



Espacios en blanco. Serie indagaciones
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito

Arroyo, Mariela; Castro, Alejandra

Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito

Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 1, núm. 33, 2023

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804022>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-362>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito

Approximations to the normative regulation of the schooling processes in secondary school in the context of pandemic in Argentina. Some attempts to channeiing the irruption of the unpublished

Mariela Arroyo
Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad
de Buenos Aires, Argentina
 marroyo@campus.ungs.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-362>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804022>

Alejandra Castro
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
 alejandracaastro@unc.edu.ar

Recepción: 13 Septiembre 2022
 Aprobación: 28 Septiembre 2022

RESUMEN:

Este trabajo analiza la normativa educativa producida durante la pandemia en la Argentina durante los años 2020 y 2021 para el nivel secundario. Se presenta una caracterización y categorización de la normativa relevada. Luego, se analizan algunas apropiaciones jurisdiccionales. Se aborda el modo en el que la normativa dio respuesta a una situación excepcional inscribiéndose en un proceso de más largo plazo que da cuenta de la configuración histórica del sistema educativo (modelo organizacional, puesto de trabajo docente, reformas previas y saberes disponibles). Sin perder de vista que algunos de estos rasgos operaron como obstáculos para la implementación de estas propuestas, se observó cómo el nuevo marco normativo utilizó como puntos de apoyo la producción normativa previa, al tiempo que empleó la excepcionalidad como oportunidad para implementar y profundizar muchas de las propuestas pedagógicas ya presentes en esa normativa.

PALABRAS CLAVE: normativa educativa en pandemia, escuela secundaria, Argentina, apropiaciones locales, política educativa.

ABSTRACT:

This paper analyses the educational regulations produced during the pandemic in Argentina during the years 2020 and 2021 for the secondary level. It presents a characterisation and categorisation of the regulations surveyed. Then, some jurisdictional appropriations are analysed. The way in which the regulations responded to an exceptional situation is discussed, as part of a longer-term process that takes into account the historical configuration of the education system (organizational model, job positions, previous reforms and available knowledge). Without losing sight of the fact that some of these features operated as obstacles to the implementation of these proposals, it was observed how the new normative framework used previous normative production as points of support, while using exceptionality as an opportunity to implement and deepen many of the pedagogical proposals already present in those regulations.

KEYWORDS: educational regulations in pandemic, secondary school, Argentina, local appropriations, educational policy.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone hacer una primera aproximación sobre los procesos de regulación normativa en educación llevados a cabo durante la pandemia en la Argentina, a partir del análisis de la normativa relevada en el marco del Proyecto PISAC- COVID-19 “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia”. Se trata de un relevamiento que incluye un total de 800 normas Nacionales, Federales y de las 24 jurisdicciones durante el período 2020-2021¹.

En primer lugar, compartiremos la perspectiva propuesta para el análisis de las normas, señalando las principales concepciones y significados que construimos en el proceso analítico de estudio de las mismas.

Posteriormente se presentará una primera caracterización de la normativa relevada incluyendo algunas diferencias entre jurisdicciones y una categorización y periodización del material relevado. Luego, se abordarán algunas hipótesis acerca del lugar de la normativa en los procesos de escolarización, considerando particularmente las relaciones entre la normativa federal y jurisdiccional. En este sentido, se analizará, a través de diferentes tópicos, las apropiaciones jurisdiccionales, poniendo el foco en ocho jurisdicciones, particularmente en la Provincia de Buenos Aires (en adelante PBA) y Córdoba.

Se abordará el modo en el que la normativa tuvo que dar respuesta a una situación excepcional inscribiéndose en un proceso de más largo plazo que da cuenta de la configuración histórica del sistema educativo (su modelo organizacional, la estructura del puesto de trabajo, las reformas y normas previas y los saberes disponibles, entre otros). Sin perder de vista el modo en los cuales algunos de estos rasgos operaron como obstáculos para la implementación de estas propuestas, se observó cómo el nuevo marco normativo utilizó como puntos de apoyo la producción normativa previa, al tiempo que utilizó la excepcionalidad como oportunidad para implementar y profundizar muchas de las propuestas pedagógicas ya presentes en dicha normativa.

Hacia el final del texto se presentan conclusiones que recuperan las principales ideas del análisis realizado y a la vez abren a preguntas sobre la capacidad de las normas, como instrumento de la política, para afectar los procesos de escolarización.

SOBRE LA PERSPECTIVA DE ABORDAJE

Entendemos la norma como una forma de regulación que pretende encauzar y orientar conductas, discursos, decisiones, interpretaciones y acciones. Michel Foucault (1975) sostiene que “la norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a que se pretende regularizar” (p. 229). Esta pretensión de encauzamiento no es solo represiva, limitante, sino que, según el autor, la norma es a la vez productiva, produce efectos sobre esos cuerpos y esas subjetividades que regula y normativiza.

En este caso, vamos a analizar a las normas legales como un instrumento para dar direccionalidad a la política educativa. Retomando la definición anterior se trata de un instrumento de gobierno del sistema educativo², que intenta encauzar y orientar las prácticas que se dan en su seno. En este trabajo pondremos el foco, en el lugar de la normativa, sin perder de vista que esta cobra sentido en el marco de un sistema complejo, en el que las normas no son más que un elemento. Es decir, cuando analizamos cualquier propuesta de política educativa, nos encontramos con una norma o con un conjunto de ellas que intentan impulsarla o direccionarla, pero además tenemos que entenderlas dentro de un contexto particular para comprender su capacidad para dar direccionalidad a las políticas educativas.

Toda norma se produce en un campo de fuerzas, en un territorio (Grinberg y Giovine, 2020) y en un entramado de relaciones de poder, del que participan diferentes actores sociales con diferentes capacidades e influencia, que disputan para lograr que sus posiciones, intereses y representaciones prevalezcan por sobre las de otros individuos y grupos. Las fuerzas, poderes y legitimaciones que los actores sociales ponen en juego a través de diversas estrategias y mecanismos no son permanentes, sino variables y relacionales.

En el caso de las normas educativas estas disputas versan, principalmente, en torno a lo que una sociedad considera que debe ser la educación, quién y cómo debe hacerse cargo de ésta y más específicamente qué escuela queremos. Esto implica una disputa por el sentido de lo que es una buena escuela (Arroyo, 2012). Dado que la educación y la escolarización en particular son parte de procesos sociales más amplios, estas disputas incluyen discusiones vinculadas al orden social y la función de la escuela, al sentido de la educación, a la concepción de sujeto y ciudadano, pero también encierran intereses locales y coyunturales como pueden ser las diferencias partidarias y las disputas electorales.

Sin duda el conjunto de normas que se produjeron en el campo educativo en el marco de la pandemia fueron un intento de regular lo que acontecía en el sistema educativo, las escuelas y los sujetos que en las diferentes escalas macro, intermedias y micro desplegaron acciones y decisiones para la materialización de la educación en un escenario que conmovió algunas de las condiciones históricas de la escolarización (Castro y Martino, 2021; Castro, 2022).

En efecto, durante este período excepcional, el cambio forzoso en una de las condiciones de escolarización, la presencialidad, obligó a dar respuesta desde las políticas educativas, y la normativa fue una herramienta central. La suspensión de la presencialidad llevó a la alteración de algunos de los principios básicos de la gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 1997) como la organización de tiempos y espacios, y consecuentemente se modificaron otras regulaciones. De este modo, como muchas de las normas previas no podían ser utilizadas en este contexto (régimen de asistencia; evaluación, calificación, acreditación y promoción; forma de agrupamiento, etc.), una de las características de este período fue la amplísima y provisoria producción normativa. Así, las primeras medidas fueron pensadas para un corto plazo, pero luego de unos meses se requirieron decisiones que dieran respuestas a mediano plazo: ¿cómo evaluar y calificar a los estudiantes en condiciones desiguales?, ¿cómo acreditar un año lectivo de estas características?, ¿cómo regular las finalizaciones de ciclos y transiciones entre niveles? (Arroyo, 2021).

Sin embargo, no se cambiaron todas las reglas de la escuela como tampoco se modificó la organización del puesto de trabajo docente. Estas reglas propias de la gramática de la escolaridad siguieron operando como restricciones, ya que están naturalizadas, informan nuestras prácticas, producen nuestros saberes construyendo lo que consideramos la “escuela auténtica” (Tyack y Cuban, 1997; Terigi, 2011). Asimismo, siguieron vigentes tres disposiciones básicas del modelo organizacional de la escuela secundaria: la clasificación del curriculum, la designación por hora cátedra y la formación por especialidad (Terigi, 2008). Si bien algunas propuestas tensionaron este modelo, estas disposiciones no fueron cabalmente modificadas (Arroyo, 2021).

En el escenario inédito que representó la pandemia para la administración y gestión de la educación, la normativa que se desplegó tuvo diversas formas, leyes, resoluciones, memorándum, circulares, etc. y cristalizó gran parte de las decisiones tomadas por las autoridades educativas y escolares. Esta normativa fue producida por diferentes instancias de gobierno de nivel federal, nacional, provincial y local, mostrando la complejidad de la trama del gobierno de la educación, producto de la cantidad y diversidad de actores implicados, de escalas de intervención, de la extensión y diversidad territorial, del volumen de asuntos a considerar, solo por mencionar algunos de los factores que confluyen en estas instancias de gobierno. Asimismo, la necesidad de construir consensos entre escalas de gobierno y articular acciones interjurisdiccionales incrementó la complejidad y la densidad en la toma de decisiones ya que no siempre son posibles estos acuerdos y las posiciones e intereses de los actores pueden ser contrapuestos y presentar conflictos.

Así, podemos observar la complejidad del proceso de regulación normativa, no se trata de la aplicación mecánica de las normas ya que las disputas no están sólo en los procesos de elaboración y aprobación de una determinada norma, sino también en los sentidos, posiciones y tradiciones instaladas sobre la escuela en los distintos niveles de gobierno del sistema educativo.

En el marco de reconocer la dimensión productiva del poder, concebimos que los actores sociales se apropian de la normativa creando interpretaciones, no necesariamente literales, de lo que reciben y que pretende encauzar sus acciones y pensamientos.

En palabras de Elsie Rockwell (1995)

las políticas gubernamentales y las normas educativas inciden en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto (...) La norma educativa no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada por un orden institucional existente y por diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela (p. 13).

En este vínculo entre norma, producción y sujetos, se juega también algo del orden de la libertad y de la autonomía, en tensión con la fuerza del encauzamiento. La idea de apropiación de la norma por parte de los sujetos nos posibilita considerar la diversidad de respuestas construidas por ellos en el vínculo con la misma, tales como el rechazo, la oposición, la adecuación, la reelaboración, la traducción, la diferenciación, la creación, entre otras posibles respuestas producidas en esos procesos de apropiación. Según Rockwell (1996) el concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. Rockwell, recupera en esta idea a Chartier (1991) que argumenta, que la apropiación siempre “transforma, reformula y excede lo que recibe” (p. 19).

De este modo, se trata de procesos de apropiación por parte de los sujetos en el marco de determinadas condiciones materiales y subjetivas que operan como restricciones o posibilitadores para estas transformaciones.

Así, la producción normativa en este nuevo escenario se encontró con:

- Escuelas secundarias que no alteraron algunos rasgos de su gramática y modelo organizacional. Tanto en cuanto a dimensiones objetivas (reglas organizacionales y puesto de trabajo) como subjetivas (saberes).
- Tradiciones jurisdiccionales y culturas escolares específicas.
- Una trama normativa preexistente.
- Sedimentos de reformas y políticas previas.
- Cambios y transformaciones en las instituciones iniciados previo a la pandemia y aún en proceso de materialización (como el caso de un nuevo Régimen Académico en algunas jurisdicciones).
- Un contexto de desigualdad (entre jurisdicciones, entre las escuelas, y al interior de las escuelas) (Arroyo, 2021).

DESCRIPCIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LA NORMATIVA RELEVADA

Muchas son las puertas de entrada que podemos tomar para aproximarnos a la descripción y análisis del corpus normativo relevado. Estas diferentes puertas de entrada nos permiten acercarnos, hacer foco y construir hipótesis acerca de los lineamientos de la política educativa y de algunas características del gobierno del sistema educativo de las distintas jurisdicciones. Así, podríamos analizar la cantidad de normas, los sistemas de publicación y difusión de cada una de las provincias, el tipo de texto normativo que predomina (su nivel jerárquico, el tipo de lenguaje que utiliza, a quién está dirigida, etc.), los contenidos y temas que regula, la cercanía o distancia con la normativa federal, los tiempos y la cronología de su producción, las concepciones pedagógicas que encierra, el lugar que le da a sus interlocutores, el nivel de prescripción, etc.

Sería imposible tomar todas estas dimensiones en este artículo, pero presentaremos algunas características que nos parecen centrales para entender el lugar de la normativa en los procesos de escolarización durante la pandemia.

Una primera aproximación se vincula con la cantidad de normas producidas tanto a nivel nacional y federal como a nivel jurisdiccional en el bienio 2020-2021. Efectivamente, la gran producción normativa en un período relativamente corto de tiempo nos invita a pensar en la necesidad que hubo de dar respuestas, muchas veces provisorias, para un sistema educativo pensado para otras condiciones. Pero también nos obliga a preguntarnos sobre las condiciones de recepción de estos documentos ¿quiénes eran los destinatarios de estas normas?, ¿quiénes podían leer esta inmensa producción normativa que se superponía con la urgencia de la toma de decisiones y la necesidad de sostener el día a día de la escolarización?

En este sentido, también es interesante analizar la extensión y el tipo de discurso de cada uno de estos documentos. Así, la producción de la normativa emanada del Consejo Federal de Educación (en adelante

CFE), y muchas de las normas de las jurisdicciones, eran sumamente extensas y predominaba un registro teórico/pedagógico que toma distancia del discurso tecnicista al presentar los principios y fundamentos pedagógicos de cada una de las propuestas, dejando espacio para la producción de quienes toman las decisiones en los distintos niveles de gobierno escolar. Sin embargo, los tiempos de producción y de apropiación de este tipo de normas colisionaron con la velocidad y la urgencia que requería la toma de decisiones para el desarrollo de la escolaridad. De este modo, hubo normas que regulaban la priorización curricular, o los modos de evaluación de los estudiantes que “llegaron” a las escuelas ya avanzado el ciclo lectivo, intentando encauzar ciertas acciones sobre las que los equipos directivos y docentes ya habían tomado decisiones como consecuencia de las realidades institucionales cotidianas y la necesidad de garantizar la escolarización.

Otra puerta de entrada que es central para nuestro trabajo es analizar las distintas apropiaciones que las jurisdicciones hicieron de la normativa marco Nacional y Federal, considerando principalmente las normas emanadas del CFE, dado que se trata de normas acordadas y aprobadas por representantes de las distintas jurisdicciones³. Si bien analizaremos esto en el próximo apartado, centrándonos en algunas dimensiones y casos particulares, podemos encontrar algunas continuidades y diferencias que surgen del análisis global del conjunto de la normativa relevada⁴.

Así, podemos observar que en general hubo correspondencia temporal entre la aprobación de marcos federales y normativa jurisdiccionales, aunque hubo algunas excepciones, en las cuales las jurisdicciones “se anticiparon” (como por ej. en la priorización curricular), dada la necesidad de contar con normativa marco para avanzar en los procesos de escolarización.

En relación con el tipo de texto normativo, algunas jurisdicciones adhirieron a la normativa federal y otras elaboraron normas y documentos propios que incluyeron lineamientos, definiciones y decisiones con nuevos sentidos, considerando sus tradiciones, historias de los sistemas educativos, propuestas pedagógicas y tramas normativas previas y, en algunos casos, las pujas políticas con el gobierno nacional. Puede observarse en temas como: la presencialidad, la evaluación y la promoción, la participación de los distintos actores en cuestiones como la priorización curricular y los planes jurisdiccionales de vuelta a la presencialidad, etc.

La normativa federal puso el énfasis en criterios pedagógicos, mientras que las jurisdicciones tenían que resolver, además, cuestiones de orden práctico vinculadas al gobierno y gestión de las instituciones. Razón por la cual, a la diversidad de apropiaciones se sumó la producción de normativa para la regulación del trabajo docente y para resolver asuntos administrativos (actos públicos, licencias y excepciones, trámites virtuales, etc.). Es importante destacar que, en un sistema federal como el argentino, son las jurisdicciones las que tienen a su cargo las escuelas y, por lo tanto, todo lo relativo a los modos de designación y organización del trabajo docente. Por lo cual, aunque la normativa federal promueva nuevas formas de organización del trabajo docente son las jurisdicciones las que tienen que tomar las decisiones y disponer del financiamiento⁵.

En relación con el contenido de las normas, presentamos dos criterios de organización. El primero de ellos se basa en el asunto u objeto a regular. El segundo, las organiza según un criterio temporal, que considera el momento de su sanción, su vigencia y los diferentes momentos que transitaron las políticas educativas, el sistema educativo y el trabajo escolar durante la pandemia.

Según el tema o asunto que abordan, reconocemos tres grandes grupos: administrativo-institucional, organizativo-pedagógico, protocolos y cuidado de la salud. En cada uno de estos grupos incluimos normas que tienen cuestiones comunes o que priorizan con más énfasis una decisión vinculada a lo administrativo, a lo organizativo-pedagógico o al cuidado de la salud. Esta clasificación se elaboró a los fines analíticos ya que, en algunas de estas normas, encontramos articulaciones, por ejemplo, entre formas organizativas pedagógicas y los modos recomendados o indicados para el cuidado de la salud, como intento de respuesta integral a la problemática de la escolarización en este contexto.

En el primer grupo administrativo-institucional, las normas incluían prórrogas de entrega de informes, valoraciones de la actuación docente, suspensiones de los cronogramas de concursos del personal directivo,

mecanismos excepcionales de cobertura de horas cátedras, prórrogas de listas de órdenes de mérito docente, prórrogas de licencias y designación de docentes interinos, virtualización de trámites en instancias ministeriales; es decir, cuestiones administrativas, pero que impactan en el trabajo docente y las formas institucionales de la escolarización. Una de las características de este grupo es su origen predominantemente jurisdiccional, dada su vinculación con la gestión administrativa y la creación de condiciones para viabilizar la escolarización a cargo de las provincias.

Las normas del segundo grupo, las organizativo-pedagógicas, son las más numerosas. Dentro de este grupo, hallamos una diversidad de regulaciones sobre diferentes aristas del trabajo escolar como aquellas que indicaron el inicio de la actividad pedagógica virtual y la permanencia de las escuelas abiertas para la entrega de los módulos alimenticios, la disposición y uso por parte de las escuelas de alguna plataforma digital para la enseñanza con modalidad remota. También referenciamos en este grupo, las normativas sobre modalidades virtuales de exámenes; acreditación y certificación de aprendizajes, promoción de año escolar, procedimientos para materias previas o pendientes, modos de evaluación; actos de colación virtual y presencial; priorización y selección de contenidos y aprendizajes; temáticas y ejes a trabajar en la planificación pedagógica en reuniones de docentes y equipos directivos; aprobación de Calendario Académico; régimen de alternancia o formato pedagógico bimodal en las propuestas pedagógico-institucionales; integración de espacios curriculares y planificación de la enseñanza por ciclos, proyectos institucionales integrales, entre otras.

Por último, en el tercer grupo, incluimos normas para el cuidado de la salud en las escuelas, de las cuales las más características son los protocolos que reúnen orientaciones para las autoridades escolares a tener en cuenta con la vuelta a la presencialidad. En ellas se establecieron requerimientos y condiciones para limpieza de establecimientos, aseo de manos, controles de salud al ingreso del personal y estudiantes; agrupación en burbujas permanentes e identificables; circulación en espacios comunes y recreos; jornada escolar de hasta 4 horas de duración; etc. En muchos de los casos, se incluyeron actas acuerdo de colaboración recíproca entre las direcciones de los centros educativos, autoridades sanitarias y gobiernos locales.

En relación con la organización temporal podemos reconocer tres grandes etapas distintas en la producción de normativa. La primera de ellas, muy breve, contiene la producción de normativa vinculada a la pandemia previa a la suspensión de la presencialidad. Se trata de los primeros protocolos y pautas de cuidado, la normativa para quienes estarían exceptuados por ser población de riesgo, etc.

La segunda etapa es la de suspensión de la presencialidad. Esta puede dividirse en dos sub-etapas. En la primera de ella encontramos una serie de normas vinculadas a atender la urgencia. En este período, las normas se centraron en cuestiones como la apertura de medios alternativos para garantizar la continuidad pedagógica como el Programa Seguimos Educando a nivel federal (cuadernillos, recursos, programas de televisión y radio, etc.) y otras plataformas a nivel jurisdiccional; estrategias de seguimiento individualizado de trayectorias con énfasis en el sostenimiento del vínculo entre los estudiantes y la escuela; las primeras orientaciones para la continuidad pedagógica y la evaluación (suspensión de la calificación); distribución de notebooks y datos - en algunas jurisdicciones. En esta sub-etapa también encontramos un grupo de normas orientadas a resolver las cuestiones administrativas en la virtualidad.

La segunda sub-etapa, es la que surge ante la extensión de la suspensión de clases. En esta encontramos normas vinculadas a las orientaciones para la evaluación, calificación y promoción; priorización de contenidos y propuestas de reorganización y priorización curricular; reorganización del ciclo lectivo (unidad 2020-2021); previsión y planificación para los trayectos de pase entre niveles, incluidas la articulación con las instituciones de nivel superior, etc. También hallamos normas vinculadas a la planificación del regreso a clases presenciales: protocolos y construcción de criterios según el riesgo epidemiológico; lineamientos pedagógicos y de organización institucional (reorganización curricular, agrupamientos, organización de tiempos de acuerdo con distintas alternativas de escolarización: presencial o alternancia).

Por último, la tercera etapa es la del retorno a la presencialidad. Aquí encontramos propuestas de revinculación, acompañamiento a las trayectorias educativas e intensificación de la enseñanza y propuestas

de trayectos para la finalización del nivel secundario; protocolos y acciones de control en los establecimientos educativos ante el regreso a la presencialidad y criterios pedagógicos y de organización institucional para la presencialidad y la bimodalidad.

Mirando el conjunto de la normativa en relación con el bienio 2020-2021, podemos decir que durante el 2020 garantizar la continuidad pedagógica ante la suspensión de la presencialidad fue la idea que estructuró su producción, mediante acciones como el traslado de acciones y actividades escolares a las casas de los estudiantes y la realización de actividad pedagógica a través de medios virtuales y remotos. Por su parte, el eje que estructuró el 2021, fue la vuelta a clases presenciales en condiciones de cuidado y, en una segunda etapa, la presencialidad plena.

Del análisis de la normativa, surge con claridad la superposición de las tres lógicas organizacionales que conviven en la institución escolar que desarrolla Ezpeleta Moyano (2004), la organización pedagógica, la organización administrativa y la organización laboral que en su interjuego terminan de darle forma a las propuestas políticas, a las que, en este caso, se le suma la lógica sanitaria (Arroyo, 2021). Este vínculo, incidió permanentemente en el trabajo en las escuelas produciendo tensiones entre las formas organizativas pedagógicas propuestas desde los documentos oficiales, las indicaciones de los protocolos, y las realidades y posibilidades de las instituciones educativas para su cumplimiento.

Otro aspecto central para considerar es la relación del nuevo marco normativo con la trama normativa que la preexiste. En este sentido, podemos observar cómo muchos de los principios pedagógicos de la normativa producida durante la pandemia retomaron lineamientos pedagógicos y propuestas que venían siendo impulsados desde hacía tiempo (principalmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006⁶), y que encontraron en este escenario la posibilidad de ser instalados, ensayados y/o profundizados: la concepción de evaluación, la ruptura del supuesto de homogeneidad, el acompañamiento a las trayectorias, el intento de poner en cuestión la concepción individual del trabajo docente, entre otras (Arroyo, 2021). Estas propuestas impulsadas a nivel federal fueron también retomadas y apropiadas de diverso modo en cada una de las jurisdicciones y, por lo tanto, la normativa en pandemia se encontró con distintas experiencias previas y puntos de apoyo para su desarrollo. Sobre este punto profundizaremos en los próximos apartados.

APROPIACIONES JURISDICCIONALES DE LA NORMATIVA FEDERAL

A continuación, analizaremos distintas apropiaciones que las jurisdicciones hicieron de la normativa federal. Para eso tomaremos algunas dimensiones que estas normas intentaron regular. Como dijimos anteriormente estas apropiaciones dependen de la historia, las tradiciones, experiencias y cultura previas, y las relaciones de poder en los distintos territorios (y en relación con el Gobierno Nacional). En este caso, sólo analizaremos las apropiaciones que se infieren del texto de las normas. Sin embargo, sabemos que la forma que asuma la política dependerá también del uso de otros instrumentos (como el financiamiento, la asistencia técnica, el acompañamiento y formación docente, etc.), y de la recepción y apropiación realizada en cada una de las instituciones.

Priorización curricular y articulación de contenidos

Como lo mencionamos anteriormente, una de las líneas de política educativa impulsadas desde el CFE, fue la priorización y reorganización curricular, partiendo del supuesto de que no iba a ser posible trabajar todos los contenidos previstos en los diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones. Sin embargo, dado que el CFE recién aprobó los lineamientos federales para dicha priorización en el mes de agosto (Resolución 367/CFE/2020), muchas jurisdicciones se anticiparon aprobando diversos modos de priorización curricular para poder orientar el trabajo en las escuelas (como la Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Chaco, Formosa y Tierra del Fuego), otras jurisdicciones no establecieron por norma criterios de priorización excepto en función de la evaluación, calificación y promoción (como Catamarca y Santiago del Estero), y otras aprobaron sus

lineamientos o curriculum prioritario luego de la aprobación de la norma federal (PBA, Chubut, entre otras). No obstante, muchas de estas jurisdicciones diseñaron plataformas, cuadernillos y actividades que de alguna manera establecían y ponían a disposición algún tipo de selección curricular⁷; y otras generaron espacios en las escuelas para realizar este trabajo.

En relación con el tipo y modalidad de priorización, algunas jurisdicciones hicieron listados de materias prioritarias a los fines de la acreditación (Santiago del Estero), otras seleccionaron contenidos prioritarios de todas las áreas o asignaturas por año (CABA) o por ciclo (PBA), otras establecieron qué saberes de cada una de las asignaturas los estudiantes debían saber al finalizar los ciclos (Formosa). También hay diferencias en el margen de decisión y participación de las distintas jurisdicciones. Así, algunas definieron los saberes y sugirieron lineamientos para la organización de la enseñanza, para que cada institución terminara de definir o ajustar (PBA), otras definieron criterios de priorización curricular para que las instituciones la desarrollen (Chubut, Chaco) y otras establecieron propuestas para la construcción institucional (Córdoba y Río Negro) o para la validación de lo establecido en cada una de las instituciones (Neuquén).

La Resolución 367/CFE/20 sugería, además de la selección de contenidos a partir de los núcleos principales de cada disciplina poniendo el foco en el sentido, reorganizar los contenidos de manera ciclada, la articulación entre materias y la planificación por proyectos. En relación con la articulación de asignaturas y el trabajo por proyectos, también encontramos diferencias entre las jurisdicciones, de modo que algunas de ellas retomaron los lineamientos federales proponiendo la organización curricular a partir de núcleos problemáticos que integren contenidos/saberes de manera interdisciplinaria (Chaco) o sugirieron algún tipo de reorganización por área (PBA⁸); al tiempo que en otras predominó una organización disciplinar (CABA). Cabe preguntarse por los problemas concretos y modos diversos en que las instituciones avanzaron sobre estas propuestas considerando la organización tradicional del curriculum, los saberes disponibles y el puesto de trabajo docente.

Evaluación, Acreditación y Promoción/Ciclo lectivo 2020/2021

Lo primero que surge de la lectura de las normas del CFE que regulan la evaluación, acreditación y la promoción es que se apoyaron en normativa previa como la Resolución 93/CFE/09. Así, la concepción de evaluación sostenida por esta norma intenta diferenciar la evaluación formativa de las decisiones de calificación, acreditación y promoción, considerándola como parte del proceso de enseñanza. De este modo, una de las funciones centrales de la evaluación es dar información para la toma de decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, se reconoce el lugar central que esta ocupa en la definición de las trayectorias escolares, lo que cobra centralidad en el contexto de la pandemia y las desiguales posibilidades de escolarización.

Desde esta perspectiva, y considerando la situación de excepción, la Resolución 363/CFE/2020 propuso poner el foco en la evaluación formativa, contemplando aquello que se pudo realizar con los estudiantes y evitando que se generen nuevas exclusiones con los que no pudieron participar. En particular, propuso utilizar diversos recursos que permitan indagar, sistematizar y retroalimentar los procesos de enseñanza y acompañamientos y suspender el uso de escalas de calificaciones numéricas o conceptuales, dejando en manos de las jurisdicciones los modos de transmitir las valoraciones.

En este marco, todas las jurisdicciones analizadas suspendieron las calificaciones numéricas en 2020 y las sustituyeron por distintas formas de seguimiento, valoración y comunicación, algunas más centradas en la vinculación, otras en los aprendizajes de contenidos, la mayoría de ellas tendió a construir nuevas escalas conceptuales.

En relación con la acreditación y la promoción, las jurisdicciones tomaron distintas decisiones, aproximándose más o menos a lo regulado por la Resolución 368/CFE/20 que propuso que, a los efectos de la promoción y de manera excepcional, se considere cada año/grado escolar del ciclo 2020 y el subsiguiente del ciclo 2021 como una unidad pedagógica y curricular que mantendría los propósitos formativos definidos por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para cada ciclo y área de la escolaridad obligatoria.

En este marco, a fines de 2021 se promocionaría al año lectivo subsiguiente a la unidad pedagógica cursada, luego de acreditados los saberes correspondientes. Se incluyó, además, la estrategia pedagógica “promoción acompañada”, que contempla la posibilidad de trasladar al año subsiguiente aprendizajes no acreditados en el año anterior y se propuso la implementación de diversas modalidades de complementación, acompañamiento e intensificación de la enseñanza.

Así, algunas jurisdicciones:

- Adhirieron cabalmente a la normativa federal (Catamarca).
- Suspendieron la repitencia, pero no la lógica anualizada, sosteniendo las asignaturas pendientes sin efecto en la promoción entre el año 2020- 2021 (CABA, Santiago del Estero, Neuquén).
- Trabajaron bajo la idea de aprendizajes (y no materias) pendientes (PBA).
- Sostuvieron de alguna forma la repitencia si no se cumplía con un porcentaje mínimo de las actividades propuestas (Córdoba).
- Priorizaron algunas áreas para acreditar y certificar el nivel (Santiago del Estero).
- Todas adoptaron alguna modalidad de promoción acompañada y/o intensificación de los aprendizajes.

PONIENDO EL FOCO EN ALGUNAS JURISDICCIONES: LA RELACIÓN CON LAS TRADICIONES Y EXPERIENCIAS JURISDICCIONALES PREVIAS. PUNTOS DE APOYO Y HORIZONTES

Una de las cuestiones que encontramos en el estudio de la normativa producida ad-hoc o modificatoria de la vigente para afrontar la excepcionalidad de la escolarización en pandemia, fue la apelación a ciertos mecanismos y procedimientos ya existentes para atender cuestiones específicas por parte de la administración educativa en tiempos de pre-pandemia. En este sentido, es que los nombramos puntos de apoyo⁹, porque entendemos que son referencias y experiencias previas que posibilitaron una base y un sostén a partir de los cuales se pudo pensar y construir una respuesta jurídico-legal a nuevas situaciones y contextos. Por otro lado, nos posibilita ver cómo los sistemas educativos y sus administraciones construyen racionalidades técnicas y políticas a partir de continuar ciertas acciones y/o discontinuar otras, y aprovechan experiencias en formas de regulación expandiendo o restringiendo su radio de injerencia y alcance.

A modo de ejemplo y recuperando la clasificación propuesta anteriormente según tema o asunto regulado por la norma, podemos mencionar, entre aquellos del orden administrativo-institucional, la modalidad que se utilizó para la designación de profesores en horas cátedras durante la pandemia en la provincia de Córdoba. En esta jurisdicción el gobierno del sistema educativo autorizó a los directores de escuela a seleccionar docentes para cubrir horas vacantes. Esta decisión que se plasma en el Memo N° 2/20, de fecha 10 de agosto de 2020, de la Dirección General de Educación Secundaria, permitió agilizar el procedimiento para cubrir vacancias sin tener que recurrir a Junta de Clasificación y demás mecanismos administrativos regulares. Esta modalidad de selección de personal docente existía, de forma excepcional, para cubrir cargos docentes en programas específicos de la provincia, tal como el Programa de Inclusión y Terminalidad para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT), en el que los directivos y coordinadores del programa participaban de las instancias de selección.

Otro ejemplo, en este caso perteneciente al grupo de normativas organizativo-pedagógicas, es el mecanismo propuesto para la acreditación de materias de estudiantes repitentes durante la pandemia. En Córdoba, a través de la Resolución del Ministerio de Educación N° 627, de noviembre de 2020, se dispuso que los estudiantes repitentes en el 2020, no lo hicieran en bloque de asignaturas del año entero, sino que se los habilitaba a que “cumplan actividades escolares solo en los espacios curriculares pendientes de aprobación”. Esta modalidad, que fue excepcional durante el 2020 para la secundaria común, es un mecanismo utilizado en el PIT.

Del mismo modo, como lo mencionamos anteriormente, las normas de este período se apoyaron y trataron de profundizar algunos principios pedagógicos que venían siendo impulsados por las propuestas políticas previas a la pandemia. En este sentido, las concepciones sobre la evaluación formativa y la idea de acompañamiento a las trayectorias, estaban presente a nivel federal, en las Resoluciones 84/CFE/09, 93/CFE/09 y 330/CFE/17. Estas normas habían sido apropiadas diferencialmente por las jurisdicciones antes de la pandemia y esto puede explicar, a su vez, las diferencias en los modos en que cada una de las jurisdicciones llevaron adelante las políticas en la pandemia. Así, hubo jurisdicciones que habían modificado su Régimen Académico, organización curricular y forma de designación de los profesores para todas las escuelas como es el caso de la Provincia de Río Negro, u otras que estaban con parte de las escuelas bajo esta nueva regulación, como el caso de Córdoba, que implementó el nuevo Régimen Académico por etapas y grupos de escuelas. Así, más allá de las dificultades propias de la no presencialidad y la necesidad de conectividad, algunas de las propuestas como la evaluación formativa, la singularización de trayectorias y el trabajo de integración o articulación de asignaturas, no resultaron novedosas para estas jurisdicciones, por lo que era esperable que hubiera mayor continuidad y facilidad para la implementación de los nuevos lineamientos. En otros casos, los cambios realizados en el Régimen Académico consideraron otros aspectos contemplados en las mencionadas resoluciones. En el caso de la PBA, por ejemplo, se puso el énfasis en la explicitación de las reglas del juego y de los criterios de evaluación, pero no tanto en la concepción de evaluación formativa. Tampoco había sido modificado el modo de designación de los docentes, y hubo experiencias previas muy acotadas sobre la articulación de materias. Así, aunque encontramos en esta última jurisdicción un marco normativo, durante la pandemia, orientado sobre aquellos principios, cabe preguntarse sobre las dificultades que este trabajo supuso para un sistema que no venía trabajando en esta dirección (Merodo y Arroyo, 2022).

ALGUNOS EFECTOS DE LA NORMATIVA

Como mencionamos al principio, consideramos que la normativa encierra una dimensión performativa (Arroyo, 2012), tanto en relación con los efectos que supone en algunas acciones y prácticas como en el modo de incidir en sentidos y modos de pensar, en este caso, la escolarización.

En este sentido, creemos que la normativa ocupó un lugar central en la regulación de la tarea docente, definiendo un conjunto de actividades y demandas que incidieron en la intensificación del trabajo docente.

De este modo, un efecto que tuvo la normativa sancionada durante la pandemia fue el incremento y la recarga de la actividad docente y el trabajo administrativo-institucional. A modo de ejemplo comentamos el caso de los exámenes de los estudiantes en modalidad virtual, habilitados por el Memorandum N° 1, de agosto del 2020, de la Dirección General de Educación Secundaria y Direcciones específicas del Nivel de la provincia de Córdoba, que plantea turnos excepcionales entre agosto y septiembre para estudiantes matriculados en el 2020 y estudiantes que, habiendo terminado en los años 2018 y 2019, adeudaran materias de años anteriores. El procedimiento indicado en la norma a realizar por los docentes era más complejo y con más requerimientos pedagógicos y administrativos que los habituales para cualquier turno de examen, ya que al finalizar el examen virtual el docente debía elaborar un informe por estudiante en el cual quedarán registrados los aprendizajes y contenidos abordados en esa instancia de evaluación, su diálogo con la exposición del estudiante, logros y errores. Posteriormente, se debía enviar este informe vía correo electrónico al estudiante, tarea encomendada a la Secretaría de la escuela dentro de las 24 a 72 hs de finalizado el examen. Asimismo, la norma decía que no se suspendían las actividades docentes durante este turno/mesa excepcional. Se indicaba que por Secretaría de cada escuela se realizarían actas volantes a través de Sistema de Gestión de Estudiante (SGE) y debía preverse el resguardo digital de, al menos, la siguiente información: copia de las comunicaciones mantenidas por e-mail con los estudiantes, Actas volantes, capturas de pantalla de los estudiantes con DNI en mano, grabación del encuentro por videoconferencia, informes de desempeño durante los exámenes incluyendo la calificación obtenida.

Hemos encontrado que ciertas normas implementadas durante la pandemia implicaron un distanciamiento o suspensión, al menos temporal, de algunos de los componentes de la organización escolar tradicional referidas al trabajo docente y escolar. En efecto, la simultaneidad de la enseñanza basada en el supuesto de homogeneidad supone una economía de esfuerzo para el trabajo docente. Este rasgo se vio alterado durante la pandemia. Durante la etapa de no presencialidad, las distintas situaciones de los estudiantes requirieron un seguimiento individualizado y durante la bimodalidad, la organización en burbujas y la contemplación de las distintas y desiguales trayectorias demandaron la planificación y puesta en marcha de una diversidad de propuestas de enseñanza, y consecuentemente, la intensificación del trabajo docente. Este es el caso de la Resolución del Ministerio de Educación de la provincia de La Rioja N° 1672, del 17 de noviembre de 2020, en la cual se establecía la vuelta a la presencialidad a partir del 11 de diciembre, considerando la bimodalidad en el trabajo escolar para instituciones y departamentos de acuerdo con la situación epidemiológica y la ubicación geográfica. En la misma norma se indicaba que la reorganización curricular debía tener unidades de tiempo que excediera el año lectivo; considerar la heterogeneidad de trayectorias de estudiantes de un mismo curso/año; la integración entre disciplinas; diferentes formatos curriculares, agrupaciones flexibles de los estudiantes; reducción del número de estudiantes por aula; cursada de los estudiantes, durante el primer cuatrimestre de 2021, con agrupamientos diferenciados de acuerdo a trayectos y logros de aprendizajes. Asimismo, planteaba que se debían adecuar los regímenes académicos para promover condiciones institucionales que favorezcan la revinculación, el ingreso, la cursada y el egreso de los estudiantes. Como puede observarse muchas de estas medidas afectan y modifican prácticas habituales del trabajo escolar que suelen mantener el agrupamiento por grupo-clase, la unidad del año escolar o una única propuesta curricular por año/curso.

En este punto nos preguntamos qué capacidad performativa o de interpelación a formas anteriores y aún hegemónicas tienen estas normas respecto al trabajo escolar. Desde esta perspectiva, podemos hipotetizar que algunas de las propuestas educativas impulsadas a través de la normativa se fueron instalando o profundizando, modificando algunas concepciones y sentidos como el acompañamiento individualizado de las trayectorias, y las modificaciones en la evaluación. En este sentido, la normativa previa sirvió como punto de apoyo y el avance durante la pandemia como un horizonte. A modo de ejemplo, actualmente la Provincia de Buenos Aires se encuentra en proceso de discusión con las escuelas de la modificación del régimen de evaluación, calificación y promoción retomando algunas de las regulaciones producidas durante la pandemia.

A MODO DE CIERRE

A partir del análisis de la normativa producida en el contexto de pandemia, podemos decir que esta surge para dar respuesta a cambios en las condiciones de escolarización no buscadas (como la suspensión forzosa del supuesto de presencialidad), al tiempo que “aprovecha” el contexto para instalar y profundizar algunos principios pedagógicos trabajados en normas preexistentes. En este escenario, la normativa y las experiencias previas sirvieron como puntos de apoyo, y la situación de excepcionalidad permitió avanzar, en algunos casos, hacia aquellos horizontes pedagógicos que se venían proponiendo con anterioridad.

De este modo, vemos cómo la norma, como herramienta de la política educativa, participa de la instauración de nuevos sentidos y prácticas, al mismo tiempo que se encuentra con restricciones y condiciones de posibilidad producto de la historia, las tradiciones, las diferencias jurisdiccionales, la gramática y la cultura escolar y el modelo organizacional de la escuela secundaria.

En relación con este punto, a partir de la normativa pudimos analizar, en el marco de un sistema federal, las distintas decisiones que tomaron las jurisdicciones para resolver la continuidad pedagógica en el nuevo escenario, y las diversas apropiaciones que realizaron de la normativa federal, lo que supuso relaciones y tensiones entre los distintos niveles de gobierno. En este sentido, hubo jurisdicciones que esperaron y se

apegaron más a las decisiones federales mientras que otras actuaron con relativa autonomía diferenciándose de estas.

Un punto interesante para destacar es que, en el marco del sistema educativo argentino, son las jurisdicciones las que están a cargo del gobierno, el sostenimiento y la gestión de las escuelas. Esto puede explicar, en parte, la diferencia entre el tipo de normas emitidas a nivel federal y en las distintas jurisdicciones. De este modo, la normativa producida en el marco del Consejo Federal de Educación desarrolló fuertemente la dimensión pedagógica, mientras que las jurisdicciones tuvieron que resolver, además, la gestión administrativa del sistema, por lo que, en muchos casos, predominaron este tipo de normas. En efecto, fueron las jurisdicciones las que tuvieron que ir dando respuesta a los problemas concretos y las que se encontraron más directamente con las restricciones propias del modelo organizacional de la escuela secundaria.

La normativa plantea otras formas de organización de la escolarización, pero con escasa producción de condiciones para su cumplimiento: acceso a la tecnología, cambio en la estructura del puesto de trabajo docente, capacitación docente, etc. En este marco, nos encontramos con normas que proponen alteraciones en el tipo de tareas de los docentes (seguimiento individualizado de trayectorias, trabajo bimodal, uso de tecnología), en el modo de organización del trabajo (por proyectos y con articulación de asignaturas), pero no hallamos normas que modifiquen el puesto de trabajo docente. Esto nos sugiere que contribuyeron a la intensificación y diversificación del trabajo docente.

Por último, queremos introducir una serie de interrogantes en relación con los procesos de regulación normativa, que exceden el análisis de los textos jurídicos.

En primer lugar, ante la enorme producción de normativa durante la pandemia, nos preguntamos acerca del lugar que ésta ocupó y ocupa en la direccionalidad del sistema educativo ¿qué supuestos sobre el gobierno de los sistemas educativos se sostiene en esta cantidad de producción normativa?, ¿en qué medida se consideró la complejidad que implica la implementación de cualquier política?, ¿cómo se dirime la tensión entre la heteronomía y la autonomía tanto a nivel jurisdiccional como institucional?

Si bien gran parte de la normativa producida, más que prescripciones establecía lineamientos y principios, intentando reconocer el lugar productivo de las instituciones y sujetos, ¿qué posibilidad efectiva de ser analizada y apropiada tenía en los tiempos que requieren las decisiones para garantizar el avance de la escolarización?

En relación con las dimensiones reguladas por la normativa cabe preguntarnos ¿qué concepción de escolarización subyace?, ¿qué se entiende por escuela? Si algo quedó claro es que durante la pandemia se modificó radicalmente la experiencia escolar (tanto durante la no presencialidad como durante la bimodalidad). Sin embargo, ¿hubo normas que abordaran otras dimensiones de la experiencia escolar como la convivencia o los modos de vivir y trabajar con otros en este nuevo escenario?

Por último, nos preguntamos acerca de la contribución que tuvieron estas normas en la instalación de nuevos sentidos, ¿permanecerán algunos de los cambios con el regreso pleno a la presencialidad o volveremos a una situación similar previa a la pandemia? ¿Cómo aprovecharán cada una de las jurisdicciones y escuelas lo aprendido y experimentado durante este período?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. (2012). La performatividad de los procesos de regulación normativa. La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario. En *Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Arroyo, M. (2021). *Los procesos de regulación normativa en el sistema educativo*. Clase en el Seminario de posgrado virtual "Gobierno y planeamiento de la Educación". FLACSO- Argentina. Buenos Aires.

- Castro, A. (2022). Escuela secundaria y pandemia. Testimoniar sobre los procesos de escolarización y habilitar la mirada a la novedad. *Revista del IICE*, 51, 113-130.
- Castro, A. y Martino, A. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. *Confluencia de Saberes, Año II (4)*, 63-84.
- Chartier, R. (1991). *The Cultural origins ombre French Revolution*. Duke, USA: University Press, Durham.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (9), 403-424.
- Foucault, M. (1975). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gringerg, S. y Giovine, R. (2020). Presentación. Políticas educativas y territorios. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30 (2), 307-311.
- Merodo, A. y Arroyo, M. (2022). Evaluación, trabajo docente y regulaciones normativas. Reconfiguraciones en escuelas secundarias durante la pandemia. En *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos*. Sociedad Argentina de Investigación Educativa. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 17 (29), 63-71.
- Terigi, F. (2011). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1997). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Ciudad Autónoma de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana* (pp.13-57). México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: la educación rural en México. En Arata, Escalante, Padawer (comp.) (2018). *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp. 139-172). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w.8>

NOTAS

- 1 Cabe señalar que este proyecto es llevado adelante por ocho Nodos diferentes que representan a distintas Universidades Nacionales y Centros de Investigación del país. En este marco, el equipo que realizó el relevamiento y sistematización de la normativa se conformó con miembros de cada uno de los Nodos. La coordinación del equipo estuvo a cargo de Mariela Arroyo y Nancy Montes e integrado por: Noelia Gabriel (IDES); Adriana Tessio Conca, Mauricio Kasprzyk, Agostina Torriglia, Cecilia Arceluz (Facultad de Ciencias Sociales- UNC); Natalia Fernández, Diego Sáez (UNCo); Alejandra Castro, Ana Hwang, Lucía Beltramino; Yanina Maturo (CIFFyH-UNC); Natalia Vuksinic, Jorgelina Méndez, Natalia Correa y Sol Orellana (UNICEN); Agustín Torres, Cecilia Ibañez y Cecilia Meléndez (UNCA); Serena Santos y Daniela Valencia (FLACSO); Marta Álvarez, Mariela Quinteros y Silvina Felicioni (UNGS).
- 2 Partimos del supuesto de que las normas son un instrumento de la política educativa pero no el único (otros son el financiamiento, la asistencia técnica, entre otros).
- 3 En relación con las diferencias entre las jurisdicciones, cabe hacer un señalamiento vinculado a los distintos sistemas de publicación y difusión de las normas. Encontramos provincias que las tienen organizadas en bases de datos con motor de búsqueda y otras en las que no se encuentran publicadas y se hace muy difícil acceder a la información (pasando por muchas situaciones intermedias). Este dato, aunque no se vincula directamente al análisis de la normativa en pandemia, nos permite hipotetizar sobre la desigualdad de recursos con los que cuentan las distintas provincias en sus Ministerios, al mismo tiempo que preguntarnos acerca de los modos en los que circula la información en cada una de ellas, quiénes tienen acceso, y por lo tanto, cómo se construyen las relaciones de poder.
- 4 Estas líneas fueron elaboradas a partir de los aportes de los informes realizados por cada uno de los equipos de relevamiento de normativa de los distintos Nodos que conforman el proyecto.

- 5 El modo de incidir en esta organización del Estado Nacional ha sido, principalmente luego de la transferencia del nivel, a través de Programas específicos y paralelos, como fueron los Planes de Mejora Institucional (PMI) que disponía el pago de horas institucionales para las escuelas o en el marco de la pandemia el Programa “Acompañar Puentes de igualdad”.
- 6 Podemos encontrar estos lineamientos, a nivel federal, en las Resoluciones 84/CFE/09, 93/CFE/08 y 330/CFE/17.
- 7 Aunque no está dentro del alcance de este artículo, porque va más allá del análisis del cuerpo normativo, a partir del abordaje de otras fuentes del trabajo de campo podemos afirmar que estos materiales no siempre fueron recuperados por las escuelas, debido a que muchas veces no se adecuaban a las necesidades y los docentes decidieron hacer sus propias planificaciones y actividades.
- 8 Esta provincia incluye en las propuestas de evaluación y acreditación de los espacios curriculares, la consideración de instancias areales.
- 9 En el campo de la física el punto de apoyo refiere al lugar fijo sobre el que se apoya una palanca, y que permite que se pueda transmitir la fuerza ejercida sobre la misma. También refiere a la idea de protección y de sostén.