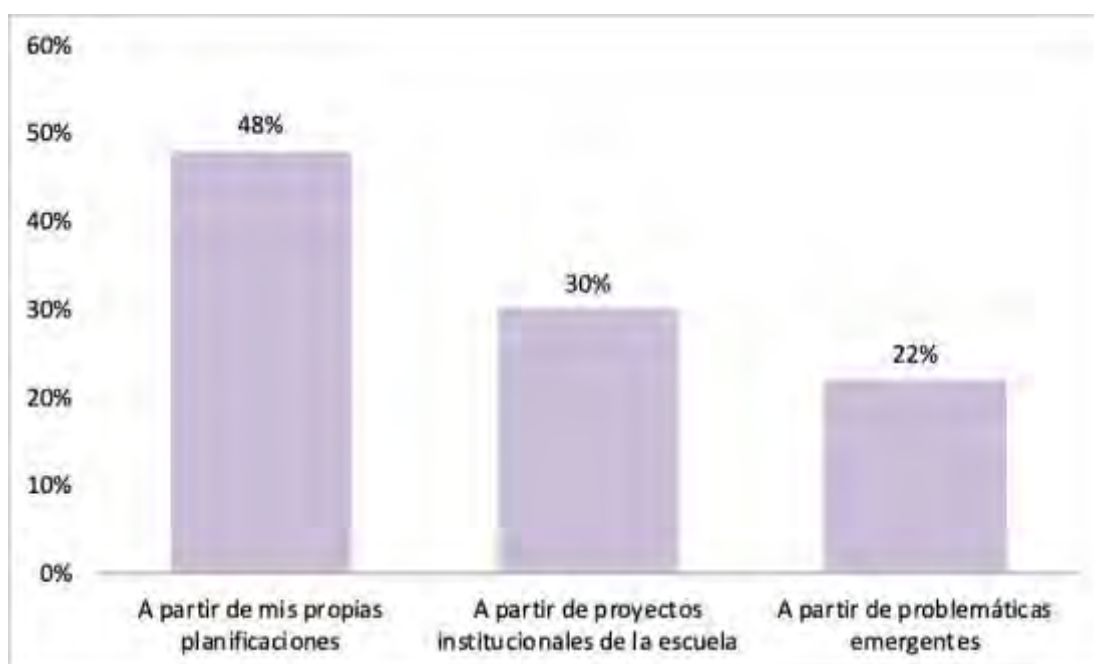
En relación con los modos en que las docentes abordaron la ESI previo a la pandemia se mencionan, en primer lugar, las problemáticas emergentes del día a día (24%). En segundo lugar, el trabajo a partir de los proyectos institucionales de la escuela (22%) y, en

tercer lugar, las encuestadas se refirieron a las jornadas específicas como “Educar en igualdad” y la semana de la ESI (20%).

Resulta significativo que la modalidad de abordaje de la ESI a partir de las propias planificaciones cobra especial relevancia en el período de pandemia: el 48% de las docentes expresaron haber trabajado bajo esta modalidad durante los años 2020 y 2021, mientras que previo a la pandemia apenas el 15% la utilizaba.

El 30% de las encuestadas destaca que en pandemia trabajó la ESI a partir de los proyectos institucionales de la escuela y el 22% partir de problemáticas emergentes del día a día. Durante este período las Jornadas de específicas y la semana de ESI no fueron consideradas por las docentes encuestadas.

Gráfico 2. Modos en que se trabajaron los contenidos de ESI en el aula previo y durante la pandemia



Fuente: elaboración propia en base a encuesta para docentes

En cuanto a los materiales utilizados para planificar sus clases antes de la pandemia, el 27% de las docentes encuestadas menciona los materiales de elaboración propia y los documentos curriculares o materiales del Ministerio de Educación de la Nación. El 18% utilizó documentos curriculares o materiales preparados por la jurisdicción. Mientras que el 11% manifiesta haber obtenido material bibliográfico de cursos realizados y de las redes

sociales. Por último, un 4% utilizó materiales elaborados por los sindicatos y un 2% utilizó materiales elaborados por organizaciones de la sociedad civil.

Con respecto a los materiales utilizados para la planificación durante la pandemia, la mayor parte de las docentes que respondieron la encuesta manifiestan haber trabajado con materiales de elaboración propia (32%). Un 25% mencionó haber trabajado con documentos curriculares o materiales del Ministerio de Educación de la Nación, un 14% utilizó material bibliográfico de cursos realizados o redes sociales y un 2% trabajó con materiales elaborados por sindicatos docentes.

Si se comparan los materiales utilizados antes y durante la pandemia, se observa un aumento en la elaboración de materiales propios para abordar la ESI, de un 27% a un 32%. También se observa un aumento, en menor medida, del uso de materiales obtenidos de redes sociales y cursos realizados, de un 11% a un 14%.

Gráfico 3. Tipos de materiales utilizados para preparar las clases referidas a temas de ESI antes y durante la pandemia (%)

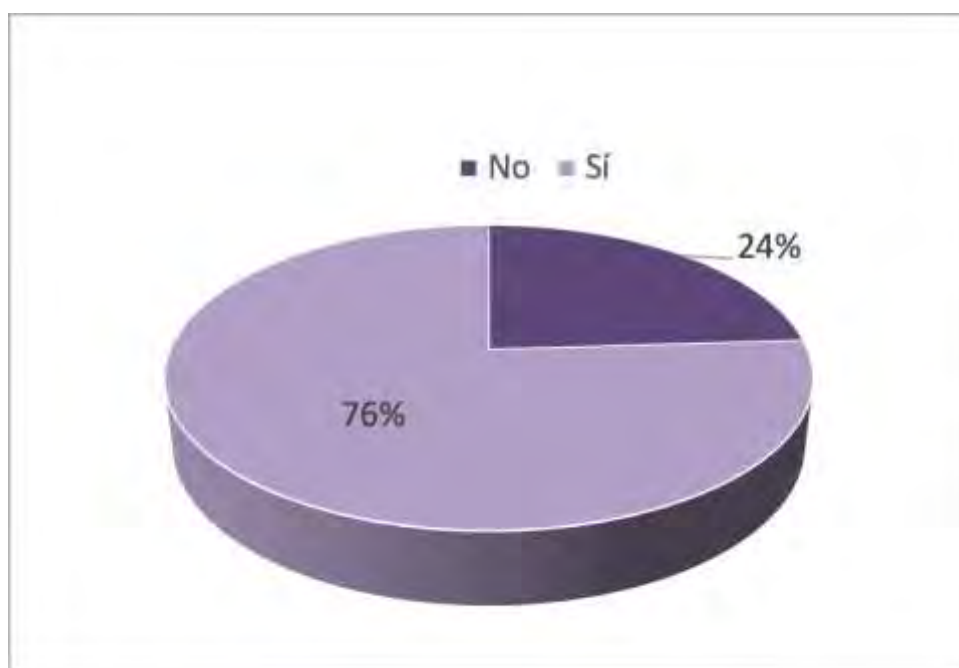


Fuente: elaboración propia en base a encuesta a docentes

Capacitación docente en ESI

Más de tres cuartas partes de las encuestadas manifestó haber recibido capacitación sobre ESI en los últimos 5 años. En cuanto a los temas sobre los que fueron capacitadas, el 25% fue capacitada en temas relacionados a la valoración de la afectividad, el 23 % en el cuidado del cuerpo, el 17% en las nuevas formas masculinidad y feminidad en el marco de la equidad de género y el 15% fueron capacitadas en temáticas relacionadas al respeto a la diversidad (orientación sexual e identidad de género. En menor medida recibieron capacitación en temas tales como la vulneración de derechos: abuso sexual, violencia por motivos de género, trata de personas (8%) , en el abordaje de la ESI con estudiantes con discapacidad (6%), el embarazo (aspectos biológicos, sociales, afectivos y psicológicos) y la prevención del grooming (acoso sexual virtual a menores de edad) (2%)

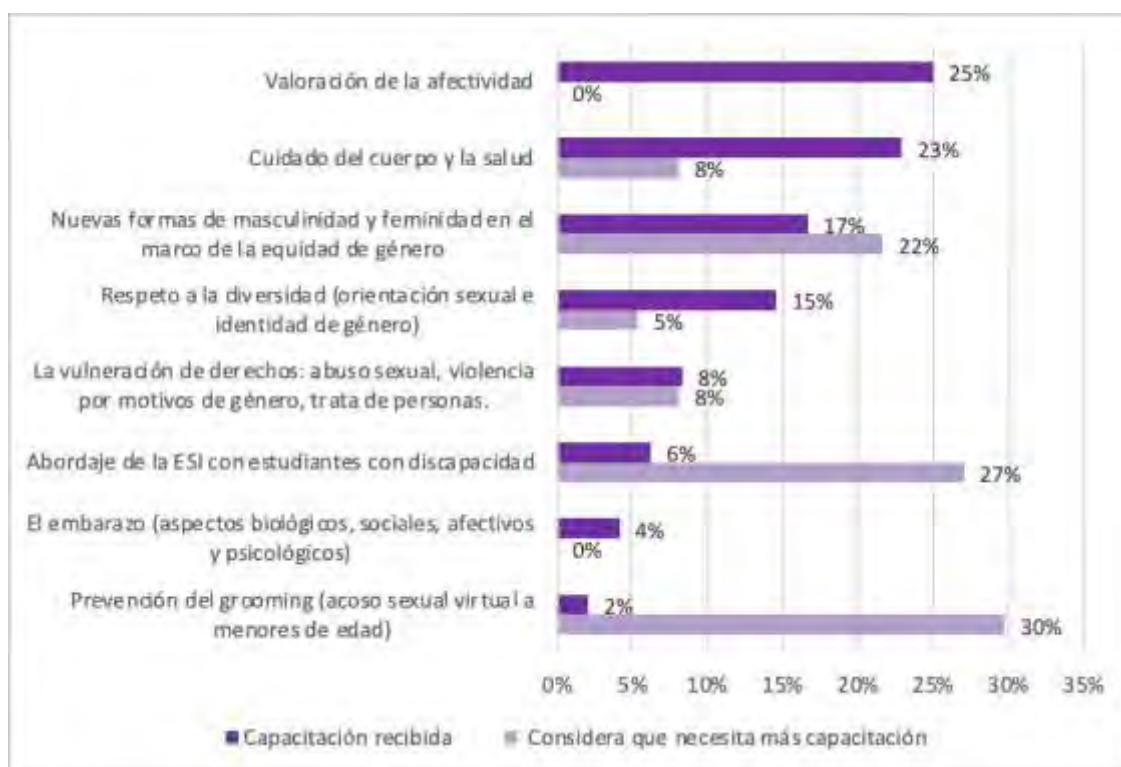
Gráfico 4. Capacitación docente en ESI recibida en los últimos 5 años (%)



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a docentes

Ante la consulta respecto de los contenidos sobre los que consideran que necesitan capacitación, dieron prioridad a aquellos sobre los que recibieron poca capacitación: la prevención del grooming (30%) y al abordaje de ESI con estudiantes con discapacidad (27%). En tanto que la necesitada de capacitación sobre nuevas formas de masculinidad y femineidad en el marco de la equidad de género (22%) las docentes demandan profundización sobre el tema.

Gráfico 5. Contenidos de ESI sobre los que recibió capacitación y considera que necesita seguir capacitándose (%)

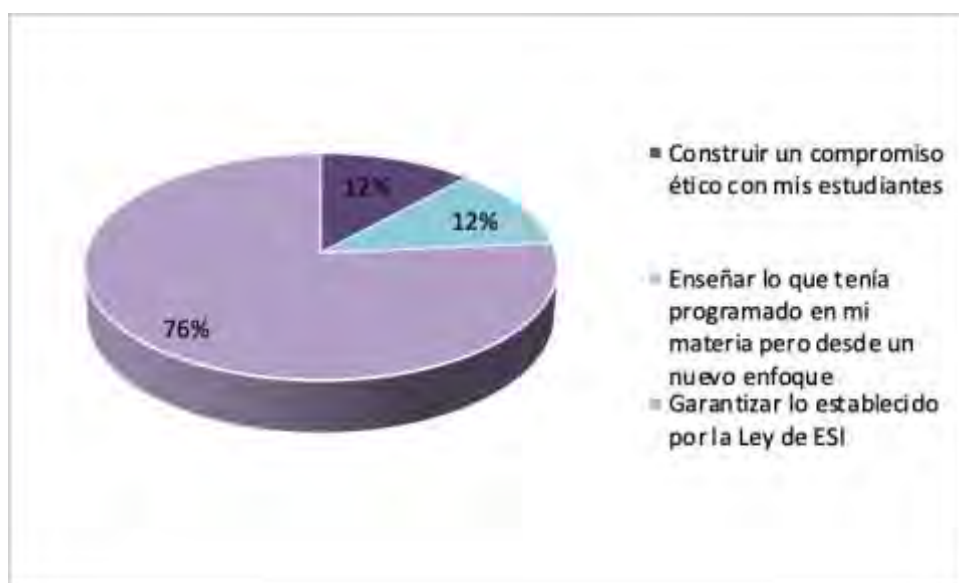


Fuente: elaboración propia en base a encuesta a docentes

Consideraciones docentes sobre ESI

La encuesta indagó sobre las percepciones que tienen las docentes sobre la implementación de la ESI. El 76% de las encuestadas expresa que dedicar tiempo a la ESI en el aula, implica garantizar lo establecido por la Ley ESI, el 12% menciona que significa construir un compromiso ético con sus estudiantes, en tanto que el mismo porcentaje de docentes señala que implica enseñar lo que tenían programado en su materia pero desde un nuevo enfoque.

Gráfico 6. Percepciones docentes sobre lo que implica dedicar tiempo a la ESI en el aula



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a docentes

Consultadas sobre las instancias necesarias para fortalecer su trabajo docente en relación a la ESI, más del 27% expresó como prioritario los espacios de taller para problematizar ideas entre docentes, el 24% las charlas con especialistas y el 22% los espacios de diálogo con las familias. Se valoró en menor medida las capacitaciones obligatorias (12%) y las capacitaciones con ONGs y otras instituciones estatales. En tanto que el apoyo del equipo directivo alcanzó apenas el 2%.

Gráfico 7. Percepciones docentes sobre las instancias necesarias para fortalecer el trabajo en relación a la ESI (%)



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a docentes

4.2. Escuelas de nivel primario

4.2.1. Percepciones de equipos directivos de escuelas primarias sobre el desarrollo de la ESI

La institucionalización de la ESI en las escuelas de nivel primario está presente de maneras muy diversas. Algunas se centran en un trabajo sostenido con estudiantes en el espacio áulico y a partir de propuestas institucionales, y otras se vinculan con instancias de formación entre colegas, ya sea en acciones específicas o a través de la socialización de materiales. Las escuelas visibilizan estar implementando el enfoque integral de la educación sexual a través del desarrollo de actividades en el marco de la Semana de la

ESI, al revisar y generar nuevos acuerdos de convivencia y al otorgar un espacio particular a los textos vinculados a la ESI en ferias de libros escolares.

En cuanto a la enseñanza de la ESI en las escuelas de este nivel, se observa una predominancia del eje conceptual “Garantizar la equidad de género” que es identificado por las directoras como el más afianzado y visibilizado en las efemérides, en el área curricular de Educación Física, en la organización institucional, entre otras. Las propuestas se centran, principalmente, en problematizar las concepciones sobre lo considerado exclusivamente masculino o exclusivamente femenino, y promueven la identificación de prejuicios, mandatos y estereotipos de género, así como las consecuencias negativas que provocan en mujeres y varones, tal como lo plantea uno de los irrenunciables de este eje:

“El año pasado, cuando trabajamos el 2 de abril en el afiche que circuló y sobre el que estuvimos trabajando también en muchos grados era esa foto que aparece de mujeres que esta, era con un texto en donde hacía referencia a que es el día del veterano, pero que ellas también, algo así como ellas también estuvieron. Una cosa así como bueno, ir incluyendo la mirada y hablar de bueno porque las mujeres no aparecen en la historia como si no hubieran estado...Digo como que específicamente no pueden faltar las mujeres” (Directora, primaria de gestión privada, CABA)

“En Educación Física también se hace mucho hincapié en eso. Van rotando los roles. Por ejemplo, si uno tiene que ser árbitro, no son árbitros siempre los varones. Digamos como que no está estipulado, porque tampoco tenemos capacitaciones para decir bueno, a ver cómo lo metemos ESI en este contenido? La verdad que si vos los buscas no lo tenés. Y es en la medida que se va presentando” (Directora, primaria 1 de gestión estatal, PBA)

Como se evidencia, la ESI se trabaja de manera transversal porque se incluye en la enseñanza de distintas áreas curriculares, en particular se destaca una búsqueda de transversalización en las clases de educación física así como en el abordaje de situaciones escolares cotidianas. Asimismo, la ESI se ha ido incluyendo cada vez más en las planificaciones docentes, explicitando de este modo su incorporación a través de la puerta de entrada curricular. Por otra parte, se destaca la importancia de la sistematicidad para el desarrollo de la ESI.

“Lo que digo, el cambio que le queremos dar es o que le estamos dando, es que no suceda en un momento, sino que estos temas se vayan mechando a lo largo de todo el año, que vayan sucediendo y además empezar a que sea más explícita, porque no es que no estaba, pero no era explícito que en las planificaciones, en la clase, en la ESI, en la secuencia didáctica de las diferentes áreas, que quede más explícito cuando se está abordando un tema específico de la ESI esa parte es como la que digo no es que no sucede, pero sucede menos” (Directora, primaria de gestión privada, CABA)

En la escuela primaria de gestión privada de PBA se destaca un cambio reciente que les ha permitido avanzar en la transversalidad de la ESI, buscando que una actividad pautada periódicamente pase a ser “moneda corriente” en todas las áreas:

“Siempre fuimos para adelante. No hubo vuelta atrás y hoy es moneda corriente, ya nadie cuestiona nada. Está en la voz de los chicos, vos hablás con los chicos, el acuerdo de convivencia está escrito todo lo que tiene que ver con la ESI. Todos los grados tienen un proyecto de ESI más allá del proyecto institucional porque ya es moneda corriente. Al principio teníamos cada 15 días una actividad obligatoria, pero estoy hablando de 2019. Hoy todos nos dimos cuenta que esto no es una vez cada 15 días. Este es el día a día. Se sacó eso, está incluido en la planificación anual. Si bien tenemos proyectos de ESI porque uno desde el lugar del equipo tiene que supervisar bien y ver que los contenidos por ahí no se choquen o por ahí ir ampliando y profundizando según el grado. Ya es moneda corriente, ya está la planificación anual” (Directora, primaria de gestión privada, PBA)

Al igual que en esta escuela, la necesidad de profundizar contenidos según el grado o ciclo, organizar su gradualidad y además no repetirlos, es una preocupación de la gestión directiva:

“Lo que nosotros tratamos es de que cada grado elija una temática, más allá de que, por ejemplo, la temática sea identidad, qué recorte va a hacer cada grado para que no terminen trabajando todos lo mismo. Entonces que sea más rico, bueno, por ahí si trabajan todos los años algo diferente, que se trabaje un recorte más

complejo en segundo ciclo que en primer ciclo, etcétera. Eso por un lado. Se trabaja de manera permanente ESI” (Directora, primaria de gestión estatal, CABA)

También desde un abordaje transversal, en relación con las situaciones que irrumpen, se pone en juego el enfoque de la ESI tanto para intervenir, tratar de resolver las tensiones o conflictos, como para retomar lo sucedido y trabajarlo a través de propuestas curriculares. De este modo, se evidencia una búsqueda en convertir en oportunidad pedagógica una situación que irrumpe en un proceso de enriquecimiento de la enseñanza de la ESI:

“Se pelearon. Tuvieron un problema familiar. Tiene un problema con el docente. Todo pasa por ahí. Cuando vos lográs que todo el mundo lo entienda, ya está. Ya no es ‘Tengo este contenido para dar’. Está incorporado en lo diario” (Directora, primaria de gestión privada, PBA)

“Vamos leyendo emergente, qué es lo que necesita cada grupo y en función de eso se arma un proyecto o se trabaja puntualmente en ese grado. (...) Muchas veces en función de las necesidades, de lo que se lea. Lo vemos también en por ahí, en lo vincular. Recién pasó uno insultando al otro, ‘la concha de tu madre’ bueno. En el trato, en el discurso. Mucho se trabaja a partir del emergente” (Directora, primaria de gestión estatal, CABA)

A lo largo de las entrevistas, otros tres ejes conceptuales de la ESI que se mencionan de manera reiterada son el respeto a la diversidad, el cuidado del cuerpo y la salud y el referido al ejercicio de derechos. A diferencia del eje de la perspectiva de género, que se trabaja más desde la puerta de entrada curricular, estos tres últimos ejes se evidencian mayoritariamente en la apropiación que hacen las escuelas en las intervenciones propias de la vida institucional y el vínculo con la comunidad. Por ejemplo, señalan el respeto y garantía del derecho a la identidad de las niñeces trans como un logro vinculado a la ESI, que se manifiesta en la posibilidad de una trayectoria educativa sin discriminación. También la concientización acerca del cuidado del cuerpo propio y ajeno y los límites en relación al abuso, tanto dentro como fuera de la escuela, es mencionado como un saber incorporado por parte de les/as/os estudiantes y la “desnaturalización” de situaciones donde sus derechos son vulnerados. En vínculo con esto, la participación estudiantil en el

ámbito escolar es reconocida como central, lo que posibilita que puedan expresarse y legitimar la propia voz en tanto sujetos de derecho.

“¿Facilitadores? Un montón. En forma interna. Por parte de los alumnos. Porque a partir de tocar determinados temas los alumnos pudieron expresarse, pudieron decir qué opinan, pudieron compartir sus preguntas, sus dudas. Se abrió un espacio dentro de la institución donde circula la palabra, donde se mira al ser humano, donde se escuchan, se escuchan. Los alumnos mutuamente se escuchan. El docente escucha al alumno porque otra de las cuestiones que atraviesa el sistema educativo es el tiempo. El docente planifica, debe dar contenidos, etcétera. Sin embargo, en un abordaje de ESI... ‘¿bueno, nos juntamos todos y hablamos?’” (Directora, primaria de gestión estatal, CABA)

“Porque los niños y las niñas y los jóvenes creo que han dado un salto enorme, positivo, a partir del trabajo de la ESI. Porque ahora saben que nadie es dueño del cuerpo de ellos y el ‘no, es no’, y si yo tengo esta manera de pensar y no le hace daño a nadie, adelante con esta manera de pensar, ... esta posibilidad de decir ‘Bueno, somos diversos, por algo Dios nos hizo...’, ¿no? En serio y no en serio, digamos, ¿no? Somos diversos y soy capaz de aceptar la diversidad porque estoy imponiendo mi forma de ser, esa otredad, ¿no?, que es importante y no minimizarla, sino respetar y poder comunicarnos con ese que es diferente porque tiene que haber un punto en común. Creo que en ese sentido, los niños, las niñas, los jóvenes, especialmente, han dado un salto.” (Directora, primaria de gestión estatal, CABA)

Entre los facilitadores para implementar la ESI, se destaca el trabajo en equipo como uno de los aspectos más importantes en todas las escuelas. Las directoras mencionan que les resulta estratégico trabajar con el equipo de orientación escolar, contar con un equipo directivo y docentes interesados/as/es y formados/as/es en la ESI que puedan traccionar y acompañar a quienes aún no se sienten seguros/as/es.

“Entonces, una de las estrategias es siempre dar ESI en equipo, si se puede. Porque los tiempos de la jornada escolar son terribles. Entonces se trabaja mucho con el equipo orientador escolar. Igual hay un tema que por ahí toca un niño y que

es un tema un poco delicado también va alguien en el equipo orientador escolar y se trabaja, desde allí. Y después se atraviesa en todas las áreas, desde Educación Física, Artística. Es...viste que la ESI es transversal en todas las áreas...” (Directora, primaria 2 de gestión estatal, PBA)

“Me parece que facilita que los que estamos en la conducción en el equipo de orientación, algunos docentes que están interesados en la temática y que están dispuestos a ir como entrándole al tema y sostenerlo” (Directora, primaria de gestión estatal, CABA)

En particular en las escuelas donde conviven muchos niveles, como el caso de las escuelas normales de CABA, la articulación entre docentes de inicial, primaria, inicial y formación docente también impulsa el desarrollo de la ESI:

“Tenés siempre alguna que le cuesta, pero por suerte tenés lo que tracciona, que no te queda otra. Si vos tenés una maquinaria que va, dale que dale que dale” (Directora, primaria de gestión estatal, CABA)

En el caso específico del nivel primario, la relación con las familias se reconoce como un recorrido a veces tensionado para la implementación de la ESI. En algunos casos, los equipos directivos expresan que no abordan algunos temas o no usan determinado lenguaje para evitar problemas o dificultades con las familias. Al igual que en el nivel inicial, señalan la importancia de establecer diálogos en el marco de la ESI con las familias y generar propuestas y actividades donde estas puedan informarse e involucrarse, aunque ello no pareciera ser suficiente para lograr un acercamiento entre familias y escuela.

“Tratamos de no tocar temas que son muy sensibles ¿no? Salvo que los chicos nos pregunten. Pero no porque sean sensibles en los chicos, sino que también son sensibles para las familias. Entonces la idea es trabajar en paralelo” (Directora, primaria de gestión estatal, PBA)

“Todavía hay mucho prejuicio alrededor de la ESI. Vos hablas de ESI y la gente no sé, imagina que van a ver porno, o que van a ver muñecos en pelotas. No sé.

Informar, informar, informar o involucrar más a las familias“ (Directora, primaria de gestión estatal, CABA)

En el nivel primario aparece el abordaje desde la ESI ante situaciones de maltrato y/o discriminación entre pares por diversos motivos de modo destacado. En estas ocasiones, la ESI es visibilizada como un facilitador que posibilita problematizar y reflexionar con las/es/os estudiantes al respecto. Además, destacan que las/es/os niñas/os/es se han apropiado de estos saberes y pueden ponerlos en juego para hacer una lectura crítica de la realidad, es decir para señalar situaciones donde se evidencia maltrato planteando que les parecen injustas y que deberían modificarse o bien problematizarse.

“...hay una discriminación terrible desde la palabra: "ah, vos sos morocho"; "con vos no juego porque sos un poco gordo"; o "no corrés bien"... "No, pero la casa donde vives"... ¿no?. Entonces, fue fundamental trabajar ESI acá. Y estuvimos trabajando un poco el año pasado y este año a full. Y por eso si vos recorres la escuela ahora, porque está la planta alta también, vas a encontrar en los carteles, eeh...bueno, como resúmenes de mensajes de cada grado ¿no? Como, digamos, conclusión de todo esto que estuvimos trabajando. Y...te cuento una anécdota: vino una vez, después de las vacaciones, un payaso que es de Cañito y Firulete. Bueno, es el hijo. Se llama Cañito, porque era Firulete el padre, ¿no? Entonces vino y dio un show...y viste cómo son los payasos, que uno le empuja o le pega una cachetada y se da vueltas 360 grados y se cae y se ríe. Bueno, los chicos, especialmente los más chiquitos, ¿no? Uno levantó la mano en el medio del show y dijo "vos no tenés que pegarle...porque no tiene ningún derecho de pegarle". Este...bueno, esas conciencia hacen los chicos, ¿no?” (Directora, primaria 2 de gestión estatal, PBA)

“Bueno, cómo se trabajan estos temas qué es la palabra y el diálogo. El otro día tuvimos un tema muy puntual de un nene. Bueno, las nenas ya en 6° 7° que ya se dicen novias, ellas entre algunas o que tiene novia afuera, les dijo ‘Un compañero me dijo algo horrible en relación a su sexualidad’ y ya no me acuerdo exactamente el término, pero ella se sintió súper mal, lo planteó a la tutora y lo hablamos con el compañero. Pero además le preguntamos si ella quería decirle lo que le había pasado, cómo se había sentido. Estuvo impecable. Le dijo de todo. El otro se quedó como ‘Está bien, está bien, no sabía que, no me di cuenta que te ibas a poner tan mal. Perdón, perdón, perdón, perdón’. Bueno, micro intervención, pero

bueno, bueno. Y también muestra adultos presentes, digo eso me parece”
(Directora, primaria de gestión estatal, CABA)

En relación con el trabajo pedagógico de ESI durante la pandemia, se observaron posibilidades desiguales en relación con el acceso a dispositivos tecnológicos y conexión a internet en relación a los diferentes sectores sociales que concurren a cada establecimiento. En las escuelas de gestión privadas de la muestra, a las cuales concurren sectores medios y medios altos, como ha sido analizado, la continuidad pedagógica se sostuvo en clases sincrónicas mediante un trabajo sostenido. Ello permitió incluir actividades que las directoras vinculan con la ESI, centradas en acompañar y contener al estudiantado en ese contexto singular. Esas estrategias fueron, por ejemplo, la realización de rondas virtuales semanales, replicando una modalidad de la presencialidad, donde se hablaba sobre qué les pasaba, “qué estaban aprendiendo a hacer” y cómo se sentían o lecturas nocturnas frente a la identificación de dificultades en el sueño de las/os/es niñas/os/es.

Por su parte, en las escuelas estatales el trabajo de la ESI durante la pandemia ha estado muy condicionado por las posibilidades de conexión de las familias. Las directoras marcaron las dificultades de sostenimiento en todas las áreas, entre las que se incluyen la ESI.

Sin embargo, en todas las escuelas, hubo un común denominador: la priorización de contener, acompañar y sostener emocionalmente al estudiantado y a sus familias buscando la mejor forma de hacerlo, ya sea virtualmente, acercándose a las casas o con la entrega de los bolsones de alimentos.

4.2.2. Percepciones de docentes de nivel primario sobre el desarrollo de la ESI

La encuesta fue respondida por 27 docentes, de los/as cuales el 96% son mujeres cis y el 4% varones cis. En cuanto a la franja etaria encuestada, el 56% tiene entre 35 y 50 años, el 30% más de 51 años y el 15% hasta 34 años

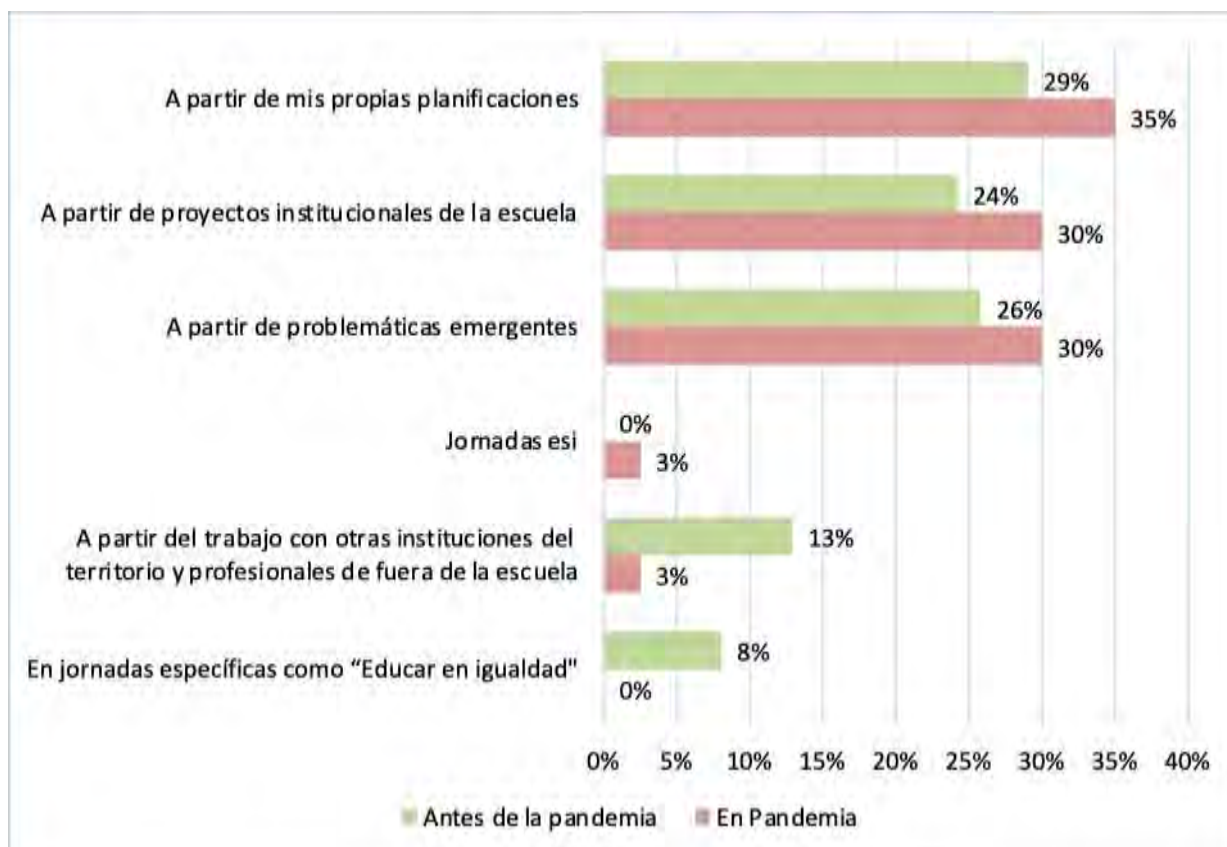
En relación a la antigüedad en la docencia el 48% de las/os encuestadas/os tiene entre 11 y 20 años de experiencia, el 33% menos de 10 años y el 19% más de 21 años .

El 48% de las/os docentes encuestadas/os se desempeñaba en el Partido de Quilmes, el 33% en el Partido de Pilar, el 15% en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el 4% restante en el Partido de Hurlingham.

El abordaje de la ESI antes y durante la pandemia

El 42% de las personas encuestadas manifestó que trabajó contenidos de ESI una vez por semana durante la pandemia. Al indagar sobre los modos en que se trabajaron los contenidos de la ESI durante la pandemia, una parte importante de las/os docentes reconoció que lo hicieron a partir de sus propias planificaciones (35%), de los proyectos institucionales (30%) y de problemáticas emergentes (30%). Esta tendencia se muestra similar a la situación previa a la pandemia donde prevalece un mayor porcentaje en los modos de trabajar contenidos de la ESI a partir de planificaciones áulicas (29%), seguido por problemáticas emergentes (26%) y a partir de proyectos institucionales (24%). Se observa una diferencia significativa en dos modalidades de trabajar los contenidos de la ESI previo a la pandemia y durante la misma: en el trabajo a partir de la articulación con otras instituciones del territorio y en las jornadas Educar en Igualdad.

Gráfico 8. Modos de trabajo de los contenidos de la ESI antes y durante la pandemia



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a docentes

Las/os docentes de primaria encuestadas/os señalan que durante la pandemia utilizaron materiales de elaboración propia para trabajar temas referidos a ESI (33%) por sobre otro tipo de materiales. Mientras que los documentos curriculares o materiales producidos por el Ministerio de Educación en la pandemia continuaron teniendo el mismo protagonismo que antes de la misma (25%). Es destacable que durante este periodo disminuyó considerablemente el uso de materiales obtenidos de las redes sociales (8%).

Gráfico 9. Tipos de materiales utilizados para preparar las clases referidas a temas de ESI antes y durante la pandemia

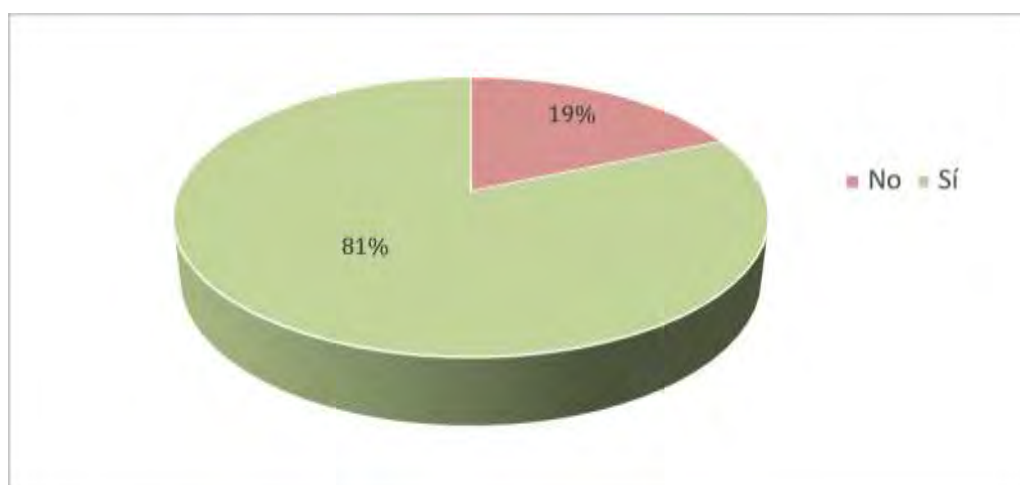


Fuente: elaboración propia en base a encuesta a docentes

Capacitación docente en ESI

En relación a las capacitaciones sobre ESI recibidas en los últimos cinco años, el 81% de las personas encuestadas expresaron haber sido capacitadas.

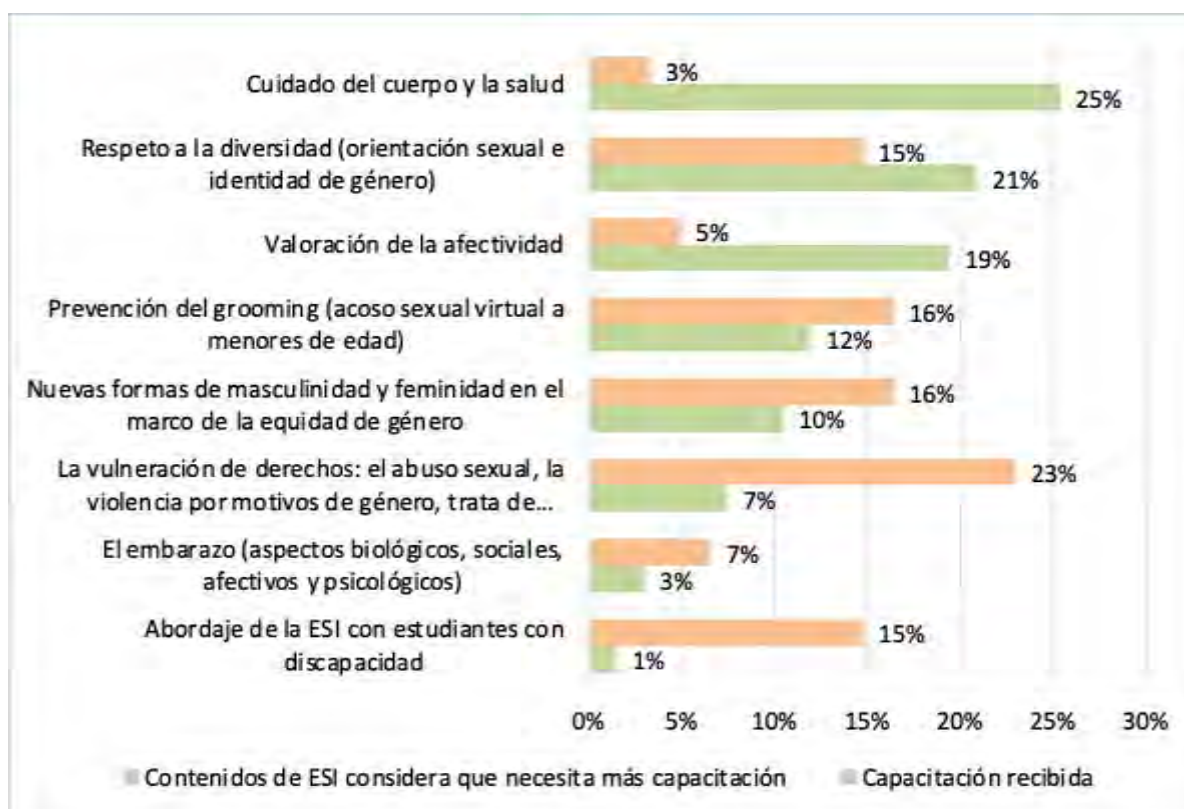
Gráfico 10. Capacitación en ESI recibida en los últimos 5 años (%)



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a docentes

Entre los contenidos de ESI sobre los que han recibido capacitaciones se destacan el cuidado del cuerpo y la salud (25%) y el respeto a la diversidad (orientación sexual e identidad de género) (21%), seguido por valorar la afectividad (19%). La vulneración de derechos vinculada a temáticas de abuso sexual, violencia por motivos de género, trata de personas es el tema que consideran necesitar más capacitación (23%), mientras que solo el 7% de las/os docentes señaló que ya se encuentra capacitada sobre ese tema. La prevención del grooming (acoso sexual virtual a menores de edad) (16%) y las nuevas formas de masculinidad y feminidad en el marco de la equidad de género (16%) son las otras temáticas que las/os docentes respondientes identifican que necesitan mayor capacitación.

Gráfico 11. Contenidos de ESI sobre los que recibió capacitación y considera que necesita seguir capacitándose



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a docentes

Consideraciones docentes sobre ESI

Desde la percepción de las/os docentes de nivel primario consideran que dedicar tiempo a la ESI en el aula implica construir un compromiso ético con sus estudiantes (44%) además de garantizar lo establecido por la Ley de ESI (41%).

Las/os docentes destacan como instancias que resultan necesarias para fortalecer el trabajo en relación a la ESI las charlas con especialistas sobre temas de ESI para personal docente (38%) y talleres para problematizar ideas, sentimientos y prácticas entre docentes (27%).

Gráfico 12. Percepciones docentes sobre las instancias necesarias para fortalecer el trabajo en relación a la ESI (%)



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a docentes

4.3. Nivel secundario

4.3.1. Percepciones de equipos directivos sobre el desarrollo de la ESI

Las entrevistas realizadas a los equipos directivos permiten acercar la mirada de este actor escolar sobre los avances y desafíos en el despliegue de la ESI. A la vez, a través de sus discursos es posible reconstruir las estrategias institucionales llevadas adelante y algunas de las experiencias que tuvieron lugar tanto antes como durante la pandemia.

En cuanto a los factores que favorecen el desarrollo de la ESI, se menciona el contexto social y político, en el cual la problemática de la violencia hacia las mujeres adquirió centralidad.

"Yo creo que lo que facilitó el desarrollo de la ESI es que ésta es una escuela que tiene (...) mucha adscripción política. Entonces, hubo un momento donde...(.) el problema de las mujeres o la violencia sobre las mujeres se convirtió en un problema político (...) Entonces, cuando eso se convirtió en un problema político en la calle, en la discusión pública, inmediatamente se trasladó a la escuela" (Director, escuela secundaria de gestión estatal, CABA)

Con respecto a las estrategias desplegadas para fortalecer el desarrollo de la ESI, los equipos hacen referencia a la importancia de la institucionalización de la ESI, mediante su inclusión en el Proyecto Educativo Institucional.

La presencia de docentes con formación en la temática, que "traccionan" a sus colegas en el abordaje de la ESI, es vista por los equipos directivos como un factor que impulsa el despliegue de esta política educativa. En algunos casos, se agrupa a docentes que no se sienten con la preparación o con la formación para trabajar en ESI con otras/es/os que tienen más formación y experiencia para que planifiquen actividades en forma conjunta (PBA). Otra estrategia mencionada para ampliar la participación de docentes dentro de las escuelas es la organización de actividades que reúnan a todos los cursos de un turno con el propósito de favorecer el intercambio de experiencias, saberes y posicionamientos.

Además, se menciona el uso de los materiales distribuidos por las carteras educativas a nivel nacional y jurisdiccional, tanto impresos como digitales. Estos materiales son valorados como un insumo útil para apoyar la planificación de propuestas pedagógicas. Para impulsar la capacitación docente en ESI, expresan que se realizan articulaciones con otros actores, como inspectores/as y centros de capacitación (por ejemplo, Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa - CIIE).

En PBA se hace mención a la política provincial de ESI, y se valoran especialmente la iniciativa de designar referentes de ESI a nivel regional y distrital y las instancias de capacitación.

"Están invirtiendo me parece en la ESI, esto de generar referentes de ESI a nivel regional, ahora va a haber referentes de ESI a nivel distrital, hacer una subsecretaría de ESI... es decir, le están dedicando algo que no lo estaban haciendo...pre-pandemia, digamos, ¿no?. Eso yo creo que ayudó un montón. Ya es un avance. Y buscar tener un referente de ESI en la escuela, eso también. Yo creo

que tiene que haber un referente de ESI por escuela como cargo” (Director, escuela secundaria 2 de gestión estatal, PBA)

En relación al modo en que se aborda la ESI, varios de los equipos refieren trabajar a partir de problemáticas identificadas en la comunidad escolar. Relatan distintas estrategias que tienen por objetivo relevar los temas de interés de estudiantes. En varias de las escuelas se utiliza un buzón de consultas anónimas en las que el estudiantado puede plantear interrogantes y proponer temas de su interés. En una escuela de gestión estatal de la PBA, se menciona la articulación con el Centro de Estudiantes, que cuenta con una comisión de ESI, que realiza charlas sobre temáticas específicas o coordina la participación estudiantil en la organización de la “Semana de la ESI”:

“Esa comisión de ESI este año, por primera vez, empezó a hacer pequeñas charlas con los grupos de estudiantes, ¿sí? Y después (...) para la semana de la ESI, por ejemplo, el año pasado cada curso preparaba un tema distinto. Entonces son 12 temas. Los de la mañana, el día que les tocaba dar clase, exponían y toda la escuela escuchando, todo el turno de mañana escuchándolo, así con los seis cursos y a la tarde lo mismo” (Director, escuela secundaria 2 de gestión estatal, PBA)

En algunos casos se realizan articulaciones con el sector de salud del territorio, por ejemplo, a través de la organización de talleres sobre temas de interés de estudiantes, a cargo de efectores de salud cercanos a las escuelas.

La irrupción de situaciones problemáticas en temáticas ligadas a la ESI es vista, en algunos casos, como una puerta de entrada para trabajar la ESI (PBA). Para el abordaje de situaciones complejas, se valora el trabajo articulado con los Equipos de Orientación Escolar (PBA). Sin embargo en otros casos, situaciones como la emergencia de los escraches por violencia de género fue leída como un obstáculo, como un hecho que “trabó la ESI”:

“Algunas situaciones... poner sobre la mesa de parte de las chicas, alguna situación abusiva de parte de los varones, que esto también apareció en muchas escuelas (...). Yo diría, ese momento, es como que trabó el trabajo de la ESI” (Directora, escuela secundaria de gestión privada, CABA)

En la escuela privada incluida en la muestra, situada en la CABA, se valora positivamente el acompañamiento por parte de la Dirección General de Escuelas de Educación Privada (DGEEP). A la vez, en este sector de gestión utilizan una estrategia a la hora de contratar docentes, seleccionando a aquellas/es/os que trabajen con perspectiva de género.

En cuanto a las experiencias relacionadas a la ESI durante la pandemia, las personas entrevistadas enfatizan las dificultades que se presentaron en ese contexto, como la falta de conectividad y dispositivos que influyeron en el desarrollo de todas las actividades escolares, incluyendo la ESI. En algunos casos, se expresa que no fue posible poner el foco en el desarrollo de la ESI porque se presentaban otros emergentes que debían priorizar.

“No sé si se trabajó tanto la ESI en esa etapa. Se trabajó más en estar preocupado por las necesidades mínimas de la familia que por la ESI en sí misma, me parece.”
(Director, escuela secundaria 2 de gestión estatal, PBA)

Sin embargo, los equipos directivos entrevistados dan cuenta de acciones relativas a la ESI llevadas adelante en ese período. En primer lugar, en las dos escuelas secundarias de la CABA mencionan haber organizado talleres y charlas virtuales en función de los intereses de estudiantes y las problemáticas que emergían:

*“Durante la pandemia se hicieron las actividades ESI de forma virtual. En general, si querés, tenían más protagonismo pibes y pibas. (...) Me acuerdo que habían propuesto (...) conversar sobre cuestiones vinculadas a la alimentación. Entonces, hicimos una actividad muy grande, con mucha gente, un Zoom con 200 personas, con profesionales del CESAC.”*⁸ (Director, escuela secundaria de gestión estatal, CABA)

“Había estudiantes que no querían prender sus cámaras. En todas las escuelas pasaba. Y por ahí, se suscitaba el tema del cuerpo, de cómo lucían, de cómo se veían, de la exposición. Entonces se hablaba de esto, se promovían también reuniones semanales en cada curso de modo virtual, para poder conversar acerca

⁸ Centro de Salud y Acción Comunitaria del Gobierno de la CABA.

de las cuestiones que los atravesaban, que las atravesaban y bueno, eventualmente salían algunos de estos aspectos" (Directora, escuela secundaria de gestión privada, CABA)

También se hace referencia al uso, durante este período, de materiales impresos y digitales, tanto distribuidos por los ministerios como elaborados por las escuelas. Finalmente, se menciona el trabajo conjunto con los EOE ante situaciones de salud mental de estudiantes.

Durante la vuelta a la presencialidad, se retomaron los temas que surgieron en la pandemia. En particular, se mencionan situaciones de abuso sexual, que fueron abordadas luego de la pandemia en el marco de la ESI.

"Hubo una situación de conflicto que tenía que ver con un abuso, que fue un tema muy recurrente post-pandemia, pero uno puntual en el cual uno entendía que te lo explicaba como que no era una situación de abuso, es decir, como que no lo veía como un abuso. Y ahí nos dimos cuenta de que había estudiantes que habían... estaban sufriendo situaciones de abuso y no eran conscientes de que estaban sufriendo situaciones de abuso. Bueno, eso también llevó a trabajar más fuertemente con la ESI, ¿no?, como para que reconozcan las cosas que les estaban pasando." (Director, escuela secundaria 2 de gestión estatal, PBA)

Los equipos directivos identifican una serie de obstáculos que persisten en el desarrollo de la ESI en sus escuelas. Por un lado, las personas en cargos directivos que fueron entrevistadas expresan que en sus escuelas hay docentes que "no se animan" a abordar la ESI. Por otro lado, se identifican situaciones en las que las familias presentan reclamos a partir del abordaje de temáticas relacionadas a la ESI. Finalmente, también se mencionan resistencias por parte de varones jóvenes que se posicionan en contra de la ESI, en tanto identifican en ella un cambio cultural que les haría perder privilegios.

"Era un grupo de varones que un poco activaban en contra de la ESI y (...) con mucha percepción descubren lo que viene atrás de la ESI, que es bueno.. que hay unos privilegios que se terminaron." (Director, escuela secundaria de gestión estatal, CABA)

Por otra parte, se menciona la falta de instancias de trabajo conjunto entre docentes, condición necesaria para la planificación colectiva.

“También en la Ciudad de Buenos Aires, se dispuso que no iba a haber más espacios para la mejora institucional que tomaran días de clase. Esto realmente es un retroceso porque nos complica mucho el trabajo colectivo, la reflexión.”
(Directora escuela secundaria de gestión privada, CABA)

Finalmente, la rotación del personal de la escuela (planta docente e integrantes de equipos/departamentos de orientación escolar) también es mencionada como uno de los factores que dificultan el trabajo en ESI en tanto impiden la consolidación de equipos de trabajo.

Con respecto a las situaciones y experiencias en torno a discriminación y abuso sexual que los equipos directivos de las instituciones educativas del nivel secundario han señalado, en las siguientes líneas se hará mención a dificultades, estrategias de intervención llevadas adelante en las escuelas y algunos logros.

En relación a las intervenciones en situaciones de violencias, abusos sexuales y discriminación, se destacan, en primer término, aquellas intervenciones relativas a las prácticas pedagógicas para la prevención de esas situaciones y en segundo lugar a aquellas que se desarrollan una vez identificadas.

Sobre las prácticas pedagógicas para la prevención de violencias, abusos sexuales y discriminación, se identifican los buzones de preguntas anónimas para estudiantes, articulación con equipos de capacitación externa, cajas con juegos y actividades grupales elaborados por el EOE y jornadas educativas para la prevención.

Por otra parte, con respecto a las intervenciones a partir de situaciones de acoso o abuso identificadas una vez que ocurrieron, se encuentra la activación de protocolos y el acompañamiento escolar a las personas afectadas.

“Alguna situación con algún profe que tuvimos que señalar, algún profe que separaron de su cargo porque, bueno, porque el protocolo empieza como a establecer unas pautas y una línea de acción, y en algún caso sucedió que han separado a algún profe de su cargo acá en la escuela. Pero, digamos, eso tiene

ese lugar, la normativa y protocolo, el protocolo como un modo de ejecutar acciones concretas frente a emergentes.” (Director, escuela secundaria de gestión estatal, CABA).

En cuanto a los logros, en primer lugar, los equipos de conducción ponen en valor las experiencias de capacitación que han permitido la incorporación de herramientas para un mejor abordaje de las situaciones de discriminación y abuso sexual:

“Ahora estamos diez personas de acá, dos del equipo directivo, dos del Equipo de Orientación Escolar, dos preceptores y cuatro docentes inscriptos para la capacitación obligatoria que está haciendo la provincia de Buenos Aires en Educación Sexual Integral y eso nos abre un poco la cabeza un montón, muchas de las cosas que estoy compartiendo con vos es porque también las estuvimos profundizando ahí.” (Director, secundaria 1 de gestión estatal, PBA)

Además de las experiencias de capacitación para el personal de la institución, se ha resaltado la articulación llevada adelante por los equipos de conducción con ámbitos vinculados con la política de ESI como son los equipos de referentes del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) en lo que respecta al acompañamiento de las adolescencias y familias:

“Tenemos la presencia del plan ENIA en la escuela. La encargada de ENIA viene para hablar con los chicos y las chicas, focalizado en evitar el embarazo no intencional (...) y en ese marco nos llegaron materiales, láminas. Tuvimos una situación el año pasado de una nena que estaba embarazada, después de la votación de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) y ella [la referente del Plan ENIA] la asesoró y ella [la estudiante] hizo la IVE. Ella tuvo un sangrado y el papá y la mamá de la chica se preocuparon, porque el papá no aceptaba esa situación, pero después el papá entendió que la escuela tiene una obligación de resguardar el derecho de niñas, niños y adolescentes.” (Director, secundaria 1 de gestión estatal, PBA)

En tercer lugar, los equipos directivos entrevistados han explicitado que se ha reducido la cantidad de actos de discriminación a partir de estrategias institucionales y pedagógicas para abordar situaciones de violencia, discriminación y el trabajo de los vínculos entre pares:

“Yo creo que han disminuido mucho los casos conflictivos y han disminuido porque se han abordado desde esta perspectiva [la ESI], creo yo. A veces tenemos diferentes miradas dentro del equipo directivo. Yo creo que lo punitivo no soluciona este tipo de conflictos. Nosotros potenciamos el centro de estudiantes y dialogamos mucho con los chicos. El año pasado había un chico que hacía bullying y desde el centro de estudiantes se planteó que lo tenía que sancionar y sacarlo de la escuela (...) A veces los pibes son más punitivos que nosotros en esos aspectos. Como te digo, hay poca tolerancia entre ellos y eso se puede trabajar desde la ESI.”
(Director, secundaria 1 de gestión estatal, PBA)

Por último, otro de los logros refiere al reconocimiento de situaciones de abuso sexual por parte de estudiantes, antes naturalizadas:

“La formación de ESI hace que termine el estudiante entendiendo cuando hay un abuso. Porque a veces, cuando los abusos son intrafamiliares, ellos no lo entienden, no lo ven primariamente como un abuso. Es decir, la formación de ESI le va dando esa perspectiva de lo que le está pasando en su intimidad, no está bien que la otra persona haga tal cosa.” (Director, secundaria 2 de gestión estatal, PBA)

En torno a las dificultades relativas al abordaje de situaciones de discriminación y abuso sexual que los equipos de conducción manifiestan haber atravesado, en primer término, se puede mencionar la matriz machista que atraviesa tanto a una proporción docentes como a algunas familias y estudiantes:

“Un chico estuvo internado por una dolencia molar y no tuvo mejor idea que sacarse una foto de sus partes, que luego envió a unas nenas. Las nenas se sintieron muy mal, plantearon el tema en Dirección. Hablamos con el niño y con la madre, queríamos que viniera, pero la madre sin avisarnos, lo mandó a Educación Física. Cuando terminó la clase de Educación Física, los compañeros le pegaron. Entonces todo eso generó un diálogo con el curso de que es un error hacer eso. Pero los varones tomaron la postura de defensa a las mujeres...y eso me preocupa mucho más porque es una postura muy machista por parte de los chicos y las chicas solicitan eso de los pibes, como que las cuiden.” (Director, escuela secundaria 1 de gestión estatal, CABA).

Otra institución situada en la PBA identifica discriminación y violencia de estudiantes hacia sus pares por aspecto físico y/o por su país de origen. Por otro lado, se alude a situaciones de machismo por parte de personas adultas referentes o familiares de estudiantes que influyen en las prácticas y posicionamientos de las/es/os estudiantes:

“Hay como una cuestión de identidad entre los chicos con respecto a lo que es ...en este caso... el origen de ser boliviano a ser argentino, y ahí es donde nace el conflicto quizá entre ellos. A nosotros nos pasó en 6.º el tema de que había una mamá que decía "ella es argentina, pero tiene colorcito más claro, entonces no sé por qué la discriminan." Entonces, eso mismo se le transmite a los chicos y los chicos lo toman. Y bueno, de ahí también es como que empiezan quizás ciertos conflictos, estas cuestiones entre ellos mismos” (Director, escuela secundaria 3 de gestión estatal, PBA)

Frente a dificultades experimentadas en el abordaje de un caso de abuso sexual, se manifestaron complicaciones con respecto a la articulación con otras instancias públicas (en las áreas de Salud y Justicia).

“Entonces hay que generar una alerta para la supervisión de abrir un expediente electrónico que conduce ese recorrido hacia la Defensoría, ponernos en contacto si es necesario con la Guardia o con el sistema de salud. Y ahí en general, lo que nosotros descubrimos cuando se arma todo eso es que la escuela construyó una lengua muy sensible para abordar los problemas y que ni el sistema de justicia ni el sistema de salud construyen esa misma lengua. Entonces le vas a decir a abogados...tenemos una piba que no quiere ir a su casa porque la cagan a palos y la niña dice no quiero ir, pero qué se yo, si se tiene que ir a la casa (...) Entonces hay algo que, si no se transforma, sobre todo los espacios con los que la escuela dialoga, se transforma poco y empieza y muere en la escuela” (Director, escuela secundaria de gestión estatal, CABA).

Finalmente, se mencionan dificultades en torno a la consolidación de EOE estables dentro de la escuela.

4.3.2. Percepciones de docentes de nivel secundario sobre el desarrollo de la ESI

Se implementó una encuesta que fue respondida por 36 docentes de nivel secundario. 25 de ellas/os eran mujeres cis y 11 varones cis. La mayor parte (n:34) se desempeñaba únicamente en el nivel secundario.

En cuanto a la franja etaria de las/os encuestadas/os, el 61% tenían entre 35 y 50 años, el 22%, más de 50 años y el 6% hasta 34 años.

El 39% eran docentes del área de Ciencias Exactas y/o Naturales, el 22% del Área de Ciencias de la Comunicación (idiomas, lengua y literatura, prácticas del lenguaje) y el 7%, de Ciencias Sociales. El 20% restante eran docentes de Expresión Artística, Filosofía, Literatura o Psicología.

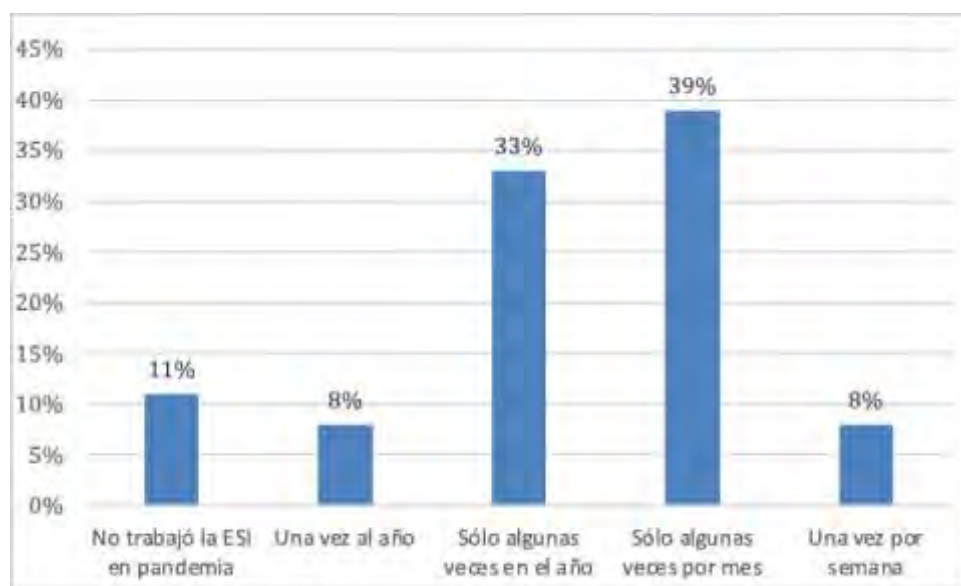
En cuanto a la antigüedad en docencia, el 53% de las/os encuestadas/os tenían entre 11 y 20 años de experiencia, y un 22%, entre 6 y 10 años.

El 36% de las/os encuestados se desempeñan en el Partido de Pilar, el 28% en el de Quilmes, el 25% en CABA y el 11% en Hurlingham. El 89% ejercen la docencia en escuelas de gestión estatal.

El abordaje de la ESI antes y durante la pandemia

El 81% de las personas encuestadas manifestó que abordaba la ESI en sus clases antes de la pandemia. Durante la pandemia (2020 y 2021), este porcentaje aumenta: el 89% de docentes que participaron de la encuesta manifiestan haber trabajado la ESI en este período, con distinta frecuencia. Un 8% sólo trabajó una vez al año, un 33% algunas veces al año y un 39% algunas veces al mes. En los extremos, sólo un 8% trabajó contenidos todas las semanas, y un 11% no trabajó temas relacionados a la ESI durante el período de la pandemia.

Gráfico 13. Frecuencia con la que se trabajaron los contenidos de ESI durante la pandemia (2020 y 2021)



Fuente: elaboración propia en base a encuesta docente

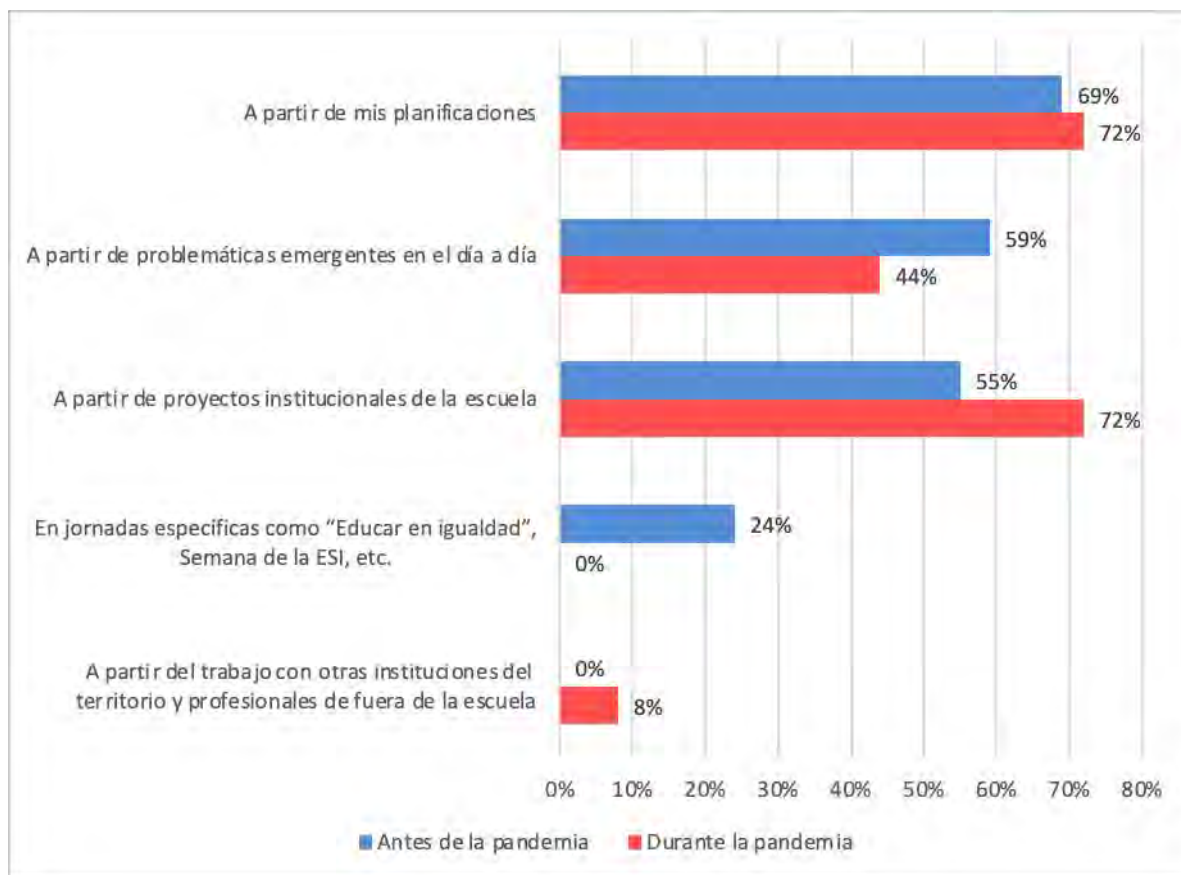
En cuanto a los modos de abordar la ESI previo a la pandemia, las propias planificaciones docentes ocupan el primer lugar (mencionadas por un 69% de quienes contestaron la encuesta y abordaban la ESI en esta etapa). En segundo lugar, se mencionan las problemáticas emergentes en el día a día (59%) y la inclusión a partir de proyectos institucionales de la escuela (55%). Por último, el trabajo en ESI en jornadas específicas, como "Educar en Igualdad" o la "Semana de la ESI", es mencionada por el 24% de docentes.

Con respecto al modo de planificación durante este período, el 72% de las personas encuestadas expresan haber trabajado la ESI a partir de sus propias planificaciones o a partir de proyectos institucionales de la escuela. Además, un 44% mencionó haber trabajado a partir de problemáticas emergentes y un 8% a partir del trabajo con otras instituciones del territorio y profesionales externos a la escuela.

Se destaca la relevancia que tuvieron los proyectos institucionales de la escuela durante el período de la pandemia, que fue mencionada por un 72% de las personas que contestaron la encuesta en relación al período de la pandemia, en comparación con el 55% que lo mencionó para la etapa previa a ésta.

Además, durante el período de la pandemia se menciona el trabajo con otras instituciones del territorio, que no fue mencionada para el período previo.

Gráfico 14. Modos de trabajo de los contenidos de la ESI antes y durante la pandemia



Fuente: elaboración propia en base a encuesta docente

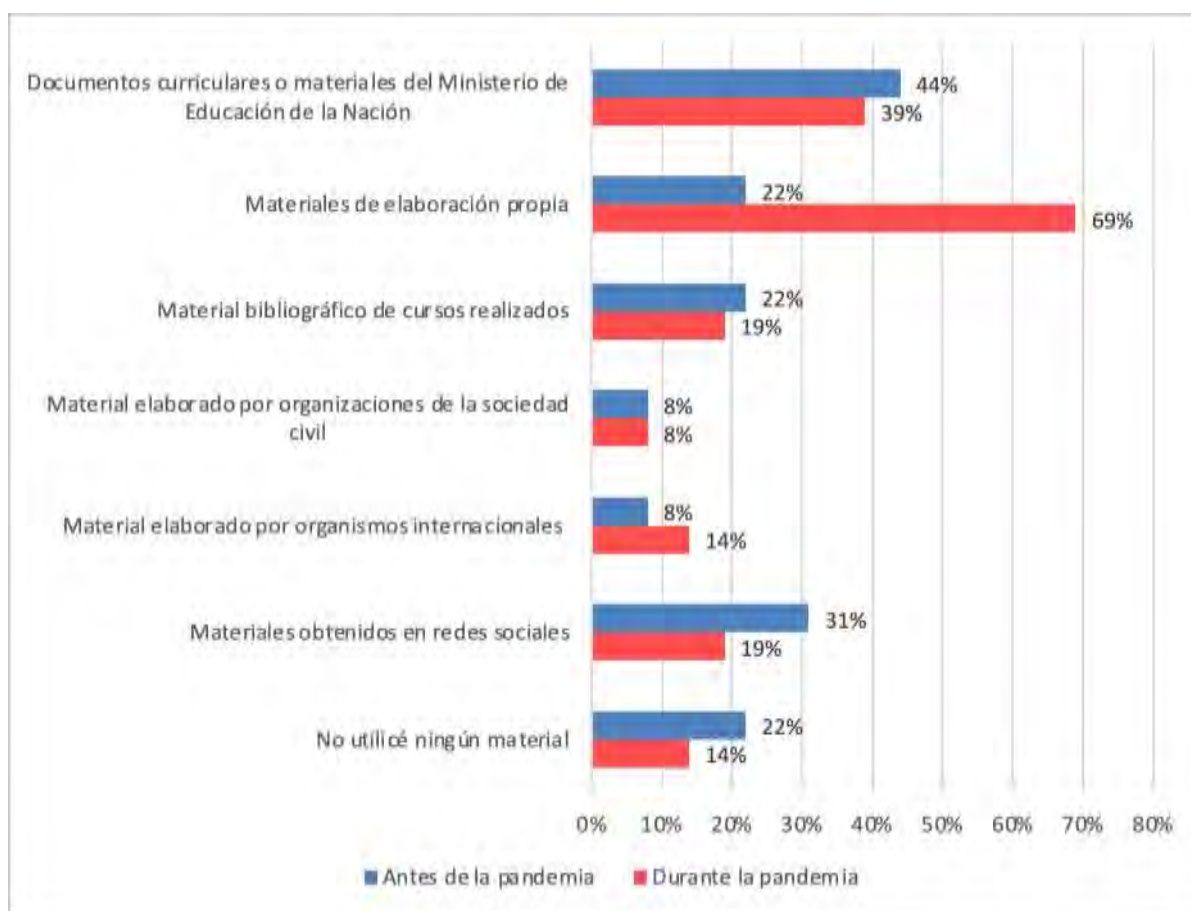
En cuanto a los materiales utilizados antes de la pandemia, el 44% de las/os encuestadas/o menciona los documentos curriculares o materiales del Ministerio de Educación de la Nación. El 31% obtuvo recursos de las redes sociales, y el 22% utilizó materiales de elaboración propia o material bibliográfico de cursos realizados. Por último, un 8% utilizó materiales elaborados por organizaciones de la sociedad civil o por organismos internacionales.

Con respecto a los materiales utilizados para la planificación de actividades durante la pandemia, la mayor parte de las personas que respondieron la encuesta manifiestan haber trabajado con materiales de elaboración propia (69%). Un 39% mencionó haber trabajado con documentos curriculares o materiales del Ministerio de Educación de la Nación, un 19% utilizó material bibliográfico de cursos realizados o redes sociales. Otros recursos que

se mencionan son materiales elaborados por organismos internacionales (14%) y por organizaciones de la sociedad civil (8%).

Si se comparan los materiales utilizados antes y durante la pandemia, se observa un aumento significativo en la elaboración de materiales propios para abordar la ESI, de un 22% a un 69%,

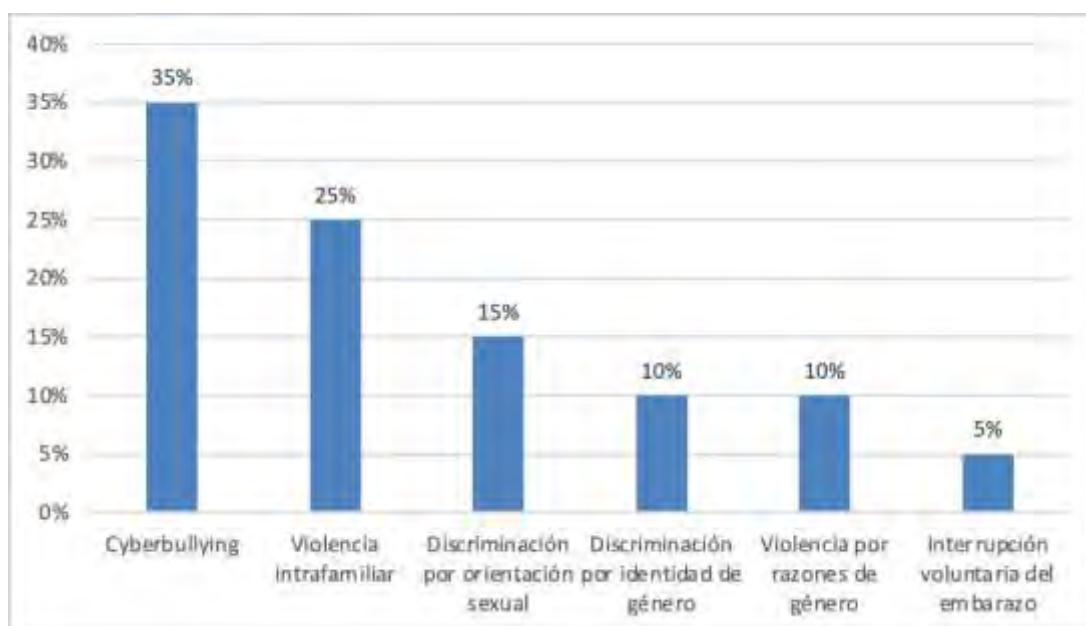
Gráfico 15. Tipos de materiales utilizados para preparar las clases referidas a temas de ESI antes y durante la pandemia (%)



Fuente: elaboración propia en base a encuesta docente

El 22% de las personas encuestadas manifiestan haber tenido que intervenir en diferentes situaciones que atravesaban sus estudiantes. De las 20 problemáticas mencionadas, la más recurrente es el cyberbullying (35%), seguida de la violencia intrafamiliar (25%), la discriminación por orientación sexual (15%) y por identidad de género (10%). También se menciona la violencia de género (10%) y la interrupción voluntaria del embarazo (5%).

Gráfico 16. Situaciones sobre las que intervinieron docentes durante la pandemia



Fuente: elaboración propia en base a encuesta docente

En cuanto a los principales modos de abordaje de estas situaciones, se mencionan el trabajo conjunto con el equipo directivo, con los equipos de orientación escolar y el trabajo en el marco del grupo de estudiantes.

Capacitación docente en ESI

Un 69% de las/os docentes recibieron capacitación docente sobre temas de ESI en los últimos 5 años.

En cuanto a los temas sobre los que recibieron capacitación, 68% fue capacitado en temas relacionados al respeto a la diversidad. El segundo tema más frecuente en las capacitaciones es el cuidado del cuerpo y la salud (56%), seguido del embarazo (aspectos biológicos, sociales, afectivos y psicológicos) (52%) y las nuevas formas de masculinidad y feminidad en el marco de la equidad de género (48%). La vulneración de derechos (el abuso sexual, la violencia por motivos de género, trata de personas) fue mencionada como un tema abordado en capacitaciones por un 40%, y la valoración de la afectividad, en un 36% de las respuestas. Por último, la prevención del grooming fue mencionada por un 32% de las personas encuestadas y el abordaje de la ESI con estudiantes con discapacidad fue mencionado sólo por un 8%.

Gráfico 17. Temas sobre los que recibieron capacitación docente (%)



Fuente: elaboración propia en base a encuesta docente

Del conjunto de docentes que indicaron el organismo que les brindó la capacitación (n: 24), la mayor parte (63%) se formó con un organismo estatal del área de educación (DGCyE, Ministerio de Educación de la Nación, INFD, etc.) En segundo lugar, un 15% se capacitó con un organismo estatal del área de salud, y un 15% con una universidad o IFD estatal. Sólo un 4% se capacitó en una Universidad o IFD privado. De este modo, los organismos de gestión pública son la principal opción para las/os docentes que se capacitaron en ESI.

La mayor parte valoran de manera positiva las capacitaciones recibidas. En una escala del 1 al 10, el 68% valoró con puntajes entre 8 y 10 la utilidad de las capacitaciones. El 28% las calificó con puntajes de entre 6 y 7 y sólo el 4% utilizó puntajes inferiores a 6.

Consultadas/os sobre lo que implica dedicar tiempo a la ESI, mencionan que supone garantizar lo establecido por la Ley de ESI (39%), enseñar lo que tenían programado en sus materias, pero desde un nuevo enfoque (28%) y construir un compromiso ético con sus estudiantes (28%).

Se resalta la necesidad de recibir capacitación en el abordaje de la ESI con estudiantes con discapacidad (mencionado por un 44%, siendo el tema sobre el que menos se ha

recibido capacitación), la vulneración de derechos (abuso sexual, violencia por motivos de género, trata de personas), (mencionado por un 39%), la prevención del grooming (36%), las nuevas formas de masculinidad y feminidad (33%) y la valoración de la afectividad (31%).

4.3.3. Percepciones del estudiantado sobre la ESI en sus escuelas

Se realizó un procesamiento específico de datos a partir del cuestionario complementario del operativo Aprender 2019 que correspondió al nivel secundario. Para ello, se utilizó tablero digital de visualización de datos a partir de las bases del operativo como se indicó anteriormente en este mismo informe. Se consideraron las respuestas de estudiantes del nivel de las jurisdicciones de la Región Centro.

Las pruebas Aprender 2019 muestran los distintos modos en los cuales se aborda la ESI en las escuelas. Entre ellos, los modos más frecuentes son aún las clases especiales, brindadas tanto por el equipo escolar como por especialistas invitadas/es/os. Por otro lado, un 26,3% del estudiantado que respondió el cuestionario menciona que esos temas no se abordan en su escuela.

Gráfico 18. Respuestas a la pregunta “¿Cómo se abordan en tu escuela los temas vinculados a la ESI?”, Pruebas Aprender 2019



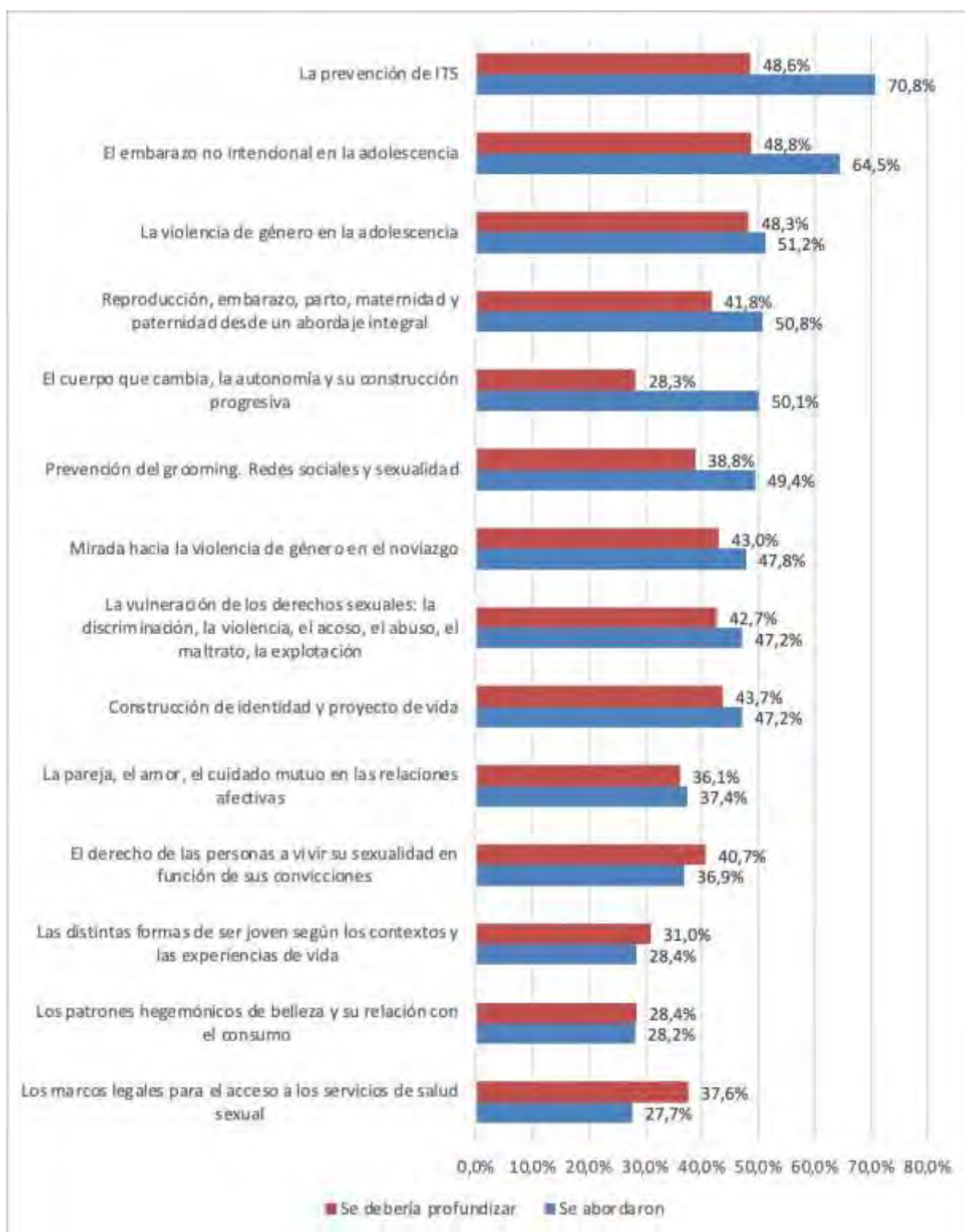
Fuente: elaboración propia en base a encuesta docente

En relación a los temas abordados en las escuelas, el que se menciona por el mayor porcentaje de estudiantes es la prevención de ITS (70,8%), seguido del embarazo no intencional en la adolescencia (64,5%). En tercer lugar, el 51,2% del estudiantado menciona la violencia de género en la adolescencia.

Con respecto a las demandas estudiantiles sobre temas de ESI, el 48,8% considera necesario profundizar en el embarazo no intencional en la adolescencia y el 48,3% en la violencia de género en la adolescencia.

Tal como señalaron Mariño y Salleras (s/f), resulta llamativo que aquellos temas que el estudiantado reconoce como los más abordados sean también aquellos sobre los cuales se demanda mayor profundidad. En este sentido, la información recabada en los grupos focales de estudiantes permite una mirada más cercana sobre aquello que el estudiantado demanda.

Gráfico 19. Respuestas a las preguntas “Durante tu secundaria, ¿trabajaste estos temas en tu escuela?” y “¿En cuáles de estos temas relacionados con la ESI, según tu opinión, tu escuela debería profundizar?”, Pruebas Aprender 2019, (%)



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de pruebas Aprender 2019

Se destaca la diferencia porcentual entre varones y mujeres a la hora de demandar la profundización de distintos temas relacionados a la ESI. En todos los casos, son las mujeres quienes presentan una demanda por cambios en el modo en que se aborda la ESI en sus escuelas.

Gráfico 20. Respuestas a la pregunta “¿En cuáles de estos temas relacionados con la ESI, según tu opinión, tu escuela debería profundizar?”, Pruebas Aprender 2019, por género.



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de pruebas Aprender 2019

Para explorar las percepciones que estudiantes de nivel secundario tienen respecto a la implementación de la ESI en sus escuelas se realizaron cinco grupos focales con estudiantes de las instituciones del nivel secundario de la muestra definida. De este modo se pudo acceder a la mirada del estudiantado con respecto a la implementación de la ESI en sus escuelas, la valoración de los contenidos que reciben y el modo en que la ESI se hace presente en las aulas. También se relevaron experiencias de ESI en sus trayectorias escolares y se consultó sobre sus demandas respecto de los temas que no se abordan o quisieran profundizar en sus escuelas. Asimismo, se consultó sobre el lugar que ocupa o no la ESI en las experiencias extraescolares con el fin de conocer si el acceso a la ESI se da o no en otros ámbitos, además del escolar. Otro aspecto relevado fue el rol que asume la ESI en las escuelas frente a situaciones de embarazo, maternidad y paternidad de estudiantes, así como también en situaciones de violencias y discriminación por motivos de género u orientación sexual. En esta línea, se buscó identificar las estrategias institucionales para la implementación de la ESI desde la mirada estudiantil y se recuperaron relatos de algunas experiencias que tuvieron lugar antes, durante y después del periodo de pandemia de Covid-19 en relación a la ESI.

Respecto de la valoración que estudiantes realizan sobre los contenidos de ESI que reciben en sus escuelas, se destaca la importancia del cuidado personal y el cuidado de otras personas. También se expresa la importancia que la ESI tiene para sus recorridos biográficos. Valoran así la potencialidad de la ESI *“porque impacta en nuestras vidas”*.

Durante la realización de los grupos focales se buscó promover el diálogo e intercambio acerca del *para qué “sirve” la ESI*. Allí se escucharon voces estudiantiles afirmando expresiones tales como:

- *“La ESI cambia la vida para mejor”*
- *“Sirve para cuidarnos”*
- *“Ayuda a ver las cosas de otra manera”*
- *“Te hace pensar cosas distintas”*
- *“Sirve para vivir mejor en el futuro”*
- *“Es importante para saber qué está bien y qué está mal”*

También se conversó sobre la importancia de la información recibida y el tipo de conocimiento que la ESI brinda o debiera brindar. Algunas de las ideas sobre las que se dialogó con mayor frecuencia fueron las siguientes:

- *Todos los temas de ESI siento que son necesarios. Estamos en una edad que debemos saber. Es fundamental.*
- *Es información que todos tenemos que tener.*
- *Dándole ESI a todo el mundo, siento que construí una sociedad con una mente mucho más abierta y con la capacidad de manejar ciertas situaciones o de ayudar a ciertas personas en determinadas situaciones que capaz hay gente que no recibe, y decide hacerlo igualmente, pero dando ESI en los colegios te asegurás de que los chicos salgan del colegio teniendo por lo menos una base mínima de sabiduría sobre ESI y así tener una cabeza un poco más amplia sobre el tema y no verlo como un tema restringido."*

Surge también, en los intercambios, un grado significativo de acuerdo acerca de que con las familias no se habla mucho sobre sexualidad. *"Aunque tengas tu casa para hablarlo, por ahí hay temas que no surgen, como la violencia intrafamiliar. Entonces no lo hablás y está bueno saber cómo afrontar una situación de ese estilo, ¿no?"*

Valoran que exista personal en la escuela que esté a cargo y sea una referencia para consultar temas de ESI.

Otro aspecto que se señala de manera crítica en los grupos focales tiene que ver con que los contenidos recibidos en la escuela se repiten año a año: *"Siempre nos dan lo mismo" o "Ese tema lo vemos todo el tiempo".*

Además de la opinión sobre los contenidos, expresan tener pocas clases de ESI o que falta más tiempo para la ESI: *"Nos dan pero no tanto. Una vez por semana. Solo dos profesoras: Inglés y Salud y Adolescencia. No nos alcanza".*

También refieren a la falta de profundización que entienden, en general, existe en el abordaje de los contenidos de ESI en sus escuelas:

- *"Hay muchos temas que no los vemos o no los dan en profundidad y si no los aprendemos ahora no nos vamos a llevar nada para el año que viene que ya no estamos en el colegio".*
- *"Y nadie lo quiere tocar muy a fondo, porque es como que estamos en nuestra plena adolescencia, dicen que es complicado explicarle a adolescentes. Eso es lo que nos dicen los profes".*
- *"Por ahí nos dicen qué es un anticonceptivo. Nos dicen cómo es y todo, pero no nos dicen cómo usarlo".*

- *“Nos pasan un videíto sobre bullying, cyberbullying y nunca se habla de los cuidados, de las relaciones entre personas del mismo sexo. Como que siempre es lo mismo: bullying, cyberbullying y no se sale de ahí”.*

Ante la pregunta acerca de las razones por las cuales consideran que los contenidos de ESI no se profundizan, surgen argumentos que ligan la sexualidad, todavía, a un “tabú” en la sociedad.

“Capaz que los docentes caen en estos temas y no en otros porque es lo más fácil, en comparación con otros temas que son más tabú como los pronombres para respetar la identidad.”

Otra pregunta que se trabajó en los grupos focales fue sobre la demanda respecto de contenidos de ESI en la escuela. Los contenidos más demandados que se expresaron se detallan a continuación, sin embargo, cuando hacían referencia a las demandas, éstas se asociaban, no sólo con el qué, sino especialmente con el cómo se enseñan y transmiten esos contenidos: *“No se habla a fondo de las cosas y muchas veces se habla solamente desde la biología”.*

En definitiva, demandan un enfoque integral para la ESI. Por ejemplo, consideran importante abordar el embarazo adolescente, *“pero también para que los varones estén preparados para ejercer las tareas de cuidado”.* Mencionan la necesidad de saber sobre métodos anticonceptivos *“pero centrados no sólo en las mujeres, sino también en varones”*, relaciones sexuales *pero “no enfocadas sólo en lo heterosexual”.* Proponen contenidos tales como el amor, los cuidados, las relaciones entre personas, las identidades y uso de pronombres, las violencias por motivos de género, abuso sexual, temas ligados con la salud mental: *“Queremos una ESI no moral”.*

- Plantean con énfasis que los contenidos se acerquen a las necesidades de sus vidas. *“Usualmente los contenidos no tienen que ver con lo que realmente nos pasa”.*
- *“Nosotros queremos ESI. No nos sirve una ESI que trate temas abstractos”.*
- *“Otra cosa que vimos también, cómo manejar la situación si veo que un amigo está en una relación tóxica, que es como una violencia desde ese lado, cómo poder manejarlo de la mejor manera”.*

Ante la pregunta por el abordaje de la ESI, tres de los cinco grupos focales, expresaron que la ESI solo se trabaja cuando hay eventos puntuales como la Semana de la ESI y expresaron que la ESI se debe abordar de manera cotidiana: *“La sexualidad está en el día a día, no se tiene por qué hacer una clase especial justamente para eso”*.

Otro aspecto que se expresó con claridad fue a partir de la consideración de la falta de escucha que hay en las escuelas sobre cómo trabajar la ESI. Este planteo apareció dirigido a las autoridades, directivos y docentes. Señalan que tienen que ser más y mejor escuchadas sus propuestas para trabajar temas de ESI, expresan sentir que muchas veces sus iniciativas son escuchadas, pero no son consideradas de manera genuina. Presentan así la necesidad de que sus voces, sus ideas y propuestas sean incluidas en la planificación de la ESI en sus escuelas.

“El año pasado, desde el centro de estudiantes teníamos pensada una jornada ESI con todo esto y fuimos a plantear a dirección. Se planteó y no salió nada, no nos dejaron hacer nada. Se dice que falta interés en los pibes, pero también falta que ellos nos escuchen.”

Proponen que se creen más tiempos y espacios para hacer preguntas y conversar sobre los temas de ESI. También sostienen la necesidad de que haya personas referentes en las escuelas a quienes se pueda consultar sobre situaciones de necesidad.

“Creo que el colegio pasó a estar en ese rol de estar todos los días 4 horas acá para ver contenidos básicos, ponele, pero no se trabajan esas otras cuestiones, más atractivas como el amor, cómo nos relacionamos en todas nuestras relaciones. Cuando se trabajó en Comunicación estuvo interesante”.

Los contenidos más abordados referidos por estudiantes en los grupos focales fueron: prevención de embarazo, infecciones de transmisión sexual, violencia por razones de género, estereotipos de género, métodos anticonceptivos y bullying.

En algunas instituciones, reconocen y valoran la presencia de las áreas estatales de Salud, con talleres sobre temas de cuidado del cuerpo y la salud dirigidos a estudiantes y el contacto con centros de atención sanitaria y hospitales para acceder a métodos anticonceptivos y folletería con información.

En cuanto a la propuesta de intercambiar miradas y experiencias respecto a la presencia de la ESI en espacios no escolares, surgió la búsqueda en internet como un ámbito de acceso a la información en primera medida y luego las familias. En este último caso los

intercambios se polarizaron entre quienes decían que sí podían hablar con sus familias sobre los temas de sexualidad y quienes no lo hacían.

Respecto del lugar de los pares en tanto referencia para informarse y aprender sobre temas de sexualidad plantearon que sí hablaban: *“Hablamos con amigos, familia, parejas. De forma “más cruda”, “más natural”*”. Sin embargo, no necesariamente les resultaba información de confianza, excepto en las situaciones donde había sido el Centro de Estudiantes quien organizaba esas charlas y encuentros.

En los grupos focales aparece la ESI como puerta de entrada para cuestionar ideas muy arraigadas acerca de la maternidad y la paternidad:

“Yo lo que quiero decir es que no se responsabilice tanto a las mujeres por un embarazo, porque no solo es de ellas y también la falta de métodos anticonceptivos para hombres.”

Respecto a la pregunta sobre la ESI y su relación para la prevención de violencias por razones de género se expresó un consenso acerca de que las escuelas sí se ocupan de los temas de violencia. Reconocen que las escuelas están presentes:

- *“Sí, en la escuela podemos hablar y pedir ayuda cuando hay temas de violencia”.*
- *Es algo que se puede contar y vos podés hablar con un profesor y te pueden aconsejar hasta algún punto. Igual con el director también se tiene apoyo de eso. Si vos necesitás, se puede ir tranquilamente a hablar”.*

Reconocen que hay mucha discriminación por orientación sexual y mucho más aún por los cuerpos, en particular por *“los gordos”*. Se abordan los temas de discriminación y violencia pero de manera general y abstracta o sea de manera teórica. Reconocen también que estas situaciones de discriminación suceden cuando las personas adultas no escuchan o no están presentes, porque sino, no lo permiten. El tema de la discriminación entre pares se suele subestimar, como si fuese un tema menor, sin embargo reconocen que el daño subjetivo: *“Ella me dice gordo tetón, en general no me molesta, aunque hay días que sí me duele”*.

En algunos casos, expresan incertidumbre respecto de no saber qué hace la escuela concretamente frente a las situaciones de violencias que se presentan: *“Sabemos que se ocupan pero no nos cuentan nada”* (Hurlingham). Hacen referencia a situaciones de compañeras que sufrieron violencia, que saben que las escuelas hicieron cosas pero no

saben qué cosas y qué pasó. *“De pronto una compañera no viene más y nadie nos dice nada.”* Se menciona el caso de una compañera trans, que frente a determinados comentarios violentos de pares, se cambió de curso a la mañana: *“Pero no sabemos bien qué pasó, preguntamos y no nos dijeron”*

“Hace unos años hubo un problema. Nosotros estábamos en primer año, y había pasado con 5° año. Como que algo tipo maltrato sexual. (...) Un supuesto abuso (...) Entonces el colegio tuvo que reaccionar. Nadie podía hablar de eso. (...) El colegio, como que lo descartó, como que fingieron demencia”.

Aparece en las voces estudiantiles la necesidad de capacitaciones en ESI desde una perspectiva que supere el adultocentrismo:

“Los docentes ven de afuera lo que está mal o lo que funciona mal pero en la realidad termina siendo la perspectiva de un adulto, un docente y por ahí no tanto de nosotros que seamos interpelados.”

Se puede interpretar que las escuelas no den información para preservar a las víctimas que sufrieron o sufren violencias, abusos y discriminación. Sin embargo, las/es/os estudiantes expresan quedarse “afuera” y sin respuesta sobre lo que pasó. Es posible que falte alguna explicación desde una perspectiva que problematice el adultocentrismo en las escuelas.

Expresan no haber recibido ESI durante la pandemia.

“No, en la pandemia no tuvimos nada al respecto de ESI”.

“No tuvimos charlas ESI en cuarentena. Entonces trataron de compensar todo lo que no tuvimos en nuestro tercer y cuarto año”.

Una de las dimensiones del relevamiento en los grupos focales con estudiantes fue solicitarles aportes a las políticas públicas de ESI. En este sentido, se destacaron los siguientes aportes en la sistematización:

- Que más docentes den ESI en cada una de las escuelas. Hacen referencia a que hay docentes que sí enseñan pero una cantidad que todavía no lo hacen.
- Que apliquen metodologías de enseñanza lúdicas, más horizontales, donde se prioricen la conversación, el debate, el intercambio y la escucha.

- Que nos escuchen más. Reconocen experiencias escolares en donde sí hay escucha y expresan que ese es el camino para profundizar.

“Este colegio lo que hace, en general, es incluir demasiado a los alumnos, y hablarles y preguntarles qué quieren saber. Ponen una cajita para que puedas hacer preguntas anónimas, incluyen de todo. Vos ponés tus dudas, y en cualquier momento la dejás, Es como que te preguntan: qué te gustaría ver? ¿De qué te gustaría hablar? y si la cajita se llena o surge una duda de la que se necesite hablar, se hace un taller. También lo que hicieron fue que abrieron una lista, nos mandaron un formulario a cada uno que te podías anotar para ser promotor o promotora ESI, y mandabas una carta postulándote.”

- Que la ESI tenga continuidad y que sean prácticas sistemáticas.

“Lo que estaría bueno es que sigan trabajando con la ESI en todos los años”. “Que no dependa de la suerte de tener un profe que dé o no”. “Había docentes y parte del equipo de orientación que estaban en la escuela trabajando ESI y ahora no están más y no hay más ESI”.

- Que las propuestas de trabajo con ESI sean más cercanas a los problemas o cuestiones cotidianas que vivencian las adolescencias.
- Que el presupuesto de los gobiernos que se destinan a ESI aumente y se vean en cosas concretas.

4.4. Institutos de formación docente

En cuanto a la implementación de la ESI en el nivel superior de formación docente inicial, se indagó la perspectiva de directivos de una institución en la CABA y de un instituto de formación docente en el conurbano sur de la provincia de Buenos Aires, de gestión privada y gestión estatal respectivamente.

Antes de la pandemia, se reconocen estrategias institucionales, así como un compromiso asumido por docentes y directivos en torno al trabajo de la ESI. La aplicación de la ESI tomó distintas formas, como el desarrollo de jornadas específicas durante el año lectivo, la inclusión de la temática en ateneos que forman parte de los planes de estudio y también su enseñanza en un espacio curricular específico de ESI. Estas iniciativas se desarrollaron en todos los años de las carreras de formación docente inicial, entre las que se encontraban los profesorados para los niveles inicial y primario, y áreas curriculares del nivel secundario, tales como Matemática y Ciencias Naturales.

Otro punto a destacar es la estrategia de articulación con otras instituciones que han acompañado la implementación de la ESI a partir de charlas o talleres, por ejemplo, con referentes de hospitales zonales, áreas municipales de género y áreas de justicia y psicología referidas a los protocolos para la atención de vulneración de derechos de mujeres y de niños, niñas y adolescentes.

En el transcurso de la pandemia, pudieron sostenerse algunas de las iniciativas para el trabajo sobre ESI, aunque acotadas por la modalidad de trabajo virtual. Por ejemplo, se sostuvo el desarrollo de jornadas en esa modalidad, en una continuidad con el trabajo previo a la pandemia. También se pusieron a disposición repositorios digitales con materiales didácticos, charlas de especialistas grabadas en video, cuadernillos temáticos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación y normativas referidas a la ESI.

El sostén de los vínculos a pesar del trabajo remoto tuvo un peso importante durante la pandemia. La modalidad virtual fue valorada como una oportunidad para ampliar la llegada de la propuesta de enseñanza a otros públicos interesados, más allá del propio estudiantado de los institutos involucrados.

“Lo interesante de la jornada en pandemia, de la jornada que se hizo esa semana fue que entrábamos no solamente a la casa de nuestros estudiantes, sino que toda la familia nos podía escuchar y eso fue súper, súper gratificante”.

(Entrevista a directiva de nivel superior, PBA)

Se identificó asimismo una presencia de la ESI en el vínculo cotidiano con las y los estudiantes en las instituciones de nivel superior.

“Se trabajó mucho también desde el nivel personal del estudiante nuestro: cómo viven ellos la ESI. O sea qué es para ellos la ESI. Que no es solamente trabajar la reproducción, como a lo mejor se estilaba antes, que creían que con eso ya estaba trabajando la ESI. Sino todo lo que tiene que ver con el abordaje de la ESI desde el género, desde las emociones, de las relaciones cotidianas, en el aula, en la sala. Después trabajaban en otros momentos, con casos concretos de una situación particular que se presentaba en una sala o de nenes entre sí, o de niños con los padres, con la familia. Es decir, tratar de bajarlo a la realidad lo más concreta, como para poder identificar que en todos lados hay ESI”. (Entrevista a directiva de nivel superior, PBA)

“Al ser formadores de formadores, todas estas cuestiones se nos cruzan primero a nivel personal, nuestros estudiantes a los cuales uno les llega con la propuesta. Pero bueno, primero es uno/una, y después es cómo me proyecto desde ahí para trabajar eso con los otros. Siempre tratamos de abordar esa doble dimensión. Y, de hecho, bueno, han salido... todos los años salen situaciones personales que no tienen que ver con lo institucional, pero sí con situaciones que han vivido o están viviendo los estudiantes en sus familias, en sus trabajos. Y nosotros los acompañamos”. (Entrevista a directiva de nivel superior, CABA)

Precisamente, ese trabajo en torno a la ESI permitió en las instituciones del nivel superior problematizar, visibilizar y acompañar algunas situaciones referidas a la violencia de género, a los derechos sexuales y reproductivos y al abordaje de las identidades trans.

Por caso, en una de las instituciones se pudieron abordar desde la escucha y el acompañamiento situaciones de violencia contra las mujeres, que hacían que alguna estudiante no pudiera sostener el cursado regular de su carrera.

“Muchas estudiantes sufren violencia de género... Estudiantes que me han dicho ‘Profe, voy a tener que dejar de cursar porque mi marido no me da plata para cargar la SUBE’... Y hemos hecho colecta para juntar la plata y le hemos

cargado la SUBE. Bueno, no podemos perderlo porque no podés cargar la SUBE.” (Entrevista a directiva de nivel superior, PBA)

También esa escucha desde los equipos directivos y docentes abrió el espacio para acompañar, mediante el contacto con otras redes docentes y militantes, decisiones de aborto de estudiantes. De igual modo, una de las derivas de las jornadas virtuales y presenciales sobre ESI fue el diálogo sobre la crianza de infancias trans por parte de una estudiante de profesorado.

“[Hubo] muchas estudiantes que se acercaron a decirme... ‘Profe, ustedes hablaron de la ley de identidad de género, de cómo acompañar, de cómo hacer el acompañamiento a las infancias trans’. Y ahí me contaban que eran mamá de un hijo trans y me decía: ‘Si no hubiera sido por la jornada, yo no hubiera tenido las herramientas para poder afrontar con mi familia y contarle que era esto lo que me estaba pasando con mis hijes’”. (Entrevista a directiva de nivel superior, PBA)

De modo general, los tipos de intervención ante situaciones de violencia o discriminación por motivos de género incluyeron un trabajo preventivo a partir de la propia enseñanza de la ESI, así como de articulación con otras instituciones estatales de las áreas de salud, justicia, psicología y género para apoyar esa enseñanza dentro de las instituciones de formación docente. Parte de los logros que se destacan es la continuidad del trabajo en torno a la ESI que se había iniciado antes de la pandemia y su sostenimiento durante la pandemia y la situación de trabajo remoto. Estas estrategias implicaron a todos los años de formación docente. Este proceso incluyó no sólo la enseñanza de contenidos de ESI sino también el sostén de los lazos de comunicación y diálogo entre directivos/as, docentes y estudiantes. Ante la emergencia de casos que ameritaron la atención particular, se generaron redes de acompañamiento entre docentes de otras instituciones, o entre docentes y estudiantes, fundadas en vínculos de confianza y diálogo con estudiantes.

En la perspectiva de estudiantes de formación docente inicial, se da cuenta de que la enseñanza de contenidos sobre ESI se sostuvo durante la pandemia.

Aparece de manera clara en su perspectiva el reconocimiento de la ESI como un derecho de los y las estudiantes, como una herramienta para el trabajo docente y como una responsabilidad y obligación para quienes ejercerán la docencia. Asimismo, destacan su

concepción transversal visibilizada en la presencia de los lineamientos referidos a la ESI en múltiples espacios curriculares. En esa misma línea de sentido, marcan la visión y la posibilidad de construcción de un posicionamiento docente en relación a la ESI en sus propias formaciones:

“[La ESI] Es como un horizonte de cómo actuar todos los días, o sea cómo ser como docente, como persona... Está más vinculado a eso, al trato que tiene hacia los chicos, cómo habla, cómo se vincula, como también fomentar el vínculo entre ellos”. (estudiante de formación docente)

“Uno tiene que estar abierto, no solo a hablar de ese contenido puro, de saber Álgebra de tercer año... siento que es algo obligatorio”. (estudiante de formación docente)

En instancia de prácticas docentes en las instituciones, reconocen una presencia de la ESI en sus planificaciones, para distintas carreras tales como profesorados de Nivel Inicial, de Historia o de Matemática.

Reconocen la vigencia de prejuicios, mitos, vergüenzas o resistencias por parte de colegas, estudiantes y docentes en las instituciones en las que hacen sus prácticas y residencias docentes. Aparece particularmente el desafío de pensar la ESI en una institución privada confesional y cómo se puede vincular con el marco de lineamientos curriculares vigente.

Una cuestión recurrente en las voces de estudiantes ha sido la diferencia de trabajar la ESI en espacios curriculares en distintos años de la carrera y las distintas aproximaciones necesarias según el grado de avance en sus carreras. Allí aparece la necesidad de abordar los contenidos de la ESI desde el comienzo mismo de la formación docente inicial y no sólo en los últimos tramos según los planes de estudio.

“A nosotras en el caso de [Profesorado de Nivel] Inicial, entramos a sala, empezamos a ejercer desde el primer y segundo año de carrera. Y la materia que estamos cursando [sobre ESI] se da recién en 4º [año], como taller... Pero creo que es una materia, son dos materias, son dos talleres, que deberían haberse dado en primer año... No solo como para formarse y cómo manejarse dentro de las aulas, sino también cómo formarse una como persona”. (estudiante de formación docente)

En su perspectiva, algunas estudiantes valoran ese trabajo dentro de las aulas de las escuelas donde ejercerán su tarea docente como una instancia de formación tanto o más importante que el trabajo “teórico” sobre temas de ESI en su formación.

En términos generales, identificamos que en la formación docente, los y las estudiantes muestran una apropiación crítica y autónoma de la ESI y dan cuenta de un proceso heterogéneo de presencia de los lineamientos para el nivel superior en su formación. Valorán los contenidos de la ESI como herramientas que trascienden su formación como docentes y les permite construir una perspectiva relacional ante sus realidades dentro y fuera de las aulas.

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En el presente informe se presentaron los resultados del proyecto de investigación “Estudio sobre el estado de situación de la implementación de la educación sexual integral en la Región Centro del país: aportes para las políticas públicas y la garantía de derechos”, aprobado por el Observatorio del Derecho a la Educación de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Del análisis integral del conjunto de datos sistematizados en el presente proyecto de investigación, cuyo propósito principal fue dar cuenta del estado de implementación de la ESI en la Región Centro del país, se puede expresar que la ESI se encuentra en un estado de significativo avance con una orientación que va desde la periferia hacia el centro de los debates propios de la política educativa. Se puede afirmar, además, que en este mismo sentido, el lugar que ocupa la ESI en la Región en tanto derecho, resulta indiscutible. Dar cuenta de estas ampliaciones no implica dejar de reconocer tanto la cantidad de tensiones y resistencias que persisten, como los desafíos pendientes para permear con la ESI las prácticas pedagógicas en la cotidianeidad de todas las escuelas de la Región y efectivizar, de este modo, su derecho.

Las cinco jurisdicciones de la Región Centro cuentan con equipos de coordinación para las políticas jurisdiccionales de ESI con amplios recorridos y experiencias. Además, estos equipos vienen creciendo en cantidad de integrantes y en profundización de políticas y acciones para el fortalecimiento de la implementación de la ESI con perspectivas integrales y transversales como plantea la ley vigente.

Por otra parte, estos programas y/o ámbitos de coordinación de las políticas de ESI en la región tomaron para sí, con más énfasis en los últimos años, la valiosa tarea de buscar modos de territorializar las políticas educativas de ESI de acuerdo con las posibilidades y condiciones de cada una. Una de las estrategias comunes al conjunto fue la de designar personas referentes para ocupar lugares en instancias intermedias de la gestión, sea por nivel educativo o de acuerdo con un criterio territorial: por distritos, regiones o departamentos. En todos los casos, el propósito principal busca alcanzar con la ESI a todas las escuelas y dar respuesta a las necesidades locales. Se puede apreciar que hay una meta trazada sobre la cual existe consenso. Esto resulta organizador para la identificación tanto de aciertos como de los problemas y de los puntos que resultan claves para organizar la demanda, estableciendo prioridades en función del listado de los desafíos pendientes, que son reconocidos y expresados, tal como se explicita en el cuerpo del informe. Cabe destacar que no se expresaron preocupaciones relevantes respecto de la presencia en los territorios de sectores o grupos organizados que se oponen

sistemáticamente a la ESI y que pudiesen estar desestabilizando su implementación en las escuelas de la Región.

Los resultados relevados sobre ESI en el informe complementario del Aprender, expresan una paridad en las respuestas de las cinco jurisdicciones de la Región Centro y, además, los datos de la región tampoco presentan grandes diferencias con los promedios de respuesta a nivel nacional. Los datos de Aprender sí revelan enfoques, temas y necesidades de formación docente, en general comunes a toda la región, que deberían ser abordados por la política.

En cuanto al relevamiento y sistematización que se llevó a cabo en materia de normativas jurisdiccionales ligadas con la ESI en la Región, se evidencia que los pasos dados en materia de ampliación de marcos normativos de derechos son de relevancia. Las cinco jurisdicciones de la Región Centro cuentan con algún tipo de norma al respecto: ya sea en base a sus propias leyes de ESI o resoluciones ministeriales. La normativa nacional en términos educativos y de garantía de derechos sexuales y (no) reproductivos se presenta como un fundamento que apoya, sustenta, tracciona y fortalece muchas de las normativas de las jurisdicciones de la Región Centro según se expresa tanto en las entrevistas realizadas como en las fuentes secundarias sistematizadas. En todas estas jurisdicciones, la presencia de leyes locales que enmarcan la aplicación de la ESI, junto al acompañamiento del Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación Nacional, resulta fundamental para promover la puesta en acto de la política, legitimarla y visibilizarla en las instituciones educativas y sus comunidades. En función del marco normativo actual, en las jurisdicciones de la Región, las políticas de ESI cuentan con herramientas que establecen un marco de condiciones para profundizar las políticas específicas y avanzar hacia la garantía del derecho de estudiantes a recibir ESI en las escuelas.

Se realizó, además, un relevamiento y sistematización del estado actual de la ESI en su dimensión curricular. Se identifica un proceso de producción curricular que señala, posiblemente, una nueva etapa para la implementación de la ESI. La misma, en los últimos cinco años, logró permear con mayor contundencia -en función de la documentación analizada- la organización del currículum en la Región Centro del país. Si se considera el avance de su inclusión en los diseños curriculares, en la planificación de la enseñanza, en la producción de materiales didácticos -tanto en la pandemia de Covid-19 como en los tiempos actuales- entre otros fenómenos observados, se puede señalar que la ESI se encuentra dando un salto cualitativo en términos de integración curricular. Este avance supone un pasaje de una ESI que va dejando de ubicarse en un lugar de “agregado” o “anexado”, para convertirse en la ESI que disputa sentidos en la centralidad de las definiciones curriculares del sistema educativo, una ESI mucho más y mejor integrada al currículum escolar.

El posicionamiento pedagógico que trae aparejado el avance de la ESI en su dimensión curricular colabora en la construcción de criterios democratizadores para la planificación de la enseñanza, para la selección de material pedagógico, para las políticas de formación docente, para la estructuración del discurso de las personas adultas respecto de los derechos de niñas, adolescentes y juventudes en tanto sujetos de derecho y también para la construcción de vínculos entre las escuelas y las familias.

Otro aspecto a destacar que también surge de los datos empíricos sistematizados en este estudio, es el lugar que la ESI fue adquiriendo en la articulación territorial para la intervención en situaciones de vulneración de derechos, en particular aquellas ligadas con abusos sexuales, violencias por motivos de género y también situaciones de discriminación, no solo en relación con la diversidad sexual y diversidad corporal, sino también con posicionamientos capacitistas, racistas y adultocéntricos que se encuentran naturalizados. En este sentido, en términos de la sistematización de las políticas específicas generadas por las cinco jurisdicciones de la Región Centro, la presencia de la ESI se hace palpable también en instrumentos como guías de orientaciones y protocolos, entre otros. Claramente, esa presencia también se apoya en los recorridos que las jurisdicciones vienen realizando para avanzar en la garantía de derechos. Particularmente, en las jurisdicciones de la región, se han diseñado diversas normativas y programas que facilitan la inclusión educativa de adolescentes embarazadas y madres/padres. Asimismo, se produjeron guías (tanto para los equipos de gestión, las supervisiones, los equipos directivos como para docentes) para acompañar a víctimas de abuso sexual o maltrato intrafamiliar y para recepcionar y dar curso legal a denuncias en articulación con otros organismos estatales o de la sociedad civil. Se destaca también que, en todas las jurisdicciones de la Región Centro, las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género permean en las políticas educativas locales explicitando la importancia y la necesidad de trabajar pedagógicamente la discriminación por orientación sexual, identidad y expresión de género.

Por otra parte, en todas las escuelas visitadas en el trabajo de campo existe un reconocimiento hacia grupos de docentes que implementan la ESI de modo sistemático e integral y una crítica a otro grupo importante de docentes que, luego de 17 años de Ley, aún no lo hacen. En este punto, se expresa un gran pendiente y, en consecuencia, un desafío reconocido como tal por los equipos jurisdiccionales de ESI y que también fue expresado por estudiantes de nivel secundario, quienes demandan ESI en las clases al total de sus docentes. Se compartieron diversas estrategias institucionales que generan los equipos directivos de las escuelas, quienes justamente, reconocen el problema y dan cuenta de la búsqueda de traccionar y lograr que el total de los equipos docentes implementen la ESI en cada escuela. La razón que más se expresa al sistematizar la

información fue el persistente desconocimiento sobre ESI por parte de grupos de docentes, -aunque se reconoce que no es por falta de ofertas de formación, sino que se lee como un posible modo de resistencia-. En esas escuelas se reconoce que ha habido instancias y ofertas de formación en ESI, y los datos de Aprender, por su lado, muestran demandas de formación en ESI por parte de directores/as. Resta avanzar hacia una comprensión más precisa sobre la articulación entre ofertas de formación docente a niveles jurisdiccionales y las necesidades y demandas de formación que se realizan en las escuelas, sobre todo aquellas que contemplen a los perfiles que aún resisten incorporar la ESI en sus prácticas de enseñanza.

Por otra parte, surge otra razón ligada con la necesidad de espacios y tiempos escolares para planificar entre colegas proyectos conjuntos y superar la soledad del aula que genera resistencia cuando se trata de enseñar ESI. Se destaca y valora, en el marco de las políticas señaladas, tanto por directivos, como por docentes y estudiantes de nivel secundario, la existencia de referentes escolares de ESI en las instituciones para dar respuesta rápidamente a necesidades situadas así como acompañar y orientar la incorporación de la ESI en las planificaciones y prácticas pedagógicas.

Otro aspecto que se resalta en el análisis de la información relevada es el lugar que ha sabido construir la ESI en tanto articuladora de posicionamientos y prácticas para la garantía de los derechos de niñeces y adolescencias. La ESI ha contribuido a colocar a las escuelas en un rol activo y significativo en tanto institución como parte del Sistema Integral de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. La ESI, en este sentido, pareciera haber facilitado y fortalecido el trabajo intersectorial de la escuela, el entramado territorial que la ESI reclama para lograr prevenir, intervenir, acompañar y restituir ante situaciones de vulneración de derechos. Se mencionan en las entrevistas, en particular, situaciones de abuso sexual, violencia de género, trata de personas y discriminación por razones de género y otro tipo de discriminaciones.

Otra cuestión que se evidencia con claridad a partir del análisis de fuentes secundarias (normativas y de documentos curriculares y programáticos), como así también por lo relevado en las experiencias de trabajo de campo, es la pregnancia que ha adquirido la modalidad transversal que los lineamientos curriculares en el 2008 establecieron para la inclusión de los contenidos de ESI en las planificaciones de todos los niveles educativos. La transversalidad, resulta un concepto que logra objetivarse en cantidad de situaciones escolares y territoriales donde la ESI se planifica, se define, se integra, se expresa, se construye y se proyecta. Supera los límites disciplinares, los límites de los ciclos, de los niveles, de los departamentos de área, de los equipos de orientación, de las paredes de las aulas y de las escuelas. Se encuentra en cantidad de relatos referidos a la ESI más allá de lo escolar, en diálogos familiares y en otras actividades sociales. Del mismo modo, los

cinco ejes conceptuales de la ESI, desarrollados por el Programa Nacional de ESI e incorporados en la Res. CFE N° 340/18, se destacan como facilitadores que permiten organizar el trabajo sobre el aspecto integral de la ESI y ello queda de manifiesto en las entrevistas realizadas donde se reitera la recurrencia a los mismos cuando se pregunta sobre los contenidos trabajados.

Otro aspecto a destacar que surge del análisis en el presente estudio tiene que ver con una ampliación en la demanda estudiantil por más ESI en el nivel secundario. Ya no solo se organizan demandas alrededor de la presencia o ausencia de la ESI o tras reclamos por contenidos silenciados en las escuelas -cuestiones sobre las que el estudiantado ya viene reclamando desde hace varios años-. La demanda relevada en este estudio expresa un cambio cualitativo respecto de las relevadas en años anteriores. Ya no se trata de si la ESI está presente o ausente (pareciera ser un terreno conquistado) en la escuela, ni tampoco respecto del tabú para enseñar algunos contenidos aprobados en la normativa nacional en el 2008. A partir del presente estudio, se evidencia que las demandas estudiantiles han logrado mayor especificidad en su enunciación. Básicamente se expresa en relación a solicitar mayor frecuencia de ESI en la vida escolar -*“hasta convertirse en algo cotidiano”*, expresa una estudiante en un grupo focal-, y por sobre todo, una demanda por mayor profundización en el abordaje de la ESI -*“hay que ir a fondo con la ESI”* expresaba otro estudiante en otro grupo focal-. Esta necesidad resulta claramente expresada en los grupos focales realizados respecto de que, en la actualidad es más importante el cómo se transmite la ESI que el qué se transmite. La demanda estudiantil se configura alrededor de un cambio en las metodologías de enseñanza o de transmisión, se podría decir también que se demanda otra pedagogía, distinta a la tradicional. Se demanda más cercanía de los contenidos con las cuestiones propias de la vida y de lo que les pasa al conjunto de estudiantes en el nivel secundario. También se expresa una demanda muy puntual respecto de la calidad de la escucha en la escuela, es decir, ya no solo demandan que se les escuche -aspecto que reconocen que sí sucede: “nos escuchan”, dicen los grupos de estudiantes en los grupos focales. La demanda se articula alrededor de que las ideas que expresan, no sólo sean escuchadas, sino y principalmente, que sean tomadas en cuenta, consideradas.

Se configura así un espacio interesante y aún pendiente de profundización sobre la incorporación de las voces estudiantiles en el desarrollo de la política educativa. Lo destacado es que esa demanda estudiantil ya excede la propia necesidad de existencia y reconocimiento y pareciera avanzar hacia un planteo por la profundización de la integralidad del enfoque y por la ampliación de sus espacios y tiempos. El estudiantado presenta una mirada crítica en relación a los abordajes de las relaciones de género, las sexualidades y los derechos sexuales y reproductivos, así como los debates

contemporáneos que estas temáticas implican. Esta apropiación de la ESI desde la perspectiva de estudiantes, también pone el énfasis en las estrategias didácticas con las que se pone en práctica y se concibe la ESI en las escuelas, señalando la necesidad de abordajes más cercanos efectivamente a las experiencias y recorridos estudiantiles. Un aspecto a profundizar en futuras investigaciones y que resulta de clave importancia es que en el análisis de los datos del Aprender 2019 surge la evidencia de que estas demandas no son propias del universo total del estudiantado del nivel secundario, sino que son demandas mucho más explícitas, al menos, en ámbitos urbanos. También pareciera haber una tendencia a que son demandas que están generizadas, debido a que son más las mujeres que los varones quienes expresan lo antedicho. Aunque este aspecto excede los alcances de este estudio, nos parece un dato relevante que puede ser analizado con mayor rigurosidad en futuras investigaciones.

Para finalizar, surge con claridad el lugar indiscutible que tienen las políticas públicas, de carácter activo, robusto y sostenido para avanzar en la garantía del derecho a la ESI. El presente estudio deja evidencia de ello, mediante una cantidad de políticas de diferente orden que expresan la relevancia de un Estado presente. Un ejemplo de ello, lo ofrece la información relevada por el Aprender 2018 y 2019 y es que la oferta existente de formación docente en ESI, tanto inicial como continua, es casi exclusivamente estatal.

Finalmente, se espera que este informe constituya un aporte para la profundización de las políticas educativas para el fortalecimiento en la implementación de ESI, para garantizar los derechos de niñas, adolescentes y juventudes, y también el derecho del sector docente a capacitarse en la temática.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bruno, F. (2022). “*Jóvenes, sexualidades y escuela secundaria. La demanda estudiantil por la implementación de la Educación Sexual Integral*”. (Tesis de Maestría pendiente de publicación). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

Colectivo Mariposas Mirabal. (2018). “Doce años de la Ley de ESI. Las políticas, el Movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado”. En *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación*, 1-21. Disponible en: http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/103

Del Río Fortuna, C. A., y Lavigne, L. (2010). “Una mirada antropológica de dos políticas públicas en sexualidad en la Ciudad de Buenos Aires”. En *Propuesta Educativa*, (33), 95-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041789012>

Faur, E. y Fuentes, S. (2019): *Experiencias de embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia: trayectorias escolares y políticas públicas en la CABA* (Fundación Kaleidos; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires: UEICEE). Archivo Digital: descarga y online: ISBN 978-987-47514-0-9

Faur, E. y Gogna, M. (2016): “La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos.” En *Voces de la inclusión. Interpretaciones críticas a la idea de "inclusión escolar"*. Publisher: Praxis editorial, Editores: Irazema Edith Ramírez Hernández, 195-227.

Feldfeber, M. (2009): “Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina.” En *Linhas Críticas* [en línea]. 2009, 15(28), 25-43[fecha de Consulta 1 de Marzo de 2020]. ISSN: 1516-4896. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514385002>

Felitti, K. (2011) “Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas”. En Antonio Marquet (coord.), *Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad*, México DF, Fundación Arco Iris – Ediciones EON, pp. 113-133.

Fuentes, S., y Gamba, C. (2021). La investigación sobre género, sexualidades y cuerpos en la educación secundaria argentina. Un estado de la cuestión. En *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 0(15), 345-371. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/4714/5807>

Fuentes, S.; Gamba, C.; Nasep, N.; Román, M.; Medici, M.; Cipolloni, E.; López, A.; Hernández, G. (en prensa). "Educar en emergencia en Buenos Aires: interrupciones, continuidades y demandas del enfoque de género en la enseñanza." En *Temas de Educación* 26(1).

Lavari, M. y Formentini, A. (2019) "Queremos más ESI. Las demandas estudiantiles interpelan nuestras prácticas docentes". En *Aula Abierta*. UNAHUR. Disponible en: <https://aulaabierta.unahur.edu.ar/index.php/2019/07/09/queremos-mas-esi-las-demandas-estudiantiles-interpelan-nuestras-practicas-docentes/>

Mariño, A., & Salleras, L. (s/f). *Informe sobre la implementación de la Educación Sexual Integral en el nivel secundario desde la perspectiva del personal directivo y estudiantes. Información relevada en los cuestionarios complementarios de la Evaluación Aprender de Secundaria, año 2019*. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007564.pdf>

Ministerio de Educación (2021) *Legislaciones jurisdiccionales y acciones de los equipos técnicos de Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y UNICEF. Recuperado a partir de <https://www.unicef.org/argentina/media/16081/file/LEGISLACIONES%20DE%20LOS%20EQUIPOS%20T%C3%89CNICOS%20DE%20ESI..pdf>

Molina, G. (2019). Programa de Educación Sexual Integral en Córdoba: momentos iniciales. *Cuadernos de Educación, Año XVII N° 17* / agosto de 2019. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25299>

Najmias, C. (2020) *Informe sobre las acciones de los equipos jurisdiccionales de ESI en el contexto de la pandemia del COVID-19. Período enero-agosto 2020*. Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007543.pdf>

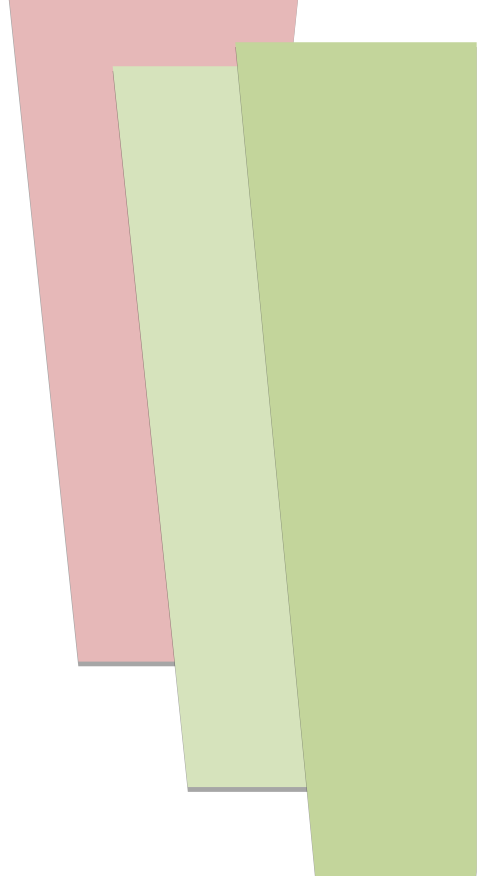
Otero, E.; Quinzani, G. y Manelli, M. (2022). "Participación política en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires durante la pandemia. El caso de escuelas

tradicionales de la universidad". En Pedro Nuñez y Sebastián Fuentes (coop.) *Tiempo de definiciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Román, M. (2020): *La ESI como política de ciudadanía. Documento de investigación*. Buenos Aires: FLACSO.

Román, M. (2021): *"Referentes institucionales de educación sexual integral en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: trayectoria de una política."* (Tesis de Maestría). FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Wainerman, C. Y Chami, N. (2014). Sexualidad y escuela. Perspectivas programáticas posibles. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(45). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n45.2014>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.



ANEXOS

ANEXO I. GUÍA DE ENTREVISTA A EQUIPOS DE GESTIÓN JURISDICCIONAL

1. Conformación equipo y cambios en períodos/tiempos:

¿Cómo está conformado el Equipo de ESI actualmente? Nos interesa conocer la cantidad de integrantes, sus perfiles de formación y trayectorias (en general), las formas de contratación vigentes (relación de dependencia, contratación específica; descarga de horas asignadas en escuelas, etc.).

¿Cómo ha ido cambiando esta conformación desde el 2018 en adelante? ¿Ha habido cambios durante la pandemia (2020 y 2021 sobre todo)? ¿Cuál es la inserción orgánica del Equipo/Programa de ESI en el Ministerio de Educación? ¿Siempre ha sido así o ha atravesado modificaciones? Si es así ¿a qué factores se debe? ¿Existen iniciativas de formación para el equipo de ESI? ¿Cuáles? ¿Qué estrategias de formación permanente del equipo existen (si están presentes)?

2. Particularidades de la implementación de la ESI en la región:

¿Cómo caracterizarían a la implementación de la ESI en la provincia? ¿Qué particularidades tiene en relación a las características sociales, culturales y políticas de la provincia? Nos interesa conocer si hay alguna particularidad en cómo se mira el desarrollo de la ESI a partir de las características y las heterogeneidades presentes en la jurisdicción (se pueden dar ejemplos: población urbana/rural, peso del sector privado, culturas o tradiciones políticas, etc.). Indagar si esto ha ido cambiando a lo largo de los años, por ejemplo, en resistencias de determinados actores provinciales.

3. Caracterización del sujeto de la ESI:

¿Cómo caracterizarían al perfil de estudiante “actual” en los diferentes niveles? ¿Cuál es la relación de los/as estudiantes con la ESI? Nos interesa conocer cómo piensan a niños/as y jóvenes de las actuales generaciones, sus planteos, intereses, necesidades. ¿Qué piensan Uds. y desde qué lugar construyen esa concepción de estudiante?

Indagar en general si se identifica o no a un sujeto activo de la ESI y de qué manera se lo concibe; si existen focos específicos de la política educativa en relación a estudiantes con discapacidad y el trabajo con ESI; o en relación a estudiantes trans o bien acompañamiento de transiciones de género en las escuelas.

Indagar si en nivel secundario conocen iniciativas, espacios o políticas de vinculación con centros de estudiantes,

4. Organización del trabajo/acciones:

¿Cómo organizan el trabajo? Nos interesa conocer cómo se despliega la acción en función de, por ejemplo, el trabajo con los niveles centrales o intermedios de gobierno (ej. direcciones de nivel, supervisiones, etc.), la demanda o necesidades

de las escuelas, etc. ¿Quiénes fueron destinatarios de asistencia técnica? (supervisorxs, directivos, docentes). ¿Cuáles son las acciones que más dedicación les llevan? ¿Cuáles son las que para Uds. habría que priorizar? (Se puede ejemplificar con el listado de acciones de la Ficha Jurisdiccional Gráfico 1, pág. 20; copiado al final).

5. Implicancias/efectos/organización en contexto Pandemia

¿Identifican “demandas” de ESI durante la pandemia? ¿En quiénes? ¿Cómo definen las prioridades y quién las define? ¿Cuáles son los emergentes o problemáticas con los que se enfrentan en cuanto a la organización y programación, sobre todo desde la pandemia y su “salida”?

¿Cuáles han sido las problemáticas del desarrollo de la ESI en la jurisdicción que aparecieron o se resignificaron con la pandemia?

Durante la pandemia ha habido regulaciones relativas a la “priorización” de saberes/contenidos/aprendizajes. ¿Cuál fue el rol del Equipo provincial de ESI en ese proceso? ¿fueron consultados/as? ¿de qué manera? ¿tuvieron algún tipo de injerencia en definiciones normativas o curriculares? ¿a qué lo atribuyen si (Sí/No)?

¿De qué manera el recorrido previo del Programa condicionó positiva o negativamente la respuesta y las estrategias desplegadas en la pandemia? Considerar si hubo cambios de gestión en el momento previo a la pandemia (Santa Fe y PBA).

¿Cómo redefinieron el acompañamiento a las escuelas, las capacitaciones? ¿Qué acciones nuevas se desplegaron en 2019, 2020, cuáles en 2021 según los distintos momentos de la pandemia? ¿Qué están haciendo en 2022/3, para indagar contextos de “recuperación” de lo acontecido durante la pandemia?

6. Producción de materiales:

Nos gustaría conocer cuál era el tipo de trabajo de producción de materiales propios de la jurisdicción o de distribución de materiales de “Nación” antes de la pandemia y durante la misma, varias provincias produjeron materiales pedagógicos durante la pandemia. ¿Dónde pusieron el foco “temático” en esos materiales, eran sobre contenidos, protocolos, etc.? ¿Impresos o digitales? ¿Cómo llegaban a las escuelas? ¿Tuvieron algún mecanismo de evaluación, seguimiento de los mismos, de sus usos?

7. Volviendo a pensar el desarrollo de la ESI antes o más allá de la pandemia, queremos consultarles sobre el lugar de la ESI en distintas dimensiones o focos de trabajo:

-En la formación docente inicial, ¿está incluida la ESI como un contenido? En caso afirmativo, ¿de qué modo? (materia específica, jornadas, etc.) ¿Desde cuándo? ¿Se realiza algún acompañamiento/seguimiento?

- ¿Cuenta la jurisdicción con referentes ESI tal como lo plantea la Resolución N° 340 del 2018? ¿Cómo fue ese proceso?
- ¿Se han modificado concursos de ascensos para incluir la ESI como un criterio de evaluación? ¿Está la ESI operando allí como un criterio en la selección y concursos?
- ¿Ha habido algún trabajo específico sobre contenidos/Ejes de la ESI a partir de la Resolución 340 del CFE? ¿Cuáles? ¿Cómo se trabaja/regula la incorporación de la ESI en la programación de la enseñanza en las escuelas?
- Sobre la normativa provincial: ¿Cuál es el estatus de la normativa de ESI a nivel jurisdiccional (ley, resoluciones, decretos, etc.)? ¿Cómo miran esa institucionalidad de la ESI? ¿Son necesarias nuevas normativas? ¿De qué tipo y para qué?
- ¿Desarrollaron propuestas específicas para las jornadas de Educar en igualdad? ¿Se hicieron materiales? En caso afirmativo, ¿qué particularidades tiene? ¿cómo se organizan?
- ¿Cómo trabajan sobre normativas y políticas de prevención de discriminación o violencia por razones de género? ¿Hubo un trabajo más específico sobre temas de acoso o violencia de género “en las redes”, digital? ¿Cuál?

8. Programas vinculados a alumnas madres/embarazadas y alumnos padres:

¿Se encuentran vigentes programas en relación a alumnas embarazadas y madres/alumnos padres? ¿Y en relación a abuso sexual infantil? Indagar sobre las características, acciones, recursos, etc.

9. Desarrollo/articulación con Plan ENIA:

¿Cómo ha sido hasta aquí el trabajo con el Plan ENIA? (específico para PBA y Entre Ríos). Nos interesa conocer sinergias y dificultades que puede haber habido desde que se creó el plan. También nos interesa conocer cuál es la mirada que tienen sobre el alcance del Plan y si representa algún desafío específico al desarrollo de la ESI.

10. Consulta por políticas específicas de la provincia.

Este espacio está destinado a formular preguntas sobre la vigencia de programas que conocemos de la provincia, por si no aparecen en las respuestas anteriores. Por ejemplo, para el caso de PBA ¿se encuentra vigente el programa de salas maternas en escuelas secundarias? Cantidad de escuelas, alcance de destinatarixs, articulación con el programa de ESI, etc.

11. Ejes de trabajo actuales, evaluación y comunicación

Nos interesa conocer, finalmente, cuáles son las priorizaciones actuales del Programa en cuanto acciones, “territorios” o ámbitos definen como relevantes para el desarrollo de la ESI en la provincia; también en cuanto a la articulación intra escolar o intra ministerial (ej. equipos de orientación escolar, áreas curriculares). Por otro lado: ¿existe algún mecanismo de seguimiento/evaluación de la ESI en la provincia? ¿Cuáles? ¿Por qué sí/no?

¿Cómo comunican las acciones de ESI, cuál es el/la destinatario/a? ¿Qué se comunica? ¿Quién decide qué se comunica?

ANEXO II. DOCUMENTOS RELEVADOS POR TIPO Y JURISDICCIÓN HASTA EL AÑO 2022

Normas marco

Jurisdicción	Nominación o número	Tipo de documento	Año
CABA	Ley N° 2110 de Educación Sexual Integral	Ley	2006
	Resolución N° 2735/18 Creación de la Coordinación de ESI	Resolución	2018
CÓRDOBA	Ley N° 9870 de Educación Provincial	Ley	2010
	Memorándum N° 8/18 Plena vigencia de la ESI	Memo	2018
	Resolución N° 433/19 Ratificación de la vigencia y obligatoriedad de la Educación Sexual Integral en Córdoba	Resolución	2019
ENTRE RÍOS	Resolución N° 550/06 de Creación del Programa de Educación Sexual Escolar	Resolución	2006
	Ley N° 9890 de Educación Provincial	Ley	2008
PBA	Ley N° 14.744 de Educación Sexual Integral	Ley	2015
	Resolución N° 1549/22 Estructura de la planta orgánica funciona del DGCyE que incluye la Dirección Provincial de ESI	Resolución	2022
SANTA FE	Decreto N° 2918/18 Aprueba el Reglamento Orgánico de los Equipos de Educación Sexual Integral — E.S.I — del Ministerio de Educación	Decreto	2018

Políticas específicas

Jurisdicción	Nominación o número	Tipo de documento	Año
CABA	Disposición N° 031/98 Exención de Educación Física	Disposición	1998
	Ley N° 114 Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos	Ley	1999

Aires		
Resolución N° 949/06 – Posibilidad de concurrencia de hijos a la escuela	Resolución	2006
Resolución N° 1729/06- Prioridad en la asignación de vacantes en Nivel Inicial	Resolución	2006
Ley N° 2443 Ley explotación sexual infantil	Ley	2007
Resolución N° 4799/07 - Permiso de retiro anticipado	Resolución	2007
Resolución N° 5337/07 Mecanismos de apoyo	Resolución	2007
Ley N° 2781 de trata	Ley	2008
Ley N° 3062 de identidad de género	Ley	2009
Ley N°3266 para prevenir y erradicar la violencia contra NNyA a través de TIC	Ley	2009
Disposición N° 012/09 sobre alumnas madres en escuelas artísticas	Disposición	2009
Disposición N° 716/11 planificación de agenda pedagógica para la recuperación de trayectos no cursados en escuelas técnicas	Disposición	2011
Ley N° 4238 de Salud integral población trans, intersexual	Ley	2012
Resolución N° 992 Procedimiento de Actuación ante Denuncias Recepcionadas en Establecimientos Educativos de Gestión Estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	Resolución	2013
Resolución conjunta N° EX-2016-16857912- -MGEYA-MEGC Procedimiento de actuación conjunta en caso de detección de presunto caso de maltrato infantojuvenil o recepción comunicación y/o denuncias en la materia, en establecimientos educativos de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	Resolución	2016
Ley N° 594 Régimen especial de inasistencias justificadas no computables a los fines de incorporación para alumnas embarazas y alumnos en condición de paternidad.	Ley	2017
Ley N° 6272 Día de la Promoción de los Derechos de las Infancias y	Ley	2019

	Adolescencias Trans		
	Resolución N° 2566 sobre la regulación del uso del lenguaje inclusivo en las escuelas	Resolución	2022
	Protocolo prevención violencia de género en terciarios y secundarios	Protocolo	s/f
	Guía de prevención - trata de personas	Guía de orientaciones	s/f
	Guía para docentes ESI en el aula	Guía de orientaciones	s/f
	Guía de prevención maltrato infantil	Guía de orientaciones	s/f
	Guía de actividades para docentes - diversidad de géneros	Guía de orientaciones	s/f
	Guía de orientación educativa. Bullying. Acoso entre pares	Guía de orientaciones	s/f
CÓRDOBA	Ley N° 9073 - 2003 Creación de Programa maternidad y paternidad responsables	Ley	2003
	Ley N° 9161 Prevención, investigación y tratamiento VIH, SIDA y ETS	Ley	2004
	Ley N° 9283 de Violencia familiar	Ley	2006
	Ley N° 9344 Intervenciones quirúrgicas de contracepción, aplicación en el ámbito del servicio de salud pública de la Provincia de Córdoba	Ley	2006
	Ley N° 2687 Día de lucha contra la discriminación por orientación sexual y género	Ley	2008
	Resolución N° 149/10 Orientaciones generales para la construcción de los acuerdos escolares de convivencia en el nivel secundario	Resolución	2010
	Ley N° 9944 Promoción y Protección Integral de los Derechos de NNYYA	Ley	2011
	Ley N° 10060 Lucha contra la trata de personas y de contención y recuperación de víctimas de la explotación sexual	Ley	2012
	Resolución N° 558/15 Orientaciones generales para la construcción de los acuerdos escolares de convivencia en el nivel inicial y primario	Resolución	2015
	Protocolo N° 2017 Pautas para la articulación y coordinación de acciones en el marco de la protección de	Protocolo	2017

	derechos		
	Ley N° 10544 Día Provincial por la Igualdad y la no Discriminación por la Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género	Ley	2018
ENTRE RÍOS	Ley N° 9861 de Protección Integral de los Derechos del Niño, el Adolescente y la Familia	Ley	2008
	Protocolo N° 3571 Abuso Sexual Infantil Resolución 3571	Protocolo	2010
	Resolución N° 1770/11 Ingreso, permanencia y asistencia	Resolución	2011
	Resolución N° 2150/14 Dispositivo para el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas	Resolución	2014
	Resolución N° 1275/14 Excepciones a clases de educación física/embarazo	Resolución	2014
	Decreto N° 1034/19 Protocolo interministerial de actuación en casos de abuso sexual en la niñez y adolescencia en la provincia de Entre Ríos	Protocolo	2019
	Resolución N° 1200/22 Ciclo de Formación Continua ESI	Resolución	2022
PBA	Ley N° 13298 de la Promoción y Protección Integral de los derechos de los niños	Ley	2005
	Resolución N° 5170 Salas maternales, madres, padres y hermanos/as mayores, todos en la secundaria	Resolución	2008
	Comunicación N° 2/09 Sugerencias para el abordaje de Situaciones de Vulnerabilidad de Derechos	Guía de orientación	2009
	Comunicación conjunta N° 1 Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar	Guía de orientación	2012
	Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación	Guía de orientación	2012
	Comunicación N° 7 La Educación Sexual Integral y las familias. Relaciones violentas en los noviazgos y las violencias de género	Guía de orientación	2012
	Comunicación N° 8 Promoción de prácticas escolares libres de estigma y	Guía de orientación	2012

discriminación. El principio de no discriminación como punto de partida para una escuela inclusiva y democrática.		
Comunicación N° 9 25 de Noviembre - Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer	Guía de orientación	2012
Comunicación conjunta N° 2 Violencia en el ámbito familiar y otras violencias de género: aportes para su abordaje desde las instituciones educativas	Guía de orientación	2013
Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar	Guía de orientaciones	2014
Documento de trabajo N°1/15- Los vínculos relacionales en el escenario escolar. Desandar los procesos de hostigamiento y discriminación	Guía de orientaciones	2015
Comunicación N° 3 Ni una menos	Política jurisdiccional	2015
Comunicación N° 6/15 Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de Género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires	Guía de orientaciones	2015
Ley N° 14750. Regula la promoción sobre la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas en concordancia con la Ley Nacional 26892	Ley	2015
Comunicación N° 2 Derecho a vivir una vida sin violencia	Política jurisdiccional	2016
Documento conjunto N° 1 Experiencia educativa: salas maternas madres, padres, hermanos mayores, todos en secundaria	Política jurisdiccional	2017
Comunicación conjunta N° 2 Plan Nacional de Prevención y Reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia	Política jurisdiccional	2018
Protocolo ASI	Protocolo	2019
Comunicación N° 2 Ni una menos	Recursos ESI	2019
Resolución conjunta N° 3016/20	Resolución	2020

SANTA FE	Aprueba el Calendario Escolar 2021 para PBA.		
	Ley N° 15246. Día de la Prevención de la Violencia en el Noviazgo	Ley	2021
	Ley N° 12967 de adhesión a la Ley Nacional N° 26.061	Ley	2009
	Decreto N° 181/09. Reemplaza a la Res. 627/95 de Licencias especiales para Alumnas Embarazadas y aprueban el Régimen de Asistencia, Justificación y Condiciones de Regularidad de Alumnos de la Escuela Secundaria	Decreto	2009
	Resolución N° 2529/13 Reconocimiento de Identidad de Género autopercebida en el Tránsito por el Sistema Educativo en la Provincia de Santa Fe.	Resolución	2013
	Manual de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar	Guía de orientaciones	2015
	Extensiones Áulicas para Mujeres Madres. Creadas a partir de normativa de extensiones áulicas EPJA	Política jurisdiccional	2021
	Espacio educativo secundario travesti, trans y disidente	Política jurisdiccional	2021
	Orientaciones para el cambio registral en el Sistema Educativo	Guía de orientaciones	2021
	Disposición N° 01/21. Establece marco de intervención de los Equipos Socioeducativos y sus dimensiones y Establece un nuevo módulo dentro del SIGAE para la carga (registro) de las situaciones que abordan los equipos	Disposición	2021
	Resolución N° 0955/21 Cambio registral en el Sistema Educativo	Resolución	2021
	Lineamientos de trabajo de los Equipos Socioeducativos del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe	Guía de orientaciones	s/f

Políticas curriculares

Jurisdicción	Nominación o número	Tipo de documento	Año
CABA	Educación sexual en la formación docente del nivel inicial	Lineamiento curricular	2009
	Educación sexual en la formación docente de la escuela primaria	Lineamiento curricular	2009
	Lineamientos curriculares para la ESI en el Nivel inicial	Lineamiento curricular	2009
	Lineamientos curriculares para la ESI en el Nivel primario	Lineamiento curricular	2011
	Diseño Curricular primaria primer ciclo del 2004 - Reimpresión en 2014	Lineamiento curricular	2014
	Diseño Curricular primaria segundo ciclo Tomo I del 2004 - Reimpresión en 2014	Diseño curricular	2014
	Diseño Curricular primaria segundo ciclo Tomo II del 2004 - Reimpresión en 2014	Diseño curricular	2014
	Resolución N.º 2438/14 Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Inicial	Resolución	2014
	RESOLUCIÓN N.º 2514 Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria	Diseño curricular	2014
	Diseños Curriculares Jurisdiccionales para Profesorados de Educación Secundaria	Diseño curricular	2014
	Diseños curriculares para profesorados de 5 años de duración	Diseño curricular	2014
	Diseños curriculares para profesorados de educación especial	Diseño curricular	2014
	Diseños curriculares para profesorados de educación física	Diseño curricular	2014
	Diseños curriculares para profesorados de lenguas extranjeras	Diseño curricular	2014
	Diseños curriculares para profesorados de educación artística	Diseño curricular	2014
	Diseño curricular nivel secundario	Diseño curricular	2015

	Cuadernillo "Jornada Educar en igualdad"	Recursos ESI	2016
	Cuadernillo "Violencia en el noviazgo"	Recursos ESI	2016
	Diseño curricular para la educación inicial – Niñas y Niños de _4 y _5_ años	Diseño curricular	2019
	Guía para acompañar a las escuelas en la implementación institucional de la Educación Sexual Integral	Guía de orientación	2019
	Documento de la Coordinación de ESI - referentes	Política Jurisdiccional	2019
	Diseño curricular secundaria Educación digital	Diseño curricular	2020
	Diseño curricular primaria Educación digital	Diseño curricular	2020
	Jornadas de Intercambio de Experiencias Pedagógicas ESI 2020 youtube.com/watch?v=WCu5cfPgWvc	Recursos ESI	2020
	Concurso de ascenso a aspirantes a titularizar cargos de supervisor/a	Concursos	2021
	Concurso de ascenso a aspirantes a titularizar cargos de conducción. Tramo I	Concursos	2021
	Concurso de ascenso a aspirantes a titularizar cargos de conducción. Tramo II	Concursos	2021
	Reglamento del Curso de Ascenso (CA) dictado por la Dirección General Escuela de Maestros	Concursos	2021
	Contenidos priorizados para el ciclo lectivo 2021 Nivel Primario	Lineamiento curricular	2021
	Documento de la coordinación ESI - promotores	Política Jurisdiccional	2021
	Jornadas de ESI 2022	Guía de orientaciones	2022
	Documento de la coordinación ESI- recomendaciones sobre promotores	Política Jurisdiccional	2022
CÓRDOBA	Sexualidad y escuela. Hacia una educación sexual integral. Documento base	Recursos ESI	2007
	Educación Sexual Integral	Lineamiento curricular	2008
	Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria	Diseño curricular	2008
	Educación Sexual Integral.	Guía	2010

Conceptualizaciones para su abordaje		
Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010	Diseño curricular	2010
Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Biología	Diseño curricular	2010
Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática	Diseño curricular	2010
Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Química	Diseño curricular	2010
Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Física	Diseño curricular	2010
Diseño Curricular Nivel Inicial	Diseño curricular	2010
Diseño Curricular Nivel Primario	Diseño curricular	2010
Propuesta Curricular Educación Secundaria – Programa de Inclusión / Terminalidad 14-17	Diseño curricular	2010
Diseño Curricular Profesorado de Danzas (Cohorte 2012)	Diseño curricular	2011
Diseño Curricular Educación secundaria ENCUADRE GENERAL	Diseño curricular	2011
Diseño Curricular CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	Diseño curricular	2011
Actualización Diseño Curricular de la Formación Docente para Educación Física (A partir de la Cohorte 2013)	Diseño curricular	2012
Actualización Diseño Curricular de la Formación Docente para Educación Artística: Música, Artes Visuales y Teatro (A partir de la Cohorte 2013)	Diseño curricular	2012
Diseño Curricular para el Profesorado de educación tecnológica	Diseño curricular	2012
Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Historia y para el profesorado en Geografía	Diseño curricular	2012
Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura y para el Profesorado de Educación Secundaria en Inglés	Diseño curricular	2012
Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Economía	Diseño curricular	2012

Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Antropología (Cohorte 2012)	Diseño curricular	2012
Diseño Curricular para el Profesorado de Ciencias Sagradas (Cohorte 2012)	Diseño curricular	2012
Diseño Curricular para el Profesorado de Secundaria en Filosofía (Cohorte 2012)	Diseño curricular	2012
Diseño Curricular para el Profesorado de Secundaria en Sociología (Cohorte 2012)	Diseño curricular	2012
Diseño Curricular Orientación Educación Física	Diseño curricular	2012
DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Orientación arte (danza).	Diseño curricular	2012
PROPUESTA CURRICULAR INTEGRAL de la EDUCACIÓN SECUNDARIA para las Escuelas de Modalidad Especial Orientaciones Generales	Diseño curricular	2013
Actualización Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés (A partir de la Cohorte 2013)	Diseño curricular	2013
Actualización Diseño Curricular para el Profesorado de Danza (A partir de la Cohorte 2013)	Diseño curricular	2013
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ÁMBITOS RURALES ENCUADRE GENERAL.	Diseño curricular	2013
Propuesta curricular. SEGUNDO CICLO de la MODALIDAD TÉCNICO PROFESIONAL – EDUCACIÓN SECUNDARIA	Diseño curricular	2013
Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria a partir cohorte 2015	Diseño curricular	2014
Actualización Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Biología (Cohorte 2015)	Diseño curricular	2014
Actualización de Diseño Curricular: Cambios realizados en la Actualización de los Diseños Curriculares de los Profesorados de Educación Secundaria en Física, Química, Biología y Matemática.(Cohorte 2015)	Diseño curricular	2014
Actualización Diseño Curricular para el	Diseño curricular	2014

Profesorado de Educación Secundaria en Matemática (Cohorte 2015)		
Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Secundaria en Psicología	Diseño curricular	2015
Herramientas para trabajar en las aulas. Escuelas libres de violencias. Nivel inicial	Recursos ESI	2016
Herramientas para trabajar en las aulas. Escuelas libres de violencias. Nivel primario	Recursos ESI	2016
Herramientas para trabajar en las aulas. Escuelas libres de violencias. Nivel secundario	Recursos ESI	2016
Experiencias y relatos de ESI	Recursos ESI	2016
"Desfile de Modelos: Quebrando estereotipos de género"	Recursos ESI	2016
"Cosas de Hombres: Nuevas masculinidades"	Recursos ESI	2016
Educación Sexual Integral en Contextos de Encierro.	Diseño curricular	2016
Tríptico Identidad de género	Recursos ESI	2016
LOS TRANSVERSALES COMO DISPOSITIVOS DE ARTICULACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y MODALIDADES	Lineamiento curricular	2016
Estado implementación ESI - INICIAL - 17-09-17	Diagnóstico local	2017
Estado implementación ESI - ADULTOS - 17-09-17	Diagnóstico local	2017
Estado implementación ESI - ESPECIAL - 17-09-17	Diagnóstico local	2017
Estado implementación ESI - PRIMARIA - 17-09-17	Diagnóstico local	2017
Estado implementación ESI - SECUNDARIA - 17-09-17	Diagnóstico local	2017
Estado implementación ESI Inicial-Introductorio - 17-09-17	Diagnóstico local	2017
Estado implementación ESI- SUPERIOR - 17-09-17	Diagnóstico local	2017

Separata Orientación Ciencias Sociales y Humanidades. Aprendizajes sugeridos	Lineamiento curricular	2017
Separata. Orientación Ciencias Naturales. Espacios de opción institucional. Aprendizajes sugeridos	Lineamiento curricular	2017
Infografía Sexualidad Integral	Recursos ESI	2017
Qué se enseña en cada nivel	Lineamiento curricular	2018
PROPUESTA CURRICULAR Nivel Secundario presencial de Jóvenes y Adultos. Ciclo orientado. Anexo II	Diseño curricular	2018
Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Especial Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales (cohorte 2019)	Diseño curricular	2018
Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Especial Orientación en Sordos e Hipoacúsicos (cohorte 2019)	Diseño curricular	2018
Diseño Curricular para los profesorados de educación especial con orientación en discapacidad intelectual	Diseño curricular	2018
Diseño Curricular para los Profesorado de Educación Secundaria en Historia (a partir de la cohorte 2018)	Diseño curricular	2018
Actualización Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (A partir de la Cohorte 2019)	Diseño curricular	2018
Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Economía (cohorte 2019)	Diseño curricular	2018
Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Antropología (Cohorte 2019)	Diseño curricular	2018
Diseño Curricular para el Profesorado de Ciencias Sagradas (Cohorte 2019)	Diseño curricular	2018
Diseño Curricular para el Profesorado de Secundaria en Filosofía (Cohorte 2019)	Diseño curricular	2018
Actualización Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Tecnológica (A partir de la Cohorte 2019)	Diseño curricular	2019

	Contagiando ESI	Recursos ESI	2020
ENTRE RÍOS	Lineamiento curricular de Educación Inicial 2008	Lineamiento curricular	2008
	Cuadernillo de apoyo a la educación sexual nivel inicial	Recursos ESI	2009
	Cuadernillo de Apoyo a la Educación Sexual Escolar- Modalidad Especial	Recursos ESI	2009
	Diseño Curricular Educación Secundaria 2010 Tomo I y tomo II	Diseño curricular	2010
	Resolución 4000/2011 - Diseño curricular de la educación Secundaria de Jóvenes y Adultos	Diseño curricular	2011
	Diseño Curricular Educación Primaria 2011	Diseño curricular	2011
	Resolución N° 5063/18 de adhesión a la Res. CFE N° 340/18	Resolución	2018
	Resolución N° 0364-21 CGE Mod Anexo Res N° 5063-18 CGE - Programa de Educación Sexual Escolar Integral	Resolución	2018
	Propuesta de trabajo ESI en el marco de la emergencia sanitaria - Adultos	Recursos ESI	2020
	Infancias y adolescencias trans (ENIA ER)	Lineamiento curricular	2020
	100 Propuestas para la Educación Entrerriana 2019	Documento institucional	2020
	Propuesta ESI en el marco de la Emergencia Sanitaria - Nivel Inicial, Primario y Especial	Recursos ESI	2020, 2021
	Propuesta ESI Educación Artística en el marco de la emergencia sanitaria - Nivel inicial y primario	Recursos ESI	2020, 2021
	Clase para Concurso de Directivos: La ESI en la escuela - Ciclo de Formación en Gobierno y Gestión de la Información	Concurso	2021
	Resolución N° 4600/21 de Calendario Escolar	Resolución	2021
	Recursos para el abordaje del eje Respeto a la Diversidad en el marco de la ESI	Recursos ESI	2022
	Educación Física: Territorio de la Educación Sexual Integral	Recursos ESI	2022
	Resolución N° 2860/22 - Diseño Curricular Primaria para Jóvenes y Adultos	Resolución	2022
	Resolución N° 0440/22 ACONTECER. Hacia la reconfiguración de la escuela	Resolución	2022

PBA	secundaria entrerriana		
	Masculinidades	Recursos ESI	2022
	Acuerdos Escolares de Convivencia	Recursos ESI	2022
	Recursos para el abordaje de ESI Nivel Superior	Lineamiento curricular	s/f
	Herramientas para trabajar el Acuerdo Escolar de Convivencia (ENIA)	Guía de orientaciones	s/f
	Marco general para el ciclo superior	Lineamiento curricular	2010
	Comunicación N° 4 Aportes para pensar la Educación Sexual Integral en el marco del Proyecto Integrado de Intervención	Guía de orientaciones	2011
	Comunicación conjunta N° 1 ESI – Capacitación Política jurisdiccional	Política jurisdiccional	2015
	Comunicación conjunta N° 1 Profundización en la implementación de la ESI	Política jurisdiccional	2016
	Comunicación conjunta N° 2 Jornada Nacional “Educar en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género”	Política jurisdiccional	2016
	Comunicación conjunta N° 2 La construcción de la convivencia en las instituciones educativas	Política jurisdiccional	2017
	Comunicación conjunta N° 3 Primera jornada provincial de convivencia en ámbitos educativos	Política jurisdiccional	2017
	Comunicación N° 3 Un encuentro posible entre las familias y la Educación Sexual Integral (ESI) en los Centros Educativos Complementarios	Guía de orientaciones	2017
	Comunicación conjunta N° 4 Semana de la ESI	Política jurisdiccional	2017
	Comunicación N° 5 Segunda jornada provincial de convivencia en ámbitos educativos	Política jurisdiccional	2017
	Comunicación conjunta N° 6 Educar en igualdad. Prevención y Erradicación de la Violencia de Género	Política jurisdiccional	2017
	Diseño curricular educación primaria	Diseño curricular	2018
	Marco curricular referencial secundaria	Lineamiento curricular	2019

Comunicación N° 1 Res. 340/18 CFE	Capacitación	2019
Comunicación N° 3 Semana de la ESI	Recursos ESI	2019
Comunicación conjunta N° 3 Jornada provincial de convivencia escolar	Guía de orientaciones	2019
Comunicación N° 3 Semana ESI	Recursos ESI	2019
Comunicación N° 11- Semana ESI “Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan”	Recursos ESI	2020
Inspectoras/es Orientaciones para la lectura-Inicial-Inspectoras e Inspectores	Concursos	2020
Orientaciones para las lecturas - Pruebas de selección para Inspectoras/os - Educación Primaria	Concursos	2020
Contenidos Orientaciones para las lecturas Pruebas de Selección de Inspectoras/es - Educación Técnica	Concursos	2020
Contenidos Orientaciones para las lecturas Pruebas de Selección de Inspectoras/es - Educación agraria	Concursos	2020
Orientaciones para de cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Secretarias/os - Educación Superior	Concursos	2020
Diseño curricular para la educación inicial	Diseño curricular	2022
Contenidos para cobertura de cargos de Secretarias/os -Educación Inicial	Concursos	2022
Contenidos para cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Directoras/es - Educación Inicial	Concursos	2022
Contenidos para la cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Directoras/es - Educación Primaria	Concursos	2022
Contenidos para la cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Secretarias/os - Educación Primaria	Concursos	2022
Contenidos para la cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Directoras/es - Educación secundaria	Concursos	2022
Contenidos para la cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Secretarias/os - Educación secundaria	Concursos	2022
Orientaciones para las lecturas Pruebas de Selección de Inspectoras/es - Educación Secundaria	Concursos	2022
Contenidos para cobertura de cargos	Concursos	2022

	jerárquicos transitorios de Directoras/es de Servicios Educativos - Educación Técnica		
	Contenidos para cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Secretarías/os - Educación Técnica	Concursos	2022
	Contenidos para cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Jefas/es de Área - Educación Técnica	Concursos	2022
	Orientaciones para la cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Jefas/es de Área - Educación agraria	Concursos	2022
	Orientaciones para cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Directoras/es - Educación agraria	Concursos	2022
	Orientaciones para la cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Secretarías/os - Educación agraria	Concursos	2022
	Orientaciones para cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Jefas/es de Área - Educación superior	Concursos	2022
	Orientaciones para cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Secretarías/os - Educación Superior	Concursos	2022
	Orientaciones para cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Directoras/es - Educación Superior	Concursos	2022
	Recursos ESI para todos los niveles y modalidades	Recursos ESI	2020-2022
	Orientaciones para directores secundaria	Lineamiento curricular	s/f
SANTA FE	Creación de las Ruedas de Convivencia; formación de tutorxs como facilitadorxs de la convivencia; Creación de los Consejos de Convivencia.	Protocolo, Guía de orientación	2009
	Diseño curricular para la formación docente. Profesorado de Educación primaria que incluye un seminario de educación humana y sexualidad como unidad curricular.	Diseño curricular	2009
	Diseño curricular para la formación docente. Profesorado de Educación Inicial e incorpora un seminario de Educación Humana y Sexualidad como unidad curricular.	Diseño curricular	2009
	Resolución N° 527/10. Programa de formación docente ESI virtual	Resolución	2010

Resolución N° 531/10. Aprueba proyecto de formación en Educación Sexual Integral para docentes en modalidad semi presencial .	Resolución	2010
Programa de ESI se habla	Política jurisdiccional	2013
Programa Vuelvo a Estudiar	Lineamiento curricular	2013
Diseño curricular Educación Secundaria Orientada	Diseño curricular	2014
Resolución N° 2630/14 Diseño curricular Educación Secundaria Orientada.	Lineamiento curricular	2014
Disposición N° 003/15. Jornadas de reflexión día internacional de la eliminación de todas las formas de violencia y discriminación hacia las mujeres 25 de Noviembre	Resolución	2015
Disposición N° 02/2016. Conformar agrupamientos Educación Física por secciones o divisiones favoreciendo la integración de género y la atención a la diversidad	Resolución	2016
Blog Campus Educativo Equipo ESI provincial	Política curricular	2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022
Boletín lineamientos Jornadas Educar en Igualdad 2020	Política curricular	2020
Repositorio de recursos didácticos ESI en Educación Superior en contexto de Pandemia	Guía de orientación Recursos ESI	2020
Hacia la Jornada Educar en Igualdad	Recursos ESI	2021
Ciclo de conversatorios en pandemia 2021. "La ESI como política de cuidado"	Política Jurisdiccional	2021
Cuadernos "Seguimos aprendiendo en casa". Cuadernos guía en contexto de pandemia.	Lineamiento curricular Recursos ESI	2021, 2020
Incorporación de las Jornadas Educar en Igualdad al Calendario Escolar Único 2022/ Circular de calendarización 2021	Resolución	2022
Acompañamiento a las Instituciones escolares para la implementación de las jornadas Educar en Igualdad	Política Jurisdiccional	2022

Documento de formación docente "La ESI en Modalidad Especial"	Guía de orientación Recursos ESI Lineamiento curricular	2022
Documento de Educación Técnica con perspectiva de género	Guía de orientación Lineamiento curricular Recursos ESI	2022
Recurseros para el abordaje de la Educación Sexual Integral en Educación Primaria	Recursos ESI	2022
Recursero de la ESI para Educación Inicial	Recursos ESI	2022
Jornadas Educar en Igualdad 2022. Educación en contexto de privación de la libertad	Recursos ESI	2022
Resolución N° 0130/22 Calendarización Jornada Educar en Igualdad 2022	Resolución	2022
Jornadas Educar en Igualdad. Educación Inicial y Primaria. 2022	Recursos ESI	2022

ANEXO III. GUÍA DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Entrevista a equipos directivos de instituciones educativas

1. ¿Podría identificar algunas situaciones que hayan facilitado la implementación de la ESI en su escuela durante el período 2018-2021 y otras que usted considere que la haya obstaculizado?
2. ¿Recibieron nuevas normativas, protocolos o instrumentos respecto de ESI durante 2018-2021? ¿Y materiales de ESI (digitales o impresos)? ¿Cuáles fueron los aspectos centrales de esas normativas? ¿Y de los materiales? ¿se emplearon? ¿Por qué sí/no?
3. ¿A nivel institucional, qué estrategias vinculadas a la implementación de la ESI desarrollaron en este periodo? ¿Jornadas, actividades, carteleras, charlas, debates, capacitación... ?
4. ¿Consideran que la transversalidad en todas las áreas es un hecho o un pendiente? Si es un pendiente, ¿qué habría que fortalecer? ¿Cómo la promueven?
5. ¿Priorizan algún contenido o tema a la hora de trabajar la ESI? **Según la respuesta: NO:** ¿Cómo definen con qué temas y contenidos trabajar? **o SÍ:** ¿Los contenidos que priorizaron fueron una decisión de nivel jurisdiccional/ministerial/de la escuela en su conjunto/del docente?
6. ¿Cómo sostuvieron la ESI en el contexto de la pandemia? ¿Cómo resultó el abordaje de estos contenidos en el contexto de pandemia?
7. ¿Recibieron/reciben acciones de acompañamiento en los procesos institucionales para efectivizar la implementación de ESI en su escuela? **Según la respuesta: NO:** ¿Quiénes cree que harían un aporte valioso y cómo? **O SÍ:** ¿De quiénes, de qué tipo y cómo resultaron?
8. En función del paradigma de derechos vigente y en el cual se encuentra la ESI y de las nuevas perspectivas que este viene habilitando ¿Identificaron situaciones de discriminación? ¿Nos podría contar alguna experiencia en torno a esta problemática? ¿Cómo suelen abordarlas?
9. ¿Tuvieron la necesidad de intervenir en estos años en situaciones de acoso, abuso sexual o de violencia? ¿Con qué herramientas cuentan? ¿Consideran que la implementación de la ESI o las herramientas que provienen de la formación inicial tuvieron alguna incidencia en la detección/manifestación de estas situaciones?
10. ¿Recibieron familias con madres/padres adolescentes? En el caso de que sí lo hayan hecho ¿esas personas aún cursaban el colegio secundario? ¿Tenían/Tienen comunicación con el colegio al que asistían las familias? ¿Tienen estrategias específicas para acompañar esa doble escolarización tanto de madres/padres como de niñas?
11. ¿Cuáles considera que son las necesidades y demandas de la población de su escuela en relación a la ESI? ¿Han logrado responder a ellas en los últimos años (2018 -2021)? ¿Cómo es la población escolar, la comunidad educativa? ¿Qué características tiene? ¿Le parece que hay una particularidad en cómo son los/as estudiantes y las familias de (CABA/este distrito/barrio? ¿Qué mirada tiene sobre

el trabajo de ESI a nivel central (ministerio jurisdiccional)? ¿hay alguna particularidad en el modo en que se desarrolla el Programa ESI que le parece característico de CABA/PBA? ¿Qué le parece que habría que fortalecer?

12. ¿Qué situaciones problemáticas vinculadas a ESI visibilizaron ustedes, lxs directivos y lxs docentes durante 2018-2021? ¿Cómo las abordaron?

Grupo focal de nivel secundario

Preguntas

1. **Presentación de la investigación y ronda de presentación -solo nombre-** (aclarar que es anónima y que la participación es voluntaria y que pueden no responder, en caso que no quieran hacerlo, etc.)

2. **Percepciones y valoraciones sobre propuestas ESI en sus escuelas**

2.1. Para comenzar les compartimos algunas ideas que circulan sobre la Educación sexual integral. Una de ellas es que

“En general se dice que la ESI no se trabaja lo suficiente”.

¿La escucharon alguna vez? ¿Qué les parece esta frase? ¿Están de acuerdo o no con lo que plantea? (dar lugar al intercambio de opiniones).

2.2. Trabajar con los temas que aparecen listados en las pruebas Aprender. Se entrega un juego de estos carteles a cada unx y se les pide que los ordenen según cuál se aborda más en sus escuelas.

- La prevención de infecciones de transmisión sexual
- El embarazo no intencional en la adolescencia: los métodos anticonceptivos
- La violencia de género en la adolescencia
- La vulneración de derechos sexuales: discriminación, violencia, acoso, abuso, maltrato, explotación
- El derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto y cuidado por uno mismo y por los/as otros/as

Fuente: Evaluación Aprender 2019, DEE-REFCEE | DINEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación.

2.3. Intercambio

Luego de ordenar los temas, les pedimos que nos digan por qué les parece que los que señalaron se abordan más y por qué los otros temas menos. Y les consultamos **qué temas les gustaría que se trate desde la ESI y no están en el listado y qué otros temas no están pero sí se trabajan.**

¿Cómo y quiénes dan estos temas en tu escuela? ¿Desde qué materias o espacios? ¿Con quiénes se trabaja? ¿Con qué materiales? ¿Les parece que lo que se trabaja en la escuela sobre estos temas tiene algo que ver con lo que les pasa por fuera de la escuela? ¿en algún otro lugar -club, grupo de amigos, familia, iglesia, etc.- hablan de algunos de estos temas? ¿qué tipo de conversaciones se dan? ¿son parecidas a las que se dan en la escuela o diferentes? ¿en qué?

2.4. Mostrar los carteles de

- El embarazo no intencional en la adolescencia: los métodos anticonceptivos
- La violencia de género en la adolescencia
- La vulneración de derechos sexuales: discriminación, violencia, acoso, abuso, maltrato, explotación

y preguntar ¿conocen alguna situación que se haya dado en la escuela vinculada a estos problemas? (hacer hincapié en la importancia de no mencionar a las personas de la situación sino contarla en términos generales para respetar el derecho a la intimidad/privacidad) ¿saben si la escuela pudo acompañar en estas situaciones? ¿Cómo fue el acompañamiento? ¿Qué opinan sobre el acompañamiento de la escuela?

3. Demandas y recomendaciones de lxs estudiantes

3.1. Dinámica: Ovillo **¿Qué cambios hubo en mi vida a partir de la ESI dentro y fuera de la escuela?**

3.2. Intercambio

¿Qué le dirías a algún docente u otro adulto que no se anima a abordar la ESI? ¿Qué creés que sería distinto en las clases de tus profes si hubieran recibido ESI durante su escolaridad primaria y secundaria?

¿En la escuela se presentaron demandas en relación a cómo se aborda la ESI? ¿Qué se reclamó? ¿Se realizaron a través del CE o de manera aislada?

Después de la pandemia, qué cosas de la ESI te parece que habría que fortalecer en la escuela, teniendo en cuenta lo que vivimos en ese momento (se podrían nombrar, conflictos familiares, violencias, aislamientos, grooming, etc.)

3.3. Para cerrar

Juego de las tres esquinas (se pegan los carteles TODO - ALGO - NADA y se pide que se ubiquen según esta consigna:

“¿Qué cambiarías de la ESI en tu escuela?

¿Por qué te ubicaste en esta esquina? (indagar sobre contenidos, tiempo, enfoque, etc.)

¡Gracias por su participación!

Grupo focal con estudiantes de formación docente no universitaria

Preguntas

1. Percepciones y valoraciones sobre propuestas ESI en el instituto

1.1. Se reparten hojas con la siguiente frase y se pide a cada uno que complete la frase.

“LA ESI ES:....” (si alguien se traba con esta consigna se puede dar la opción de “LA ESI SIRVE PARA..”)

Se comparten las respuestas y se trabaja a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué temas abarca? ¿Qué objetivos creen que tiene la ESI? ¿Cómo se aborda la ESI en su instituto? ¿Tienen alguna materia/seminario (espacio específico)? Si tienen un espacio específico, formalmente en qué área o encuadre se dicta ESI? dentro de campo formación general?, es obligatoria? es optativa? es un EDI?

1.2. Trabajar con los siguientes temas. Se entrega un juego de estos carteles a cada uno y se les pide que los ordenen según cuál se aborda más en sus escuelas.

- Perspectiva de género: estereotipos y roles de género.
- El marco de derechos de la ESI y la responsabilidad de la escuela en su garantía.
- Los enfoques de la educación sexual en la escuela y en la propia biografía escolar.
- Vínculo familia - escuela desde la ESI.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad: corporalidad, identidad de género, orientación sexual, etc.

Intercambio

Luego de ordenar los temas, les pedimos que nos digan por qué les parece que los que señalaron se abordan más y por qué los otros temas menos. Y les consultamos **qué te ESI?mas les gustaría que se trate desde la ESI y no están en el listado y qué otros temas no están pero sí se trabajan.**

1.3. Si tuvieron espacio específico de ESI, ¿podrían describir cómo fueron las clases en cuanto a la metodología y qué temas/contenidos vieron? ¿Qué les parecieron los temas abordados? ¿Podrían dar un ejemplo de las actividades propuestas?

1.4. ¿Consideran que sus docentes en general están formados en ESI? Podrían darnos un ejemplo de ello.

1.5. En las instancias /talleres de **prácticas**, ¿se incluye la ESI? ¿Cómo la incluyen?

-Si ya están haciendo prácticas en escuelas, ¿les parece que la formación en ESI que recibieron tiene que ver con lo sucede en las escuelas donde hicieron sus prácticas? Es decir, creen que le sirve la formación recibida?

¿Durante sus prácticas surgió alguna inquietud o situación en relación con la ESI?
¿Pudieron resolverla? ¿Sintieron que tenían elementos suficientes para resolverla?

2. Recomendaciones/demandas de lxs estudiantes

2.1. Dinámica: Ovillo ¿A partir de recibir formación en ESI, en qué cambió mi mirada en términos personales y como futurxs docentes?

2.2. ¿Qué le dirías a alguien que no se anima a abordar la ESI?

2.3. En función de lo que plantearon respecto a la formación en ESI que tienen sus docentes, ¿qué recomendaciones harían? ¿Cómo les parece que se podría mejorar la transversalidad en la formación?

2.4. ¿Durante su formación se presentaron demandas en relación a cómo se aborda la ESI? ¿Qué se reclamó? ¿Se realizaron a través del CE o de manera aislada?

2.5. Para cerrar

Juego de las tres esquinas (se pegan los carteles TODO - ALGO - NADA y se pide que se ubiquen según esta consigna:

“¿Qué cambiarías de la ESI en tu instituto?”

¿Por qué te ubicaste en esta esquina? (indagar sobre contenidos, tiempo, duración, enfoque, etc.)

Si pudieran cambiar algo sobre el modo en que recibieron ESI en sus terciarios, ¿qué recomendarían, qué cambiarían?

Encuesta a docentes de los niveles de inicial, primaria y secundario

Estudio sobre el estado de situación de la implementación de la Educación Sexual Integral

ENCUESTA A DOCENTES

Presentación

Esta encuesta a docentes es parte del “*Estudio sobre el estado de situación de la implementación de la educación sexual integral en la Región Centro del país: aportes para las políticas públicas y la garantía de derechos*” financiado por el Observatorio del Derecho a la Educación del Ministerio de Educación de la Nación.

El formulario está dirigido a docentes de todos los niveles y es ANÓNIMO.

Su respuesta no tomará más de 10 minutos.

Valoramos y agradecemos su respuesta y punto de vista.

Equipo responsable:

Universidad Nacional de Hurlingham

Universidad Nacional de Quilmes

Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

1. BLOQUE DE DATOS GENERALES

1.1 Edad

- 22-29
- 30-39
- 40-49
- 50 y más

1.2. Género autopercebido *

(CIS: persona cuyo género autopercebido coincide con el asignado al nacer y TRANS: persona cuyo género autopercebido no coincide con el asignado al nacer)

- Mujer Cis
- Mujer trans
- Varón Cis
- Varón trans
- No binarie
- Otro

1.3. Nivel en el que se desempeña

- *Inicial*
- *Primario*
- *Secundario*
- *Formación docente*

1.4. Materia o área en la que se desempeña

**Si trabaja en más de una materia o área, indique aquella en la que tenga mayor carga horaria*

- Todas las áreas
- Soy docente de sala
- Ciencias Exactas
- Ciencias Sociales
- Ciencias de la comunicación (idiomas, lengua y literatura, prácticas del lenguaje, etc.)
- Expresión (plástica, música, artes, tecnología, etc.)
- Educación física
- Otras *¿cuál?* (Respuesta abierta)

1.5. Antigüedad docente: ¿Hace cuántos años se desempeña como docente en el sistema educativo?

- Menos de 5 años
- 6-10 años
- 11-20 años
- 21-30 años
- 30 años y más

1.6. Tipo de gestión de la escuela

**Si trabaja en más de una escuela, indique aquella en la que tenga mayor carga horaria*

- Estatal
- Privada

1.7. Institución

(Respuesta abierta)

2. EXPERIENCIAS con la ESI EN PRE-PANDEMIA Y PANDEMIA

2.1 Durante la pandemia (2020 a 2021) ¿de qué modo se trabajaron los contenidos de la ESI? **Marque las dos preponderantes*

- A partir de problemáticas emergentes
- A partir de proyectos institucionales de la escuela
- A partir de mis propias planificaciones
- A partir del trabajo con otras instituciones del territorio y profesionales de fuera de la escuela
- No se trabajó PASE A 2.4.
- Otro: ¿cuál? (Respuesta abierta)

2.2. ¿Qué materiales (formato físico o digital) utilizó en la pandemia (2020 y 2021) para preparar las clases referidas a temas de ESI? **Puede marcar más de una opción*

- Documentos curriculares o materiales preparados por la jurisdicción
- Documentos curriculares o materiales del Ministerio de Educación de la Nación
- Material bibliográfico de cursos realizados
- Material elaborado por organizaciones de la sociedad civil
- Material elaborado por organismos internacionales
- Material elaborado por sindicatos docentes
- Materiales de elaboración propia
- Materiales obtenidos en redes sociales
- No utilicé ningún material
- Otros materiales ¿Cuáles? (Respuesta abierta)

2.3. Durante el año 2020 ¿con qué frecuencia trabajó los contenidos de Educación Sexual Integral en su curso o cursos a cargo?

- Más de una vez por semana
- Una vez por semana
- Sólo algunas veces por mes
- Sólo algunas veces en el año
- Una vez al año
- Nunca

2.4. Durante el trabajo en pandemia (2020 Y 2021), ¿tuvo que intervenir en algunas de estas situaciones con estudiantes? **Puede marcar más de una opción*

- Discriminación por orientación sexual
- Discriminación por identidad de género

- Violencia por razones de género
- Abuso sexual
- Violencia intrafamiliar
- Embarazo no intencional
- Cyberbullying
- Interrupción voluntaria del embarazo
- Ninguna de las anteriores PASE A 2.6

2.5. ¿Cómo abordó la/s situación/es? **Puede marcar más de una opción*

- La/s abordé individualmente.
- La/s abordé en el marco del grupo de estudiantes.
- La/s abordé en conjunto con el equipo directivo de la escuela
- Fue abordada primordialmente por el equipo de orientación escolar de la institución.
- La/s abordamos con la familia.
- Articulamos con otras instituciones del territorio (centro de salud, servicio local de derechos de niños, niñas y adolescentes, defensoría de derechos, juzgado, etc.)
- Otra: *especificar* (Respuesta abierta)

2.6. Antes de la pandemia ¿de qué modo trabajaba los contenidos de ESI en su trabajo áulico? **Marque las dos preponderantes*

- A partir de problemáticas emergentes en el día a día
- A partir de proyectos institucionales de la escuela
- A partir de mis planificaciones
- A partir del trabajo con otras instituciones del territorio o profesionales de fuera de la institución
- En jornadas específicas como “Educar en igualdad”, Semana de la ESI, etc.
- No trabajaba PASE A BLOQUE 3
- De otra manera: *¿Cómo?* (Respuesta abierta)

2.7. Previo a 2020 (antes de la pandemia), ¿qué materiales (formato físico o digital) utilizaba para preparar las clases referidas a temas de ESI? **Puede marcar más de una opción*

- Documentos curriculares o materiales preparados por la jurisdicción
- Documentos curriculares o materiales del Ministerio de Educación de la Nación
- Material bibliográfico de cursos realizados
- Material elaborado por organizaciones de la sociedad civil
- Material elaborado por organismos internacionales
- Material elaborado por sindicatos docentes
- Materiales de elaboración propia
- Materiales obtenidos en redes sociales
- No utilicé ningún material
- Otros materiales *¿Cuáles?* (Respuesta abierta)

3. FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

3.1. ¿Recibe o ha recibido capacitación docente sobre temas de Educación Sexual Integral en los últimos 5 años?

- Sí
- No PASE A 3.3

3.2. ¿Sobre qué contenidos?

**Puede marcar más de una opción*

- Cuidado del cuerpo y la salud

- Valoración de la afectividad
- Nuevas formas de masculinidad y feminidad en el marco de la equidad de género
- Abordaje de la ESI con estudiantes con discapacidad
- Respeto a la diversidad (orientación sexual e identidad de género)
- La vulneración de derechos: el abuso sexual, la violencia por motivos de género, trata de personas
- El embarazo (aspectos biológicos, sociales, afectivos y psicológicos)
- Prevención del grooming (acoso sexual virtual a menores de edad)
- Ninguno de los anteriores
- Otro: *especificar* (Respuesta abierta)

3.3. ¿Qué tipo de institución estuvo a cargo de la capacitación?

- Organismo estatal del área de educación (DGCyE, Ministerio de Educación de la Nación, INFD, etc.)
- Organismo estatal del área de salud
- Universidad o IFD estatal
- Universidad o IFD privada
- ONG
- Otros: *especificar* (Respuesta abierta)

3.4. En función de su práctica ¿cómo valora los contenidos recibidos en la capacitación?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No aportó nada a mi práctica									Aportó significativamente a mi práctica

3.5 Desde su perspectiva, dedicar tiempo a la ESI en el aula implica:

- Garantizar lo establecido por la Ley de ESI
- Descuidar el dictado y el programa de mi curso a cargo
- Enseñar lo que tenía programado en mi materia pero desde un nuevo enfoque
- Sumarme más trabajo
- Construir un compromiso ético con mis estudiantes
- Ninguna de las anteriores
- Otro: *especificar* (Respuesta abierta)

3.6. ¿Sobre cuáles de estos contenidos de ESI considera que necesita más capacitación? **Puede marcar más de una opción*

- Cuidado del cuerpo y la salud
- Valoración de la afectividad
- Nuevas formas de masculinidad y feminidad en el marco de la equidad de género
- Abordaje de la ESI con estudiantes con discapacidad
- Respeto a la diversidad (orientación sexual e identidad de género)
- La vulneración de derechos: abuso sexual, violencia por motivos de género, trata de personas.
- El embarazo (aspectos biológicos, sociales, afectivos y psicológicos)
- Prevención del grooming (acoso sexual virtual a menores de edad)
- Ninguno de los anteriores
- Otro: *¿Cuáles?* (Respuesta abierta)

3.7. ¿Considera necesaria alguna de las siguientes instancias para fortalecer el trabajo en relación a la ESI?

**Puede marcar más de una opción*

- Charlas de especialistas sobre temas de ESI para personal docente
- Espacios de taller para problematizar ideas, sentimientos y prácticas entre docentes
- Capacitaciones obligatorias
- Capacitaciones con ONGs y otras instituciones no estatales
- Mayor escucha a los planteos de estudiantes
- Apoyo del equipo directivo de mi escuela
- Articulación con el Centro de Estudiantes (en caso de que exista, sólo en niveles secundario y superior).
- Espacios institucionales de diálogo con las familias (sólo niveles inicial, primario y secundario)
- Ninguna de las anteriores.
- Otra: ¿Cuál? (Respuesta abierta)

3.8. A la hora de trabajar contenidos de ESI en la pandemia (2020 a 2021), indique del 1 al 10 cómo percibió sus experiencias de trabajo en relación a:

- La ESI y el vínculo con las familias de mis estudiantes:

**Sólo niveles inicial, primario y secundario*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mi trabajo se vio facilitado									Mi trabajo se vio dificultado

- La ESI y el trabajo con el equipo directivo de mi escuela:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mi trabajo se vio facilitado									Mi trabajo se vio dificultado

**Director Nacional de Evaluación, Información
y Estadística Educativa**

Tomas CIOCCI PARDO

**Coordinadora General de la Secretaría de
Evaluación e Información Educativa (SEIE)**

Oriana PERETTI

Equipo del Observatorio del derecho a la educación:

Valentina IRIGOYEN

Iñaki BARDIN

Carola PALAZZO

Diciembre 2023

ISBN 978-950-00-1801-2



Ministerio de Educación
Argentina