

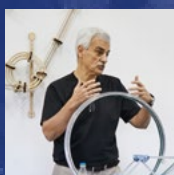


PUNTO educativo CIUDAD

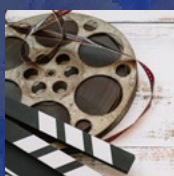
Año 1 N.º 5 - MARZO 2022



GESTIONAR LA ESI



**LA EDUCACIÓN
TÉCNICA ARTICULA**



**ALFABETIZACIÓN
MEDIÁTICA**



**EL ACTO DE
APRENDER
EN UN ACTO**

**Bienvenidas las primeras escuelas bilingües
de gestión estatal**



**“Un lenguaje diferente es una visión diferente de
la vida”.**

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
01-07-2026

Federico Fellini.



Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

Jefe de gabinete

Manuel Vidal

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

María Lucía Feced Abal

Director General de Educación de Gestión Estatal

Fabián Capponi

Subsecretario de Tecnología Educativa y Sustentabilidad

Santiago Andrés

Subsecretario de Carrera Docente

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos

Sebastián Tomaghelli

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Eugenia Cortona

Directora Ejecutiva De La Unidad De Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Carolina Ruggero

PUNTO EDUCATIVO CIUDAD

Periódico mensual del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

Redacción: Carlos H. Perette y Calle 10, 2.º piso.

Correo electrónico: comunicacion.dgege@bue.edu.ar
ISSN 2796-8790

STAFF

Editor responsable: Fabián Capponi.

Jefes de redacción: Martiniano Gutiérrez y Osvaldo Crespi.

Coordinación editorial: Luciana Grosso y Pablo Sebastián Fantini.

Colaboradores permanentes: Melina Valdez, Cintia Gimenez, Leticia Paula Loos, Virginia Aragón, Cristian Dieguez, Adriana Sabella y María Fernanda Randulfe.

Colaboraron en este número:

Silvia Pulice, Claudia Anconatani, Laura Tubio, Gabriela V. Salerno, Andrea N. Molina, Cristian Ariel Dieguez, Martín Cadel, Carlos Antonio López, Mariano Palamidessi, Dirección de Educación Inicial, Dirección de Educación Primaria, Dirección de Educación Media, Dirección de Educación Especial, Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente, Dirección de Educación Técnica.

Diseño: Marcela Jiménez.

Equipo de edición y diagramación: Marcos Alfonzo, Marcela Jiménez y Brenda Rubinstein.

Corrección: Diego Kochmann.

Fotografía: Equipo de comunicación DGEGE.

		Nivel Inicial Consejo de niños/as alumnos/as de la Región IX B		4
8		Nivel Primario La trama y el sostén		
		Nivel Primario La bienvenida a las primeras escuelas primarias bilingües de gestión estatal		10
12		Nivel Primario El acto de aprender en un acto		
		Especial Continuidad y garantía a la igualdad de oportunidades		15
16		Especial Cuidar las trayectorias educativas de cada alumno y alumna		
		Media Gestionar la ESI en las escuelas de Educación Media		17
20		Técnica La Dirección de Educación Técnica articula		
		Adultos El trabajo de la Ventanilla Única de Adultos en los CIM		22
24		DGEGE Equipo pedagógico		
		DGEGE Alfabetización mediática desde el cine		25

Fe de erratas: el artículo "Transformaciones, un camino entre género y arte", *Punto Educativo Ciudad* N.º 4, se publicó en la sección Jornada Extendida - Fortalecimiento, cuando debió haber sido en la sección Escuela Media - Experiencias.

El presente número de *Punto Educativo Ciudad* plantea un conjunto de reflexiones sobre la mejora de la experiencia escolar a partir de múltiples artículos e iniciativas desarrolladas en el marco de políticas educativas destinadas a mejorar las oportunidades y potenciar los aprendizajes.

Se trata de experiencias que ejemplifican intervenciones dirigidas hacia alguna de las siguientes dimensiones: la compensación de condiciones que marcan la inclusión del servicio educativo, la mejora de la gestión escolar, la promoción del equipo docente, la planificación de la tarea y el vínculo con la comunidad, la mejora de la actividad de enseñanza y la promoción del aprendizaje atendiendo a los trayectos reales de los/as estudiantes.

Compartimos con ustedes *Punto Educativo Ciudad*. Continuamos promoviendo la sustentabilidad de las propuestas y su capacidad para instituir formulaciones duraderas, como siempre, en el marco de la construcción colectiva.



Prof. Fabián Capponi

Director General de Educación de Gestión Estatal



El desarrollo profesional y la carrera docente: pilares fundamentales de una estrategia de cambio y mejora educativa

En la sociedad contemporánea, las relaciones pedagógicas y las instituciones educativas son desafiadas por múltiples demandas que les plantean los cambios sociales. La conformación de sociedades crecientemente interconectadas a nivel mundial incrementa las exigencias —cuantitativas y cualitativas— de formación de las personas y cuestiona, de manera muy aguda, los propósitos, los contenidos y las formas establecidas para educar a las nuevas generaciones. Mientras los procesos formativos se extienden en el tiempo, el paradigma de la educación continua se despliega globalmente, atravesando la vida entera de las personas. En la sociedad que demanda el aprendizaje permanente, la educación se expande y diversifica, adoptando una enorme multiplicidad de objetos, formatos y dispositivos.

En este contexto histórico, replantear qué y cómo redefinir, reorientar y mejorar los procesos educativos y la tarea de los/as docentes de un país (o de un Estado subnacional, como en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) es una tarea de una gran complejidad. Emprender un proceso de cambio sistémico supone analizar, orientar y coordinar muy diversas realidades, planos, dimensiones y actores que movilizan perspectivas, demandas y visiones diversas, no siempre compatibles. Si miramos la experiencia de nuestro país en las casi cuatro décadas de vida político-institucional democrática, podemos reconocer un acuerdo tácito y una continuidad en las políticas de expansión de la escolarización, tanto hacia “arriba” como hacia “abajo” de la educación primaria, generando condiciones para impulsar el acceso de grupos y sectores antes excluidos. Pero esta continuidad de los esfuerzos de expansión en nuestro país no ha sido acompañada por procesos conscientes, claros y sostenidos de cambio de los contenidos y propósitos, y de los procesos y resultados educativos. Los esfuerzos han sido



poco sustentables y no han abordado las diversas dimensiones que deben coordinarse para movilizar y darle organicidad a los procesos de cambio. Entrando ya en la tercera década del siglo XXI, la Argentina necesita definir un rumbo consistente que oriente y sustente procesos de mejora de una educación básica que garantice experiencias formativas valiosas y la adquisición de las herramientas que los/as niños, niñas y jóvenes necesitan para enfrentar los complejos desafíos que hoy plantea la vida en sociedad. Quizás, la mejor manera de impulsar y sostener en el tiempo la consistencia de los procesos de cambio educativo que necesitamos es promoviendo reformas en la formación inicial y continua de docentes y en los modos en que se estimula y se regula el desarrollo de su carrera profesional y la motivación y la calidad de su trabajo. La calidad de los cuerpos profesionales docentes –sus capacidades, compromiso y motivación profesional– son el factor más decisivo en la construcción de cualquier proceso de cambio educativo. Por eso, hay que celebrar la decisión del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de elaborar y presentar un proyecto de reforma del Estatuto Docente, que procura impulsar el desarrollo de los/as docentes mediante procesos de capacitación sistemática y reconoce e incentiva el crecimiento profesional mediante el ejercicio de una diversidad de roles y funciones vinculadas con la enseñanza y el trabajo colaborativo y colegiado en los equipos docentes. Seguramente habrá debates y posiciones diversas sobre los distintos aspectos considerados en la propuesta de reforma. Desde ya, hay muchos otros temas y problemas que como sociedad y como educadores/as debemos analizar y abordar para brindar sustento efectivo al trabajo cotidiano y al desarrollo profesional docente. Bienvenido el debate, ya que hace a la esencia de una sociedad democrática y plural. Ojalá esta sea una oportunidad para plantear un balance de los logros y las limitaciones del actual modelo de carrera y movilizar la reflexión pedagógica y la discusión de política educativa para generar respuestas que estén más a la altura de los desafíos educativos que tenemos ya claramente planteados.

Dr. Mariano Palamidessi

Rector de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires



CONSEJO DE NIÑOS/AS ALUMNOS/AS DE LA REGIÓN IX B

El Consejo de niños/as alumnos/as de la Región IX B nace de la reflexión y la revisión sostenida de su propia gestión por parte de este equipo de supervisoras de Nivel Inicial de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, puntualmente del Distrito Escolar 10.

Motivadas por la intención de motorizar a nuestros jardines hacia un horizonte de mejora y comprometidas con pensar los derechos de las infancias como brújula en nuestras decisiones, comienza a surgir la pregunta sobre el protagonismo de la voz genuina de los/as niños/as en los rumbos que toma nuestra gestión.

El Consejo, como órgano de participación consultivo infantil con voz, formado por alumnos y alumnas de las salas de 5 de todos los jardines del distrito, intenta brindar a las infancias de la Región IX B ese espacio de escucha, directa, sin mediaciones, por parte de una supervisión abierta a la palabra de los/as niños/as.

Cambiar el paradigma, pasar de un modelo que piensa la gestión de los jardines para los niños y las niñas a otro que piensa la gestión de los jardines con los niños y las niñas. De hacer escuela para ellos y ellas, a hacer escuela con ellos y ellas.

Cómo nace y a dónde se dirige el proyecto. Fundamentos

Desde el inicio de su gestión, nuestra supervisión puso la mirada en el protagonismo infantil en la escena pedagógica. Con ese foco, en 2020 gestamos el proyecto distrital “Puentes”, que buscaba dar espacio a la expresión infantil acerca de la experiencia escolar que se iba transitando en un año inédito, de escuela virtual, en el que niños y niñas vieron trastocada profundamente su vida cotidiana. A partir de ese proyecto se generó una multiplicidad de producciones que dieron lugar a la expresión de los niños y niñas de la Región.

Fue una primera experiencia muy valiosa. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la mediación de la palabra adulta (familiar o docente), intentando traducir, explicar, contextualizar la palabra de los/as niños/as, nos hacía sentir que nos alejábamos del significado original y auténtico de la palabra, el dibujo, la construcción o la danza que el niño o la niña había ofrecido como respuesta a nuestra pregunta: “¿Cómo son los puentes que te unen al jardín hoy? Dibujalos, contalos, cantalos, danzalos...”.

Por eso, en 2021 decidimos inaugurar el Consejo de niños/as alumnos/as de la Región IX B. La decisión de inaugurar el consejo tuvo por fin sumar la opinión de las infancias a la hora de tomar decisiones pedagógicas en la Región y promover que sus opiniones sean escuchadas y atendidas en otros espacios de decisión que los/as afectan, como las comunas 12 y 13 que alojan a nuestros jardines, y acompañarlos/as en ese proceso.

El artículo 3 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño expresa que en todas las medidas concernientes a los/as niños/as que tomen las instituciones públicas se atenderá el interés superior del/de la niño/a. Asimismo, el artículo 12 nos insta a garantizar al/a la niño/a que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo/a afectan, tomando en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez, brindándole la oportunidad de ser escuchado/a.

Un gesto vale más que mil palabras, dice el saber popular. Entendemos que la habilitación de este espacio fue y es por sí mismo un fuerte gesto de democratización de la práctica educativa de la Región, un gesto que en principio impacta por sí mismo, sin retórica que lo acompañe.

Asimismo, estamos convencidas de que este espacio distrital motoriza nuevas prácticas democráticas al interior de la Región, donde la voz de los/as niños/as va creciendo progresivamente en protagonismo en cada sala de cada institución.

La escuela forma ciudadanía y la ciudadanía se aprende practicándola. Que los niños y las niñas tengan voz y voto en las decisiones que tomamos los/as funcionarios/as, para construir —al decir de Francesco Tonucci— “la escuela que quieren los/as niños/as”.

Hoy, la escuela —el jardín de infantes— es una creación del mundo adulto, nace de la mirada de la persona adulta sobre la infancia. Esto podría tener cierta lógica contextual cuando nuestra legislación civil consideraba a los menores incapaces de derecho. Sin embargo, en la actualidad, cada decisión que se toma sobre la escuela y la educación de las infancias vuelve a pasar por los/as adultos/as, cuando la nueva legislación civil regula el sistema de capacidad jurídica de niños, niñas y adolescentes a la luz del principio constitucional de autonomía progresiva, de esta forma: “habilita la actuación de derechos en forma directa por su titular, aun cuando éste no ostente plena capacidad y en tanto se evalúe que, a pesar de ello, puede formar convicción y decisión razonada respecto a la cuestión que la involucra”.¹

Nos propusimos un intercambio que habilite la expresión de niños y niñas frente a problemáticas educativas que nos atraviesan y que resulten asequibles a su nivel de comprensión. Esta expresión no se agotará necesariamente en un espacio de intercambio verbal, incluirá todas las vías expresivas que sirvan al propósito comunicativo que nos proponemos, toda forma de arte visual, danza...

Fuimos conscientes de que esta decisión implicaba un gran desafío porque no es posible deconstruir la lógica educativa de más de 200 años de historia en nuestro país. Seguimos a Chiqui González en la convicción de que “no hay nada nuevo, sin una forma nueva” y que “las viejas ideas se derrotan también encontrándole su forma”² para desarmarla, deconstruirla y crear la nueva forma.

Nos animaba sabernos acompañadas por ellos y ellas, que como también nos enseña Chiqui González son “lo nuevo en el mundo”, con todo el tiempo por delante y una lógica fantástica completamente diversa a nuestra lógica adulta. Son quienes seguramente podrán pensar e imaginar una escuela que los/as aloje, mientras nosotras tomamos nota de este nacimiento y gestionamos para que se lleve a cabo.

Un proyecto en el que toda la comunidad educativa esté implicada

Nuestro proyecto fue comunitario desde su nacimiento porque involucra necesariamente a los equipos directivos y docentes y a las familias, ya que lo que nos proponemos solo puede alcanzarse en una red articulada de acciones.

Las familias estuvieron informadas del proyecto desde un inicio y se abrieron canales de aporte para modelar nuestra idea a la medida de las expectativas de la comunidad, a través de distintos recursos como formularios Google.

¹ Fernández, Silvia Eugenia (2014). “El régimen de capacidad en el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación”, en: *Sup. Especial Nuevo Código Civil y Comercial* (noviembre), 25.

² González, Chiqui. *La Infancia como nuevo humanismo*. TED-X, Buenos Aires, abril 2012.





Se solicitó a los equipos directivos que transmitan el proyecto a los equipos docentes y los comprometan en esta tarea común.

Los equipos directivos y docentes han sido y son un pilar fundamental en esta comunicación que diseñamos con claridad y soñamos comprometida. Tuvieron y tienen la responsabilidad de garantizar que cada alumno y alumna de sala de 5 años comprenda los alcances de la acción que se propone.

Una vez recibido el proyecto de supervisión, cada docente lo contextualizó a su grupo. En cada sala de 5, con niveles de compromiso variables, se explicó a los/as niños/as qué es un Consejo, qué es este Consejo, qué es un/a representante; también se explicaron los beneficios del sorteo como modo de elección de cada representante y se acordó quién los/as representaría en el Consejo promoviendo la participación de las minorías. Del mismo modo, cada tema que se propuso a debate fue, a su vez, previamente debatido al interior de cada sala de 5 de modo tal que su representante llevó al Consejo las ideas, los sentires, los sueños de sus pares.

A partir de la evaluación realizada del trayecto recorrido en 2021, que mostraba grados diversos de compromiso y participación tanto de equipos directivos como docentes (lo que tenía un impacto directo en la participación de alumnos/as y familias en los debates del Consejo de grupo), para 2022 propusimos que un/a miembro del equipo docente y directivo de cada institución se postule y quede designado/a como un/a promotor/a del Consejo, entendiendo que para esta nueva etapa resulta necesario fortalecer los niveles de compromiso desde las instituciones.

Organización

Al interior de cada sala de 5 de la Región se sorteó el cargo de un/a consejero/a entre los alumnos y las alumnas. Las escuelas que tienen más de una sala de 5 años luego sortearon entre los/as elegidos/as por cada sala a uno/a que represente a la institución. La elección del sorteo como modo de elección de los/as consejeros/as —democratiza la escena— promueve la participación de las minorías y de los/as alumnos/as con menos voz en el grupo. Durante 2021 nos reunimos en una sala recurrente a través de la plataforma Google Meet, creada exclusivamente para el Consejo una vez por mes. Este año, las reuniones con los y las representantes de las salas de 5 años de nuestra Región se harán una vez por mes, hasta noviembre.

En 2021, las reuniones se realizaban cada mes en un turno diferente (una vez por la mañana, la siguiente por la tarde) y los alumnos y las alumnas participaban desde el jardín acompañados/as por su docente o desde sus casas, acompañados/as por el adulto o la adulta responsable si en ese horario no estaban escolarizados/as.



Durante 2022 estamos trabajando en la posibilidad de reunirnos presencialmente una vez por mes, y nuestro mayor desafío a la fecha es encontrar un marco legal que nos permita reunirnos en una escuela con los consejeros y las consejeras de ambos turnos.

El Consejo se enmarca en un estatuto creado sobre la base de los modelos de estatuto propuestos por la Asociación pedagógica Francesco Tonucci y que es revisable y modificable solo por el mismo Consejo.

A una de las reuniones fue invitada la Directora del Área Inicial, María Susana Basualdo, con el objetivo de abrir otro espacio de escucha a las solicitudes del Consejo.

Los ejes del debate

Entre los principales ejes de reflexión 2021 estuvieron:

- Las salas de los jardines.
- Los patios de los jardines.
- El juego en los jardines.

En 2022, los posibles ejes serán:

- La organización de las salas y otros espacios en los jardines.
- Los actos escolares.
- La articulación con la escuela primaria.

Las decisiones

Resulta imposible reproducir la riqueza de la palabra infantil en unos párrafos. Por ese motivo, compartimos el acta de la primera reunión del Consejo, un video que resume el impacto real de las decisiones del Consejo en las escuelas y un resumen de la experiencia en el sentir y la voz de los/as consejeros/as en una polifonía.

“Dicen los/as consejeros/as del Nivel Inicial del Distrito Escolar 10 que para que los jardines sean un lugar para soñar se necesitan muchos más juegos en los patios: un tobogán, una hamaca, un saltarín y un columpio. En el patio también se necesita sumar plantas y restar hormigas, sumar pisos antigolpes para no lastimarse y sobre todo una casita en un árbol, una cancha y un arco de fútbol.

Un jardín para soñar necesita un dron y una alarma y personas que cuidan el jardín para que no lo roben.

También se necesita limpieza, tachos, sillas de colores, mesas con rueditas y pintar arcoíris en las paredes.

Para soñar en el jardín necesitamos una biblioteca con almohadones y *puffs* y muchos libros en una sala multicolor adonde vayan todos los chicos y las chicas.

Se sueña mejor en el jardín sin coronavirus y sin barbijos. Pero también es necesario abrir una caja de sueños para guardar y compartir los sueños, juntarse, ser amigos/as, quedarse más tiempo y mucho mucho amor.

Un jardín para soñar tendría un día para las mascotas.”

Consejeros y Consejeras Región IX B. Julio 2021.



[El Consejo en las Escuelas](#)



[Polifonía](#)

Gabriela V. Salerno

Supervisora Escolar Nivel Inicial DE 10. Profesora Nivel inicial.
Psicóloga

Andrea N. Molina

Supervisora Adjunta Nivel Inicial DE 10. Profesora Nivel inicial.
Abogada



LA TRAMA Y EL SOSTÉN

El sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires implementa una serie de programas que acompañan la propuesta escolar con el fin de dar cabida a todos/as en la escuela y garantizar los aprendizajes de quienes se incluyen en ella.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la mayoría de los programas socioeducativos fueron creados entre 1998 y 2003 con el propósito principal de generar las condiciones para que los/as niños/as y adolescentes de sectores más vulnerables accedan, permanezcan y terminen su escolaridad. Estos programas, que tienen continuidad en el área de Educación Primaria de CABA, se implementan en los distritos escolares donde los indicadores educativos dan cuenta de la necesidad de disponer de actores que puedan acompañar las trayectorias educativas.

Desde 2021 se me asignó la tarea de la coordinación general de tres programas: Maestro + Maestro, Nivelación y Aceleración.

- **Maestro + Maestro (M+M).** Coordinado por Mónica Salomón y María Victoria Viscarret. En sus orígenes, el programa se denominó Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), creado y puesto en marcha a fines de 1996. La creación del proyecto Maestro + Maestro tuvo la intención de dar respuesta a los altos niveles de repitencia en los primeros grados de “las escuelas de las ZAP”. El proyecto toma como eje el problema de la alfabetización inicial porque el diagnóstico del que parte es que la repitencia tiene como causa que los/as alumnos/as no aprenden a leer y escribir en los tiempos y modos establecidos. Una de las estrategias innovadoras de esta propuesta es la incorporación de un/a segundo/a docente, llamado/a maestro/a ZAP, que permite la capacitación en servicio del docente de grado, a la vez que plantea la organización de la tarea áulica en pareja pedagógica.
- **Programa de Nivelación.** Coordinado por Karina Azzato y Marita Reinoso. El programa se creó en 2003 teniendo en cuenta las evidencias que aportó el Censo de población de 2001. Allí se mostraba la existencia de grupos de niños y niñas que, por diferentes motivos, no asisten a ninguna de las instancias del sistema educativo formal. La Dirección de Educación Primaria desarrolló una propuesta para incorporar a estos/as niños y niñas a la escolaridad común a través de la creación de grados de nivelación dependientes de la escuela primaria, que actúan como “puentes”. Los/Las destinatarios/as del proyecto son los niños y las niñas entre 8 y 14 años cumplidos al 30 de junio de cada ciclo lectivo que nunca asistieron a la escuela, que dejaron de asistir a ella por un período mínimo de dos años o que, habiendo dejado de asistir por un período menor, tengan dos o más años de sobreedad de la esperada para el grado de escolaridad al que les corresponde asistir. De esta manera, según lo establecido, bajo ninguna circunstancia un/a alumno/a que cursa su escolaridad en la escuela común podrá ser incorporado a un grado de nivelación.
- **Programa de Aceleración.** Coordinado por Alejandra Rossano. El Programa Reorganización de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires (Programa de Aceleración) dependiente de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa comenzó a diseñarse en 2002 para iniciar su implementación en el ciclo lectivo 2003. Este programa se propone ofrecer a los/as alumnos/as de nivel primario con una importante sobreedad, una alternativa de prosecución de su escolaridad en un tiempo menor que el que establece la



progresión “un grado/un año”, con lo que se cumplen dos propósitos inseparables:

- Garantizarles el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común.
- Asegurarles la adquisición de los saberes necesarios para el ingreso y la permanencia en la escuela secundaria.

Durante el año pasado, la Dirección de Educación Primaria a cargo de la profesora Nancy Sorfo pensó en una coordinación general de los tres programas para profundizar un trabajo articulado que fortalezca la enseñanza en la escuela y que intervenga en dos aspectos centrales de la escolaridad primaria: la alfabetización y la terminalidad de la escuela primaria en enlace con la escuela secundaria. Ello requiere, además, un trabajo sostenido y acoplado con la modalidad Especial y la escuela secundaria. A partir de esa mirada y con ese encuadre se desarrollará la tarea de la coordinación general.

Fundamentalmente, el trabajo requiere acompañar las trayectorias escolares. Hablar de trayectoria no es sinónimo de “alumnos/as” como generalidad de trayecto con una mirada instrumental. Es pensarlas como recorridos en construcción permanente de forma situada. La noción de “construcción” connota dos significados centrales. Por un lado, da la idea de proceso abierto y de misión colectiva, que si bien tiene al Estado como responsable principal, interpela al compromiso de todos los actores ligados con la política educativa, tanto del nivel macro como del micro. Por otro lado, la noción de “construcción” apela a la necesidad de repensar la intervención de nuestros programas con los/as destinatarios/as actuales y de revisar aspectos centrales con la creatividad que exigen los nuevos tiempos.

Para iniciar ese camino, el viernes 11 de febrero tuvo lugar la Primera Jornada de formación continua de programas socioeducativos en la Escuela N.º 23 DE 20. Están previstas dos jornadas más de este tipo a lo largo del año.

Los propósitos son:

- Construir miradas compartidas en torno a las prioridades de la educación primaria.
- Focalizar la enseñanza en cada uno de los ejes propuestos con la intención de fortalecer las trayectorias educativas de los/as alumnos/as de educación primaria.
- Pensar la intervención didáctica, analizando el punto de partida de los/as estudiantes.
- Vincular las propuestas didácticas con las trayectorias de los/as estudiantes.

Se abordan tres ejes de trabajo:

- Alfabetización inicial.
- Alfabetización de niños/as grandes.
- Terminalidad de la educación primaria.

Los/Las destinatarios/as de estas jornadas son docentes de los programas de Aceleración, M+M y Nivelación. También participan la directora de Educación Especial, Ilda Domínguez y los/as supervisores/as de la modalidad Especial.

La dinámica que está prevista es la realización de 16 talleres, a cargo de los/as asistentes técnicos/as y capacitadores/as de los programas, abordando los tres ejes de trabajo propuestos, donde se focalizará sobre propuestas didácticas que permitan profundizar estrategias de enseñanza.

“Si lo imprevisible es posible, al menos que no nos tome despojados de nuestra capacidad pensante”. (Silvia Bleichmar)

Lic. Silvia Pulice

Coordinadora general de los programas socioeducativos



LA BIENVENIDA A LAS PRIMERAS ESCUELAS PRIMARIAS BILINGÜES DE GESTIÓN ESTATAL

Las familias que depositan su confianza en la educación que se brinda en las escuelas primarias de gestión estatal, saben que los niños y las niñas tendrán la valiosa oportunidad de acceder al aprendizaje de la lengua inglesa. La oferta educativa en la enseñanza de este idioma es muy amplia y variada.

Los/Las invitamos a realizar un recorrido por las distintas modalidades.

- **Escuelas primarias de jornada simple y las escuelas primarias de jornada completa.** Desde 2009, los chicos y las chicas que concurren a estas escuelas tienen a lo largo de su escolaridad 3 horas semanales de inglés en las escuelas de jornada simple y 5 horas semanales en las escuelas de jornada completa.
- **Escuelas plurilingües.** Son escuelas de jornada completa que nacieron en 2002. En estas se intensifica la enseñanza de dos idiomas extranjeros. La primera lengua extranjera o adicional se incorpora desde primer grado: 8 horas semanales de 1.º a 5.º grado, mientras que en 6.º y 7.º, la carga horaria es de 7 horas por semana. La segunda lengua se imparte desde 4.º grado con distribución horaria de 3 horas semanales para 4.º y 5.º grado y 4 horas para 6.º y 7.º grado. Es importante destacar que en todas las escuelas de modalidad plurilingüe se imparte inglés como primera o segunda lengua.
- **Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros (CECIE).** El primer Centro Educativo Complementario de Idiomas Extranjeros (se lo conoció como Escuela de Idiomas del Distrito Escolar 15) vio su nacimiento hace cuatro décadas como respuesta de las autoridades educativas de ese momento a la necesidad de la comunidad ya que, por ese entonces, la currícula de las escuelas de jornada simple no incluía inglés. En 2021 se cumplieron 10 años de la creación de los últimos cuatro centros: CECIE 22, CECIE 23, CECIE 24 y CECIE 25, que hasta 2011 eran anexos de otros establecimientos escolares. Actualmente, en nuestra ciudad hay veinticinco centros de idiomas distribuidos estratégicamente en los veintiún distritos escolares. En ellos, a partir de las 17 horas, niños, niñas y adolescentes que son alumnos y alumnas regulares de escuelas de gestión estatal o privada, tienen la posibilidad de aprender otro u otros idiomas, ya que en algunas de esas instituciones se enseña inglés y también lenguas latinas. Finalizados los estudios de seis años de duración, el alumnado logra alcanzar un nivel intermedio/avanzado de la lengua o lenguas en estudio.
- **Escuelas primarias bilingües de gestión estatal.** Entendiendo que innovar no implica necesariamente cambiar por el solo hecho de cambiar ni mucho menos destruir el camino transitado, pero sí teniendo la firme convicción de que la sociedad demanda la formación de ciudadanos/as globales, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en su Plan de Fortalecimiento de Áreas Estratégicas considera a Inglés como un área con tales características y de suma importancia para la formación de ciudadanos/as del siglo XXI. Reforzando la idea de brindar herramientas y estrategias para la consolidación de aprendizajes y hacer frente a futuros desafíos académicos y laborales, en el presente ciclo lectivo seis escuelas de jornada completa en las cuales se impartía inglés, adoptan la modalidad: “bilingüe



español-inglés”. Esta propuesta innovadora en el país implica que los chicos y las chicas tienen 13 horas de inglés semanales y considerar a la lengua inglesa no solamente como instrumento de comunicación sino como segunda lengua de instrucción y expresión de otros contenidos curriculares cuidadosamente seleccionados y definidos.

Estas escuelas son: Escuela N.º 2 DE 2 (Recoleta), Escuela N.º 9 DE 9 (Palermo), Escuela N.º 22 DE 10 (Belgrano), Escuela N.º 2 DE 14 (Villa Ortúzar), Escuela N.º 27 DE 15 (Parque Chas) y Escuela N.º 21 DE 17 (Villa del Parque).



Se sigue haciendo camino garantizando que los niños y las niñas que estudian en las escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires reciban una educación inclusiva y de calidad que les abra las puertas a un futuro de más y mejores oportunidades.



Lic. Claudia Anconatani Sup
Coordinadora de Idioma Extranjero

Lic. Laura Tubio
Coordinadora de Escuelas Bilingües



EL ACTO DE APRENDER EN UN ACTO

Durante mucho tiempo, el mayor desafío fue incorporar a la mayor cantidad de niños/as y jóvenes a la escuela. Pero la expansión cuantitativa se produjo paralelamente a una crisis social y económica, que trajo como consecuencia el deterioro de la calidad en pos del aumento de matrícula. Estos dos conceptos —calidad y cantidad— no deben dissociarse, es necesario que la incorporación de los/as chicos/as a la escuela se efectivice en un acceso real e igualitario al aprendizaje de conocimientos, valores, actitudes y competencias que les permitan comprender el mundo en que viven.

El acto de aprender es constante y permanente, muchas veces estamos aprendiendo y no nos damos cuenta. Es inherente a la condición humana y está motivado por la necesidad de cambio. Aprendemos para conocer el mundo y transformarnos. Es por eso que en todo aprendizaje deben intervenir la estimulación y la diversidad de ejemplos. Aprender nos permitirá compartir, interactuar, socializarnos y crecer. Pero es en la propia escuela donde, muchas veces, el aprender se vuelve rutinario para nuestros/as alumnos/as y ahí es donde el acto de enseñar debe transformarse en novedoso y significativo. Debe tener en cuenta a cada alumno/a en su totalidad; tomar las cualidades de cada uno/a y brindarle nuevas herramientas para que construya su propio aprendizaje.

“Creemos que los/as alumnos/as que tienen la oportunidad de realizar prácticas que incluyen contenidos propios del teatro saben que es una experiencia que abre a ‘otros mundos reales o posibles’, que al basarse en la ficción es ‘un alto en la cotidianidad’, que propone ‘experiencias’ diferentes de las que están acostumbrados, que promueve ‘otras formas de relación’ y que, en definitiva, ofrece una oportunidad para tomar conciencia del carácter social del aprendizaje del teatro en la escuela”¹.

Para lograr aprendizajes homogéneos hay que promover procesos pedagógicos diferentes. El acto escolar debe de ser vivido como tal.

Somos educadores/as que trabajamos diariamente tanto en la ejecución como en la transformación de la realidad educativa. Acercarse a este tipo de propuestas involucra un compromiso muy importante, se genera un vínculo de trabajo que fortalece los lazos construidos en el día a día de la escuela.

Tenemos que hablar desde la praxis, desde la conjunción íntima entre reflexión y acción, mostrando que existe una línea común entre lo pedagógico y lo político, entre la acción concreta y la acción estructural. Con un pie dentro de la realidad concreta y otro pie fuera: el primero asegura que actuamos dentro de la realidad, el segundo tira hacia el objetivo que perseguimos.

Incluir a los/as alumnos/as con su diversidad es el punto de mayor valor que posee un sistema educativo basado en el respeto de las diferencias. Trabajar con la diversidad significa respetar las diferencias sin olvidar que debemos asumir la responsabilidad de garantizar un horizonte de igualdad para todos/as. Apostar a la capacidad de cada chico/a de manera que cada uno/a pueda encontrar su lugar.

Un proyecto centrado en una escuela abierta.

Pero, ¿qué entendemos por una escuela abierta? Es aquella en la cual el aprendizaje se construye a través de todos los actores de este proceso, donde se puede preguntar, repreguntar, criticar y construir a través de la crítica. Una escuela donde la participación es deseada y buscada, donde el diálogo y el trabajo grupal se vivencian en todos los miembros de la comunidad educativa. Todo esto apunta a lograr un objetivo común, un aprendizaje integral, un aprendizaje significativo.

¹ “La interacción con los otros, fuente, situación y objeto de conocimiento”, en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*, Marco General, páginas 43-46.



Por qué no, entonces, aprender con un acto.

Lo que conocemos como un acto escolar comienza mucho antes del día acordado para la cita, y no me refiero a ensayos, reuniones previas en cuanto a la temática a tratar, búsqueda de ideas y armado del acto en sí mismo. Hago referencia a una situación que la misma institución escolar marca como comienzo y en donde ya se puede vislumbrar el valor que cada escuela le dará a cada momento de un acto escolar.

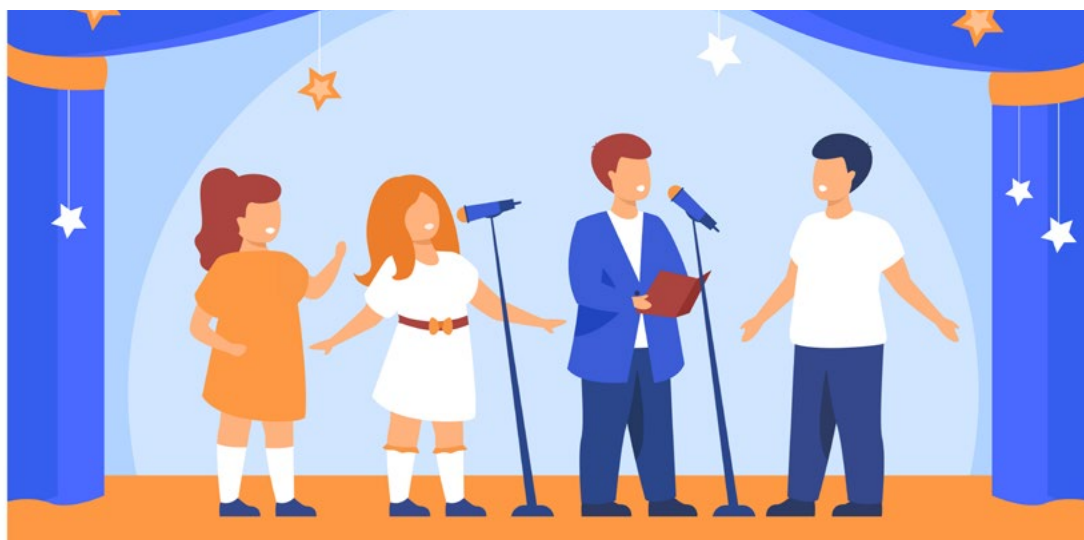
Quien haya transitado escuelas será cómplice y dará fe de la hora señalada en que “los actos” entran en escena. En casi todas las escuelas, al inicio del año, cuando se presentan los/as docentes luego del período vacacional, se realizan reuniones y se conversan diferentes temas del quehacer escolar. Se dan pautas, se aúnan criterios, se realizan las presentaciones de docentes nuevos/as, etc. Y en algunas, incluso, se trata el tema de la asignación de las efemérides que cada grado o ciclo realizará. Aparecen detalladas las fechas en algún libro de actas, subrayadas, desglosadas en grados y secciones que intervienen, escenografías a cargo, realización de tarjetas de invitación, suvenires, carteleras y todo tipo de aditamentos de lo más variados.

Existen también aquellas otras escuelas —que sí las hay— en las que, una simple hojita en la que aún penden rastros de que fue arrancada de algún viejo cuaderno espiralado y fue pegada por alguien en alguna cartelera abandonada de la sala de maestros/as con tan solo un trocito de cinta, que realiza un titánico esfuerzo para mantener, nadie sabe bien cómo, esa hoja suspendida, formando un ángulo de lo más extraño y llamativo. O también aquella otra que, mágicamente —obra de qué afamado/a matemático/a— apareció tatuada con una circunferencia perfecta hecha por la base de alguna vieja taza de café, allí abandonada sobre la mesa de trabajo, tapada por una pila de cuadernos que reclaman ser corregidos.

A partir de estos escenarios posibles de escuelas, comienzan a suscitarse un sinnúmero de situaciones, conversaciones, miradas y “jugadas”. Todas estas situaciones (la del libro de actas, la del cuadernito o tantas otras) merecen un párrafo aparte. Quien haya sido el/la agraciado/a de tener en su poder esa famosa grilla de efemérides antes que nadie, tendrá la posibilidad de la elección entre ese universo de fechas alegóricas.

Cubrir la fecha patria o conmemoración, ni más ni menos, es el todo. Porque, en muchos casos, el “elegir” la fecha es el “no elegir” (no sé si el/la compañero/a docente puede leer entre líneas).

A fuerza y a días se van llenando esos casilleros en blanco donde figuran los actos, y en todas las escuelas suele suceder lo mismo... El acto del patrono..., aquella conmemoración que hace referencia al nombre de bautizo de cada escuela, tal vez el más importante, queda en blanco, vacío, ausente.



Ninguna lapicera se posará en ese casillero. A veces alguien, tímidamente, en el mejor de los casos, pondrá en lápiz el adjetivo indefinido, que involucra pero no aclara...: todos/as. Pero la mayoría de las veces permanece vacío hasta que alguien se in mole o alguna autoridad de la escuela nos invite cariñosamente a completarlo con nuestro nombre.

Todo este encuadre entra en una problemática acerca de los actos escolares. Creo que radica en que el acto escolar no es visto como una posibilidad de aprendizaje, como un motor que pondría en funcionamiento potencialidades de los/as chicos/as, como un eje rector que guíe todo el trabajo a lo largo del ciclo escolar y, a su vez, deje huella.

¿Por qué observar el acto escolar como algo ajeno al proceso de enseñanza/aprendizaje? ¿Por qué vivenciarlo como una carga? ¿Por qué pensar que no estamos trabajando contenidos?

La experiencia en diferentes escuelas, tanto del régimen estatal como del privado dentro de la Ciudad de Buenos Aires, como las experiencias realizadas en México, marcan que los/as chicos/as se interesan sobremanera en lo referente a los actos escolares. Y en este hacer salen a la luz diferentes potencialidades que en el ámbito áulico no se observan con total plenitud.

Es una oportunidad perfecta para generar en los/as chicos/as las ganas de hacer algo diferente, de poner en juego otras potencialidades, cada uno/a desde el lugar que elija. Un acto escolar permite “actuar” en lo que cada uno/a prefiera. Hay muchas actividades en las que se puede participar. No solo es dramatizar, existen posibilidades infinitas: quien gusta de leer, quien aporta ideas, quien prefiere plasmar a través del dibujo, quien decora, a quien le gusta la parte técnica, en fin, diversas formas de ser parte.

El sí se puede

Muchas veces hemos leído y luego pensado en: ¿y ahora cómo? ¿Podré en mi escuela? ¿Están dadas las condiciones? ¿Tendré el apoyo?

Es importante poder vencer la barrera, animarse y contagiar. Tener ganas de hacer algo diferente, distinto. Luego, las redes se comienzan a tejer solas, de a poco, dialogando, pidiendo ayuda. Si realmente estamos convencidos/as de hacer algo significativo, nuestros/as compañeros/as van a comenzar, de a poco, a preguntar, a sumarse, a generar ideas.

Es necesario poner énfasis en lo vincular, en generar un buen clima de trabajo, compromiso y convicción de lo que estamos haciendo. Creer.

Siempre existen posibilidades de hacer, no se necesitan grandes recursos. ¿Cuáles fueron siempre nuestras mejores clases? Aquellas en las que transmitimos e intentamos empapar a nuestros/as chicos/as de aquello que más nos apasiona. Y allí es donde la mirada del/de la otro/a encuentra lo atractivo, el contagio, las ganas.

Poner pasión e intención. Luego, todo comienza a funcionar, se siente en el aire, en las aulas, en los patios. Una sensación de “todos/as somos parte” maravillosa, cargada de energía que impregna toda la escuela.

No es fácil, hay que estar convencidos/as para poder contagiar. Y en el andar del trabajo, día a día, se ven los logros de los/as chicos/as, se advierten sus potencialidades, se generan espacios de aprendizaje continuos, momentos de significación de los objetivos propuestos. Y la sensación de que sí se puede, que es posible pensar un acto escolar como momento de aprendizaje, como eje rector de otros contenidos, como disparador de una manera diferente de vivir y hacer escuela. Es posible, funciona.

Lic. Carlos Antonio López

Director

Escuela N.º 21 DE 5



CONTINUIDAD Y GARANTÍA A LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Este periodo lectivo nos compromete con una nueva propuesta sobre las nociones pedagógicas, de formación y articulación para dar lugar a las innovaciones educativas que den sustento a nuestras prácticas diarias.

Adhiriendo a la noción de inclusión de la UNESCO y donde la respuesta de la Educación Especial abarca a todos/as los/as alumnos/as que han tenido riesgo de exclusión, y con la intención de garantizar la educación durante toda la vida. El objetivo para el desarrollo sostenible 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO menciona: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos”.

La intención de sumarnos al alcance de este objetivo pone de manifiesto nuestro compromiso y nuestra responsabilidad con la tarea educativa y la función estratégica que tenemos por delante, que es mirar a cada uno/a de nuestros/as estudiantes, sobre todo a aquellos/as con mayor riesgo pedagógico, buscando generar condiciones que permitan que su aprendizaje y su “estar” en la escuela resulten una experiencia valiosa. Para que esto suceda tenemos que poner fuerza sobre el diseño de cada propuesta, la organización de los tiempos, el uso de los recursos.

Desde la dirección trabajamos sobre tres ejes. El eje pedagógico (con el foco puesto en la propuesta pedagógica), centrado en la alfabetización, continuará siendo la base y el sustento de todas las planificaciones. El eje del esfuerzo en la formación reflejada en las diferentes propuestas desde la Escuela de Maestros y en la actitud permanente de interpelarnos y salir a buscar nuevas respuestas que nos permitan actualizar nuestros saberes y actuar respondiendo a la realidad siempre compleja frente a cada situación que nos requiere. Esto nos invita, a su vez, a buscar respuestas de superación articuladamente —en coyuntura— con el eje de la articulación con los diferentes niveles y las direcciones del ámbito educativo, y también con aquellas organizaciones o instituciones que nos permiten el contacto con la sociedad en su conjunto. Extendiendo junto con el perfeccionamiento y el trabajo en continuidad con los distintos niveles del sistema educativo este modelo procedimental.

Este ciclo nos dará nuevas oportunidades de crecer y profundizar los logros y objetivos obtenidos al redoblar esfuerzos, por un lado, desde la especificidad y la singularidad de las instituciones de educación especial y, por otra parte, para llegar a todas las instituciones escolares en donde la presencia de la modalidad deje de ser una excepcionalidad para tornarse un modo común de innovación estratégica, con la finalidad de asegurar la igualdad de oportunidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dirección de Educación Especial



CUIDAR LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE CADA ALUMNO Y ALUMNA

La importancia de la articulación entre niveles: desde Educación Especial creamos lazos que favorecen la promoción.

Una escuela inclusiva requiere un cambio de mirada sobre sus prácticas de enseñanza y, fundamentalmente, sobre su mirada acerca de la evaluación. La aceptación y la valoración de las diferencias implica la predisposición para comprender las singularidades y que se reconozca que esa diversidad enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo interdisciplinario y de articulación con los distintos niveles del sistema educativo consiste en profundizar el conocimiento que tenemos sobre el alumnado partiendo de la apreciación de las posibilidades y capacidades. Evaluar no implica “encasillar” los conocimientos y las habilidades dentro de parámetros preestablecidos e inmodificables. Evaluar es conocer para tener un punto de partida, un comienzo que nos permita planificar objetivos y metas comunes. La evaluación es una tarea que debemos realizar y compartir con todos los actores de la trayectoria educativa de cada alumno y alumna y reiterar cada vez que sea necesario, a modo de guía y orientación de nuestras prácticas.

El asesoramiento pedagógico desde Educación Especial, así como las prácticas inclusivas en los distintos niveles, lleva consigo la responsabilidad de tender lazos que garanticen avances en la adquisición de capacidades del alumnado pero también que refuercen la unidad del sistema educativo. Sumar esfuerzos y brindar múltiples alternativas permite ampliar las posibilidades de inserción escolar y social.

Los mecanismos de articulación no deben ser hechos aislados, es preciso que sean instituidos, con-

sensuados, acordados, conversados y puestos en común generando reflexión al respecto.

Garantizar un camino educativo integral lleva implícita la adopción de una cultura inclusiva que dé soporte a las metodologías de enseñanza de los/as distintos/as docentes y profesionales que intervienen, cobrando especial relevancia los momentos de cambio, ya sea de etapa, ciclo o nivel, lo que conlleva el compromiso del encuentro con ese/a otro/a docente que dará continuidad a la tarea pedagógica iniciada.

La importancia de esta articulación nos motiva a considerar los modos y las metodologías para dar sostén al recorrido escolar con la intención de alcanzar no solo el acceso, sino la permanencia, la promoción y la acreditación que permitirán la participación activa en la sociedad de cada uno y de cada una de nuestros/as estudiantes.

Dirección de Educación Especial



GESTIONAR LA ESI EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN MEDIA

La ley nacional 26.150/06 y la ley jurisdiccional 2110/06 establecen que todas/os las/os estudiantes tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Entendiendo que “la ESI comprende el conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual, entendida como la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social mediante la comunicación y el amor”.

Ambas leyes, a su vez, se enmarcan en la ley nacional 26.061/05 de Protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, que entiende el rol del Estado como garante de promover, prevenir, proteger y sancionar su incumplimiento; establece que todos/as los/as estudiantes tienen derecho a recibir ESI en todos los establecimientos educativos del país. La ESI es un derecho y es importante que se puedan generar las condiciones institucionales que favorezcan su desarrollo sistemático. Es necesario seguir construyendo este proceso de implementación y encontrar espacios de trabajo que trasciendan los encuentros informales.

En CABA existen 104 escuelas de Educación Media de gestión estatal que se disponen en ocho Regiones. Cada Región tiene entre 10 y 16 escuelas que pertenecen a dos o tres distritos escolares.

Entender la sexualidad de un modo amplio e integral es un objetivo que hoy tienen las escuelas en el marco de la legislación vigente, y es el trabajo o abordaje colectivo desde sus espacios colegiados el que puede sumar al ejercicio comunicacional de la necesidad de implementación de la ESI.

“En este sentido, la ley 2110/06 fija los contenidos mínimos y obligatorios elaborados por el Ministerio de Educación de la CABA para ser desarrollados en todas las instituciones educativas, en el marco de su ideario y/o de su proyecto educativo institucional”. (*Diseño Curricular*, GCABA, p. 573)



En cada aula, en cada escuela e, incluso, en cada conjunto de escuelas (Región) de Educación Media de CABA convive la diversidad. Esas diferentes poblaciones dan identidad a la ESI; el reclamo de los/as pibes/as en cuanto a la implementación de la ESI es diferente en cada Región, producto de la heterogeneidad que vivimos en las escuelas y en la vida misma. Con este dato podemos realmente pensar que existen necesidades diversas, enfoques diversos, y que la implementación de la ESI en cada Región tiene su propia identidad.

En 2019, desde el trabajo de la Legislatura atendiendo la Resolución CFE N.º 340/18 emergió el documento Educación Sexual para decidir, cuya coordinación estuvo a cargo de la Dra. Diana Maffía. De este documento se desprende un informe de lo trabajado entre especialistas, docentes, legisladores/as, etc., en el cual sale a la luz, entre otras cosas, la necesidad de la participación de los/as estudiantes en estos equipos de referentes de ESI en las escuelas, a través de la figura “promotores ESI”.

Diversas enunciaciones de algunas preguntas que es imprescindible hacernos con relación a la implementación de la ESI en las escuelas de Educación Media:

¿Los/Las adolescentes tienen voz en sus escuelas respecto de la ESI?
¿De qué manera se está involucrando a los/as estudiantes en la preparación de los diferentes espacios de reflexión de la ESI?
¿Qué estrategias de encuentro y de diálogo están utilizando los equipos de referentes ESI de las escuelas?
¿Los equipos ESI están involucrando a los/as estudiantes en los espacios de acción y reflexión de la ESI, como son los ECEOS?
¿Los/Las docentes están integrando los contenidos curriculares de la ESI en sus planificaciones áulicas?
¿De qué manera el Departamento de Orientación Escolar de las escuelas está pudiendo orientar a sus docentes en sus planificaciones para que incorporen contenidos curriculares de ESI?



[Programa de promotores/as ESI estudiantiles.](#)

Hoy nos encontramos con la figura de “promotores/as ESI estudiantiles”, generada en el GCABA desde un trabajo colectivo con docentes, estudiantes y autoridades.

Desde la Dirección de Educación Media se instala un instrumento que intenta colaborar para desarmar las posibles tensiones que habitan las escuelas en lo que refiere a la implementación de la ESI. El dispositivo es nombrado como “Mesas regionales ESI”, gestado con la intención de instalar un espacio mensual, sistematizado y documentado, donde los equipos referentes de ESI de las escuelas puedan tener un lugar para compartir herramientas, materiales y miradas; responder dudas; “copiarse” dispositivos; saber qué se hace en la escuela que está a diez cuadras. En definitiva, aprender de otras/os y con otras/os. Dichas mesas también comprendieron el desarrollo de seis jornadas de capacitación sobre masculinidades, género y diversidad, además de lenguaje inclusivo, con referentes de la Dirección de Buenos Aires Convive en la Diversidad. Los conversatorios fueron: adolescencias trans, “la arqueología del armario”, masculinidades, violencia doméstica, que estuvieron a cargo de la licenciada Cecilia Rodríguez, la Asociación Transargentines (a cargo de Lautaro Lucas Cruz y el licenciado Claudio Barbero), DGMUJ, entre otros.

Estamos convencidos/as de que la participación de los/as estudiantes es clave en el armado de las acciones ESI en sus escuelas; es por ello que interesa reflexionar sobre el hacer en la escuela y en estos equipos de referentes ESI.



“El lugar de la sexualidad en las instituciones educativas no deja de convocarnos, de solicitarnos, de conmover nuestros lugares de adultos, de producir debate y, afortunadamente, de conducirnos a reflexionar sobre la sociedad que queremos, la escuela que anhelamos, los/as adolescentes y jóvenes con quienes trabajamos, pero fundamentalmente a plantear y reformular nuestros posicionamientos personales y profesionales. Es un lugar donde se entran innumerables conceptos, ideas y valorizaciones, saberes no reconocidos como tales, conocimientos y opiniones, mitos y prejuicios, enseñanzas y aprendizajes escolares y extraescolares, creencias, convicciones personales y profesionales, decisiones individuales y colectivas”. (Greco, B., 2006)

Un análisis de las condiciones institucionales demanda la inclusión de temas sobre sexualidad, subjetividad y afectividad, particularmente en la escuela media, como decisión pedagógica, ya sea ante situaciones cotidianas emergentes, como proyectos transversales interdisciplinarios o como contenidos específicos abordados desde las asignaturas o áreas. Greco (2006) recoge voces, testimonios, fragmentos de textos, reflexiones diversas, tensiones habitualmente planteadas en la escuela que expresan tanto docentes como alumnos/as a la hora de hablar de sus lugares en el marco de la institución escolar, de sus posibilidades para tratar temas de sexualidad en ella y de la relación pedagógica que demanda una “escuela inclusiva de la sexualidad”. Se propone una “pedagogía de la confianza y el diálogo” que habilite nuevos modos de relación y de autoridad pedagógica.

En el trabajo realizado por la Legislatura porteña en 2018, y en concordancia con la Resolución del CFE N.º 340/18, se imprimen las propuestas de la DEM, que habilitan y/o garantizan la implementación de políticas públicas de generar mesas de trabajo ESI regionales y sistemáticas para favorecer la implementación de la ESI en las escuelas, que deben estar acompañadas por las supervisiones escolares.

Siguiendo estas líneas de acción es que intentamos encontrar respuestas a las preguntas que nos interpelan como actores institucionales, trabajadores/as de la Educación Media y a los/as estudiantes que la transitan. O por lo menos seguiremos construyendo sentido y conocimiento relativo a las percepciones que la comunidad educativa tiene sobre la implementación de la ESI.

Prof. Leticia Loos

Coordinadora pedagógica de la Dirección de Educación Media

Greco, B. (2006). “Educación sexual en la escuela, perspectivas y reflexiones”. Ministerio de Educación GCABA.

Diseño Curricular. Nueva Escuela Secundaria. (2014). Ministerio de Educación GCABA.



LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN TÉCNICA ARTICULA

Como Dirección de Educación Técnica (DET) nos preguntamos qué hacen nuestros/as estudiantes luego de transitar la educación técnico-profesional, qué intereses tienen, tanto en el ámbito laboral como educativo.

Los chicos y las chicas que viven esta modalidad adquieren herramientas que permiten el desempeño en trabajos de oficio y un amplio nivel académico.

Respecto a la continuidad académica, un gran porcentaje de estudiantes se inclina sobre las ofertas educativas relacionadas a las llamadas “carreras duras”, como ingeniería, análisis de sistemas, etc. Dentro de las instituciones, la más elegida es la Universidad Tecnológica Nacional FRBA, con la cual la DET mantiene un trabajo de articulación con estudiantes de 6.º año de todas las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires.

Previo a 2014 se realizó un trabajo cualitativo y cuantitativo que se mantiene actualmente. Este consiste en conocer los avances que mantienen chicos y chicas provenientes de escuelas técnicas ahora inmersos/as en la vida y el desarrollo universitario. Se detectó la no compatibilidad

por parte de los/as aspirantes a carreras universitarias entre los conocimientos previos en algunos temas específicos que la UTN requiere como indispensables.

Para el área, lo más alarmante fue la deserción entre el nivel medio técnico y la universidad. Por tal motivo, el trabajo integral de articulación realizado contempló dos acciones relevantes: por un lado, el trabajo de campo consistió en recabar información sobre temas relacionados a Física y Matemática, específicamente, en qué año se dictan, en qué momento del año y cuáles son las propuestas pedagógicas para abordarlos, ya que son la columna vertebral de la formación técnica. Por tal motivo, fue fundamental ajustar los trayectos en función de las necesidades para lograr los avances universitarios en tiempo y forma sin olvidar lo que la sociedad del futuro demande.

Por otro lado, se trabajó intensamente en el proceso nivelatorio tradicional que se dicta en febrero, accionando un plan con avances progresivos como lo hace Entropía desde 2014.

En el trayecto tradicional para la nivelación y el ingreso, solo el 30%



del total de aspirantes lograba la permanencia. Como consecuencia, la inquietud no era solo de la DET, sino también de las autoridades universitarias.

¿Qué es Entropía?

Entropía es un programa creado en 2014 y articulado entre dos áreas educativas: la Dirección de Educación Técnica del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Universidad Tecnológica Nacional FRBA. Este programa propone capacitar a estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal para fortalecer el pasaje al ámbito universitario y la permanencia en las carreras que ofrece, con una metodología innovadora.

La experiencia de formación se destaca por la combinación de tecnología e innovación en las metodologías aplicadas con el objetivo de elevar la calidad en la didáctica y en el desempeño de los/as estudiantes en las llamadas habilidades STEM, que incluyen la ciencia, tecnología, ingeniería y matemática.

Desde su implementación hasta la actualidad, el programa se expandió y sus resultados fueron notables: el 93% de los/as alumnos/as que lo finalizan, logran el ingreso a la UTN Buenos Aires.

Este programa se activa un año antes al ingreso en la vida universitaria, donde chicos y chicas de 6.º año inmersos/as en la ETP de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cursan en simultáneo con el último año del nivel medio técnico. Este trayecto se realiza actualmente de forma virtual durante 28 sábados organizados en dos turnos con clases sincrónicas de 4 horas, en las que se plantean situaciones problemáticas a resolver. En la semana, las clases asincróni-

cas se dan como espacio de consulta, con el objetivo de fortalecer los contenidos elaborados.

Este trayecto propone cinco espacios evaluatorios como espacios destinados al aprendizaje, por lo que los aspirantes realizan trabajos prácticos con contenidos integrados entre Matemática y Física.

Todo el programa cuenta con la participación activa de la DET y referentes escolares como nexo entre ambos niveles y el equipo pedagógico que la UTN dispone, entre ellos, el director de la carrera, profesores/as y tutores/as.

Este programa utiliza material tecnológico de calidad, como instrumentos de medición para tomar registro de distintos parámetros (angulares, presión, longitudes, temperaturas, etc.) y aulas pensadas específicamente para este programa didáctico-educativo.

Luego de ocho años, Entropía creció en número de estudiantes, docentes, tutores/as y comisiones, y lo acompañan los mejores números estadísticos en relación entre aspirantes e ingresantes a la vida universitaria. Actualmente, del 100% de los chicos y las chicas que se inscriben, el 80% logra la permanencia y del 100% que termina la cursada completa, el 93% accede al primer año de esta universidad y logra los niveles académicos propuestos.



Cristian Ariel Dieguez

Profesor en disciplinas industriales. Referente técnico de Entropía
Dirección de Educación Técnica



EL TRABAJO DE LA VENTANILLA ÚNICA DE ADULTOS EN LOS CIM

Durante el mes de febrero, la Ventanilla Única de Adultos (VUA) recorrió diez de los Centros Integrales de la Mujer (CIM) para hacerles llegar a las mujeres que asisten la oferta educativa de la Ciudad.

Los Centros Integrales de la Mujer (CIM) son espacios pensados para promover los derechos de las mujeres y están diseñados para brindar asistencia a aquellas que sufren o han sufrido violencia de género. Están compuestos por equipos interdisciplinarios conformados por abogadas, trabajadoras sociales y psicólogas especializadas en problemáticas de diversidad y género.

El trabajo de la Ventanilla Única en los CIM surge de la necesidad de acercar a estas mujeres la posibilidad de que cuenten con un acompañamiento con respecto a sus trayectorias educativas, brindando información sobre las ofertas que cuentan para completar sus estudios primarios o secundarios.

Durante febrero, en las visitas a los CIM, se realizaron entrevistas con referentes y asistentes sociales que hicieron recorridas junto con las integrantes de la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente para conocer a vecinas de la zona que se acercaron a conocer las propuestas o a las que ya eran pacientes propias de los CIM.

El trabajo en conjunto con los Centros Integrales tiene como finalidad facilitar el acceso a las propuestas educativas y proporcionar el seguimiento necesario para conocer el trayecto educativo de cada mujer. Esto tiene como eje la convicción de que la escuela da la posibilidad de tener más herramientas para el desarrollo personal, económico y profesional de las mujeres.

Además de la construcción de espacios de empoderamiento que favorecen el proceso de recuperación emocional de las mujeres, el acercamiento de estas a la escuela resulta





un factor fundamental para muchas que no han podido concluir sus estudios por diferentes razones, pero entienden la importancia de acompañar la escolaridad de sus hijos e hijas.

Estudios realizados en el ámbito de la psicología consideran que existe una relación estrecha entre el nivel de escolaridad materno y el desempeño intelectual de los/as hijos/as: “[e]n este sentido, se ha demostrado que las madres con educación superior emplean un léxico más rico e implementan la lectura a sus hijos, lo cual se traduce en la posibilidad de desarrollar un amplio vocabulario de sus descendientes, en comparación con las madres que no han alcanzado un nivel secundario completo” (Labín, Taborda y Brenlla, 2014).

Esta idea cristalizada sobre la incidencia que tiene en los/as niños/as el nivel educativo de la madre se reafirma en las investigaciones en las

cuales se evidencia que a medida que aumentan los años de educación materna, mejora la comprensión verbal y las habilidades lingüísticas de los niños y las niñas. Esto tiene que ver sobre todo porque la amplia formación materna favorece los recursos intelectuales y la estimulación que beneficia el desarrollo de la capacidad intelectual de los/as hijos/as.

Resulta indispensable poder acercar la escuela a las mujeres en situación de vulnerabilidad para que conozcan las diferentes alternativas que poseen, entendiéndolo como un entramado más en la red que se construye para poder fortalecer el apoyo y acompañamiento de ellas.

Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente

Labín, A., Taborda, A. y Brenlla, M.E. (2014). “La Relación entre el Nivel Educativo de la Madre y el Rendimiento Cognitivo Infanto-Juvenil a partir del WISC-IV”, en *Psicogente*, 18 (34): pp. 293-302.



EQUIPO PEDAGÓGICO

En mi barrio de nacimiento, en mi amado Lugano I y II, mi mamá (ama de casa y trabajadora de seguridad) y mi papá (excura y taxista) hacían malabares para que pudiéramos tener el plato de comida diario, y me exigían estudiar para que pudiera tener un mejor porvenir. Por eso, cuando me equivocaba, lo que más me dolía no era el reto en sí, era la penitencia de no poder bajar y jugar con mis amigos/as. Esas enseñanzas tan valoradas por muchos, a mí me fueron originando un cimiento fundamental. Sabía que la clave era esa, estudiar rodeado de amigos/as. Y la escuela pública fue fundamental, claro.

Cuando en noviembre de 2020 se acercaron del Ministerio de Educación para ofrecerme formar parte del proyecto pedagógico Escuela de Verano para el año siguiente, me sorprendí. Surgieron muchísimas preguntas que movilizaron mis certezas, pero aceleraron mis dudas... ¿Podía ser parte de este proceso tan importante y aportar mi experiencia para dar el puntapié a la vuelta a clases tan necesaria? ¿Estaba en condiciones de exponer mi salud y la de mi familia en medio de una pandemia cuando la vacunación recién comienza? ¿Estaba la escuela pública preparada para dar respuesta a las familias que tanto nos necesitaban? ¿Era la presencialidad, finalmente, la salida ante tanta adversidad?

Responder estos y otros interrogantes era imposible desde mi casa. Acompañar el proceso de vuelta a clases desde la vieja perspectiva de colonia parecía contraproducente. Trabajar en verano acompañando un proceso tan difícil como el que estábamos viviendo parecía inalcanzable.

Pero empecé. Y fuimos muchos/as los/as que nos animamos.

Las familias fueron las primeras en demostrar que se podía; fue sorprendente cómo se anotaban para revertir esta situación tan tensa que se vivía y desafiar la pandemia. Luego se sumaron los/as profesores/as y celadores/as quienes también pusieron en juego su salud, pero que decidieron dar el paso adelante. Finalmente, el equipo pedagógico acompañó este nuevo desafío con capacitaciones, reuniones y proyectos.

Más allá de que el coronavirus estaba presente y los cuidados eran intensivos, la presencia masiva de niños y niñas en las escuelas se fue haciendo evidente y los establecimientos educativos volvían a vivir ese murmullo creciente, esos juegos distanciados por precaución, ese desayuno con una silla de por medio porque había que hacerlo sin barbijo.

Y así fue que cuando nos quisimos acordar, habíamos olvidado esa escuela 2020 donde la entrega de bolsones cada dos semanas era la única manera de llegar a los/as estudiantes y sus familias. Pasaba la Escuela de Verano 2021 y habíamos dado el inicio a un ciclo lectivo de presencialidad combinando los recursos de una "escuela abierta", mezclando proyectos pedagógicos para que nuestros/as chicos y chicas pudieran recordar lo que era sentirse estudiante y aprender contenidos necesarios junto a compañeros y compañeras, conversando, compartiendo, viviendo...

El resto es historia conocida: 2021 trajo presencialidad y mayores compromisos. Queda muchísimo por hacer, pero para eso estamos, y acá estamos.

Termino de escribir este texto y no puedo dejar de pensar en lo que hubiera significado en mi vida estar casi un año sin mis amigos/as y mi amada escuela pública en mi querido Lugano I y II. Me sumo al compromiso de aportar amor y empatía a cada niño y niña que nos necesite, siempre convencido de que la educación nos debe ayudar a ser mejores personas.

Martín Cadel

Miembro del Equipo Pedagógico 2021/2022

Director de la Escuela de Creación 2020 N.º 5 DE 5



ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DESDE EL CINE

Los medios de comunicación tradicionales, y el cine en particular, se manifiestan como potentes herramientas educativas de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as que, utilizadas de forma constructiva, ayudan a los/as docentes a transmitir conceptos abstractos propios del proceso formativo, fomentando así un sistema de comunicación dialógico docente-estudiante, lejos de los medios unidireccionales fundamentados en las clases tradicionalmente expositivas.

El cine, como elemento cultural y artístico tiene, además, la gran capacidad de atraer al/a la espectador/a al mismo tiempo que promueve la transmisión de valores y la capacidad de entretener. En el aula, el cine combina técnica y contenidos con lo que posee de lúdico y creativo, con lo cual, el trabajo con el cine resulta significativo, tangible y experimental. El cine es cultura, es arte y es espectáculo, y en este sentido podemos expresar que se pueden llevar las historias cinematográficas a las aulas como material didáctico y reflexivo. En definitiva, algunos fenómenos con los que caracterizamos al cine contienen un conjunto de dimensiones pedagógicas que, en esencia, brindan ideas y valores sobre el medio a las audiencias.

Algunos objetivos de la propuesta incluyen el desarrollo de:

- Competencias lingüísticas.
- Conocimiento e interacción con el mundo.
- Tratamiento de la información.
- Desarrollo cultural y artístico.

No obstante, para que el cine se manifieste como una herramienta pedagógica eficaz, debe estar integrado en un programa metodológicamente diseñado y orientado a la consecución de una serie de objetivos pedagógicos preestablecidos. Además, es primordial el papel de un/a intermediario/a docente que articule, coordine y dosifique para que estas narraciones audiovisuales se conviertan en herramientas didácticas capaces de convertir a cada alumno/a en un/a espectador/a activo/a y crítico/a. En la actualidad debemos hablar de una educación (alfabetización) mediática como instrumento para potenciar una educación en valores que desarrolle una actitud crítica en los/as estudiantes en torno al cine y a la información que reciben a través de los medios, que les permita concebir una escala de valores personal y útil para enfrentarse a la sociedad en el futuro.

Equipo de Comunicación DGEGE





Buenos Aires Ciudad

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
01-07-2026



**Vamos
Buenos
Aires**