

Políticas educativas en pandemia: su influencia en escuelas secundarias y primarias rurales de la provincia de Santa Fe

HERNÁN, Andrea Elisabet /ISP 10- profandreaahernan@gmail .com

VILLALBA, Andrea Beatriz/ISP 10- andrebetyvi@gmail.com

MONZÓN, Cintia Belén /ISP 10-cintiamonzon@yahoo.com.ar

RAMOS, Yoana Camila Lujan/ISP 10-yoanacamila99@gmail.com

SCANDROLI, Claudia Marcela/ISP10-claudiascandroligmail.com

DUTRUEL, María Noelia/ISP 10- marianoeliadutruel@gmail.com

SAAVEDRA, Evelin Macarena /ISP 10-evelinmacasavedra@gmail.com

Eje: Educación, Estado y Políticas Públicas. Tipo de Trabajo: ponencia

Palabras clave: pandemia, ruralidad, macro/micro política, nivel primario, nivel secundario.

Resumen

Se parte del interés de analizar las políticas educativas implementadas a nivel nacional y por la provincia de Santa Fe durante los años 2020 y 2021 y su influencia en escuelas primarias y secundarias rurales. Considerando el ciclo de las políticas, se indaga el contexto de la producción del texto político y el contexto de la práctica. La metodología incluye la sistematización de normativas, documentos y discursos oficiales y entrevistas semiestructuradas a directivos de escuelas rurales de distintos departamentos de la provincia. Las dimensiones de análisis son: contenidos pedagógicos, ampliación de infraestructura digital, acompañamiento docente, apoyo a la inclusión educativa y organización escolar. Se concluye que hubo múltiples políticas, tanto procedentes del gobierno nacional, como provincial y una gran profusión normativa que considera diversos aspectos del sistema educativo, las vinculadas a la presencialidad (o no) o las condiciones de bioseguridad tuvieron un carácter prescriptivo, pero por lo general se trató de marcos normativos que flexibiliza la propuesta pedagógica institucional. Aparece la figura del supervisor como quién comunica las definiciones macroeducativas. En cuanto a la influencia de las políticas en las escuelas incluidas en la indagación, fue relativa. Muchas de las políticas vinculadas a los contenidos pedagógicos o la ampliación de infraestructura digital no tuvieron alcance a estas, solamente los cuadernos pedagógicos aunque se tomaron de modo selectivo por

juzgarse como alejados en relación al contexto y complejidad de la propuesta. En general, las escuelas hicieron una propuesta educativa y organizativa singular partiendo de: características del contexto- estudiantes- familia- docentes.

I. Introducción

El desarrollo de esta ponencia es parte de nuestra investigación “*Gestión de escuelas rurales en tiempo de pandemia. Estudio de casos de intervenciones innovadoras*”, cuyo equipo de trabajo está integrado por docentes y estudiantes del ISP N°10 (Helvecia, Santa Fe) y financiada por el INFoD. La pregunta inicial de la cual partimos es: ¿Cuáles fueron las políticas educativas implementadas a nivel nacional y por la provincia de Santa Fe durante los años 2020 y 2021? ¿Qué efectos tuvieron y cómo fueron resignificadas por las escuelas primarias y secundarias rurales?

Para llevar a cabo esta indagación utilizamos como fuente de información las normativas emitidas durante los años 2020 y 2021, presentaciones públicas de funcionarios, artículos periodísticos, los sitios web oficiales y las redes sociales del Ministerio de Educación de la Nación (en adelante MEN) y del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. El acercamiento a las instituciones escolares se realizó a través de entrevistas semiestructuradas al personal directivo de escuelas de los niveles objeto de estudio (5 del nivel primario y 6 del nivel secundario), considerando escuelas que correspondan a distintos departamentos de la provincia y con características institucionales y rurales diversas. De las 4 escuelas primarias, 4 corresponden a escuelas con agrupación plurigrado y 1 graduada. De las secundarias 1 corresponde a un núcleo rural dependientes de escuelas urbanas, 2 son secundarias agrotécnicas y 3 son secundarias orientadas.

Se tomó como marco de referencia la teoría de los ciclos o contexto de la política de Ball & Bowe - recuperado desde Mainardes (2006). Los contextos son arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales, las políticas se mueven, son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas. Esta teoría plantea que existe un ciclo continuo constituido por tres contextos principales: de influencia, de producción de los textos y de las prácticas. El *contexto de influencia* considera los discursos que pujan para el desarrollo de la política; si bien reconocemos su importancia, en esta oportunidad, no profundizaremos en este aspecto. El *contexto de producción de textos políticos* representa la política que puede tomar varias formas: textos

legales oficiales, pronunciamientos, videos; intervenciones textuales, que cargan posibilidades y limitaciones materiales. Las respuestas a esos textos se materializan en un tercer contexto, el de la *práctica*. Este último, es donde la política se sujeta a la interpretación y recreación y dónde la política produce efectos y consecuencias que pueden representar cambios y transformaciones significativas de la política original (Mainardes, 2006). En esta indagación, serían las traducciones, interpretaciones y significaciones que los directivos y docentes de las escuelas rurales en estudio hacen de las políticas. Para dimensionar los contextos de las políticas y acciones en el período de pandemia 2020-2021, seguimos la propuesta que utilizaron Cardini, D'Alessandre y Torres (2020) para el análisis de la normativa: contenidos pedagógicos, ampliación de la infraestructura digital, acompañamiento de los docentes, apoyo a la inclusión educativa y organización escolar.

II. El contexto de producción del texto político durante la pandemia en Santa Fe. Concurrencia entre el gobierno nacional y el gobierno provincial.

Durante el período 2020-2021 hubo cambios en el desarrollo de las prácticas escolares. El análisis temático y temporal de las políticas educativas originadas desde el gobierno nacional y/o jurisdiccional en este contexto y en el marco de la pandemia, nos permitió conocer el escenario en el que las escuelas debieron tomar decisiones para cumplir sus objetivos institucionales. A continuación, se presentan las políticas a partir de las categorías referenciadas.

Contenidos pedagógicos. Apenas comunicada la suspensión de clases presenciales, el MEN presentó el programa “Seguimos Educando” para dar continuidad a los procesos de enseñanza en todo el país, a través de un sistema multiplataforma. Se creó un espacio en el portal educ.ar, donde se puso a disposición una colección de materiales y recursos educativos digitales organizados por nivel y área temática. En el marco de este mismo programa, desde abril de 2020, la TV Pública amplió el espacio de contenidos, participando el Canal Encuentro, Paka Paka, Radio Nacional, el servicio de radio de la Agencia Télam y medios públicos, provinciales, privados, universitarios, cooperativos y comunitarios de todo el país. De acuerdo a publicaciones del Estado nacional, se brindaron 7 horas de radio y 14 horas de TV en forma diaria. A fines de marzo de 2020, se publicaron 9 cuadernillos para estudiantes sin acceso a

tecnología o conectividad; también disponibles on line. Estos cuadernillos se organizaron en: dos para nivel inicial, cuatro para el nivel primario, dos para secundario y uno para el grupo familiar. En abril del año 2020 se emitió una circular para todos los niveles educativos vinculada a perspectivas, mediaciones y criterios para sostener el vínculo pedagógico entre docentes-alumnos-saberes-familias, con el fin de fortalecer las trayectorias educativas. En este marco se propuso organizar un trabajo sistemático inédito con los alumnos sin contacto presencial, planificar itinerarios formativos graduales, seleccionar contenidos, materiales y actividades considerados prioritarios. Se reconoció la posibilidad de nuevas alternativas en la organización de las propuestas de enseñanza, especialmente en estrategias, recursos didácticos por la incorporación de medios/soportes digitales. En la misma circular, se anuncia el comienzo de diseños de BLOG a través del Campus educativo, programas de televisión y radio y/u otros portales, como la producción de cuadernillos (digitales y analógicos). Bajo el nombre “Seguimos aprendiendo en casa”, se editaron cuadernos para nivel inicial, primario y secundario (incluyendo modalidad Técnica y EEMPA), definiendo el modo y criterios de distribución: en primer lugar, las escuelas ubicadas en zonas con baja, escasa o nula conectividad y disponibilidad digital y escuelas ubicadas en zonas social y económicamente desfavorables. Al mismo tiempo, se puso a disposición de la docencia una serie de herramientas complementarias como Google Classroom y Google Meet, con la posibilidad de grabar videollamadas y guardarlas como material de consulta.

Ampliación de infraestructura digital. El MEN suscribió un acuerdo junto con el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) para la navegación gratuita en todo el país con las empresas Claro, Movistar y Personal. A fines de abril del año 2020 se propuso entregar 135 mil notebooks y tablets, actualizadas con los contenidos de Seguimos Educando. En la provincia de Santa Fe (junio 2020) se dispuso asignar, bajo comodato, al personal docente el equipamiento informático disponible en el marco de los programas nacionales “Aprender Conectados” y “Conectar Igualdad”.

Acompañamiento a docentes. En agosto del 2020 la provincia propuso, en el marco del plan de regreso progresivo a las escuelas en regiones sin circulación del virus del Covid-19, un programa de capacitación de dos semanas. La programación empezó por el abordaje del protocolo federal común a todas las instituciones educativas, material pedagógico vinculado al sentido de la evaluación, reconocimiento de evidencias de aprendizaje en el trabajo realizado en pandemia,

seguido de reflexión y valoración acerca de lo trabajado y aprendido en el primer cuatrimestre (pensar la educación y el trabajo docente). El INFoD propuso un sistema federal de formación, con un programa meticuloso de actividades, materiales y presencia de expertos. En Santa Fe, se inaugura la modalidad de encuentros o conferencias virtuales (conversatorios) con acceso desde Youtube o Facebook.

Apoyo a la inclusión educativa. Según UNICEF (2020), previo al inicio de la pandemia, en la Argentina, el 53% de las niñas, niños y adolescentes se encontraba en situación de pobreza por ingresos, factor que influyó en la continuidad y permanencia dentro del sistema escolar en periodo de pandemia. En este contexto, con la suspensión de los comedores escolares durante el año 2020, los esfuerzos se centraron en garantizar que los estudiantes recibieran alimentos, entregándose periódicamente módulos alimentarios.

Mediante Res. CFE 363 y 364/20 y circular 281/20 de provincia se buscó garantizar la inclusión educativa. Se convocó a los docentes de 7° grado a diseñar y definir acciones de evaluación tendientes a desarrollar competencias y aprendizajes que aseguraran el paso al nivel secundario (julio 2020). Un mes después, el CFE emite otra resolución donde, como parte del proceso de reorganización y adecuación curricular, se considera la transición del nivel primario y secundario. En septiembre del 2020, el CFE propone el Programa “ACOMPañAR: Puentes de Igualdad”. El mismo tiene por objetivos promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas interrumpidas, y generar participación intersectorial nacional y jurisdiccional para generar condiciones de acompañamiento territorial a las instituciones educativas. En el marco de este programa se organizó la propuesta “Verano Activo”, se designaron horas de “tutorías académicas” para nivel secundario, se realizaron espacios de debate de la Matemática desde los cuadernos pedagógicos, se trabajó colaborativamente con organizaciones civiles, estudiantes de ISP y referentes barriales para revincular al alumnado con la escuela, entre otros (Gobierno de Santa Fe, 2021; Godoy & Ibarra, 2022).

Organización escolar. Esta dimensión reúne las adaptaciones y modificaciones que la suspensión de las clases presenciales impuso sobre la organización escolar. El régimen de presencialidad legitimaba un conjunto de reglas que organizaban el acceso, el tránsito, la acreditación y la certificación de saberes. El aislamiento hizo que estas reglas entraran en crisis (Cardini, D’Alessandre y Torres, 2020).

El CFE acordó una resolución por la cual se estableció que ningún alumno sería calificado mientras las clases presenciales estuvieran suspendidas, proponiéndose una evaluación formativa orientada a retroalimentar el proceso de aprendizaje, adaptar contenidos y hacer devoluciones a los estudiantes y a las familias. En septiembre del 2020, el CFE estableció la posibilidad de revisar integral y progresivamente las unidades temporales tradicionales que organizan administrativa y pedagógicamente la vida escolar: horas-clase, módulos, jornadas con o sin extensión horaria por nivel o ciclo, cronogramas de evaluación, actividades extracurriculares, entre otras. Además, la consideración del período comprendido entre septiembre de 2020 y marzo/abril de 2021 como una unidad temporal para la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes, organizada de acuerdo a las definiciones de cada jurisdicción. Se solicitó correlato entre prioridades curriculares por ciclo, nivel o modalidad y organización y extensión de los tiempos institucionales destinados al desarrollo de las propuestas de enseñanza específicas (Res.366/20).

En cuanto a la gran producción normativa del período y partiendo de una mirada comparativa, identificamos cierto nivel de correlación entre la normativa nacional del MEN y CFE con la provincial, a nivel documental. Asimismo, encontramos algunas asincronías (período de tiempo donde la provincia permanece “expectante” frente a las novedades epidemiológicas) y, en algunos casos puntuales, la normativa provincial no cuenta con correlato nacional o, inclusive, se adelanta a ésta.

III. Las políticas en el contexto de la práctica: resignificaciones de algunas escuelas rurales de la provincia de Santa Fe.

En relación con los **contenidos pedagógicos**, las principales preocupaciones de los equipos docentes consultados giraron en torno a qué enseñar y a través de qué medios. Durante el año 2020 -en situación de no presencialidad- en general, se trabajó con material impreso de elaboración propia e interdisciplinarios. En algunos casos, se hizo referencia a la recuperación de los cuadernillos distribuidos por nación y provincia, no obstante, se señalaban las limitaciones de los mismos para ser trabajados en su totalidad. Docentes de nivel primario y secundario, coincidían que éstos eran complejos o inapropiados para su contexto. Algunas de las expresiones, en relación a los cuadernos pedagógicos, fueron:

“los usamos con adaptaciones”

“cada docente los recuperó según los grupos”,

“algunos docentes proponían actividades propias y combinaban con el cuadernillo indicando páginas que debían resolver”,

“...a veces las propuestas estaban alejadas de lo que los chicos podían realizar, por la complejidad del contenido (...) toda una visión que teníamos en las secundarias rurales, no estuvo, fue general lo del cuadernillo, entonces fue un volver hacia atrás, todo esto que hicimos de trabajo en contexto, después no se podía abordar” (Directora Escuela Secundaria Rural, departamento Garay).

Las propuestas de televisión, radio o plataforma que presentó el MEN y la provincia no fueron utilizadas en estas escuelas, tampoco la enseñanza a través de herramientas como Meet y/o Classroom. El uso de Whatsapp constituyó, para varias de las escuelas, el medio de comunicación privilegiado, aunque no para la enseñanza. Las limitaciones para la utilización de estos recursos tecnológicos y comunicacionales se vinculan a la disponibilidad de dispositivos, condiciones materiales, conectividad y capital cultural de estudiantes, familias y docentes. Respecto del uso de las tecnologías para la comunicación se destaca la experiencia de una de las escuelas estudiadas:

“La escuela también forma parte, junto con otras 17 escuelas de la sección norte de Rosario que participan en la radio escolar que es Fm 91.3 “Aire libre” que nos permite un espacio de comunicación todos los Miércoles, y activamente se participó en el 2020 hasta hoy que sigue participando y eso bueno lo podemos trabajar también, desde distintas áreas también, desde Ciencias naturales, Lengua, por ejemplo realizando Podcast”. (Directora Escuela Primaria Rural Plurigrado, departamento Rosario)

Una cuestión recurrente -tanto en primaria como en secundaria -fue la utilización del momento de entrega de los módulos alimentarios como instancia de intercambio de producciones pedagógicas: las familias entregaban las actividades realizadas y se llevaban las nuevas tareas junto con las devoluciones previas. Por otro lado, las escuelas de nivel primario afrontaron trabajos interdisciplinarios en virtud de experiencias anteriores, mientras que para las escuelas secundarias significó una propuesta difícil de concretar, lo que requirió pensar las prácticas con una lógica distinta a la del trabajo habitual.

Las políticas de **ampliación de la infraestructura digital** no fueron aportes significativos para el desarrollo de las propuestas educativas de las escuelas rurales objeto de estudio. A estas instituciones no llegaron notebooks para estudiantes y docentes, ni en el 2020 ni en el 2021. Directivos de escuelas secundarias rurales hacen referencia a que recibieron teléfonos celulares en el año 2021 para estudiantes que transitaban el primer año de estudio, cuestión señalada como insuficiente.

Los años 2020 y 2021 constituyeron un momento de inflexión en las trayectorias laborales docentes; la incertidumbre, la preocupación, la sensación de que se hacía mucho y que, a la vez, no alcanzaba eran una constante. Especialmente, en el caso de las docentes rurales de 4ta categoría (escuelas unidocentes) se les sumaba el sentimiento de soledad, cuestión que precede a la pandemia, pero que se radicaliza durante este período. **Las políticas de acompañamiento docente** estuvieron orientadas principalmente al ofrecimiento de propuestas formativas a través de la plataforma Juana Manso y, en la provincia, por encuentros de formato “conversatorios”. Las entrevistadas participaron en estas propuestas formativas, aunque no las consideraron de relevancia ni de incidencia en su trabajo durante este periodo. Los directivos consideraron a las reuniones por Meet como parte de sus tareas cotidianas, utilizando este medio con supervisores, referentes ministeriales y otros directivos. Allí se exponían las “novedades”, las “directivas” o “las marchas y contramarchas”, como se expresó en algunas entrevistas.

“...la supervisora convocaba y a veces éramos todas las escuelas urbanas y rurales, toda la sesión completa escuela primaria, tenía reuniones también con NAPEI (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Inicial), son las escuelas primarias que tenemos junto con los jardines así que yo también tenía de esas y después teníamos reuniones de tercera y cuarta que son las rurales, a veces tenía de jornada ampliada, nosotras todos los días teníamos una reunión”. (Directora Escuela Primaria Graduada, departamento Garay).

“.. hubo propuestas pedagógicas grupales entre docentes, incluyendo a esos educadores que mostraban dificultad en el uso de TIC, participando de capacitaciones. Por parte del gobierno, para los alumnos de primer año, se entregaron celulares” (Director Escuela Secundaria Rural, departamento Las Colonias).

Algunas directoras planteaban que desde supervisión actuaron como sostén, pero atribuyendo principalmente esta función de acompañamiento a sus propios colegas. Las directoras con plurigrado hicieron mención a otras directoras de escuelas de contextos y realidades similares.

En el año 2020, la prioridad política estuvo centrada en la producción de contenidos educativos, en la construcción de protocolos para la vuelta a la presencialidad, en seguir aportando a la canasta alimentaria de la familia y en definir modos flexibles de evaluación. En el 2021, en un contexto de vuelta a las clases presenciales, primaron las decisiones políticas orientadas a la “revinculación” de estudiantes. El programa “Acompañar” no llegó a los contextos rurales. Una de las directoras de escuela secundaria rural plantea que muchas de las políticas tienen como criterio de asignación la matrícula, por lo que suelen quedar al margen.

“...las políticas de ayuda digamos que están todas dirigidas por un tema de matrícula entonces siempre los recursos que recibimos son menores, hubo algunos presupuestos por fondos Covid para digamos el equipamiento de todo lo que era el uso de alcohol y todas esas cosas...”

“estar atenta a las necesidades ya preexistentes y ver cómo enmarcarse en el momento que estábamos transitando y conseguir que se yo mejoras por ejemplo la construcción de esos lavatorios cosas que necesitábamos hacía mucho y que se generó esa oportunidad, si bien no hubo gran inversión para la escuela fue un gran paso en lo edilicio” (Directora Escuela Secundaria Rural, departamento Garay)

Una cuestión central y objetivable para analizar **la inclusión socioeducativa** es la retención y promoción de estudiantes. Ante esto, la experiencia escolar es diversa en las escuelas primarias y secundarias incluidas en este estudio. Algunas plantean que no hubo trayectorias fragilizadas, mientras que otras expresan que tuvieron pérdida de matrícula que no recuperaron, esto último se da especialmente en las escuelas secundarias. Mayoritariamente, los equipos directivos coinciden en que los aprendizajes logrados no fueron satisfactorios.

“Sí, nosotras nunca tuvimos fragilizada, nadie se perdió, nunca perdimos el contacto(...) aunque sea devolver el blanco el trabajo, pero volvía” (Directora Escuela Primaria Graduada, departamento Garay).

“Nosotros habíamos hecho un trabajo desde el inicio de la escuela (año 2009) de poner en valor el transitar la escuela secundaria y habíamos logrado un sostenimiento en la cantidad de egresados (...) repetían, pero en algún momento egresaban, y ese trabajo se nos desarmó, lo que habíamos logrado nosotros como un progreso del desgranamiento, del abandono, de instalar en la comunidad la importancia de la escuela secundaria. Hemos logrado chicos profesores de biología, enfermeros, ahora tenemos un radiólogo, digamos, hay un gran porcentaje que aprovechó la escuela y pudo continuar en otro nivel eso se nos vino hacia atrás, hubo una involución digamos en ese aspecto. Entonces tenemos esos chicos que no los recuperamos, en este momento hay como un estado de desgano porque digamos que hay muchos chicos que deben la trayectoria del año anterior completa” (...)

“...una de las dificultades más importantes que esta escuela tuvo fue la pérdida de matrícula en la pandemia. Nosotros al día de hoy hay, que decirte, un 30% en la escuela que no la pudimos recuperar. Digamos vienen los chicos y dicen cómo hago... qué rindo, o me voy para EEMPA o ... pero digamos, la escuela sigue tratando de acomodarse de la post pandemia” (Directora Escuela Secundaria Rural, departamento Garay)

La **escuela como organización** tiene algunos componentes esenciales, entre ellos: tiempo, espacio, sujetos, funciones, rutinas y finalidades. Muchos de estos elementos se vieron “explotados” en algunos momentos, modificados en otros. En el año 2020, con el objetivo de sostener la continuidad educativa, se flexibilizaron e innovaron modos de “ser y habitar” la escuela. Esto fue posible porque hubo directivos, docentes y familias con la suficiente apertura para que ello suceda; un marco normativo que limitaba en algunos aspectos organizacionales, posibilitaba en otros y que dejaba intersticios para una definición micropolítica. Una de las cuestiones que sobresale en las entrevistas es en relación al tiempo de lo escolar en el 2020.

“Las dudas se evacuaban a diario, se explicaban trabajos, respondían consultas lo que desencadenó un desfasaje de las mismas y se producían a cualquier hora. Se recomendó también a la docencia, porque no solamente eran los padres, había docentes también y los padres se me quejaban a mí. (...) También se recomendó a la docencia comunicarse dentro de

los horarios de escolaridad y así mantener los hábitos de la institución, o sea mantener dentro de lo que se podía una escuela con su normativa, con su reglamentación” (Directora Escuela Primaria Graduada, departamento Garay).

“...para los docentes era algo nuevo, invasivo de nuestra privacidad, reuniones de personal virtual, reuniones con los superiores de forma virtual, (...) cambios de roles en el personal.” (Director Escuela Secundaria Rural, departamento San Javier).

En el 2021, una cuestión que se destacó fue la organización de los espacios según los protocolos de seguridad e higiene. Se trabajó, en algunos casos, en “burbujas” para garantizar el cuidado y la prevención. La reacomodación y adaptación a los horarios, como la organización de las distintas áreas fue otro aspecto común, emergentes de las entrevistas, al momento de volver a la presencialidad. El ritmo de trabajo que se tenía hasta el año 2019 no tuvo continuidad determinado, en gran parte, por el desgaste de docentes y alumnos.

“Volver a hacer organización, volver a entender que volvía todo a la normalidad, fue de a poco un proceso que costó bastante como en toda la sociedad, como en todas las escuelas y ámbitos, volver a entender que tenemos horarios, que había que respetar los tiempos de cada uno y bueno, volver a organizarnos desde las distintas áreas, y bueno entender que teníamos que volver a la escuela y concurrir todos los días. También con el miedo de algunas familias o del personal porque todavía no se sabía mucho de la pandemia y de la enfermedad” (Director Escuela Primaria Plurigrado, departamento Rosario)

“Una de las prioridades en la vuelta a la presencialidad fue en primer lugar cumplir con los protocolos en una escuela con residencia, trabajando en burbujas para garantizar el cuidado y la prevención. Luego volver a retomar hábitos y normas, trabajando lo afectivo desde el primer encuentro, revincularnos y con-vivir.” (Director Escuela Secundaria Rural, departamento Las Colonias)

Conclusiones

Durante el periodo 2020-2021 hubo una importante producción normativa, donde prevalecieron las Resoluciones del CFE y las circulares jurisdiccionales. Las características de las mismas fueron diversas, tanto por su intencionalidad como por el aspecto del sistema educativo que regularon. Algunas de estas fueron prescriptivas -las que establecieron la suspensión de la presencialidad o los protocolos de funcionamiento escolar-, otras ofrecieron programas o establecieron el marco para flexibilizar (o revisar) prácticas, rutinas, formatos del enseñar y organizar la escuela. En poco tiempo se construyó, en el contexto de la producción de textos políticos (nivel macroeducativo), una nueva trama normativa en la que las escuelas de los distintos niveles hicieron uso de los márgenes de libertad para ensayar modos de sostener el aprendizaje y el vínculo entre la institución, las familias y los estudiantes.

El objeto de las políticas fue variando en el tiempo, las primeras e inmediatas estuvieron relacionadas a la producción y accesibilidad de materiales y contenidos pedagógicos para

docentes y estudiantes. En las escuelas públicas se sostuvo la cobertura alimentaria en un contexto donde prevalecía una difícil situación económica para muchas familias. Luego devinieron las políticas orientadas a las condiciones edilicias y organizativas para el retorno a la presencialidad, también aquellas vinculadas al acompañamiento docente a través de propuestas de formación. En el 2021 las políticas tuvieron por objeto la inclusión digital y la revinculación de estudiantes que habían tenido trayectorias fragilizadas, intermitentes o de baja intensidad.

Entre la macropolítica y la micropolítica, o entre el contexto de producción y el de la práctica, se reconoce a los equipos de supervisores como los mediadores, los facilitadores o los que plantean el primer proceso de traducción. Las reuniones por Meet fueron los espacios de encuentro para ello. En general, los directivos entrevistados percibieron que las políticas fueron enunciadas y publicadas, pero tuvieron una influencia relativa dado que no tenían acción directa sobre sus escuelas, eran insuficientes o las propuestas estuvieron muy alejadas de los alcances y posibilidades de docentes y estudiantes para optimizar su uso como ocurrió con los cuadernos pedagógicos. Se destaca el ingreso de fondos para reacondicionar el edificio escolar, por las condiciones preventivas que se debían garantizar, viendo con expectativa la posibilidad efectiva de que el Estado distribuya elementos tecnológicos como teléfonos o notebooks para estudiantes, docentes y escuelas. Se manifestaron en conocimiento de las diversas líneas políticas, no obstante, fue el contexto en el que se localiza la escuela, las características de los estudiantes y sus familias y la creatividad de los docentes, lo que iba dando forma a lo escolar durante los dos años estudiados.

Las respuestas a las preguntas: ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿A través de qué medios? ¿Cómo sostener el vínculo? ¿Cómo acompañar la promoción? ¿Qué priorizar? ¿En qué transformar el trabajo y la escuela? fueron construidas tomando las orientaciones ministeriales pero, sobre todo, haciendo uso de la autonomía institucional que se propició desde la macropolítica. Este estilo de trabajo de las escuelas se identificó en ambos niveles educativos; se valora y considera un modo incipiente de pensar otros modos de hacer escuela. Más allá de esta cuestión positiva, los directivos de las instituciones del nivel secundario entrevistados muestran su preocupación por las trayectorias interrumpidas, problemas históricos del nivel y el contexto rural, y la pobreza profundizada en la pandemia.

Bibliografía

- Cardini, A., V. D'Alessandre y E. Torre. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Recuperado de <https://www.cippeec.org/wp-content/uploads/2020/05/Cardini-D%E2%80%99Alessandre-y-Torre-mayo-de-2020-Educacion-en-tiempos-de-pandem...-1.pdf>
- Fabre, M. (Agosto 14, 2021). "El programa nacional Acompañar logró en Santa Fe que 10.000 chicos retomen sus estudios primarios". *Télam*. Disponible en <https://www.telam.com.ar/notas/202108/564994-dia-infancias-santa-fe-programa-acompanar.html>
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (2020). "La pobreza y la desigualdad de niñas, niños y adolescentes en la Argentina. Efectos del COVID-19". Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/media/8096/file/COVID-19:%20La%20pobreza%20y%20la%20desigualdad%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adol%20escentes%20en%20la%20Argentina..pdf>
- Godoy, A. y Ibarra, M. G. (2022). Experiencia Programa Acompañar. Puentes de igualdad 2021. Recuperado de: [https://campuseducativo.santafe.edu.ar/experiencia-programa-acompanar-puentes-de-igualdad-2021/#:~:text=Tiene%20como%20objetivos%20principales%3A%20a.sistema%20y%20c\)%20Promover%20y%20facilita](https://campuseducativo.santafe.edu.ar/experiencia-programa-acompanar-puentes-de-igualdad-2021/#:~:text=Tiene%20como%20objetivos%20principales%3A%20a.sistema%20y%20c)%20Promover%20y%20facilita)
- Mainardes, J.(2006). Abordaje del Ciclo de las Políticas: una contribución para el análisis de las políticas educativas. *Educación y Sociedad*, 27(94),47-69. doi: [10.1590/S0101-73302006000100003](https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003)
- Provincia de Santa Fe. (Agosto 3, 2020). "Comenzó la capacitación a Docentes Provinciales en el Marco del Plan de Regreso Progresivo a Clases". Disponible en <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/268124/>