

ALTERACIONES PANDÉMICAS EN LOS MODOS DE GESTIÓN Y EN LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN EN ARGENTINA

PANDEMIC CHANGES IN MANAGEMENT METHODS AND INFORMATION SYSTEMS IN ARGENTINA

Marisa Álvarez

Lilia Toranzos

Nancy Montes¹

RESUMEN

El trabajo presenta los resultados de una investigación realizada por la Oficina Argentina de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) durante el año 2022 cuyo objetivo ha sido identificar las características que asumió la gestión educativa en el nivel subnacional durante la pandemia.

El artículo hace foco en los desarrollos de los sistemas de información, en particular de los denominados Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) que tuvieron un importante impulso durante y post pandemia para acompañar la continuidad pedagógica y las trayectorias escolares en cuatro estados subnacionales de la Argentina.

Siendo la Argentina un país federal, el gobierno de la educación está a cargo de las jurisdicciones, si bien existen marcos nacionales y federales que orientan las políticas. Se analizaron 93 piezas documentales y se realizaron unas 28 entrevistas a funcionarios/as de las direcciones de nivel secundario, a referentes de las áreas de planeamiento y de las coordinaciones de programas, así como a equipos de supervisión escolar en las cuatro provincias alcanzadas por el estudio.

Palabras clave: Sistemas de información; SIGED; Gobierno de la educación; Educación secundaria.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research conducted by the Argentinean Office of the Organisation of Ibero-American States (OEI) during the year 2022. Its objective was to identify the characteristics of educational management at the subnational level during the pandemic.

The article focuses on the development of information systems, in particular the so-called Educational Information and Management Systems (SIGED), which had an important impulse during and after the pandemic to accompany pedagogical continuity and school trajectories in four subnational states in Argentina.

As Argentina is a federal country, education is governed by the provinces, although there are national and federal frameworks that guide policies. Ninety-three pieces of documentation were

¹ El equipo de trabajo estuvo también integrado por Daniel Pinkasz.

analysed and 28 interviews were conducted with secondary school officials, planning and programme managers, and school supervision teams in the four provinces covered by the study.

Key words: Information systems; SIGED; Education government; Secondary education.

Fecha de recepción: 30 de abril 2024

Fecha de aceptación: 5 de noviembre 2024

1. INTRODUCCIÓN

La OEI es un organismo multilateral de cooperación entre países iberoamericanos de habla española y portuguesa que tiene la función de asistir técnicamente a los gobiernos de los estados miembros, con la misión de fortalecer sus políticas públicas a través de programas y proyectos de acuerdo con las prioridades de cada uno de ellos. La cooperación se concentra en las áreas de educación, ciencia y cultura, concebidas como factores fundamentales para el desarrollo integral e inclusivo de Iberoamérica. En el ámbito de la educación, desarrolla proyectos en todos los niveles educativos incluyendo la educación superior, la formación técnico profesional y de alfabetización para adultos con ejes en la mejora de la calidad educativa, la innovación, la investigación y la evaluación.

El trabajo presenta los resultados de una investigación realizada durante el año 2022 cuyo objetivo ha sido identificar las características que asumió la gestión educativa en el nivel subnacional durante la pandemia. Siendo la Argentina un país federal, el gobierno de la educación está a cargo de las jurisdicciones, si bien existen marcos nacionales y federales que orientan las políticas. En este marco se hace foco en los desarrollos de los sistemas de información, en particular de los denominados Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) que tuvieron un importante impulso durante y post pandemia y en las alteraciones identificadas en los modos de gestión de los equipos territoriales para acompañar la continuidad pedagógica entre los años 2020 y 2021. Específicamente, el objetivo de este artículo es analizar cómo se transformaron los modos de gestión educativa a partir del desarrollo, uso y apropiación diferencial de los sistemas de información educativa en las provincias argentinas durante la pandemia de COVID-19 para atender las trayectorias educativas de los estudiantes. Se busca identificar las dinámicas y los efectos de estos cambios en las trayectorias escolares y evaluar la eficacia de los instrumentos de gestión empleados.

Por lo tanto, la pregunta que organiza el escrito es: ¿cómo se transformaron los modos de gestión educativa a partir del uso de los sistemas de información en las provincias argentinas durante la pandemia de COVID-19 con el objeto de proteger las trayectorias educativas de los estudiantes, y qué diferencias se observaron entre ellas en función de su desarrollo y recursos?

El artículo se organiza en cuatro secciones, la primera describe la situación de la educación secundaria en la Argentina y el modo en que la emergencia de la pandemia alteró formas de gobierno y de gestión, en particular las acciones orientadas al sostenimiento de las trayectorias escolares; la segunda describe el enfoque conceptual y las decisiones metodológicas asumidas para la selección de los estados subnacionales analizados; la tercera describe los desarrollos de los SIGED y la ampliación de usos y funciones a ellos asociados y, finalmente, se presentan algunas consideraciones finales.

Los resultados del trabajo han sido presentados ante los equipos provinciales que abrieron las puertas de sus ministerios y compartieron las rutinas de trabajo y reflexiones que en tiempos de incertidumbre organizaron las agendas y las decisiones cotidianas, a quienes la OEI agradece la disposición y compromiso con la ampliación del conocimiento sobre cómo fue posible gestionar de manera remota los sistemas educativos durante la pandemia de COVID-19 que, en escala planetaria, afectó los modos de vida de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyas consecuencias e impactos aún siguen siendo objeto de indagación y de intervención para el sector educativo, entre otros.

2. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ARGENTINA Y LA EMERGENCIA PANDÉMICA

2.1 BREVE PANORAMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ARGENTINA

La escuela secundaria argentina tiene grandes dificultades para lograr que los y las estudiantes que ingresan al nivel finalicen sus estudios y lo hagan obteniendo aprendizajes de calidad. Si se consideran las trayectorias de los y las estudiantes, en 2020 el 27,6% tenían dos o más años de sobreedad, en comparación con el 19,2% promedio de América Latina (SITEAL). Para ese año la repitencia del año de estudio en curso alcanzaba al 8,7% de la matrícula; el abandono interanual era también del 8,7% y la promoción efectiva de 84,9% (Relevamiento Anual, Ministerio de Educación). Estos indicadores expresan las dificultades que este nivel de enseñanza experimentaba al inicio de la pandemia (algunas de las cuales permanecen) para lograr la promoción de la mayoría de sus estudiantes y garantizar trayectorias continuas.

En cuanto a los resultados de los aprendizajes, los datos correspondientes al año 2022 relativos a la evaluación oficial sobre los y las estudiantes del último año de escuelas estatales muestran que un importante porcentaje de estudiantes que finaliza la secundaria no alcanza el mínimo de capacidades establecidas por los acuerdos federales sobre aprendizajes prioritarios: en Matemática el 60,6% alcanza un desempeño por debajo del nivel básico mientras que, en Lengua, si bien la situación es un poco mejor, aún el 28,2% no alcanza los niveles mínimos (Aprender 2022, disponible en [SICDIE](#)). Este panorama, basado en promedios nacionales, se diversifica en el territorio nacional y se agudiza en algunas provincias que alcanzan promedios mucho más bajos.

Distribución de estudiantes según nivel de desempeño en Lengua y Matemática, Gestión Estatal. Aprender 2022. Provincias seleccionadas.

Provincia	Lengua	Matemática
Buenos Aires	23,1	51,1
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	15,6	32,1
Chaco	35,1	66,5
Córdoba	18,2	41,4
Corrientes	27,8	55,6
La Pampa	18,0	40,6
Mendoza	17,2	41,4
Santiago del Estero	33,7	61,4
Tierra del Fuego	16,2	51,5

Fuente: Aprender 2022. DiNEIEE. SEIE. Ministerio de Educación de la Nación

En las pruebas PISA 2022 (OCDE, Prueba PISA, 2022), el puntaje promedio en matemática fue de 378, contra un 379 del año 2018, en Lectura 401, un punto menos que en 2018 y en Ciencia 406, dos puntos más que en 2018. Los valores son significativamente menores que el promedio de

los países de OCDE (472 en Matemática, 476 en Lectura y 485 en Ciencias). A su vez, en las provincias donde se tomó la muestra se identifican también fuertes diferencias (CABA: 424; Córdoba 394; Mendoza: 378). Quizás lo más significativo, en este sentido, es el análisis por cuartiles, donde se verifican diferencias de 75 puntos porcentuales entre el primer y cuarto cuartil en Matemática y de 86 puntos en Lectura.

Estos resultados evidencian brechas significativas en términos de resultados educativos que dan cuenta, a su vez de diferencias entre las provincias producto de desigualdades regionales significativas.

Los diagnósticos que explican esta situación asumen que la escuela secundaria se rige por un modelo organizacional pensado para una escuela selectiva, desactualizada en su relación con las dinámicas de producción y circulación de conocimiento social, científico y tecnológico actuales; en definitiva con fuertes desajustes entre su desempeño actual y la función formativa que debe cumplir frente a los requerimientos de las sociedades contemporáneas. Estos dos rasgos, modelo selectivo y desajustes con los requerimientos sociales, tienen amplias consecuencias en los grupos sociales que acceden a ella. Provenientes de una sociedad desigual, algunos sectores de la población sufren los efectos de la expulsión, mientras que otros transitan por sus aulas con la percepción de acceder a un bien social de baja relevancia.

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional, marco legal que estableció la educación secundaria obligatoria, pueden postularse cuatro etapas en el desarrollo de las políticas federales para la escolarización del nivel (Montes *et al.*, 2019). En la primera (2006 a 2009) las provincias ordenan sus estructuras de niveles primario y secundario para revertir la organización de la Educación General Básica y el Nivel Polimodal sancionada por la Ley Federal de Educación de 1993. En las etapas siguientes, la agenda de políticas recoge el diagnóstico del modelo selectivo y expulsor y el de la irrelevancia social. Entre los años 2010 y 2012, bajo la temporalidad propuesta por el Consejo Federal de Educación que en el año 2009 estableció un plazo de 3 años para modificar los regímenes académicos de la escuela secundaria, un conjunto de provincias avanzó con modificaciones en dicho régimen. El foco en el régimen académico estuvo asociado a la preocupación por modificar los rasgos del modelo organizacional que según algunos diagnósticos serían los responsables del desgranamiento y abandono. Entre los años 2013 al 2015, se puede ubicar una tercera etapa de cambios en las que un nuevo conjunto de provincias reformulan sus regímenes académicos, mientras que, las que los habían modificado en la etapa anterior, avanzan con la implementación de experiencias de nuevos modelos organizacionales a escala reducida para experimentar variaciones al modelo organizacional predominante. En el año 2016 una nueva definición de política nacional denominada Secundaria 2030 propone los Marcos de Orientación de los Aprendizajes (MOA) e impulsa la creación de la Red de Mejora de los Aprendizajes. Estas propuestas retoman, con diferentes énfasis, la mayoría de los tópicos presentes en las etapas anteriores, aunque desplazan el foco hacia el aula, el aprendizaje de los y las estudiantes y hacia dimensiones curriculares como la enseñanza por proyectos y la formulación de capacidades y de competencias, asumiendo, con más fuerza que las etapas anteriores, el diagnóstico de la irrelevancia social, razón por la que muchas provincias iniciaron procesos de modernización del currículum.

Paralelamente, las brechas en la cobertura y en resultados escolares en determinados territorios y grupos poblacionales generó políticas públicas sociales complementarias para apoyar el acceso y la permanencia de las y los jóvenes. En el año 2009 la Asignación Universal por Hijo/a (AUH) fue una iniciativa que contó con financiamiento del Estado para subsidiar a las familias con hijos/as de los/as trabajadores/as del sector informal y de las trabajadoras domésticas que ganaran un sueldo inferior al mínimo vital y móvil, y a los/as hijos/as de los desocupados/as y de los trabajadores temporarios registrados del sector agropecuario. El programa Conectar Igualdad fue otra de las

políticas sociales diseñadas con el objetivo de reducir la brecha digital. Bajo este programa, que tuvo vigencia hasta 2015, se entregaron netbooks a estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal. Por su parte, el Programa Asistiré y las Becas Progresar buscaron apoyar a jóvenes en situación de vulnerabilidad social y educativa para promover la permanencia escolar.

Un rasgo que define a la política en la Argentina es su condición de país federal en el que la responsabilidad por la educación es concurrente entre la Nación y los estados subnacionales. Éstos tienen a su cargo la responsabilidad por la prestación y gobierno del servicio educativo y garantizar la educación obligatoria. A su vez, el Estado nacional debe asegurar el acceso, la escolarización de calidad para toda la población, independientemente de su situación socioeconómica, cultural, religiosa, étnica, geográfica, de género o atendiendo a cualquier otra diferencia que pueda constituirse como un obstáculo para dicha inclusión (Ley de Educación Nacional 26206).

La configuración de la nación como un estado federal en base a la preexistencia de las provincias ha dado lugar a un panorama territorial muy diverso y complejo. Como se mencionó, existen fuertes disparidades y desequilibrios territoriales, sociales y económicos, tanto entre las distintas provincias como al interior de ellas. Este desarrollo desigual deviene de circunstancias históricas y del propio desenvolvimiento de los procesos económicos que han tenido lugar en cada región y de la forma en que se redistribuyen los ingresos, entre otros factores y afecta directamente las capacidades financieras y de diversos recursos de los distintos gobiernos provinciales para afrontar el servicio educativo en su territorio.

La arquitectura normativa determina que las provincias tienen autonomía constitucional, por lo que pueden darse un proyecto educativo propio, con cierta capacidad para la definición de los contenidos -respetando contenidos mínimos comunes-, estructuras y formatos propios en sus jurisdicciones, a la vez que son requeridos mecanismos de coordinación nacional, cuya instancia institucional se centraliza en el Consejo Federal de Educación. En este esquema, las provincias tienen la responsabilidad financiera y de gestión directa de los servicios. No obstante, siguen dependiendo de los aportes de Nación para sostener el proyecto educativo provincial, a partir de remesas financieras con destino específico, en general en base a un plan operativo acordado entre las dos jurisdicciones. Al mismo tiempo, ciertas responsabilidades sistémicas y programas de intervención directa permanecen a cargo del ministerio de educación nacional, que, en algunos casos, se configuran como aportes condicionados. En este marco, las jurisdicciones disponen de una fuerte autonomía para desarrollar políticas en su ámbito de aplicación en tensión con las disposiciones u orientaciones nacionales.

Otro rasgo característico de las políticas educativas de la Argentina es su implementación en base a programas. Dada la distribución de responsabilidades en el marco del federalismo educativo entre Nación y provincias, el Ministerio de Educación Nacional, imprime direccionalidad política al conjunto de las jurisdicciones, mediante la herramienta “programas”, la cual, al mismo tiempo que plasma orientaciones, transfiere recursos ya sea a las provincias, a las escuelas o a ambos niveles de gestión. La política educativa nacional puede leerse, por tanto, como un conjunto de normativas y orientaciones acordadas en el Consejo Federal y como un conjunto de programas como vehículo de operacionalización de dichas orientaciones (Montes *et al.*, 2019).

También, a partir de la implementación de esta modalidad de intervención, las políticas nacionales en secundaria han atravesado una serie de etapas. Desde los años 90, se verifica un auge de programas focalizados y, también, en el periodo inmediato posterior a la crisis de convertibilidad, luego una etapa de alcance universal con el Programa de Mejora Institucional (PMI), para retornar parcialmente al esquema focalizado de escuelas (con el programas Escuela Faro, por ejemplo) y de grupos de estudiantes en períodos recientes, en contexto de pandemia, con la atención a los grupos

de estudiantes desvinculados/as y la priorización de grupos de edad, como por ejemplo las cohortes de ingresantes o de quienes transitan el último año.

2.2 IRRUPCIÓN DE LA PANDEMA

A principios de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró pandemia a la emergencia sanitaria generada por la aparición de un nuevo virus (el SARS-COV-2) y, una de las primeras decisiones de los gobiernos, fue el cierre de las instituciones educativas y suspensión de las clases presenciales de todos los niveles a fin de garantizar condiciones de aislamiento social para evitar y/o desacelerar los contagios.

En todo el mundo, la interrupción de las formas de cotidianidad escolar se constituyó en una medida generalizada y las administraciones educativas debieron recurrir a variadas estrategias para dar continuidad con la oferta académica (CFE, 2021; Secretaría de Evaluación e Información Educativa y UNICEF, 2020; World Bank, 2021).

La pandemia del COVID - 2019 impactó en el inicio del ciclo lectivo 2020 -con una nueva administración a cargo del Ministerio de Educación Nacional y con el recambio de varias administraciones provinciales, fruto del proceso electoral de finales de 2019.

Las opciones desplegadas por las distintas instancias del gobierno para paliar el aislamiento y asegurar una continuidad pedagógica estuvieron basadas en la puesta en marcha de distintos dispositivos que permitieran la comunicación y el desarrollo de actividades pedagógicas. Estas estrategias se conceptualizan como educación remota de emergencia (ERE) e intentaron dar respuesta a la enseñanza con el apoyo de tecnologías digitales y otros recursos.

En la Argentina, tanto el estado nacional como las diferentes jurisdicciones adoptaron estrategias muy variadas, de acuerdo con la disponibilidad de recursos, antecedentes en educación virtual, accesibilidad a equipamientos y conectividad, como a las características de la población escolar. De esta forma, se desarrollaron marcos normativos que alteraron las dimensiones clave de la escolaridad (tales como tiempo y espacio), crearon o mejoraron las plataformas educativas y desarrollaron estrategias de abordajes curricular, jerarquizando contenidos a trabajar con los estudiantes. En coordinación con otros sectores impulsaron el desarrollo de la conectividad y la disposición de computadoras para docentes y estudiantes, al menos parcialmente, identificando aquellos territorios y poblaciones con mayores dificultades para el acceso a datos o sin equipamiento disponible.

La irrupción de la pandemia afectó también los modos de conocer y de investigar. Especialistas, investigadores, funcionarios/as, gremios, docentes y estudiantes recurrieron a diferentes espacios virtuales para poner en común lo que se estaba haciendo y los modos de procesar las alteraciones a las que cada etapa de suspensión de la presencial sometía a los diferentes sectores y actores sociales. Desde la OEI se desarrollaron conversatorios y publicaciones (OEI, 2021) que pusieron el foco del interés en el sostenimiento de las trayectorias escolares, uno de los ejes de las políticas para la educación secundaria de los últimos años.

Diversas organizaciones como universidades, *think tanks*, organizaciones no gubernamentales, gremios docentes, organismos internacionales y oficinas estatales, realizaron estudios de distinto alcance con el propósito de conocer qué estaba pasando con las actividades de enseñanza entre estudiantes, familias y docentes.

Entre los estudios figuran la realización de un inventario de políticas de acciones estatales, nacionales y jurisdiccionales; estudios sobre la disponibilidad, el acceso y el uso de la conectividad y de medios tecnológicos de comunicación por parte de estudiantes, familias y docentes. También se indagó sobre los cambios en las prácticas pedagógicas, el impacto de la virtualización de la enseñanza y de la extensión de las actividades de asistencia a la emergencia por parte de la escuela en el trabajo docente, entre otras.

Esta primera serie de estudios proporcionó una información básica que permitió tener una idea muy general, durante el año 2020 del funcionamiento de lo que inicialmente fue denominado “continuidad pedagógica”.

Los trabajos que realizaron inventario de las políticas y acciones estatales (nacionales y provinciales) para la atención de la emergencia escolar ocasionada por la pandemia del COVID 19, describieron las políticas con diversos criterios clasificatorios. Un repaso de estas clasificaciones permite ordenar las políticas iniciales.

El estudio desarrollado por CIPPEC, *Educación en Tiempos de Pandemia, Respuestas provinciales al COVID-19* (Cardini *et al.*, 2020), organizó una primera descripción en el mes de mayo de 2020 en las siguientes categorías:

Políticas de:

- acceso a contenidos
- fortalecimiento de la conectividad y la cobertura
- acompañamiento a docentes
- apoyo a la inclusión
- adaptaciones y modificaciones a la organización escolar

Por otra parte, la Encuesta Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica desarrollada desde el Ministerio de Educación (ME, 2020), relevó las acciones y las políticas implementadas por los estados subnacionales, a las que organizó de la siguiente manera:

Estrategias para:

- la continuidad pedagógica virtual
- la continuidad pedagógica no virtual
- la continuidad pedagógica en el ámbito virtual
- capacitación a docentes
- el acompañamiento, seguimiento y evaluación de la continuidad pedagógica
- la recreación y el desarrollo de actividades lúdicas
- acciones generales (no comprendidas en las clasificaciones anteriores)
- la comunicación

Los estudios mencionados y otros realizados a lo largo de los dos años de pandemia (ME, 2020), reportan una alta capacidad de respuesta, así como una apropiación dispar según origen social de las y los estudiantes, sector, ámbito y otros rasgos, como recursos de conectividad, en un sistema educativo altamente heterogéneo.

A inicios de 2022, momento en el que se estableció la necesidad de realizar esta indagación, no se conocía cabalmente las consecuencias de la crisis del COVID en los estudiantes y en el sistema

educativo, razón por la cual se encaró la tarea de realizar un estudio sobre los modos de gestión y gobierno de la educación secundaria durante la pandemia².

3. ENFOQUE CONCEPTUAL Y DECISIONES METODOLÓGICAS

3.1 EL GOBIERNO A PARTIR DE SUS INSTRUMENTOS

Una forma de abordar el análisis de las políticas públicas "puestas en práctica" o en acto (Beech, 2016), es a través del análisis de los instrumentos de acción pública, entendidos como las técnicas, medios de funcionamiento y dispositivos que permiten materializar y hacer operativa la acción de gobierno (Lascoumes y Le Gales, 2004). Según estos autores "*un instrumento de acción pública es a la vez un dispositivo técnico y social que organiza las relaciones sociales específicas entre los poderes públicos y sus destinatarios en función de las representaciones y los significados que conlleva*" (pág. 13).

Algunos de estos dispositivos son el régimen académico, los proyectos interdisciplinarios, la metodología de aprendizaje basado en proyectos o en problemas, las estrategias de capacitación docente, los mecanismos de acompañamiento a directivos y docentes, las formas particulares de contratación, las nuevas reglas de trabajo docente y los nuevos contenidos del trabajo docente, los sistemas de apoyo a la gestión, tal como los sistemas de información y, en particular, los sistemas nominales de gestión de estudiantes, los sistemas de gestión de aprendizajes, entre otros. La combinación de estos instrumentos define un determinado modo de gestión y producen y construyen una determinada práctica pedagógica y de gestión institucional.

Se entiende que estos dispositivos forman parte de una red que configura la acción dentro del sistema. Por lo tanto, lo que interesa es la forma en que se combinan para formar asociaciones que producen agencia y efectos, tales como identidades, reglas, rutinas, políticas, instrumentos y reformas (Fenwick y Edwards, 2010). En este proceso de combinación para conformar las asociaciones particulares se dan negociaciones minuciosas que finalmente "*ordenan objetos y acciones, flujos de movimiento y elecciones en el espacio y el tiempo*" (p. 5).

La pandemia provocó una ruptura de la cotidianeidad escolar y, con ello, se definieron nuevos instrumentos de planificación y gestión de la educación para abordar la continuidad pedagógica. Interesa entender, desde una perspectiva socio-material, cómo se constituyen prácticas específicas a partir de la introducción de estos instrumentos.

En el análisis, no sólo interesa comprender las razones por las cuales se eligen algunos instrumentos o dispositivos y qué características asumieron, sino, fundamentalmente, caracterizar su funcionalidad y sus limitaciones, cuáles son los efectos que producen estas elecciones en la organización del sistema educativo y en las trayectorias de los/as estudiantes.

Interesa, además, revisar la validez de algunas innovaciones y transformaciones en escala reducida que se habían ensayado y que resultaron ser alternativas efectivas para atender la escolaridad en circunstancias extraordinarias, como los procesos vinculados a la pandemia. Resulta relevante revisar estas innovaciones en vista de su mejora o complemento. En este artículo se aborda en particular el uso de los sistemas nominales de información sobre estudiantes como herramientas para el seguimiento de las trayectorias escolares cuyo propósito inicial, en contexto de pandemia, ha sido evitar la desvinculación y mantener la comunicación y la continuidad de las tareas escolares.

² Los resultados de todos los componentes abordados en el trabajo de investigación pueden consultarse en Álvarez y Pinkasz, 2023.

3.2 LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA (SIGED)

Los SIGED (UNESCO 2018) pueden definirse como el conjunto de procesos operativos que permiten la recopilación, la agregación, el análisis y el uso de datos e información en la educación, para su gestión, administración y planificación, así como para la formulación de políticas, el seguimiento y la evaluación. El propósito principal de los SIGED es la gestión de la información de las distintas entidades y componentes del sistema educativo para apoyo a las políticas y a la toma de decisiones en diferentes niveles del gobierno y gestión de la educación.

El establecimiento de los SIGED supone su inscripción en un horizonte de transformación digital de las administraciones públicas de manera general (OEI-CAF, 2023) y de los sistemas educativos, en particular. Muchas de estos cambios han sido impulsados por el avance tecnológico y por definiciones vinculadas al gobierno electrónico, lo cual implica, a su vez, contar con condiciones estructurales como infraestructura tecnológica y esquemas de gobernanza, así como un nivel de desarrollo tanto en la digitalización como en el alcance en las funcionalidades de los procesos de gestión (Arias Ortiz, *et al.*, 2021).

La transformación digital del sistema educativo refiere a la redefinición de los procesos cotidianos de gestión y a la posibilidad de automatización de procesos a partir de las herramientas digitales disponibles, con el fin de mejorar los procesos educativos e impulsar la transformación educativa para mejorar la calidad de los aprendizajes y contribuir a la equidad social. Los componentes centrales de la transformación digital de los sistemas educativos se basan en una visión integral de los procesos de gestión educativa (que podrían estar vinculados a un ambiente de trabajo o a una plataforma integral), un alto aprovechamiento de las tecnologías digitales (informática y comunicaciones) y las condiciones de interoperabilidad con identificadores únicos de entidades (estudiantes, establecimientos, docentes, planes curriculares, etc.).

A su vez, los sistemas nominales permiten identificar a cada unidad del sistema educativo (en particular a estudiantes, pero también a docentes y establecimientos) con el objeto de gestionar toda la información asociada a partir de un registro único. Esto permite hacer un seguimiento individual de la trayectoria de cada estudiante. Bajo esta consideración, los sistemas nominales son una parte integrante de los SIGED aunque no lo agotan.

3.3 DECISIONES METODOLÓGICAS

El enfoque general de la investigación es de corte cualitativo e interpretativo, con la intención de aportar a la caracterización y análisis de los procesos de planificación, gestión y producción de información de la educación durante la pandemia, en el marco de las condiciones concretas materiales, normativas e institucionales en que se desarrollan.

El diseño de investigación se articula en el abordaje de estudios de caso en cuatro estados subnacionales y de diferentes niveles del gobierno de la educación. La selección de los mismos responde a un criterio de selección teórica (Yin, 1994; Sautú *et al.*, 2005) que procura profundizar una dimensión analítica de la gestión educativa, en función de los criterios que se definen a continuación:

3.3.1. Criterios de selección de estados subnacionales:

Si bien el estudio no pretende ser representativo de la situación educativa nacional, se han seleccionado cuatro estados subnacionales con el objeto de incluir cierta diversidad regional y de características particulares de cada gestión. A su vez, se seleccionaron provincias con distintos perfiles de desarrollo económico y productivo, con el mismo objetivo.

Otro criterio de selección de provincias se basó en el nivel de avances de los cambios en los regímenes académicos y de gestión de la escuela secundaria. En función de las investigaciones previas (Montes *et al.*, 2019 y Steinberg *et al.*, 2019), se pueden identificar provincias con niveles de desarrollo avanzado, intermedio o inicial. Se han seleccionado provincias en un estadio avanzado de transformación (Córdoba), intermedio (Mendoza, La Pampa) e inicial (Corrientes).

3.3.2. Niveles de gestión abarcados:

- i. Nivel central: dirección de nivel, responsables de los ejes en las provincias, responsables de programas, áreas de planeamiento/evaluación/información.
- ii. Nivel intermedio: supervisores/asistentes técnicos de nivel regional (según la estructura intermedia de las provincias seleccionadas). Criterios de selección: diversidad territorial y relevancia en relación con los ejes.

Se analizaron 93 fuentes documentales (planes estratégicos, documentos con lineamientos y normativas), se realizaron 28 entrevistas a funcionarios/as de las direcciones de nivel secundario, a referentes de las áreas de planeamiento y de las coordinaciones de programas, así como a equipos de supervisión escolar en las cuatro provincias alcanzadas por el estudio y se consultaron páginas web institucionales e instrumentos provistos por los y las integrantes de los equipos ministeriales.

El trabajo se concentra en el rol de la gestión intermedia en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo se transformaron los modos de gestión educativa a partir del uso de los sistemas de información en las provincias argentinas durante la pandemia de COVID-19 con el objeto de proteger las trayectorias educativas de los estudiantes, y qué diferencias se observaron entre ellas en función de su desarrollo y recursos?

4. DESARROLLO DE LOS SIGED Y AMPLIACIÓN DE USOS EN PANDEMIA Y POSTPANDEMIA

Los sistemas de gestión nominal de estudiantes han sido calificados como herramientas de gestión fundamentales para el seguimiento de las trayectorias educativas, además de contribuir con evidencias a la toma de decisiones tanto de corte pedagógico como administrativo, en las distintas instancias de gobierno (desde las aulas hasta la gestión nacional).

La necesidad de emplear los sistemas de información se ha acrecentado y extendido en las últimas décadas, entre otras razones, a partir de la incorporación de la modalidad de gestión por programas y proyectos de manera transversal a los distintos niveles de gestión. Más recientemente y en plena emergencia sanitaria, en la planificación de las acciones del Programa Acompañar-Puentes de Igualdad y Volvó a la Escuela, se utilizó información de los sistemas de gestión e información provinciales y del SInIDE-Acompañar para identificar a estudiantes desvinculados/as para promover su reingreso escolar.

Aunque la institucionalización de estos usos es incipiente y no están extendidos de manera homogénea (Ferrari Inchauspe *et al.*, 2024), es posible postular la existencia de un proceso incremental de instalación y aprendizaje institucional que lleva varios años, que involucra la negociación y rearticulación de actores y que se ha acentuado durante la pandemia.

En los últimos años, la mayoría de los países de América Latina han desarrollado e implementado sistemas de gestión de estudiantes nominalizados (Montes, 2022). A su vez, la pandemia del

COVID-19 puso en evidencia la importancia de contar con información nominal de los/as estudiantes para visibilizar sus trayectorias e intervenir en forma temprana ante el riesgo de abandono frente a la interrupción de la presencialidad en los establecimientos educativos.

En Argentina, ya en el año 2009 se reconoce la necesidad de contar con un sistema de información continuo basado en la información por alumno y que se nutra de los sistemas de gestión escolar (Res.CFE 92/09). La Res.CFE 134/11 manifiesta la necesidad de contar con datos de las trayectorias educativas de los estudiantes para asegurar la implementación de la LEN. En 2012 el Ministerio de Educación de la Nación creó, por Resolución N° 1041/12, el Sistema Integral de Información Digital Educativa (SInIDE) y el establecimiento de un Portal unificado de información educativa. En 2014, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 215/14 aprueba la implementación del SINIDE por todas las jurisdicciones del país.

Los objetivos del SINiDE son la construcción de una base de datos nominal de estudiantes única y centralizada. Otros objetivos refieren a la provisión de herramientas de gestión tanto para las instituciones como el procesamiento de información para la elaboración de indicadores que den cuenta de la trayectoria de los alumnos y puedan ser utilizados para los procesos de planificación y seguimiento de las políticas educativas en todos los niveles de gestión. El sistema de información que consolida los datos de todos los establecimientos educativos del país se encuentra en proceso de consolidación, alcanzando en la actualidad una cobertura del 84% de la matrícula escolar. Esa base nacional sistematiza datos nominales de los/as estudiantes y de establecimientos y prevé incorporar información sobre docentes e infraestructura.

El corte abrupto de la cotidianeidad escolar, con la suspensión de la escolaridad presencial producto de la pandemia exigieron a la gestión un mayor desarrollo de instrumentos que permitieran, a la distancia, dar cuenta de la situación escolar en contexto. Así la información sobre la gestión y sobre los estudiantes adoptó nuevos sentidos y aparecieron nuevos usos, en particular porque los sistemas de información educativos no fueron diseñados para un contexto de pandemia, para el aislamiento ni para la educación a distancia. De hecho, se desarrollaron nuevos módulos al SInIDE para brindar información que permitiera informar al programa de acompañamiento a las trayectorias (Acompañar-Puentes de Igualdad), con la inclusión de nuevas variables -por ejemplo “vinculación escolar”- que surge en reemplazo de las tradicionales de asistencia y abandono. La excepcionalidad de las medidas, su prolongación en el tiempo y la necesidad de poner en marcha procesos “de continuidad” pedagógica generaron necesidades informativas para abordar la educación remota de emergencia (ERE). Ante esta urgencia, se multiplicaron los procesos *ad hoc* de captación, procesamiento y producción de información, en particular a nivel de territorio, que permitiera contar con una base informativa -en particular sobre estudiantes- con el propósito de planificar las acciones en las escuelas. De esta forma, se extendió el uso de dispositivos e instrumentos no desconocidos, aunque poco habituales en las escuelas (completamiento de planillas excel, desarrollo de google forms, redes de Whatsapp) a partir de los cuales las distintas instancias de gobierno (desde los docentes hasta los niveles centrales) tomaron decisiones y acciones de intervención. En muchos casos, la producción de información provino también de otras áreas (no educativas) pero que permitieron construir también una imagen de lo que estaba sucediendo (ME, 2020).

En las provincias bajo análisis en el marco de este estudio se identificó un consenso respecto de la necesidad de consolidar la información para su utilización para la gestión educativa y el seguimiento de las trayectorias educativas en contexto de suspensión de la presencialidad. No obstante, las condiciones para el uso generalizado de la información fue disímil según nivel de desarrollos previos. Mientras que Córdoba y Mendoza contaban con sistemas de gestión integral que permitía el monitoreo de las trayectorias educativas, con la incorporación de datos de vinculación y asistencia, las provincias de Corrientes y La Pampa debieron hacer mayores esfuerzos para

consolidar la información a nivel nominal de los estudiantes. Las cuatro provincias analizadas debieron hacer desarrollos ad-hoc para responder a nuevas necesidades de gestión en relación con los nuevos procesos de vinculación pedagógica. Por ejemplo, tanto Córdoba (a través del sistema BUHO) como La Pampa (con el desarrollo del Voz por vos) desarrollaron sistemas que facilitarían la comunicación con las familias, integrando módulos de registro de asistencia, como elemento central de observación de la vinculación pedagógica, foco de las políticas educativas en el período de ASPO y DISPO. Como se señala en Álvarez y Pinkasz (2023), en relación con las dinámicas identificadas en relación con la ampliación de los usos de estos sistemas, importa señalar las siguientes:

- Registros de trayectoria de cada estudiante, con asistencia y desagregación de estados de vinculación, con identificación de causas y posibilidad de triangular la información de desempeño y asistencia.

La necesidad de mantener la continuidad pedagógica y responder a las necesidades emergentes de los estudiantes y de los docentes, exigió un cambio paradigmático en las formas de realizar la tarea pedagógica, ahora mediada por otros dispositivos diferentes a la presencialidad escolar. Desde el punto de vista de la gestión escolar, la “vinculación” de los estudiantes con la escuela y el docente, como su participación en las actividades escolares, fue la medida para identificar a aquellos con trayectorias débiles o en riesgo de abandono. Se crean nuevas categorías para identificar el estado de los estudiantes en relación con su escolaridad: "desvinculado", "vinculado intermitentemente" y "vinculado". Con este objetivo, todas las provincias avanzaron con distintas herramientas de registro: Córdoba con el sistema SDE. En Mendoza, la herramienta GEM (Gestión Educativa de Mendoza) también incluyó variables para medir la conectividad y la asistencia de manera más precisa. La Pampa avanzó en la creación de dispositivos específicos que facilitaron la captación de información sobre la situación de los estudiantes y permitieron una rápida. Esta información, junto con los registros de desempeño académico, se utilizó para priorizar acciones de intervención en escuelas con mayores necesidades.

- Generación de insumos para los equipos de seguimiento y revinculación.
En las provincias analizadas, y con diferente grado de profundidad, los equipos de seguimiento o de supervisión de las escuelas se reorganizaron. Hubo a su vez, una mayor integración con otras áreas de gobierno (esto fue particularmente significativo en La Pampa y Mendoza). Por este motivo, la generación de registros detallados de la trayectoria de los estudiantes, que incluían asistencia y estados de vinculación fueron insumos relevantes para los equipos de seguimiento y revinculación, muchas veces pertenecientes a áreas de desarrollo social o de salud.
- Información individualizada y de mayor granularidad que permitió una mejor comunicación con las familias, con las posibles intervenciones de distintos actores en territorio (en particular, las áreas de Justicia).
Las posibilidades de contar con información detallada de las trayectorias (tanto de asistencia, de vinculación pedagógica, de acceso digital, entre otras) facilitó una comunicación más efectiva con las familias y permitió coordinar intervenciones con diversos actores en el territorio, incluidas áreas como Justicia y Defensorías. Esta información permitió detectar situaciones de riesgo, intervenciones más oportunas, en primera instancia de comunicación con padres y responsables de los estudiantes, como así también la posibilidad de involucrar a otros actores para proteger los derechos de los estudiantes. Se reconoce como beneficio de la sistematización de los datos de los estudiantes un respaldo “técnico” de las actuaciones de la escuela en relación con los

estudiantes.

- El mapeo de la disposición tecnológica de establecimientos como del hacinamiento digital a partir de relevar las condiciones de acceso a conectividad y equipamientos en las familias de docentes y de estudiantes possibilitó, en algunos territorios, el desarrollo de planes y entrega de recursos tecnológicos o paquetes de datos a cargo de los estados y/o de organizaciones de la sociedad civil.
En Corrientes, el mapeo del hacinamiento digital fue una estrategia para entender las condiciones de acceso a la conectividad y los equipamientos de los estudiantes y docentes. Este relevamiento permitió identificar importantes brechas digitales en el territorio y evidenció la necesidad de apoyo específico en ciertos sectores de la provincia. Esta información permitió desarrollar planes de acción que incluyeron la entrega de recursos tecnológicos y paquetes de datos, gestionados tanto por el gobierno provincial como por organizaciones de la sociedad civil.
- Los relevamientos socioeconómicos y socioemocionales permitieron también la identificación de situaciones de vulneración de derechos (ME-UNICEF, 2020).
- El desarrollo de módulos de valoración pedagógica y utilización de informes de evaluación formativa.
La pandemia obligó a reformular los enfoques y las formas de evaluación para responder a la realidad del aislamiento y distanciamiento obligatorio. Este cambio implicó una transición hacia evaluaciones más cualitativas y centradas en el seguimiento de la participación de los estudiantes, más que en las calificaciones tradicionales.
Córdoba estableció informes parciales, el Informe de Evaluación Formativa (IFE) y de resultados, el Informe de Progreso Escolar (IPE), sobre la base de registros preexistentes. La resolución 188 del año 2018, llamada de Nuevo Régimen Académico, estableció un registro unificado de los procesos de aprendizaje para cada estudiante. Corrientes generó un “Registro de Evidencias”. La Pampa denominó “Itinerario Pedagógico Individual” a un instrumento que debía registrar los aprendizajes en forma descriptiva y precisa para orientar los procesos que den continuidad a los aprendizajes del año siguiente. Mendoza Estableció un registro del proceso de la trayectoria escolar y de seguimiento que debía consignarse mediante un registro personal del docente y en el GEM.
Las cuatro provincias desarrollaron módulos específicos (con distintos grados de integración a los SIGED) que permitieron un registro más descriptivo y flexible. Aquellas provincias que no tenían sistemas de gestión con el grado de madurez suficiente para proporcionar esta información en todas las escuelas, recurrieron a medios artesanales de recolección de información, aunque también convivieron ambos sistemas
- La intersección informativa entre trayectoria y procesos de acompañamiento o programas en los que participan.
Las provincias con mayor nivel de desarrollo y madurez de los SIGED fue posible la interoperatividad de bases y datos. Por ejemplo, en Córdoba, el SIGED permitió la vinculación de los registros de trayectoria con programas de tutorías y acompañamiento pedagógico, facilitando la identificación de estudiantes que requerían intervenciones adicionales. Asimismo, en Mendoza, el sistema GEM permitió la articulación de información sobre el desempeño académico y los apoyos recibidos, mejorando la capacidad de los equipos escolares para planificar estrategias de revinculación.
- Creación de campus virtuales / aulas virtuales / Ampliación de plataformas de recursos

digitales.

Durante la pandemia, las provincias desarrollaron y expandieron el uso de campus virtuales y plataformas digitales para facilitar la educación en el contexto de emergencia. Estas herramientas fueron fundamentales para garantizar la continuidad pedagógica en un contexto donde la presencialidad estaba limitada. Todas las provincias crearon aulas virtuales y se ampliaron las plataformas de recursos digitales para que docentes y estudiantes pudieran interactuar, compartir materiales y realizar actividades académicas de forma remota. El gobierno nacional desarrolló una gran cantidad de recursos educativos abiertos que fueron utilizados por las provincias. Sin duda, aspectos de accesibilidad impactaron fuertemente en procesos de continuidad pedagógica. La provincia de Corrientes, que es una de las que presenta mayores restricciones tecnológicas, debió basarse en recursos no digitales para la continuidad pedagógica.

Más recientemente, algunas jurisdicciones han incorporado el desarrollo de Sistemas de Alerta Temprana (SAT), en la medida en que ha mejorado la cobertura y la calidad de la información disponible y que se han acumulado años de disponibilidad de información que permite caracterizar las trayectorias escolares de cohortes completas (BID, 2024). Si bien constituyen desarrollos incipientes, las metodologías que han empezado a desarrollarse acercan a perfiles de diferentes niveles de la gestión un conjunto de información sintetizada que permite identificar grupos de estudiantes que requieren atención específica y disponer de los recursos e intervenciones que posibilitarían un acompañamiento para sostener las trayectorias en mejores condiciones, de manera de garantizar también aprendizajes y evitar la discontinuidad o la exclusión educativa.

La OEI junto con otros organismos de cooperación y de financiamiento se encuentra acompañando estos desarrollos en algunos estados subnacionales y promoviendo instancias de intercambio y de producción de conocimiento para poner en agenda los temas asociados al uso y expansión de estas herramientas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La aceleración en la digitalización de los procesos, la implementación de múltiples sistemas y plataformas con diferentes grados de integración y el completamiento de bases nominales son tendencias que se verifican en el estudio realizado. La pandemia de COVID-19 resultó un catalizador de la digitalización y mejora de los sistemas de información para apoyar la continuidad pedagógica, reforzando las capacidades gubernamentales con sistemas más robustos que permiten un mejor seguimiento de las trayectorias estudiantiles.

Durante la pandemia se multiplicaron los procesos de captación de información y se le dio un uso más complejo a la información disponible, generando insumos de información más elaborados a los equipos de seguimiento y revinculación de estudiantes. A su vez, tuvo un mayor grado de aprovechamiento la información de los/as estudiantes, la que contó con mayor granularidad además de la incorporación a los sistemas vigentes de otros datos (tales como informes de evaluación pedagógica o fichas pedagógicas), lo que permitió una comunicación con las familias y con otros organismos en base a datos y evidencias de los procesos pedagógicos.

Finalmente, un análisis detallado de las experiencias desplegadas en la pandemia podría realimentar la discusión sobre la transformación de la escuela secundaria. La discusión sobre la revisión del modelo organizacional podría verse enriquecida por las múltiples experiencias de modalidad híbrida, la extensión de la plataformización, la reconfiguración de roles, por el repertorio de

herramientas desarrolladas para el seguimiento de trayectorias, y para repensar el vínculo de la escuela y el contexto. Las experiencias de alteraciones en los regímenes de evaluación y el tratamiento de la presencialidad presenta un terreno fértil para la revisión de los regímenes académicos. En particular, lo relativo al acompañamiento a las trayectorias escolares tiene en los SIGED y en los SAT un recurso que permite identificar dificultades de manera oportuna para organizar intervenciones que permitan garantizar la continuidad y la terminalidad del nivel.

Finalmente, en lo que respecta al gobierno, la ampliación de los recursos para la gestión en los diferentes niveles de gobierno, pareciera ofrecer una oportunidad para enriquecer el juego entre regulación, orientación y autonomía entre autoridades y establecimientos, optimizando las dinámicas de coordinación y retroalimentación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educación* 2013, vol. 49/1 p. 13-27.
- Álvarez, M., Pinkasz, D. (2023). Modos de gestión y gobierno de la educación secundaria durante la pandemia de COVID-19 en Argentina. CABA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M., y Zoido, P. (2021). Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. BID (2024). Sistemas de protección de trayectorias escolares. Documento de discusión. Buenos Aires., Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cardini, A., D' Alessandre V., Torre E., (2020) *Educación en Tiempos de Pandemia, Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*, CIPPEC.
- CFE (2021). Observatorio del Regreso Presencial a las Aulas. Informe de situación al 29 de mayo de 2021. Consejo Federal de Educación.
- Fenwick, T. y, & Edwards, R. (2010). Chapter 1: "A way to intervene, not a theory of what to think". En *Actor-Network Theory in Education* (Vol. 8). Hoboken, New Jersey: Routledge.
- Ferrari Inchauspe, F., Sáenz Guillén, L. y Volman, V. (2024). Sistemas nominales de información educativa en Argentina. Buenos Aires, Observatorio Argentinos por la educación.
- Lascoumes, P. y Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Martignoni, L y Giovine, R. (coords.) (2020). "Políticas, prácticas socioeducativas y escuelas secundarias". En Montes, N y Pinkasz, D. (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Universidad Nacional de General Sarmiento -FLACSO.
- Ministerio de Educación. Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2023) *Argentina en PISA digital 2022*. Descargado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/resultados-pisa-2022>
- Ministerio de Educación (2020). Informe Preliminar Encuesta a Equipos Directivos Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación y UNICEF Argentina (2020). Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina SINIDE: sistema integral de información digital educativa (2023). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Montes, N. (2022). Usos de los sistemas de información en el planeamiento y gestión de políticas educativas en América Latina. Informe regional. Buenos Aires, IPEE UNESCO

- Montes, N., Pinkasz, D. y Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional, en *Revista Estado y Políticas Públicas* N° 13 ISSN 2310-550X, pp. 103-127.
- OEI (2022). *Trayectorias en foco: Ciclo federal de intercambios*. Agosto a noviembre 2020. Ciudad de Buenos Aires.
- OEI – CAF (2023). *Transformación digital en las Administraciones Públicas Educativas en América Latina y el Caribe: análisis y perspectivas Informe de resultados*. Buenos Aires.
- Oszlak, O., Felder, R. y Forcinito, K. (2000). *La capacidad regulatoria del estado en Argentina*. Buenos Aires
- Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa y UNICEF (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes. Tercera Ronda. Informe de resultados*. Noviembre 2020.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires, UNICEF-FLACSO.
- UNICEF (2021a) "Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Cuarta ronda. Informe Sectorial Educación, junio.
- World Bank (2021). *Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños : Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe*. World Bank, Washington, DC.
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

SOBRE LOS AUTORES

Marisa Álvarez

Docente e investigadora de UNTREF- Universidad Nacional de Tres de Febrero y UBA - Universidad Nacional de Buenos Aires. Sus temas de expertise son diseño y evaluación de políticas, programas y proyectos educativos, planeamiento y gobierno de la educación, sistemas de información, transformación digital de sistemas educativos.

Información de contacto: OEI-UBA-UNTREF, Paraguay 1583, CABA, malvarez@untref.edu.ar

Lilia Toranzos

Integra el equipo de especialistas de la OEI; docente e investigadora de UNIPE -Universidad Pedagógica Nacional; UNTREF- Universidad Nacional de Tres de Febrero y UBA - Universidad Nacional de Buenos Aires. Sus temas de expertise son evaluación educativa, diseño y evaluación de políticas, programas y proyectos educativos; planeamiento y gobierno de la educación, sistemas de información.

Información de contacto: OEI-UNIPE-UNTREF, Paraguay 1583, CABA, lilia.toranzos@oei.int

Nancy Montes

Integra el equipo de especialistas de la OEI; docente e investigadora de FLACSO Argentina. Ha realizado consultorías para UNICEF, IPEE UNESCO, OREALC Y BID. Sus temas de expertise son las políticas educativas, temas de gobierno y planeamiento, educación secundaria y superior y sistemas de información.

Información de contacto: OEI-FLACSO, Paraguay 1583, CABA, nancy.montes@oei.int