



Universidad Abierta Interamericana

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

**TRABAJO FINAL DE CARRERA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR**

**LA EVALUACION EDUCATIVA EN CONTEXTO DE PANDEMIA.
TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN POR TRAYECTORIA
ESCOLARES EN EL NIVEL SECUNDARIO**

**15 DE JULIO DE 2022
ALUMNA: GOMEZ KARINA ANDREA
SEDE TIGRE**

Índice

Resumen...	Pág. 4
Introducción.....	Pág. 5
Antecedentes de investigación.....	Pág. 7
Parte I: Marco teórico	
Capítulo I; El vínculo pedagógico, garantizador de la continuidad educativa	Pág. 12
Capítulo 2; La continuidad de los aprendizajes y el curriculum.....	Pág. 16
Capítulo 3; La continuidad pedagógica y la evaluación.....	Pág. 18
Capítulo 4; Procesos de agenciamientos de las trayectorias educativas. Desafíos de la evaluación por trayectoria educativa.....	Pag 20
Parte II: Encuadre metodológico.....	Pag 22
Capítulo 5; Esquema del trabajo de campo.	
Planteo del problema de investigación.	
Tema	
Pregunta de investigación	
Objetivos de la investigación Pág.	
Objetivos Generales y objetivos Específicos	
Hipótesis de la investigación	
2. Se lección del diseño de investigación	
3. Delimitación de la investigación: unidades de análisis	
Capítulo 6: Análisis de los datos.....	Pag 26
Parte final	
Conclusiones.....	Pag 37
Recomendaciones.....	Pag 40

Bibliografía.....	Pág. 41
Webgrafía.....	Pág. 42
ANEXO.....	Pág. 48

Resumen

El presente estudio se contextualiza en el nivel medio del sistema de educación pública, en escuelas secundarias, del partido de Escobar, la misma fuera atravesada, como el resto de las instituciones educativas, por el contexto pandémico. La investigación apunta a la evaluación educativa en contexto pandémico, las tensiones y desafíos de la evaluación de las trayectorias escolares en dicho nivel. Se abordará desde la hipótesis de trabajo; La evaluación por trayectoria educativa en contexto de pandemia bienio 2020/2021, trajo efectos y cambios a nivel de la evaluación pedagógico e institucional, en el ámbito escolar del nivel secundario. El enfoque de investigación es cualitativo, puesto que la intención de la investigación es obtener datos de la comunidad educativa del nivel secundario, de manera profunda, natural y cotidiana. La investigación intentara responder a la pregunta ¿Cuáles son los efectos que trae sobre la calidad educativa, los cambios de modelos de evaluación bienio 2020/2021, en contexto de situación escolar pandémica? Como objetivo general se intentará reconocer los efectos que trae sobre la praxis educativa, los cambios de modelos de evaluación bienio 2020/2021, en contexto escolar pandémica, en la institución, el alumno y los docentes, como también la significación y reflexión de los espacios de tensión y desafíos que surgen de los procesos de agenciamiento a partir de la reconstrucción de los significados construidos de la evaluación por trayectorias. Se expondrán en cinco capítulos; El primero aborda la vinculación del estudiante y familia, con respecto a la praxis educativa e institucional. El segunda aborda desde la continuidad pedagógica y el curriculum. El tercero la continuidad educativa y la evaluación por trayectoria. El cuarto se adentrará a los procesos de agenciamientos de las trayectorias educativas. A los Desafíos de la evaluación por trayectoria educativa.

En el quinto lugar, se expone la metodología utilizada y por último, el sexto capítulo, los análisis realizados, desde el marco teórico y las realidades vivenciadas mediante entrevistas a toda la comunidad.

Palabras claves: Trayectoria educativa – evaluación educativa – calidad educativa -

Introducción

El presente estudio se contextualiza en el nivel medio del sistema de educación pública, en escuelas secundarias, del partido de Escobar, la misma fuera atravesada, como el resto de las instituciones educativas, por el contexto pandémico. Dicha institución sito en la ciudad de Escobar, distrito 116, Región XI, perteneciente a la DGCyE de la Provincia de Bs. As.

Hacia mediados del 2020, se realizan Resoluciones, disposiciones y comunicados del nivel central, dirigidos primeramente a los directivos institucionales y a todo el personal docente de la provincia de Bs. As. Entre los mismos, se observan de aplicación al territorio, la suspensión del régimen académico Resolución N ° 587/11 y Resolución ampliatoria 1480/11, y aplicación de normativa de Resolución 1872/20, sus anexos I y II, con respecto a cambios en la evaluación curricular pedagógica. Con respecto a la evaluación educativa, en este contexto limitare a los intersticios que emanan de la comparación de ambas resoluciones, de la cual una deroga, de manera suspensiva, a la otra Resolución vigente. Se intentará abordar que este cambio de modalidad de evaluación, es decir el pasaje de la evaluación por calificación numérica a la evaluación por trayectoria educativa escolar, trajo tensiones, ajustes, discrepancias, acuerdos y desacuerdos sobre el tejido escolar institucional y como afecta estos devenires sobre la praxis y la calidad educativa, haciendo hincapié en la evaluación y el cambio de paradigma, llevado a la praxis educativa. Para ello, analizaremos desde las bibliografías más emblemáticas de la evaluación, como los desafíos que plantean las trayectorias educativas (TERIGI 2007), las trayectorias educativas y su inclusión (Terigi 2014), Investigaciones producidas sobre trayectorias escolares, en el educación secundaria (2003-2016) trayectorias escolares, abordaje de estrategias y metodológicas (TERIGI 2015), se abordaran también conceptos claves para una mirada situada de la significación de calidad educativa, con respecto al proceso de evaluación de un modelo a otro, para ello abordaremos reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa (IE Gálvez-2003) Los condicionantes de la calidad educativa (D Filmus – 2003). Katzkowicz Raquel (2013) “Diversidad y evaluación. Malbergier, M. y Sigal, C.: Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad. Perrenoud, P. (2008): La evaluación de los alumnos. Con respecto al marco normativo, se analizarán las resoluciones inherentes al proceso de evaluación, Resolución 587/11 y Resolución ampliatoria 1480/11 del Régimen académico, Resolución 1872/20 y

Anexos I y II. Del Curriculum prioritario. La Circular Técnica Conjunta 1/2020. El Registro Institucional de Trayectoria Educativa (RITE) y la Intensificación de la Enseñanza. Brachi Claudia (mayo 2020).

Antecedente de investigación

La cuestión de los procesos de evaluación de un paradigma tradicional a otro de evaluación por trayectorias, es actual y de un análisis primario, sobre todo por el atravesamiento del contexto pandémico, no obstante, la evaluación de trayectorias educativas ha sido abordada por numerosos investigadores y especialistas del campo de la pedagogía de diversas disciplinas, en este caso puntual, la educación y desde distintos enfoques.

En primer lugar, uno de los trabajos de referencia es el estudio de “Las Escuelas de Reingreso” (EdR) de la Ciudad de Buenos Aires fueron creadas el marco del Programa Deserción Cero en el año 2004. Este programa tuvo por objetivo alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario declarada por ley, en la Ciudad Autónoma, en el año 2002 (Ley N° 898 GCBA). Creadas por Decreto N° 408/GCBA/04, las EdR están orientadas a jóvenes y adolescentes que por, diversos motivos, han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria. Aborda la propuesta de garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de la población entre 16 y 20 años que había tenido algún paso por el nivel secundario pero que no asistía a la escuela desde hacía por lo menos dos años, y que no encontraba una oferta educativa más adecuada a sus necesidades. Existen 8 escuelas de Reingreso en toda la Ciudad, con una matrícula estimada de 1800 alumnos.

En segundo lugar, los “Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes” (CESAJ) fueron creados en el 2008 por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Su creación se enmarca en el avance normativo que representó, en el año 2006, la Ley de Educación Nacional (N°26.206). Esta ley definió, a nivel nacional, la obligatoriedad de la educación secundaria y fue refrendada en el año 2007 por la Ley de Educación Provincial (N° 13.688). La normativa que funda su creación define a la iniciativa como un programa de reingreso y aceleración de trayectorias educativas destinada a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que, por diversos motivos, no han completado el ciclo básico de la educación secundaria y se encuentran fuera del sistema educativo (Resolución 5099/08 DGCyE). Se lograron poner en funcionamiento 75 CESAJ en toda la provincia de Buenos Aires, con una capacidad operativa para 1500 estudiantes.

En tercer lugar, el “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral” para jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17) fue creado por el Ministerio

de Educación de la Provincia de Córdoba en 2010. Al igual que el caso de la Provincia de Buenos Aires, su creación se enmarca en la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06) y los acuerdos establecidos con el Consejo Federal de Educación (Resoluciones N° 79/2009, N° 84/2009, N° 88/2009 y N° 90/2009, N° 93/2009). La Resolución Provincial que define su creación (N° 497/10) asume el compromiso de garantizar el acceso y la terminalidad de la escolarización secundaria obligatoria para aquellos jóvenes entre 14 y 17 años que no hubieran iniciado la escuela secundaria o que la hubieran abandonado de manera transitoria o definitiva (N° 125/09). En Córdoba funcionaron, 41 centros bajo la modalidad del programa, con 2700 estudiantes inscriptos en sus sedes. Las autoras Terigi Flavia, Toscano Ana y Gracia Briscioli Bárbara (2012) indagan las investigaciones expuestas, en La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: Aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias Escolares. En su dimensión de análisis, se observa una característica común a todos los programas es que brindan una alternativa de escolarización para una población que no encuentra ofertas específicas en el sistema. Para los jóvenes que han repetido reiteradamente diferentes cursos de la escuela primaria o secundaria o que han suspendido temporalmente sus estudios, el desfasaje de edad representa un problema para retomar los estudios. Entre sus principales aportes encontramos. Los programas estudiados ofrecen alternativas de escolarización para jóvenes que, por diferentes motivos, no se encuentran asistiendo a clases en el nivel secundario regular. Cada iniciativa despliega estrategias que atienden diferentes problemáticas de los jóvenes en su paso por la escuela secundaria, es decir, se concentran en puntos críticos de las trayectorias que define la experiencia escolar. Así, por tratarse de ofertas que atienden la situación de jóvenes que han suspendido su escolaridad, sus diseños incluyen estrategias tendientes a favorecer el reingreso a la escuela. Y por tratarse de iniciativas dirigidas a estudiantes mayores a la edad esperada para el ingreso al nivel, algunas propuestas despliegan recursos para la aceleración de los aprendizajes, otras ofertan planes de estudios específicos. Para asegurar la acreditación del nivel, se plantean modalidades diferentes para la finalización del trayecto, algunas se proponen como programas puentes para la continuidad de la trayectoria escolar en instancias superiores del nivel, otras se ofertan como programas de terminalidad. Por lo tanto, el reingreso, la aceleración, el puente para la continuidad escolar y la terminalidad, son problemas específicos en las trayectorias de los estudiantes que las

iniciativas abordan de manera particular generando diferentes condiciones y propuestas de escolarización. Algunas características de las iniciativas para abordar estos puntos críticos y las innovaciones específicas en torno al régimen académico implementadas para su atención. El análisis procura destacar los puntos críticos en el proceso de escolarización, las formas que toman los quiebres en las trayectorias escolares cuando se los analiza en el contexto local de los grandes conglomerados urbanos, y las posibilidades y límites de los cambios de carácter pedagógico para revertir las situaciones de exclusión educativa.

En cuarto lugar, las “Aulas de aceleración” son un formato pedagógico que promueve el ingreso y reingreso de los jóvenes a la escolaridad, con el fin de generar un puente para ingresar a la escuela secundaria común o a la modalidad de adultos, según corresponda., el documento de Fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles: la enseñanza como política de cuidado (2020) y la Disposición 34/18 que le da origen, se la define en su art. 1º como “una propuesta pedagógica (...) para jóvenes comprendidos entre los 15 y 17 años que no hayan comenzado a cursar los estudios de nivel secundario obligatorio o que no hayan finalizado el ciclo básico del nivel, con el fin de garantizar las mejores condiciones que permitan la acreditación del ciclo básico de educación secundaria para su reinserción en el ciclo superior”. La apertura del “Aula de Aceleración” es anual, a ciclo cerrado y deben contar entre 15 y 20 estudiantes en medios urbanos y un mínimo de 9 en medio rural. Este formato agrupa a las y los estudiantes de manera no graduada durante un ciclo lectivo (que puede renovarse), atendiendo a la particularidad de las trayectorias de cada estudiante y con el objetivo de aceleración de los aprendizajes. En este sentido, se centra en el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y las necesidades particulares de cada uno/a, desde una mirada de cuidado. Asimismo, buscar fortalecer el aprendizaje colaborativo y la interacción social en un ámbito de convivencia democrático. En cuanto a la dimensión curricular, el art. 13º la define como “una propuesta de adecuación pedagógica ciclada por áreas del conocimiento, y a través de Proyectos de Enseñanza que contemplen los saberes a enseñar y aprender en el marco del Diseño Curricular del Ciclo Básico y la trayectoria recorrida por los estudiantes”. La propuesta curricular abarca 7 (siete) materias, con el modelo areal en ambas Ciencias (como en primer año de Ciclo Básico), mientras que Construcción de Ciudadanía no figura como espacio curricular, sino que se propone como transversal. En cuanto a la evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes, se dice que “será colegiada,

producto del análisis de las trayectorias escolares de los jóvenes. Se aplicará esa dinámica de evaluación a los períodos parciales, trimestrales cuatrimestrales según el formato que se determinará para el “Aula de Aceleración” y a la evaluación anual” (art.15°).

De la revisión de los estudios e investigaciones anteriores se pueden extraer las siguientes conclusiones; las autoras Arroyo Mariela y Nobile Mariana (2013) reflexionan acerca de los trabajos de investigación a los programas llevados a cabo, acuerdan que son disparadores para nuevas líneas de trabajo, y para plantear nuevos interrogantes a la agenda de investigación sobre escuela secundaria, desigualdad e inclusión educativa. Un aspecto que aún queda por ser pensado es aquel que problematiza la relevancia cultural de la escuela secundaria. Surge de la observación los pocos cambios que se introducen en relación con el curriculum, sobre todo en lo relativo a su estructura, pero también a sus contenidos, a pesar de las transformaciones de la sociedad en la que las escuelas se inscriben. Algunos trabajos de investigadores empiezan a indagar sobre estas líneas, observando cómo ciertas transformaciones sociales y culturales modifican las formas de aprendizaje e inciden en los procesos de transmisión cultural que intenta llevar adelante la escuela (Tiramonti, 2011; Tobeña, 2011). Por otra parte, abrió una línea de trabajo en torno a los modos en que se van introduciendo contenidos novedosos, o formas de trabajo que redefinen las relaciones entre docentes y alumnos, ocupando generalmente lugares marginales, en los bordes del formato, sin lograr ser incorporados en la caja curricular de secundaria. Por un lado, una línea de indagación en torno al tipo de relaciones que se construyen en la escuela secundaria entre docentes y alumnos y la incidencia de las condiciones estructurales del formato en ellas (Nobile, 2011). Por otro lado, la indagación en torno a las trayectorias vitales que configuran los jóvenes que transitan por estas escuelas, analizando el modo en que esta experiencia incide en los procesos de agenciamiento a partir de la reconstrucción de los significados construidos en sus pasajes por los programas (Nobile, 2013). Esto permite avanzar en cierta medida en el análisis de los límites y posibilidades de este tipo de políticas para la inclusión educativa, al igual que para afectar las trayectorias vitales y educativas de quienes habían quedado por fuera del sistema educativo. A esta indagación en torno a las trayectorias se suma la exploración de éstas a partir del aprovechamiento de la información estadística disponible, con el propósito de aportar al seguimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares. Otra línea de exploración, a partir de la comparación de instituciones que atienden

diferentes sectores sociales, a los modos de regulación y promoción, a partir de la introducción de diferentes estrategias de personalización, seguimiento y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. De esto resultan diferentes mecanismos de promoción, regulación y gobierno de los estudiantes, configurando trayectorias más abiertas o más tuteladas, asociados con las necesidades de control de algunos sectores sociales y de la reproducción de ciertas posiciones (Ziegler, 2011; Ziegler y Nobile, 2012; Nobile, 2012).

Otra línea de trabajo se vincula al campo de los docentes. Analiza los mecanismos de selección y socialización que se ponen en juego en estas experiencias y cómo se va construyendo un determinado perfil de docente para estas escuelas. Estos hallazgos han servido para reforzar algunas hipótesis previas en relación con la fragmentación del campo docente al mismo tiempo que comenzamos a indagar en las formas en que los programas sirvieron para que un grupo de docentes, articule el sentido de su tarea y, por lo tanto, construya su identidad laboral en torno a este proyecto (Arroyo y Poliak, 2011). Esto nos llevó a indagar de manera más amplia acerca de sentido de la tarea de enseñar y el impacto que las transformaciones actuales han tenido sobre las mismas, como también las formas de significar la tarea en otras escuelas vinculando, entre otras cosas, con los cambios en la función de la escuela secundaria, a partir de la obligatoriedad escolar (Arroyo, 2012). Esta línea se conjuga directamente con la cuestión del formato escolar, la organización curricular y los saberes docentes que estos suponen. Las nuevas demandas a los docentes en el marco de las políticas actuales (que van más allá de la especialización e incluyen nuevas funciones como el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes) parece que empiezan a erosionar algunas de las formas tradicionales de construir la identidad docente para el nivel. Vinculado con esta línea, estamos empezando a indagar las relaciones -y restricciones- que el puesto de trabajo docente (su forma de designación vinculada a la especialidad) impone en relación a las posibilidades de concreción de las nuevas propuestas políticas para el nivel secundario. Se abrió un abanico de líneas de exploración que aportan a la agenda actual, proponiendo así aportar al conocimiento de las formas de regulación y de relación al igual que en torno a los sentidos que adquiere la secundaria y los modos de configuración de las trayectorias vitales de los jóvenes, entre otros aspectos, con el interés de aportar así al diseño de políticas que habiliten mayores niveles de inclusión social y educativa.

Primera parte: Marco teórico

Capítulo I; El vínculo pedagógico, garantizador de la continuidad educativa.

Las comunidades educativas han pasado por un contexto pandémico impensado, de tal manera que han modificado el formato escolar que se venía sosteniendo hasta el 13 de marzo de 2020, donde mediante acto resolutivo de las autoridades políticas escolares, decretan el aislamiento social preventivo obligatorio. Este periodo de emergencia por el COVID-19 produce un quiebre en la forma escolar, la interrupción de las trayectorias educativas, su organización, sistema de evaluación y la forma de vincular, regular y comunicar a toda la comunidad. Ante la crisis emergente se decide la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a acciones principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal a las comunidades educativas, desde el servicio alimentario, hasta las políticas de recuperación de matrícula, ATR, acompañantes de trayectorias de Re vinculación y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. Es importante visibilizar la diversidad de consecuencias que estas medidas tienen sobre las comunidades educativas a corto y mediano plazo, plantear las principales recomendaciones para sobrellevar el impacto de la mejor manera posible, proyectando oportunidades para el aprendizaje y la innovación en la educación posterior a la pandemia.

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que se han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. Las mismas constan en la Resolución 1872/20 del curriculum prioritario, implementación en todos los niveles educativos de la nación Argentina, la misma se abordará en el apartado del capítulo 2, continuidad pedagógica y curriculum.

A continuación, se presentan los capítulos que forman parte de esta investigación en curso:

Atraves de la lectura de los documentos de apoyo a la educación que se han publicado desde la subsecretaria de educación, Ministerio de la nación y provincial, reúne orientaciones, recursos e instrumentos para colaborar con los docentes al momento de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, donde no es posible para estudiantes y docentes el encuentro en las escuelas, la no presencialidad obliga a todos a explorar las alternativas y posibilidades que ofrece la virtualidad y la enseñanza remota para propiciar aprendizajes significativos. Sitúa al docente en un lugar de acompañamiento y sostén de las trayectorias educativas desde donde realizar comentarios y sugerencias, ofrecer devoluciones o indicaciones sobre las distintas tareas y trabajos que se realizan desde los hogares. Las tareas, indicaciones y pistas que brinda el docente, las observaciones sobre qué cosas salieron bien y están logradas, qué aspectos revisar, o sobre qué cuestiones insistir, asumen en este contexto una función de vital importancia: sostener la motivación y el vínculo pedagógico para garantizar la continuidad educativa. La perspectiva adoptada pone énfasis en la función reguladora y de acompañamiento de la evaluación. Dicho en términos generales y contextualizando la situación micro y macro institucional que se atravesó. Ahora bien, es necesario para avanzar en la investigación de este apartado, definir a que se hace referencia cuando hablamos del vínculo pedagógico como garantizador de los aprendizajes en este contexto adverso pandémico que ya se ha descripto, se puede decir en términos generales, que dicho vinculo ha sufrido transformaciones socioculturales que han generado cambios en la forma de concebir el rol del docente, el rol del alumno y, por lo tanto, en la forma de entender, caracterizar y construir el vínculo pedagógico que se da entre ambos. La noción de vínculo pedagógico es abordada desde diversas disciplinas como la psicología, la pedagogía, la sociología, entre otras. Los seres humanos, desde que nacemos, somos seres sociales, nos permite desarrollarnos de forma integral y alcanzar nuestro verdadero bienestar. Desde un abordaje psicológico, Pichón Riviere (1957) define al vínculo como una “estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación, con procesos de comunicación y de aprendizaje”. Este autor afirma que nuestra vida está compuesta fundamentalmente por vínculos humanos; son precisamente estos los que otorgan sentido a nuestras vidas. Haciendo foco en la institución escolar, Winnicott (1965) “explica que la escuela es un espacio que brinda oportunidades para una profunda relación personal, en un marco institucional positivo, que permite vivir a fondo las experiencias”. Desde una perspectiva pedagógica, Díaz (2018)

habla de los espacios educativos como desarrolladores de vínculos significativos “Los individuos encuentran en los profesores una invaluable oportunidad para experimentar una relación que les brinde un sostén estable y confiable que, junto con dar satisfacción a sus necesidades relacionadas con el desarrollo integral del estudiante, vaya fomentando su autonomía “. Por otro lado, Paulo Freire (1968) afirma que “el vínculo pedagógico es, en efecto, un vínculo social. El sujeto de conocimiento es, inequívocamente, un sujeto social, ya que la producción de conocimiento no es parte de la consciencia singular sino de una práctica social. (Freire, 1999). Asiente “es en la relación pedagógica que se encarna la función de la escuela como espacio del vínculo social, el rol de los aprendizajes y el papel de la enseñanza”. En palabras de Meirieu (1998) “la educación no solo acontece en una relación, sino que también perdura gracias a ella “Desde la pedagogía, Kriewaldt (2015) plantea que “la caracterización del vínculo pedagógico está relacionada con los atributos relacionales que despliegan ambos actores: docentes y alumnos.” Este autor define a los atributos relacionales como el” concepto que engloba las relaciones sociales que circulan en el contexto de enseñanza-aprendizaje e incluye la conexión afectiva entre profesor y estudiante”, destaca la paciencia, el afecto, la pasión, la confianza, la cercanía y la empatía como los principales atributos relacionales que despliegan los docentes en su vínculo con los estudiantes. Ahora es importante realizar una mirada más profunda, para observar lo sucedió con este vínculo pedagógico atravesado por la situación pandémica, donde se produce un quiebre en las relaciones intersubjetivas de docentes, estudiantes, familias e institución.

El rompimiento del vínculo pedagógico atravesado por la pandemia, trae consigo una transición escolar, nunca observada antes, al menos en este último siglo, Terigi Flavia (2015) define “la transición escolar como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad en la experiencia del sujeto con respecto al pasado, además que el tipo de cambio que llamamos “transición” puede ser vivido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable” Es importante poner en foco esta transición, puesto que la interrupción de las clases presenciales, genero diversas desigualdades, que ya se vislumbraban con anterioridad, pero que quedan visiblemente expuestas en este contexto, los sectores menos afectados por la crisis, salieron mejor favorecidos, en cuanto a recursos y dispositivos móviles y tecnológicos, en tanto niños/as, adolescentes y adultos educándose quedaron con las manos vacías. Las escuelas de

élite continuaron sus actividades online, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención de su alumnado. En el otro extremo, los alumnos perdieron comunicación con sus maestros, excepto cuando muchos de estos esforzadamente los siguieron contactando por medios caseros (visitas a los domicilios, llamadas por teléfono o uso del WhatsApp).

La autora Adriana Puiggrós (2020) afirma” La pérdida de comunicación debe ser analizada como un hecho grave. Es necesario trabajar con la hipótesis de un aumento considerable de abandono escolar. ...existen elementos alentadores que parten de la reacción positiva de muchos gobiernos, así como especialmente de la comunidad educativa. Ante la repentina pandemia era posible una retracción educativa. Maestros, alumnos y autoridades podrían haber renunciado a toda intervención, a todo intento de continuar el proceso de enseñanza, dejando caer la educación pública” pero no lo hicieron.

La autora realiza una serie de afirmaciones sobre la transición de los educadores e instituciones “no es resiliencia, sino la capacidad popular (colectiva, grupal, cultural) de luchar contra la adversidad, y adquirir nuevos saberes”. Solo es posible dejando de lado políticas neoliberales “de comprometer a todos en un proceso de enseñanza aprendizaje de una nueva dignidad humana”., “se sacudirá nuestro programa de restauración escolar. la acción debe ser reparadora, ocupándonos de reconectar a los que han quedado fuera del universo institucional educativo”.

En referencia a la nueva dignidad humana, la cual abre un abanico de posibilidades a seguir explorando, agregaría una reflexión sobre el cuidado, el amor, la justicia y la importancia de que ellos no deben faltar en la educación, en palabras de Dussel Inés (2008) “Pensar juntos al amor y la justicia nos parece un desafío fundamental de la educación de hoy, para recuperar la capacidad de dejar huella, de volver a enlazar la palabra y la emoción. No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar seguro de la neutralidad: más bien, convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido a asumir riesgo”

Capítulo 2; La continuidad de los aprendizajes y el curriculum

Teniendo en cuenta la situación pandémica y la transición de la misma, a ello se suma un acceso desigual a conexiones a Internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad (Rieble- Aubourg y Viteri, 2020). Esta situación exige, por un lado, priorizar los esfuerzos dirigidos a mantener el contacto y la continuidad educativa de aquellas poblaciones que tienen mayores dificultades de conexión y se encuentran en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener procesos educativos en el hogar y, por otro lado, proyectar procesos de recuperación y continuidad educativa para el momento de reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y las desigualdades que se profundizarán en este período. En líneas generales, el curriculum prioritario, Res 1872/20 hace mención de algunas de estas cuestiones.

En los estudios llevados cabo por la OREALC/UNESCO, sus autores, Alicia Bárcena y Santiago Claudia Uribe (2020), realizan algunas apreciaciones, la pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. Tal es el caso de los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive, a partir del consenso entre todos los actores relevantes. Es igualmente importante que en estos ajustes se prioricen las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros.

El curriculum prioritario, Res 1872/20 hace mención de manera específica sobre algunas cuestiones del curriculum que tiene que ver con:

-Los criterios y enfoques para la toma de decisiones respecto a los aprendizajes prioritarios y la forma de realizar ajustes. Una alternativa es la lógica de la selección de aquellos contenidos más relevantes, que se priorizan sobre otros. En la postura que tomo Argentina se ha diseñado propuestas de priorización curricular que incluyen un conjunto reducido de

aprendizajes esenciales en las diferentes disciplinas, transitando desde la priorización curricular al currículo vigente y modularizando los contenidos por nivel, desde los imprescindibles hasta los nuevos aprendizajes asociados a objetivos integrados o significativos que puedan articularse entre asignaturas. Este enfoque requiere valorar la autonomía docente y desarrollar competencias sofisticadas entre las profesoras y los profesores.

- En la adaptación, la flexibilización y la contextualización curricular se deben considerar elementos como la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos que permitan lograr una mejor comprensión de la crisis y responder a ella de mejor forma, incorporando aspectos relativos al cuidado y la salud, el pensamiento crítico y reflexivo en torno a informaciones y noticias, la comprensión de dinámicas sociales y económicas, y el fortalecimiento de conductas de empatía, tolerancia y no discriminación, entre otros.

- Los ajustes curriculares y los recursos pedagógicos que se elaboren deben considerar las necesidades de colectivos que tienen requerimientos específicos. La selección variedad de opciones y alternativas que sin duda, requerirán de adaptaciones y ajustes a los contenidos/nivel y propósitos específicos. Por ejemplo, es fundamental realizar las adecuaciones y proveer los apoyos necesarios para estudiantes con discapacidad o en condiciones y situaciones diversas que han dificultado la continuación de estudios, tal como explicita la Resolución de inclusión 1664/17 de Educación inclusiva. También se debe abordar la diversidad lingüística y cultural de poblaciones migrantes y de comunidades indígenas. Igualmente, es necesario incorporar un enfoque de género, que permita visibilizar y erradicar situaciones de desigualdad o violencia de género que podrían estar viéndose profundizadas en el contexto de confinamiento. Por ahora, no es posible determinar con certeza el impacto que tendrá la crisis en la implementación curricular en los distintos grados de la enseñanza primaria y secundaria, pero se prevé una profundización de las diferencias en lo referente a los logros de aprendizaje, debido a las desigualdades educativas imperantes y a un acceso desigual a la cobertura curricular.

Capítulo 3; La continuidad pedagógica y la evaluación.

Procesos de evaluación

Un aspecto muy relevante es la evaluación y monitoreo de los aprendizajes, como también la retroalimentación, para conocer el progreso de las y los estudiantes y tomar las acciones pedagógicas pertinentes a fin de mejorarlo.

Las actividades de educación a distancia han reafirmado la función formativa de la evaluación. La información sobre el aprendizaje individual de cada estudiante, a través de ejercicios de diagnóstico y de seguimiento, permite a las y los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar sus estrategias pedagógicas para que sean más efectivas. El desarrollo de instrumentos de evaluación formativa y de autoevaluación permite, además, fomentar los procesos de evaluación a cargo de las y los docentes en conjunto con sus estudiantes, para evaluar el avance de estos con respecto a las metas de aprendizaje propuestas.

Igualmente, se hace necesario el desarrollo de orientaciones o ajustes normativos para resolver asuntos como la promoción de las y los estudiantes y la aplicación de evaluaciones estandarizadas o de gran escala. Algunos países han optado por evitar la repetición y proyectar la continuidad y la recuperación educativa para los años siguientes, así como por cancelar o postergar las evaluaciones, o bien aplicar enfoques y metodologías alternativos para examinar y validar el aprendizaje.

Según datos recopilados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), en abril de 2020 varios países de América Latina comenzaron a tomar decisiones con respecto a la administración de evaluaciones a gran escala. Por ejemplo, en México se ha introducido una alternativa de evaluación que compensa el hecho de que no se apliquen las pruebas y evaluaciones de mayor interés, como la evaluación del portafolio de aprendizaje, sin examen de final año para el presente período escolar. En el Ecuador, por otro lado, se postergarán algunos exámenes de calificación para profesionales de la educación y se están analizando métodos alternativos para las evaluaciones nacionales de estudiantes. Otros países han optado por la suspensión de ciertos procesos nacionales de evaluación, como es el caso de la Argentina con la evaluación en

escuelas de jornada extendida, Costa Rica con las Pruebas Nacionales para el Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO) en enseñanza primaria y la República Dominicana con la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria. En varios de estos casos, los países deben sortear además los problemas que implica la suspensión de actividades fijadas por ley y cuyos resultados sirven de insumo para la generación de indicadores o la toma de decisiones determinadas en los respectivos planes nacionales o locales de educación. La responsabilidad que tienen en estos momentos los países en el sentido de definir la estrategia a seguir en lo referente a sus procesos evaluativos. En primer lugar, es necesario sopesar la oportunidad y la utilidad de la evaluación para proporcionar retroalimentación a las y los estudiantes, y monitorear sus aprendizajes y los efectos de las estrategias desplegadas en el contexto actual, con miras a la reapertura total de escuelas.

En segundo lugar, deben buscarse mecanismos que aseguren la equidad del proceso evaluativo, considerando que la actual crisis está afectando diversos aspectos de la preparación del alumnado para estos exámenes, incluidos el progreso en los aprendizajes, la disponibilidad de infraestructura e incluso el estado y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

La pandemia está afectando de diferente manera y con distinta intensidad a cada país, y ante la forma en que evoluciona la crisis se requieren respuestas rápidas, innovadoras y adecuadas a las necesidades locales. Para ello, resulta fundamental contar con experiencias de otros países y consultar al personal docente y a expertos del sector académico y de otros sectores con el fin de ampliar las posibilidades de trabajar el currículo y las formas de evaluación. Cabe mencionar que antes de la pandemia el personal docente de la región latinoamericana contaba con pocas oportunidades de formación para la inclusión (UNESCO, 2018) o para el trabajo con estudiantes en contextos menos favorecidos y de mayor diversidad (UNESCO, 2013).

Capítulo 4; Procesos de agenciamientos de las trayectorias educativas; Desafíos de la evaluación por trayectoria educativa.

La indagación en torno a las trayectorias vitales que configuran los jóvenes que transitan por las escuelas, analizando el modo en que esta experiencia incide en los procesos de agenciamiento a partir de la reconstrucción de los significados construidos en sus pasajes por los programas (Nobile, 2013)

El informe de la CEPAL de las autoras, Alicia Bárcena y Santiago Claudia Uribe (2020) permiten identificar desafíos prioritarios a la hora de implementar medidas para proyectar la continuidad, la equidad y la inclusión educativa mientras durara la suspensión de clases presenciales y en los procesos de reapertura de los centros educativos:

- 1) Equidad e inclusión: centrarse en los grupos de población más vulnerables y marginados —incluidos los pueblos indígenas, la población afrodescendiente, las personas refugiadas y migrantes, las poblaciones socioeconómicamente más desfavorecidas y las personas con discapacidad—, así como en la diversidad sexual y de género.
- 2) Calidad y pertinencia: centrarse en la mejora de los contenidos de los programas de estudios (relacionados con la salud y el bienestar, en particular) y en el apoyo especializado al personal docente, asegurando condiciones contractuales y laborales adecuadas, la formación docente para la educación a distancia y el retorno a clases, y el apoyo socioemocional para trabajar con las y los estudiantes y sus familias.
- 3) Sistema educativo: preparación del sistema educativo para responder ante las crisis, es decir, resiliencia a todos los niveles.
- 4) Interdisciplinariedad e intersectorialidad: planificación y ejecución centradas no solo en la educación, sino también en la salud, la nutrición y la protección social.
- 5) Alianzas: cooperación y colaboración entre diferentes sectores y actores para alcanzar un sistema integrado, centrado en el alumnado y el personal educativo.

Los Estados, sus sistemas educativos y de protección social se ven enfrentados a estos desafíos, que constituyen un llamado específico al cumplimiento del derecho a la educación.

Para ello, es indispensable contar con los recursos necesarios en la asignación y distribución presupuestal.

En términos de financiamiento de la educación, un análisis inicial del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE, 2020) muestra que la crisis provocada por la actual pandemia de COVID-19 plantea retos importantes para los sistemas educativos y sociales de los países de la región, que deberán abordarse de manera articulada. También deja acciones valiosas acerca de lo que es realmente prioritario para la vida en comunidad. Estos retos y estas lecciones nos brindan hoy la posibilidad de replantearnos el propósito de la educación y su papel en el sostenimiento de la vida y la dignidad humanas, para que nadie se quede atrás. En otras palabras, al tiempo que los países examinan la mejor manera de abordar las incertidumbres y reabrir sus instituciones de enseñanza en condiciones de seguridad, esta crisis ofrece una oportunidad sin precedentes para aumentar la capacidad de recuperación de los sistemas educativos nacionales y transformarlos en sistemas equitativos e inclusivos que contribuyan al cumplimiento del compromiso colectivo asumido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Segunda parte: Encuadre metodológico

Capítulo 5: Trabajo de campo

Tema: La evaluación educativa en contexto de pandemia. Tensiones y desafíos de la evaluación de las trayectorias escolares en el nivel secundario.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los efectos que trae sobre la calidad educativa, los cambios de modelos de evaluación bienio 2020/2021, en contexto de situación escolar pandémica?

- ¿Como afecta a los estudiantes el cambio en la evaluación vigente?
- ¿Cuáles son los intersticios que surgen del proceso de agenciamiento a partir de la reconstrucción de los significados de una evaluación calificativa a una evaluación por trayectoria?
- ¿Como afecta institucionalmente dicho pasaje?

Objetivo general

Reconocer los efectos que trae sobre la praxis educativa, los cambios de modelos de evaluación bienio 2020/2021, en contexto escolar pandémica, en la institución, el alumno y los docentes.

Objetivos específicos

- Analizar la significación y resultados de los estudiantes ante la evaluación vigente
- Reflexionar los espacios de tensión y desafíos que surgen de los procesos de agenciamiento a partir de la reconstrucción de los significados construidos de la evaluación por trayectorias.
- Indagar y evaluar críticamente e institucionalmente el cambio de paradigma evaluativo.
- Relevar los cambios del proceso y/o pasaje, de una modalidad a la otra.

HIPOTESIS

Tema: La evaluación por trayectoria educativa en contexto de pandemia bienio 2020/2021, trajo efectos y cambios a nivel de la evaluación pedagógico e institucional, en el ámbito escolar del nivel secundario.

Tipo de investigación: cualitativa: La intención de la investigación es obtener datos de la comunidad educativa del nivel secundario, de manera profunda, natural y cotidiana.

Como propósito de la observación cualitativa, es profundizar en las situaciones de análisis y mantener un rol activo de reflexión, con respecto a las interacciones y eventos que se observen, desde una mirada descriptiva y exploratoria de sus contextos, aspectos y significados.

Con respecto al Papel del observador es participación pasiva, solo se observará, sin interferir en el proceso.

Recolección de datos

Entrevistas

- ☐ Se realizarán entrevistas enfocadas a preguntas puntuales, de carácter flexibles y abiertas con el ánimo de propiciar mayor información personal detallada.
- ☐ Adecuada a los participantes y considerando el aspecto social y contextual.

Entrevistas a:

- ☐ Docentes: 10
- ☐ Alumnos: 10
- ☐ Familias: 6
- ☐ Directivos: 4

Tipo de entrevista

1. Estructurada, formal. Guía con preguntas establecidas (abiertas o cerradas). Para obtener información muy concreta.

Instrumentos de recolección de datos

- ☐ La investigación requerirá sobre todo una observación para unas entrevistas.

Aspectos logísticos de las entrevistas:

- ☐ Duración: Se realizará una entrevista de no más de 30 minutos;
- ☐ Número: Se completará en una entrevista;
- ☐ Escenario o localización de la entrevista; Se tendrá en cuenta la Identidad de los individuos implicados; Estilos de los respondientes o modos comunicativos.

Para la entrevista

Determinación de tipo de entrevista:

- ☐ Estructurada, formal o con cuestionario. Guía con preguntas establecidas (abiertas o cerradas). Para obtener información muy concreta.
- ☐ Precederá la entrevista de una breve explicación de los propósitos y del camino que va a seguir el investigador.
- ☐ Secuencialización: asegurar la exhaustividad de las respuestas, minimizar la repetitividad, la fatiga y el aburrimiento del entrevistado (y del entrevistador).

Elaboración del cuestionario:

- ☐ Duración de no más de 30 minutos.
- ☐ Embudo de preguntas. Empieza con preguntas muy generales hasta llegar a otras cada vez más específicas. Permite disminuir el retraimiento.

Concreción de procesos

- ☐ Procesos de interacción. Crear clima favorable, mostrarse tranquilo, ser abierto, respetuoso, no ofensivo con las respuestas, escuchar, no interrumpir. Precisar metas de la investigación, resguardar el anonimato del entrevistado, decir que van a poder leer los textos

transcriptos y las versiones finales, establecer horario y lugar para los encuentros. Tiempo aproximado de 30 m a 2 horas. Lugar cómodo y con privacidad.

- ☐ Procesos técnicos de recolección de datos. Al principio, preguntas generales, superficiales y abiertas, insistir en la pregunta cuando el entrevistado no responde.
- ☐ Proceso instrumental de registro y conservación de la información. Lo más fidedigno posible, se tomarán notas o grabaciones.

Capítulo 6: Análisis de investigación

Capítulo I; El vínculo pedagógico, garantizador de la continuidad educativa

A continuación, a partir de los antecedentes que vislumbran las entrevistas realizadas y las particularidades que asumen los vínculos pedagógicos en las escuelas que se encuentran en contextos de pobreza y vulneración, como lo es la comunidad de la institución analizada. Este estudio recupera la autoridad docente, la caracterización de los docentes y el clima escolar en las escuelas de estos contextos. La investigación recolectada aporta y permite comprender algunas de las características que adquieren los vínculos pedagógicos en contextos vulnerables.

En lo relativo al ámbito educativo, la investigación destaca dificultades en relación con la continuidad educativa a distancia. La educación virtual se vivió prácticamente inaccesible en muchos de los barrios urbanos de Belén de Escobar, Provincia de Buenos Aires. Se destaca dos factores socioeconómicos y culturales:

- (1) la falta de acceso a computadoras en las casas y a internet (considerando que, en muchos casos acceden al servicio de forma limitada únicamente con el uso de datos de sus celulares);
- (2) las limitaciones por parte de los adultos responsables para poder acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y adolescentes.

En primer lugar, se explicitan de las **entrevistas a estudiantes**, con respecto al vínculo pedagógico fue garantizado por los docentes, la misma se realizó desde el soporte virtual, desde distintas plataformas y servicios: MEET GOOGLE, ZOOM, Classroom y E-mail. En algunos casos específicos, también videos llamados, en cuanto a dudas particulares o en casos de rendir exámenes virtuales orales. Con respecto a la continuidad pedagógica, fueron disímiles, generando un 50% de positividad y un 50% de negatividad, esto deviene a los distintos procesos particulares que transitaron, el alumno no entiende, no atiende, se desconecta del discurso áulico virtual, se aleja del aprendizaje grupal (grupos de WhatsApp), tiene dificultades para conectarse. Tiene inconvenientes de voluntad (no quiere hacerlo)

En segundo lugar, con respecto a las **entrevistas a las familias**, con respecto al vínculo pedagógico y garantía de la continuidad pedagógica, acuerdan que al comienzo fue complejo y difícil por cuestiones tecnológicas. En cuanto a la relación que hubo de parte de la institución (Docentes, Directivos, etc.) fue de acompañamiento a la comunidad, se consolidó para un único objetivo, seguir con la continuidad educativa y el cuidado integral del menor. Las familias apoyan la educación de sus hijos durante la etapa de la pandemia, Las continuidades se dieron discontinuas según sus necesidades, tiempo y contexto social - cultural. Haciendo hincapié en la educación durante la pandemia, hubo algunos alumnos que no contaban con la conexión a internet, la institución logró resolver esa dificultad para que sus alumnos puedan seguir transitando el camino de la educación en todas sus generalidades (haciendo cuadernillos, fotocopias, etc.) Cada alumno y familia ha seguido la continuidad dentro de sus posibilidades.

En tercer lugar, **las entrevistas a directivos** con respecto al vínculo pedagógico, La relación fue muy difícil en principio. Por un lado, el aislamiento obligatorio y por el otro la falta de conectividad de las familias. Se articularon distintas vías de comunicación: grupos de WhatsApp internos con docentes, externos con familia. Classroom institucional, Facebook, Instagram, página virtual. Se trabajó desde la vinculación virtual y desde el SAE (Sistema alimenticio educativo), decisión acertada para fortalecer las relaciones y comunicación con la comunidad. Con respecto a la garantía de la continuidad pedagógica, La continuidad pedagógica institucional se llevó a cabo, con esfuerzo y de manera compleja. En algunos casos no había respuesta del lado de las familias, estudiantes desvinculados, falta de herramienta tecnológicas y conectividad. La institución genera distintos dispositivos para alcanzar a la comunidad plataforma educativa; a- classroom, grupos de WhatsApp institucional. Cuadernillos diseñados para la continuidad pedagógica. Se trabaja con ATR, Acompañantes de Trayectorias de Re vinculación, programa de la subsecretaría de Educación Provincial de Bs As. Y con programa FORTE, fortalecimiento de Trayectorias educativas, ambos desde el 30-09-20 al 30-06-22.

En cuarto lugar, desde el **plantel docente** con respecto al vínculo pedagógico, consideran que fue la base de la continuidad pedagógica durante la pandemia, empatizar con los chicos, con las situaciones que atraviesan, fue la estrategia más acertada. No obstante, la misma no

fue tan sencilla, puesto que la virtualidad trajo algunas desigualdades con respecto a la conectividad. No todos los alumnos tuvieron el mismo acceso. En los casos de alumnos desvinculados, sin el logro de llegar de alguna manera, mantuvieron acercamiento mediante las entregas de SAE (Servicio alimentario) allí se acercaban las familias y se habría el dialogo y la entrega de los cuadernillos de continuidad pedagógica.

Capítulo 2; La continuidad de los aprendizajes y el curriculum

Desde las entrevistas vislumbran algunas cuestiones. Por un lado, la falta de manejo de las tecnologías e información y comunicación, por parte de todos los actores institucionales, las familias, estudiantes, docentes y directivos. En el caso de los docentes, se evidencio la falta de capacitación en enseñanza virtual, en cuanto a herramientas tecnológicas y digitales, no se observa un buen manejo del mismo, esto complejizo la situación curricular en contexto pandémico. Puesto que la contextualización y adecuación curricular, sufriera un acortamiento, achicamiento de contenidos. Las familias atravesaron la pandemia, en acompañamiento a sus hijos sin preparación en tecnologías de la información, en muchos casos les fue imposible. A ello se sumó, las problemáticas sociales y económicas y de salud. Con respecto a los estudiantes, tuvieron óptimos resultados en el manejo de la virtualidad y las tecnologías, no obstante, ante las estrategias básicas aplicada por los docentes, en cuanto a comprensión de textos, los estudiantes, no construyeron conocimiento, sino mas bien se munieron de contenidos expuestos en las plataformas digitales, sin hacer procesos cognitivos de reflexión y criterio propio.

En primer lugar, **los estudiantes** afirman “que no hubo aprendizaje, el contenido de las clases no fue lo que esperaba, los contenidos eran de años anteriores y no renovaban los actuales” Otros expresan que hubo aprendizaje, no como lo esperaban. Las estrategias que lograron llevar a cabo fueron “tener relación con los compañeros y tratar de armar equipo entre nosotros para ayudarnos” En cuanto a “La dificultad que encontré, es que, al ser virtual, no pude aprender nada, todo era Google, copiar y pegar, los profes no explicaban bien las actividades. Lo pudimos solucionar, hablando por privado con los profesores” otros se hallaron sin soluciones.

En segundo lugar, **las familias** expresan “El aprendizaje fue muy difícil por la virtualidad. Se sumó adaptarse al cambio que implicaba el encierro, las familias ascinadas, conflictos internos, salud etc, el no ser libres de salir de sus casas etc, también les afectó psicológicamente entre otras cosas. Hubo mucho estrés y eso afectó también el nivel de estudio de ellos. Como mama acompañe a mis hijos en las actividades enviadas por los docentes”

“la mayor dificultad fue el poder llevar al estudiante a poder concentrarse fuera del hábito escolar, costaba dedicarle el tiempo como en la entidad educativa por el trabajo de la familia” la solución fue encontrar un lugar en la casa exclusivo para las tareas escolares.

En tercer lugar, el rol **directivo** toma una centralidad exclusivamente a nivel curricular, puesto que las estrategias de la aplicación del curriculum prioritario, pasaron por su dirección, organización y aplicación, luego supervisión y control. Resulta ser el espacio donde se observa la perspicacia institucional y su rol de estrategia. La planificación de los cuadernillos, el hacer llegar a las familias y estudiantes, fue una odisea. Con todo el contexto pandémica en contra. A ello se suma la contención social que la institución realizo, para con las familias, puesto que las situaciones que sorteaban eran muy diversas.

“Desde los contenidos curriculares se hicieron adecuaciones al contexto que se transitaba, el plantel docente fue asertivo, la problemática radico en que las familias no daban respuestas, al principio si, luego se fueron disipando.

a-Como estrategias se armaron días de atención al público para cuestiones administrativos y los días de entregas de SAE.

b-Se realizaron actividades de continuidad pedagógica desde el classroom para los que tenían conectividad y se enviaban desde el DRIVE institucional las actividades a la librería de la esquina, los alumnos los pasaban a retirar.

Las dificultades fueron muchas:

a-Las familias no respondían a las estrategias de continuidad pedagógica, alumnos que se dormían y se ausentaban a las clases.

b-Los alumnos se fueron desvinculando de la escuela y fue difícil reingresarlos.

c-Otros alumnos no podían tener conectividad, ni acceso a ningún dispositivo.

d- El desánimo general de las familias por perdidas de sus trabajos.

Ninguna solución, eran problemas económicos que la escuela no podía afrontar. Un director no puede hacerse cargo de la desidia del Estado.

En cuarto lugar, **los docentes**, realizaron grandes esfuerzos, dentro de sus limitaciones tecnológicas.

“Fue difícil adaptar los contenidos, mucho más adaptarlos a la virtualidad. Medida que fue pasando el tiempo, nos fuimos adaptando a las distintas posibilidades que teníamos a la virtualidad, encontrar distintas estrategias para asegurar la continuidad pedagógica, ese fue el mayor desafío, creo que, el resultado fue óptimo. Dividí las clases en teórico, práctico y recreación, esto resultó más atractivo para el alumno, se conectaban con más regularidad”

Capítulo 3; La continuidad pedagógica y la evaluación.

Con respecto a la evaluación en contexto de pandemia, se transcriben algunas apreciaciones en general en referencia a los RITES.

En primer lugar, **los estudiantes**, encuentran a los RITES (REGISTRO INSTITUCIONAL DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS) menos extenuante.

“Los estudiantes se sienten presionados, estresados y ansiosos por un número, por eso creo que la evaluación por trayectoria educativa es mejor”

Otros, lo entendieron como que no se evaluó, puesto que el mismo fue sin exigencia.

La segunda mirada, el de **las familias**, se complejizo el entendimiento de las siglas de las valoraciones que se daba a las trayectorias educativas

“Se me dificulto entender la forma de evaluar, que significaban cada sigla TEP, TEA, TED”

La tercera mirada, el de docentes, fueron mas exhaustivos en sus criticas y comentarios,

“Prácticamente no hubo evaluación, al menos no como antes de la pandemia, Es muy complejo. Es preferible que vuelva el régimen académico”

“La evaluación tradicional de una prueba se tuvo que sustituir por trabajos practicos o tareas no muy largas dado que se les dificultaba a los alumnos realizarlas.

Al principio el uso de siglas representó una dificultad tanto para alumnos, familias y docentes. Toda la comunidad educativa está más acostumbrada al uso de números para identificar la aprobación.”

“la primera fue la falta de claridad acerca de que evaluar, porque tampoco sabíamos cuáles eran los contenidos prioritarios, aquellos de mayor importancia para garantizar la continuidad pedagógica; es decir, teníamos en claro el diseño curricular pre pandemia y en base a eso veníamos trabajando cada docente a su ritmo y posibilidades, según lo permitía la normativa que se dictaminaba periódicamente desde las autoridades de Nación y Provincia”

“no debemos olvidarnos de lo que representa para el estudiante, allí si, es una muy buena herramienta, porque personaliza su grado de avance en su proceso de aprendizaje, ya que

permite que vaya acreditando contenidos dentro del periodo del bienio con sus posibilidades. Para nosotros como docente, es una tarea mas que tenemos que hacer, es nuestra obligación, pero no nos pagan tiempo extra por eso”

“los rites sirvieron para tener un criterio de análisis mas global sobre la situación de cada estudiante”

La cuarta mirada, la de los equipos de **dirección**.

“Armar la evaluación en el transcurso del año fue complejo desde lo institucional y administrativo. Los docentes se encontraron que los estudiantes estaban muy atrasados con las actividades. Con los contenidos de manera cronológica.

Considero que es muy positivo la evaluación por trayectorias educativas formativa, fue propicio y oportuno para evaluar en el contexto de pandemia. Los RITES resultaron complejo completar los formularios, entendiendo las individualidades de cada estudiante. Resulto tedioso.

Las estrategias de recuperación de estudiantes y de contenidos se realizó mediante los ATR y los FORTE. Se organizaron tareas y actividades integradoras de recuperación. Los docentes fortalecieron esas decisiones institucionales.”

“La evaluación por trayectorias fue de difícil comprensión por las familias, docentes y estudiantes. Es de esperar si se aplico durante tantos años el régimen académico Resolución N ° 587/11 y 1480/11. El cual estaba completamente sistematizado en las escuelas. Resulta un nuevo aprendizaje los RITES, puesto que es otro paradigma de evaluación.

La construcción de evaluación educativa por trayectorias no es nuevo, ya han teorizado distintos autores al respecto, una de ellas es la doctora Flavia Terigi. Considero que es muy constructivo para el estudiante, puesto no compara las trayectorias sino más bien, resulta personalizada y de una mirada empática y situacional a cada contexto personal y familiar, como una trayectoria única y singular.

Las estrategias de búsqueda fueron diversas:

a-Búsqueda de alumnos mediante llamadas telefónicas.

b-Búsqueda a sus hogares con el equipo de ATR, acompañantes de trayectorias de Re vinculación. Entrega de cuadernillos pedagógicos y recepción del mismo

c-Utilizar las convocatorias de entrega de alimentos SAE, como estrategias de vinculación y comunicación con las familias.”

Capítulo 4; Procesos de agenciamientos de las trayectorias educativas; Desafíos de la evaluación por trayectoria educativa

Con respecto al proceso de agenciamiento de las trayectorias educativas configuradas durante la Transición pandémica, tanto las familias como las instituciones, lo transitaron con mucha incertidumbre, temores. A ciencia cierta sin entender o con dificultades en la aprehensión de las siglas, TEA (trayectorias educativas avanzada), TEP (trayectorias educativas en proceso), TED (trayectorias educativas discontinua). En el caso puntual de **los docentes**, lo vivieron con aun más dificultad. La misma asociada a un desequilibrio de evaluación en la praxis educativa. Por un lado, aquellos docentes que no podían aplicar este proceso de evaluación, consumidos por sus rutinas escolares, difícil romper con sus programas, no lograron flexibilizar el curriculum y la evaluación y las mismas, articularlas, desde esta concepción. Fueron acoplándose, de manera más tardía. Por otro lado, aquellos docentes que trabajaron de manera más flexible al ámbito pandémico que atravesaba el sistema educativo, los mismo, trabajaron estratégicamente, los vínculos, las nuevas tecnologías de información y comunicación, de manera más eficiente y empáticamente a las circunstancias. Otros docentes lo tomaron como un atropello a lo normado y establecido y una disminución de la exigencia evaluativa, de manera de sustitución, omisión o inexistencia de la misma.

“La evaluación tradicional de una prueba se tuvo que sustituir por trabajos prácticos o tareas no muy largas dado que se les dificultaba a los alumnos realizarlas”

“cada docente trabajo a su ritmo y posibilidades, según lo permitía la normativa que se dictaminaba periódicamente desde las autoridades de Nación y Provincia.

La labor ardua, estuvo dado en un rol central, **en el directivo**, este fue decisivo para la continuidad pedagógica, no solo por la responsabilidad y funcionalidad del rol, sino porque entendió, la importancia de la vinculación del niño con la escuela y la importancia de la escuela como espacio social vinculante, a todos los actores institucionales, sin echar de ver, el aspecto pedagógico.

“El desafío responde a la mirada situada de esas trayectorias, multiplicando el campo de análisis y relegando así, la evaluación estandarizada. El RITE, es una herramienta bien pensada para los dispositivos de evaluación de la institución y además del sistema educativo,

pero, como toda herramienta, se vincula con políticas educativas específicas y debe estar bien implementada para que la información que releva sea útil”

Parte final

Conclusiones

La evaluación educativa en contexto de pandemia trajo consigo tensiones y desafíos de la evaluación de las trayectorias escolares en el nivel secundario. Dichas tensiones y desafíos se dan en un espacio de tiempo, donde no existió el espacio de preparación profesional de ninguna índole, para ningún actor institucional sobre el manejo de criterios de evaluación tan abrumadoramente avasallante, como lo fue el modelo de trayectoria educativa. Tal es así, que, aun en la actualidad, la resistencia a su aplicación es notoria, siendo que la misma es una normativa con peso de ley a nivel territorial en la provincia de Buenos Aires.

Los efectos que trae sobre la calidad educativa al asumir el nuevo modelo de evaluación bienio 2020/2021, en contexto de situación escolar pandémica, aun esta por verse y analizarse.

Es posible vislumbrar sobre los efectos que trajo a los estudiantes el cambio en la evaluación vigente, como algo muy positivo, subjetivamente. Se hallan con menos presión con trayectorias educativas, la nota numérica ya no es un factor de medición, de competencia, ni de presión, el estudiante descansa en la trayectoria educativa, desde el lugar de alcanzar sus metas como estudiante, ya no desde un examen estructurado, sino más bien de una construcción situacional a sus necesidades y tiempos de maduración. La tensión y desafíos que surgen de los procesos de agenciamiento a partir de la reconstrucción de los significados contruidos de la evaluación por trayectorias, ponen en evidencia, que la transición de la misma, no fue funcionalmente operacionalizada por los agentes de la educación, desde la macro política hacia la micropolítica, esta última a nivel institucional. Sucede entonces, que una vez más, como se ha visto en todas las reformas educativas, no se tuvo en cuenta la voz de los actores institucionales que llevaran adelante el proceso de agenciamiento. Las decisiones se toman desde el ápice de gestión gubernamental, de manera imperativa y arbitraria, sin socavar ideas, opiniones, consensos de los que hacen escuela en el campo, en el territorio.

A nivel institucional afecta a todos los espacios y actores, directivos, docentes y no docentes y alumnos – familias. Por un lado, trajo aparejado mas labor administrativa y pedagógica, de

gestión, control, de contextualización y situacionalidad, esto determino más temporalización, más trabajo, más planificación y un proceso continuo de seguimiento y actualización. Lo extenuante del trabajo sin réditos salariales y/o gratificaciones o méritos, como tampoco capacitaciones específicas al respecto. A nivel institucionalmente el cambio de paradigma evaluativo llego para quedarse, todas las orientaciones y planificaciones de programas, de diagnósticos, de secuencialización de contenidos, llevan la apoyatura de las trayectorias evaluativas (TEA, TEP, TED) a tal fin el recuperarlas en las instancias cuatrimestrales. Los esfuerzos están dados por el trabajo en equipo conjuntamente con los acompañantes de trayectorias educativas y los fortalecimientos de trayectorias educativas, el equipo de conducción y el equipo de orientación escolar.

Como grandes dificultades de la continuidad pedagógica, se pudo observar la falta de equipamiento informático por parte de las escuelas, la falta de capacitación en tic de los docentes y familias, el uso menor de las diversas plataformas digitales. Las escuelas poseen características tradicionales, sin digitalización, sus usuarios también lo son.

La situación pandémica pone en relieve la desigualdad, la polarización de la riqueza y la vulnerabilidad de las familias, rasgos y sesgos que atentan a la calidad educativa, más allá de la pandemia y del paradigma de trayectorias educativas y del régimen académico.

Lo cierto es que, si se analiza la calidad educativa desde las trayectorias educativas, estas expresan recorridos de los estudiantes, que en el sistema, siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar, en palabras de la doctora Flavia Terigi. (2008) “Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción” Ninguno de estos tres rasgos del sistema educativo han cambiado durante la crisis pandémica de la educación secundaria, por tal motivo, se puede observar que la evaluación por trayectorias educativas, solo llevan en su nombre la idea de ser, visibilizada en la evaluación educativa, a nivel de estructuración del sistema educativo nada a cambiado, continua igual. Por otro lado, no dejar de ver con sumo cuidado, la estandarización del recorrido de la trayectoria educativa, de perpetuarse en este sistema lineal que es preexistente. En palabras de La doctora Flavia Terugi (2008) ... “La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la

remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos”

Se podría observar que este intento de perspectiva de trayectoria educativa, por parte de la gobernabilidad territorial, la misma compuesta por la política integral: Ministerio, Secretarías, subsecretarías, estructuras regionales y distritales, niveles puede sustentar políticas de ampliación de las oportunidades de aprendizaje en el contexto adverso pandémico. En apariencia pareciera que habremos avanzando con la evaluación por trayectoria, como un nuevo paradigma, pero parece un engaño mágico de surrealismo puro.

Recomendaciones

Es importante tener en cuenta al docente y su desempeño dentro del plano de la evaluación educativa por trayectorias, entender que son una pieza fundamental a la hora de aplicar dicha evaluación. Se considera de suma urgencia capacitar a los mismos en evaluación por trayectorias educativas, como también al equipo de conducción. Por otro lado, buscar herramientas, motivacionales para generar vínculos institucionales estructurales dentro de la escuela, para el afianzamiento y fortalecimiento de dichas trayectorias educativas. Poner énfasis en la importancia de trabajar con el otro par, para la búsqueda de alternativas, estrategias curriculares y vinculares, a fin de sostener las trayectorias de los alumnos, desde un enfoque de derecho, de democratización de los saberes y de justicia social, a fin de que nuestros alumnos alcancen el acceso, la permanencia, la promoción y finalización del nivel secundario.

BIBLIOGRAFIA

Anijovich, R. (2004): “La evaluación alternativa, develando la complejidad”. En Anijovich, R.;

Arroyo Mariela y Nobile Mariana (2013). Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la “forma escolar” a partir de los aportes de la investigación.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf

Camilloni, A. (2010) “La validez de la enseñanza y la evaluación”. En Anijovich, R. (comp): La evaluación significativa. Buenos Aires, Paidós

Camilloni, Alicia (2004): “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”. En Revista Quehacer educativo, Montevideo

CAMILLONI, A. (1991). “Alternativas para el régimen académico”. En Revista Iglú. Nº 1. Buenos Aires.

De Ketele, J. M. (1984), Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa. Madrid, Visor.

Díaz, P. (2018). El vínculo pedagógico en la sociedad actual con el uso de las nuevas tecnologías en educación. In V Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad (STS 2018)-JAIIO 47 (CABA, 2018).

Dussel , I. Ferrante , P y Pulfer, D. comps. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera / - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universit

Dussel, I.: AMOR Y PEDAGOGIA: Notas sobre las dificultades de un vínculo, SeminarioTaller: "Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos" – Noviembre/2008 <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/NOVELESArticulo20220Dussel1.pdf>

E Gálvez (2003) Los condicionantes de la calidad educativa

D Filmus (2003). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina (FJ Murillo, M Román-2010)

Freire, P. (1968). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI

Katzkowicz Raquel (2013): “Diversidad y evaluación”. En Anijovich, R. (comp): La evaluación significativa. Buenos Aires, Paidós.

Kriewaldt, J. (2015). Strengthening learners’ perspectives in professional standards to restore relationality as central to teaching. Australian Journal of Teacher Education, 40(8). Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2490&context=ajte>

Malbergier, M. y Sigal, C.: Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Meirieu, Philippe (2006), Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona.

Perrenoud, P. (2008): La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos Lógicas. Buenos Aires. Colihue. Selección de fragmentos

Pichon Rivière, A. A. (1957). La inclusión de los padres en el cuadro de la situación analítica y el manejo de esta situación a través de la interpretación. Revista de psicoanálisis, 14(1-2), 137-146.

Sburlatti Santiago Esteban - Toscano Ana Gracia (2020) EDUCACIÓN INCLUSIVA

Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en escuelas secundarias y escuelas de reingreso de la zona metropolitana de Buenos Aires

Terigi Flavia (2007) los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007

F Terigi (2014) - Avances y desafíos de la educación inclusiva. www.oei.int
<https://oei.int/downloads/disk/>

F Terigi (2014) Trayectorias escolares e inclusión educativa: iniciales del enfoque individual al desafío para las políticas educativas

F Terigi, AG Toscano, B Briscioli (2012) jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias. www.ungs.edu.ar

F Terigi (2012). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria Flavia Terigi. UNGS

F Terigi (2015). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Representaciones sociales; Políticas públicas; Enseñanza secundaria; Educación; Identidad; Argentina; Buenos Aires Lugar FLACSO sede Argentina Editorial/Editor

R Baquero, F Terigi, AG Toscano, B Brisciol (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. www.redalyc.org

Adriana Puiggrós (2020) Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIZE. CLACSO.

Pensar la educación en tiempos de pandemia - Biblioteca ...

<http://biblioteca.clacso.edu.ar> › Pensar-la-educacion

Winnicott, D. (1965). El niño y el mundo externo. Traducción de Ediciones Hormé: Buenos Aires, Argentina.

Glosario (2011)

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/pdf%20documentos/glosario.pdf>

WEB-GRAFIA

La evaluación y seguimiento en el contexto de aislamiento social

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/evaluacion_y_segumiento_en_el_contexto_de_aislamiento_social-.pdf

Posición frente al regreso de clases presenciales en 2021 en el marco de COVID-19. UNICEF

https://www.unicef.org/argentina/articulos/posicion-frente-al-regreso-de-clases-presenciales2021?gclid=EAIaIQobChMIv8vM3ePP8wIVyNrICh0RDAySEAAYASAAEgLv1_D_BwE

ONU-Mujeres (Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres) (2020), “COVID-19 en América Latina y el Caribe: cómo incorporar a las mujeres y la igualdad de género en la gestión de la respuesta a la crisis”, 17 de marzo <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/03/covid-como-incorporar-a-las-mujeres-y-la-igualdad-de-genero-en-lagestion-de-respuesta#view>.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

MARCO NORMATIVO

Resolución N ° 587/11 y Resolución ampliatoria 1480/11. Régimen académico

Resolución 1872/20 y Anexos I y II. Curriculum prioritario.

Resolución 1665/17. Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Anexo I Educación Inclusiva
Anexo II Educación Inclusiva

Circular Técnica Conjunta 1/2020. El Registro Institucional de Trayectoria Educativa (RITE) y la Intensificación de la Enseñanza.

Subsecretaría de educación. Dirección de psicología comunitaria y pedagogía social

Comunicación 1/2020. Líneas de trabajo prioritarias

Brachi Claudia (mayo 2020) ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DOCUMENTO BASE. Subsecretaría de educación. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/05p5mZij.pdf>

DGCyE. Dirección de Educación Secundaria. Documentos Aulas de aceleración. Partes I y II, La Plata, 2018 y 2019.

DGCyE. Dirección de Educación Secundaria. Disposición 34/18: Aula de Aceleración en la Escuela de Educación Secundaria.

DGCyE. Dirección de Educación Secundaria. Comunicado N°3/20: Carta de inicio.

DGCyE. Subsecretaría de Educación. Documento Jornadas Institucionales. La Plata, febrero de 20220

ANEXO

Guía orientadora y cuestionario de preguntas para las entrevistas de investigación.

I- El vínculo pedagógico

A- ¿Como fue la relación vincular en la etapa de pandemia?

B- ¿Fue garantizador de la continuidad educativa?

II- El curriculum

A- ¿La continuidad de los aprendizajes y el curriculum, como lo viviste?

B- ¿Qué estrategias tuviste que armar?

C- ¿Cuáles fueron las dificultades que encontraste?

D-¿Qué soluciones encontraste?

III- La continuidad pedagógica y la evaluación

A- Que dificultades encontraste en la evaluación, ¿qué y cómo evaluar?

B- ¿Qué consideración Tienes con respecto a los RITES?

C- ¿Qué estrategias de recuperación de alumnos trabajaste?

IV- Trayectorias educativas

A- Como transitaste el Procesos de agenciamientos de las trayectorias educativas

B- ¿Cuáles consideras que son Desafíos de la evaluación por trayectoria educativa?

C- ¿Como ves el sistema de evaluación hibrido (rites y régimen académico) que se atraviesa?