



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

Gobernar la incertidumbre: la continuidad pedagógica en escuelas secundarias rurales de Argentina¹

Yuni, José Alberto; Meléndez, Cecilia Evangelina

Gobernar la incertidumbre: la continuidad pedagógica en escuelas secundarias rurales de Argentina
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=384570804018>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-361>



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

Gobernar la incertidumbre: la Continuidad Pedagógica en Escuelas Secundarias Rurales de Argentina¹

Governing uncertainty: Pedagogical continuity in rural high schools in Argentina

José Alberto Yuni
Instituto Regional de Estudios Socio-Culturales,
Universidad Nacional de Catamarca, Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
 joseyuni@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-361>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804018>

Cecilia Evangelina Meléndez
Instituto Regional de Estudios Socio-Culturales,
Universidad Nacional de Catamarca, Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
 ceciliamelendez.unca@gmail.com

Recepción: 24 Septiembre 2022
 Aprobación: 29 Septiembre 2022

RESUMEN:

En este trabajo se caracteriza la gobernanza educativa y escolar en escuelas secundarias de contextos rurales de Argentina durante la emergencia sanitaria producida por la Pandemia de COVID-19. A partir de múltiples fuentes primarias y secundarias de datos cuantitativos y cualitativos (resultados de la ENCP, entrevistas realizadas a directores provinciales de educación secundaria común, privada y rural de las jurisdicciones y entrevistas a directivos de escuelas rurales) se identifican los factores y estrategias que han favorecido la continuidad del proceso de escolarización en “contextos rurales”. En la producción normativa estas escuelas han tenido escaso reconocimiento de su singularidad. En lo que respecta a la gobernanza escolar, se registra un notable despliegue de la autonomía institucional para adaptarse a las condiciones de la escolarización en contextos rurales. Las marcas de la cultura escolar en la ruralidad han tenido un papel clave para la gobernanza escolar a la vez que produjeron una revitalización de su sentido.

PALABRAS CLAVE: escolarización, escuela secundaria, gobernanza educativa, gobernanza escolar, ruralidad.

ABSTRACT:

In this work, we characterize educational and school governance in Argentine high schools of rural contexts during the health emergency produced by the COVID-19 pandemic. We identify the factors and strategies that favored the continuity of the schooling process in “rural contexts”, from multiple primary and secondary sources of qualitative and quantitative data (results of the ENCP -National Evaluation of the Pedagogical Continuity Process-, interviews with high-school level provincial directors, and with principals of private and rural high-schools of the different jurisdictions). The uniqueness of these high schools was not addressed in the regulations. As to school governance, we noticed a considerable display of institutional autonomy to adapt to the conditions of schooling in rural contexts. School culture marks in rural schools have had a key role for school governance, whilst revitalizing its meaning.

KEYWORDS: schooling, high school, school governance, educational governance, rurality.

INTRODUCCIÓN

La comprensión de los múltiples impactos que produjo la irrupción de la pandemia del COVID 19 en la vida social y sus consecuencias en la eventual reconfiguración de las instituciones e institucionalidades ha implicado activamente a los científicos sociales. El campo educativo no es ajeno a esta demanda de producción de registros, sistematización de experiencias, análisis críticos y prospectivos que permitan dar cuenta de las

posibilidades alterativas (o no) de las variaciones producidas por las respuestas que los sistemas educativos y las instituciones escolares crearon para garantizar la escolarización durante la emergencia sanitaria.

La gobernanza educativa y la gobernanza escolar de la pandemia constituyen un foco de análisis privilegiado para dar cuenta de algunas dinámicas y tensiones de la institucionalidad escolar en el contexto rural. La noción de gobernanza, de amplio uso en el campo de estudios de las políticas educativas, remite a “la capacidad de respuesta de las instituciones para actuar en armonía con su misión, visión y compromiso institucional” (Villafuerte-Holguin y Cevallos, 2021, p. 22). Respuesta que supone el “ejercicio de poder entre los actores de una comunidad educativa “ampliada”; es decir, docentes, estudiantes, familias y funcionarios, pero también de empresas, instituciones políticas, colectivos sociales, entre otros” (Cuenca, 2020, p. 10).

La gobernanza supone la interacción de los siguientes ámbitos: el macro, de los procesos de gobierno y las relaciones entre el Estado y la sociedad; el meso, de las negociaciones en la red; y el ámbito micro es el de la conducta de los actores (Marsh y Smith, 2000). El concepto de gobernanza educativa remite al sistema educativo en general, es decir al ámbito de las macropolíticas. Mientras que el concepto de gobernanza escolar remite al orden institucional de lo micropolítico como un espacio de redefinición y recontextualización de las políticas macro en aras de sostener espacios de autonomía decisional y responder a las necesidades derivadas de las singularidades de los entornos y territorios de operación de las escuelas.

Estas nociones resultan fecundas para comprender las dinámicas y tensiones producidas por/entre las decisiones de las macropolíticas educativas adoptadas para afrontar la crisis desatada por la pandemia del Coronavirus y las microtransformaciones acontecidas a nivel de las instituciones escolares de nivel secundario en contextos rurales de Argentina. En este marco nos interesa caracterizar algunos rasgos de la gobernanza educativa y escolar del nivel secundario en contextos rurales durante la continuidad pedagógica.

¿ESCUELAS SECUNDARIAS RURALES O EN CONTEXTO DE RURALIDAD?

Las políticas de ampliación del derecho a la educación secundaria llevadas a cabo en numerosos países latinoamericanos -mediante la ampliación de los años de escolaridad de la educación básica incluyendo el ciclo básico del secundario o la obligatoriedad del nivel en su totalidad- produjeron un incremento significativo de la inclusión de amplios contingentes de adolescentes y jóvenes a los sistemas educativos. La efectivización de la garantía del acceso a la educación secundaria planteó la cuestión de la cobertura de los sistemas escolares en las poblaciones de contextos rurales, por las dificultades de replicar el formato escolar hegemónico en esos enclaves, caracterizados históricamente por la baja matrícula, las dificultades de acceso a las instituciones (relacionadas con las limitaciones del transporte y la movilidad de estudiantes y profesores) y la organización curricular propia del nivel.

Diferentes estudios sobre el acceso a la educación en la región de Latinoamérica antes de la pandemia, evidencian una brecha territorial en relación a la menor cobertura y calidad del nivel secundario en el contexto rural. También se documentó el incremento de las brechas de oportunidad educativa entre alumnos de distinta clase social, nacionalidad y contextos rural o urbano (Banco Mundial, 2020b; UNESCO, 2021).

La gobernanza de la educación secundaria rural plantea múltiples dificultades, la mayoría de ellas derivadas de la posición epistémica subsidiaria de lo que Steedman (1982) denomina “institución determinante”, es decir un modelo institucional (en el caso en nuestro país sería el Colegio Nacional) que opera como marco de referencia prevalente del conjunto de la educación secundaria (Acosta, 2020). Sea por el valor social otorgado históricamente o porque normativa y administrativamente el modelo de institución determinante regula al conjunto de la enseñanza secundaria, la escolaridad rural ha sido poco reconocida en su especificidad, heterogeneidad y variedad.

Un problema adicional de la gobernanza es que la condición de ruralidad se establece en base al criterio demográfico de cantidad de habitantes, considerando a las poblaciones menores de 2000 habitantes como

entornos rurales. El criterio demográfico permite diferenciar entre población rural agrupada (la que habita en pequeños poblados y poblaciones) y población rural dispersa (aquella que vive en parajes o en puestos de relativo aislamiento). Sin embargo, desde el punto de vista del acceso a infraestructura y equipamiento social, la accesibilidad de las personas a otro tipo de instituciones sociales, la complejidad de la organización social, la mayor diferenciación de roles y el tipo de interacción entre la escuela y la comunidad generan condiciones diferenciadas de sociabilidad y escolarización en la vida cotidiana de pueblos y parajes.

De hecho la concentración demográfica en los pueblos incide en el volumen de matrícula, lo que permite la organización de la escuela por cursos y ciclos y, por ende, facilita la réplica del modelo determinante. En cambio, las escuelas enclavadas en parajes rurales de población dispersa cuentan con una matrícula más baja, lo que obliga a la adopción de variaciones organizacionales como la itinerancia o la alternancia o variaciones pedagógico-didácticas como el pluricurso.

A esta diferenciación estructural proveniente del peso demográfico de la localización de las escuelas, debe agregarse la que produce el reconocimiento de la educación rural como una modalidad, según la especificidad que la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 le otorga. Por ello, la ruralidad como escenario de la escolarización presenta una especie de superposición y desdoblamiento en tanto que en territorios o enclaves rurales pueden funcionar escuelas “comunes”, mientras que otras responden a modelos organizacionales y pedagógicos específicos de la modalidad rural. Este trabajo aborda la escuela secundaria en contextos rurales en tanto habilita la inclusión de las variantes estructurales que contiene este ámbito de escolarización y que parecen haber incidido en las respuestas institucionales a la situación generada por la Pandemia.

En Argentina la educación en contextos rurales tuvo un notable impulso con la sanción de la Ley de Educación Nacional, que al fijar la obligatoriedad del nivel secundario generó la expansión de la cobertura y la diversificación institucional. Las características de las instituciones educativas de la ruralidad varían en respuesta al tipo de población que atienden, las condiciones socio económicas del contexto en el que se insertan, la cantidad de matrícula, la infraestructura disponible, el modelo organizacional o el régimen de escolarización, entre otros factores.

El Informe elaborado por UNICEF Argentina en 2020b, aporta múltiples evidencias sobre las desventajas de la población de zonas rurales en lo que respecta a la inclusión escolar, las trayectorias educativas y las condiciones materiales de vida de la población estudiantil. Una de las dimensiones de la brecha de oportunidades educativas es la baja cobertura de la educación secundaria en las zonas rurales, sumado a que la población joven es incorporada al trabajo informal como apoyo a la subsistencia familiar, situación que los aleja de la finalización de sus estudios. El estudio mencionado muestra que las desventajas sociales y educativas de la población rural registra notables variaciones entre las diferentes regiones del país.

La marginalidad de la educación rural se evidencia no solo en las condiciones materiales de existencia de las poblaciones y los territorios, sino también en su escasa visibilización en las estructuras de gestión jurisdiccionales. La estructura organizacional y de gestión de la escolaridad rural muestra notables diferencias entre jurisdicciones, mostrando su condición de “objeto inestable” de las políticas educativas. En los organigramas ministeriales son pocas las provincias que incluyen direcciones provinciales específicas, mientras que en otras jurisdicciones las escuelas rurales se incluyen en direcciones de modalidades especiales o se registran coordinaciones de educación rural que atienden a todos los niveles del sistema. En otras jurisdicciones las áreas de gobierno de la educación rural se intersectan con la EIB o con las escuelas técnicas, revelando de ese modo la diversidad y heterogeneidad que adquiere la forma escolar en los contextos rurales y, por ende, la dificultad de delimitar su inserción sistémica en el nivel secundario.

De igual manera ocurre en el nivel de la gestión con las funciones de supervisión, que replican la variedad de situaciones descriptas anteriormente (supervisores solo para escuelas secundarias rurales, supervisores rurales para todos los niveles escolares, supervisores de nivel por regiones geográficas sin distinción de ámbitos, etc.). La posición y reconocimiento institucional diferenciado en las estructuras de gobierno jurisdiccionales, respecto a la especificidad de la escolarización media en los contextos rurales, es directamente proporcional

a su grado de visibilización y, por ende, de la focalización en sus particularidades, singularidades y dinámicas en los procesos de gobernanza educativa, situación que se hizo evidente en la pandemia.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio con enfoque interpretativo basado en fuentes primarias producidas en el marco del Proyecto PISAC-COVID 19 y fuentes secundarias producidas por organismos públicos como La Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica (ENCP) elaborada por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE). En el marco del proyecto mencionado se realizaron entrevistas a 17 funcionarios provinciales responsables de la gestión del nivel secundario y a 11 directores de escuelas rurales de diferentes provincias, materiales con los que se conformó el corpus de análisis. Las entrevistas a funcionarios fueron realizadas en el transcurso del año 2020, mientras que las de los directores fueron realizadas en el año 2021. En cuanto a las fuentes secundarias se trabajó con datos cuantitativos y cualitativos de la encuesta aplicada a directivos de una muestra probabilística de escuelas secundarias de todo el país, en el marco de la ENCP. De la base de datos publicada por la Secretaría de Evaluación e Información del MINEDUC se seleccionó a las 320 escuelas rurales identificadas en ese operativo, 60 de ellas de orientación técnica. Los datos cuantitativos fueron analizados con SPSS, mientras que se realizó análisis semántico de contenido con la información cualitativa. También se analizaron las normativas producidas durante la Pandemia por el Consejo Federal de Educación y las 24 jurisdicciones provinciales.

LA GOBERNANZA EDUCATIVA DE LA ESCOLARIZACIÓN RURAL EN PANDEMIA

La declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el mes de marzo de 2020, significó el establecimiento de una cuarentena total en todo el territorio nacional. En el plano educativo se definieron acciones orientadas al sostenimiento de la continuidad pedagógica (en adelante CP). La estrategia nodal de las políticas educativas para resolver el mandato del *quedate en casa*, se basó en la implementación de la educación remota de emergencia a través de la virtualización de las prácticas escolares, mediante los diferentes medios y modalidades que ofrecen los entornos digitales y comunicacionales. Esa estrategia se complementó con la producción de materiales audiovisuales ofrecidos por la televisión pública y la producción de cuadernillos orientados a mejorar el acceso a materiales pedagógicos.

Sin embargo, la supuesta ventaja de la virtualización de la escolaridad pronto se vio desafiada por el reconocimiento de las brechas de acceso y conectividad de amplios sectores sociales, particularmente de la población rural. Como se señaló anteriormente las brechas de accesibilidad y conectividad son más amplias según la incidencia de desigualdades estructurales que se evidencian en las asimetrías inter-regionales (nos referimos a la región NOA, NEA, Centro, Cuyo y Patagónica) e intrarregionales (vinculadas a las diferencias internas dentro de cada una de esas regiones).

Pese a las diferencias jurisdiccionales, el abordaje de la CP de las escuelas secundarias rurales fue motivo de preocupación e intervención de la gestión político-pedagógica en casi todas las provincias. De hecho, varios funcionarios provinciales entrevistados reconocen que en los momentos iniciales del ASPO registraron las dificultades que implicaba la estrategia de virtualización, especialmente en el ámbito rural y particularmente en las escuelas enclavadas en territorios de población rural dispersa.

Cuando se decide adherir al decreto del gobernador, de suspensión de clases presenciales, nosotros tenemos mucha ruralidad. Y nuestra primera pregunta fue qué hacer con esos chicos, que ya por cultura nuestra, el padre es: "si no estás en la escuela, nos acompañas a trabajar". Esa era nuestra gran preocupación y eso fue lo que marcó que nosotros desde la Dirección de Enseñanza ya a mediados de mayo, el 12 más o menos fue esto, armemos instrumentos de relevamiento de la cantidad de chicos en áreas rurales, hicimos relevamiento de los dispositivos que se contaban, ya sea en la escuela, el tema de la conectividad. Pero eso fue lo primero que a nosotros nos preocupó y ocupó. Los chicos en áreas rurales, en las chacras, como

decimos acá. Al pensar en eso, ahí fue que nosotros empezamos a redefinir nuestros objetivos, como te decía, lo primero fue al contacto, que costó muchísimo con algunos colegas este concepto (Funcionaria Provincia de Misiones).

El reconocimiento de que en las zonas rurales se presentan mayores dificultades de conectividad (Banco Mundial, 2020a) es un dato clave para comprender los inconvenientes derivados de la suspensión de clases presenciales y el desplazamiento de la enseñanza presencial a la virtualidad en algunos casos, y a la no presencialidad en otros. Los directivos señalan:

En este nuevo contexto nos resulta un tanto complicado el contacto con los alumnos y familias debido a que la escuela está en una zona netamente rural y las señales de telefonía celular son muy escasas. Deben buscar la señal para recibir trabajos y tenemos que acomodarnos a los tiempos de los alumnos para recibir respuestas. Solo un número pequeño de alumnos posee wifi, la mayoría depende del wifi de la escuela, lo que muchas veces los obliga a salir para aproximarse a la escuela. Otra cosa es la disponibilidad de celulares en las casas (Directivo).

Me gustaría pedir por mis alumnos "rurales". Creo que nuestro trabajo docente, sería un poco más efectivo, si los alumnos trabajaran en un plano de igualdad de oportunidades con respecto a los chicos de las ciudades. Creo que se debe tener en cuenta que lo planteado por la Nación se podría realizar con más efectividad y alcance para todas y todos si realmente se pone énfasis en lograr un verdadero plano de igualdad, tanto en lo económico como en lo tecnológico (Directivo).

Esta Pandemia reflejó las dificultades de infraestructura en las Escuelas de Zona Rural en cuanto a la parte tecnológica y señal de internet. Para la zona rural, para su desarrollo, la escuela conectada es una herramienta fundamental, no sólo para los alumnos, sino también para la comunidad de estos lugares (Directivo).

El análisis de la normativa producida por el CFE y las jurisdicciones en el período de ASPO revela la escasa producción de regulaciones específicas para las escuelas de contextos rurales. En rasgos generales, la normativa abordó algunas particularidades como el de las escuelas que por razones climáticas funcionan con otro calendario del ciclo lectivo (a las que se las conoce como escuelas de período especial); las escuelas albergues (que comprenden a instituciones de zonas inhóspitas o a escuelas agrotécnicas con régimen de internado) y la gestión del cuidado de los animales en el caso de las escuelas agrotécnicas.

Al declararse el ASPO las escuelas rurales de período especial transitaban el último trimestre del ciclo lectivo 2019-2020. En estas escuelas el año académico inicia en agosto, su receso estival es de fines de diciembre a inicios de enero y el segundo semestre se dicta hasta mayo. Siguiendo los criterios de la Resolución CFE 363/20 algunas jurisdicciones con escuelas de esas características produjeron normativas orientadas a la promoción, acreditación y finalización del ciclo lectivo 2019 en el marco de la pandemia.

Otra normativa particular para el ámbito rural se vinculó a la afectación de personal para el cuidado de los animales de las escuelas agrotécnicas mientras durara el ASPO. El relevamiento de la ENCP da cuenta del comportamiento diferencial de las escuelas (agro)técnicas rurales, que, por su tamaño, complejidad, duración de la jornada, articulación con actividades productivas y provisión de servicios de alojamiento y/o alimentación, entre otros aspectos, fueron objeto de regulaciones de la gestión jurisdiccional sin que ello implicase un régimen normativo diferencial. Un elemento común en las diferentes jurisdicciones es la reasignación de algunos roles institucionales para el mantenimiento de la unidad de producción escolar y para el seguimiento pedagógico de los estudiantes, especialmente en lo relativo a las actividades prácticas.

Al inicio de las medidas de Aislamiento Social Obligatorio (ASPO) mientras en el mundo urbano se vivía un desmesurado clima de irrealidad, en la ruralidad se afrontaba con resignación el cierre intempestivo de las clases presenciales, que sin embargo, no era una experiencia desconocida en tanto que los factores climáticos o de gestión del sistema educativo (falta de cobertura de cargos, problemas edilicios, etc.) suelen ocasionar la interrupción del dictado de clases.

Los primeros ensayos de retorno a la presencialidad se llevaron a cabo en las escuelas rurales en junio de 2020, en parte por la baja matrícula y en parte por que debían cerrar el ciclo en las escuelas de período especial. En este último caso el retorno fue únicamente para los alumnos de 6° grado de Primaria, 6° año de Secundaria y la realización de actos de colación.

Estas escuelas fueron las primeras en experimentar los protocolos sanitarios con distanciamiento, sanitización y uso de barbijos. Entre las medidas para garantizar la bioseguridad en los distintos ambientes

y espacios comunes (aulas, salones, comedores, baños) el CFE propuso un protocolo base que dispuso el distanciamiento social entre las personas que asistan a la institución, el uso obligatorio de barbijos y/o tapabocas durante la permanencia en la unidad educativa, la higiene frecuente de manos, la ventilación de ambientes, la desinfección de superficies y la disponibilidad de alcohol en gel o sustitutos de igual efecto sanitario para quienes circulen en el establecimiento. Sin embargo, uno de los temas de mayor preocupación expresada por los directivos de escuelas rurales en la ENCP refiere al déficit de infraestructura, especialmente las carencias y restricciones de agua y de instalaciones sanitarias. Afirman:

Deberían contemplar la situación precaria de la institución, la cual detallo: esta institución no cuenta con los espacios físicos suficientes para el desarrollo de las clases. Hay tres salones y cinco divisiones. Los salones son de espacios reducidos para la cantidad de alumnos. No tiene un espacio para la administración. No hay agua. Los baños son letrinas sin acceso a agua. No tiene conectividad. No tiene un lugar techado para recreos u actos escolares, es todo a cielo abierto, donde se sufre el frío o el calor de manera directa (Directivo).

Se debe contemplar la higiene y seguridad del establecimiento educativo. Los espacios del colegio son muy reducidos y precarios ya que la escuela no cuenta con instalaciones adecuadas y los espacios son reducidos. No se posee la cantidad de personal necesario para el acompañamiento y cuidado de los alumnos. Los patios galerías y baterías de baños son reducidos. Los docentes no poseen sala de profesores y comparten baños con los alumnos (Directivo).

Deberían considerar el espacio físico de cada institución, ya que algunas instituciones tuvimos que modificar nuestras aulas, adecuándolas a la demanda de la comunidad (Directivo).

Otro rasgo que caracteriza la cotidianeidad de las escuelas en contextos rurales es la movilidad de directivos, docentes y estudiantes, especialmente en zonas de rururbanidad o de población rural dispersa. En la normativa recopilada no se encuentra un criterio uniforme respecto al tratamiento del personal directivo como personal esencial lo que habilitaba su autorización para circular, siendo esta una cuestión crucial en la gobernanza educativa de la CP.

También se tendría que tener en cuenta el domicilio de los alumnos, ya que, en nuestro caso, tenemos alumnos que proceden de localidades vecinas distantes 12, 20, 15 km y en donde no existen escuelas de nivel secundario (Directivo).

Básicamente se debería considerar la residencia de los docentes o la posibilidad de generar permisos para que el sistema policial autorice la entrada y salida de los mismos al departamento donde se encuentra ubicada nuestra institución educativa. Ya que la localidad de XX está situada en el límite entre Santiago del Estero y Catamarca. Gran parte de nuestros docentes y alumnos residen para el sector de Santiago del Estero y no pueden ingresar (Directivo).

Algunas jurisdicciones consideraron a los directivos de escuelas como personal esencial lo que permitió mantener las escuelas abiertas para realizar tareas administrativas o dar continuidad a servicios alimentarios, sanitarios y pedagógicos. Sin embargo, las restricciones a la circulación entre departamentos y localidades afectó en muchos casos la movilidad de los directivos generando dificultades para la gestión y la relación con la comunidad, aspecto clave para la gobernanza escolar de la pandemia. Numerosos registros de funcionarios y directivos describen su papel en las visitas a los domicilios de los estudiantes para entregar los materiales, recoger las evaluaciones y mantener el vínculo con las familias.

La previsión específica para el retorno de las escuelas rurales, en algunos casos, tuvo que ver con la indivisible condición de escuela albergue y comedor en el régimen de alternancia. Tal es el caso de varias provincias como Córdoba, Misiones, Santa Fe, Salta y Santiago del Estero que adhirieron a la resolución del CFE y elaboraron protocolos en articulación con los Ministerios de Salud provinciales para el funcionamiento de los albergues. En otros casos se suspendió el albergue y el comedor.

CAPITALES ORGANIZACIONALES DE LA RURALIDAD PARA LA GOBERNANZA EDUCATIVA

Los intentos de reforma a la escuela secundaria fueron de la mano de la expansión del nivel a diferentes contextos desde antes de la sanción de la ley 26.206 que declaró su obligatoriedad en el año 2006. A partir de

ese año se intensificó la ampliación de la oferta institucional, lo que derivó en la diversificación de modelos organizacionales adaptables a la multiplicidad de escenarios de la ruralidad.

En lo que refiere a la escuela secundaria rural, la reversión del modelo institucional determinante se planteó como un desafío para las políticas educativas de expansión del nivel. Ello generó en la última década una variedad de propuestas de innovación organizacional y pedagógica que tensionan la forma escolar en la heterogeneidad y diversidad que presenta el universo de escuelas en contextos rurales. En los años recientes esas experiencias han configurado un capital organizacional que en la pandemia ha constituido un recurso adaptativo para la gobernabilidad educativa del nivel.

En las entrevistas se encuentran variadas referencias a los modelos alternativos de escolarización generados en/para la ruralidad como un factor de oportunidad para la puesta en acto de las políticas de CP. Una alternativa para abordar las dificultades del acceso y la cobertura a los servicios educativos en territorios rurales se vincula a la incorporación de las tecnologías y de la educación a distancia mediada por TIC que en la gestión de la CP han constituido un capital organizacional tanto para el nivel como para las instituciones.

En lo que respecta a la capitalización de la experiencia de mediación tecnológica de la escolarización rural se destaca el caso de la provincia de Río Negro que desde el año 2010, puso en funcionamiento el programa “Centros de Educación Media Rural” (CEM Rural). Se trata de un tipo de secundaria rural que brinda educación a jóvenes a través de los soportes que ofrecen las TIC, todos los días en el horario de una escuela tradicional, orientados por un docente coordinador, asisten a clases impartidas por 12 profesores disciplinares, quienes elaboran y desarrollan sus clases desde la capital provincial. Una funcionaria de Río Negro relata:

(Al inicio de la Pandemia) inmediatamente nos pusimos a trabajar en la plataforma virtual, porque ya lo teníamos como experiencia porque también están bajo mi órbita las ESRN rurales virtuales, ¿sí? Que ya está implementado... son escuelas de la ruralidad que están en la virtualidad. En un contexto en que toda la planta docente se aloja acá en Viedma, y se trabaja con tutores en las 32 sedes....donde los chicos trabajan a través de los tutores con clases virtuales sobre una plataforma del ministerio. Como ya tenemos esa base...A partir de ese modelo dijimos “bueno, veamos a ver cómo podemos transformar la ESRN en la plataforma, cómo la podemos mudar a la plataforma del ministerio” donde se generan las aulas virtuales... Una plataforma móvil y empezamos a diseñar dos modelos. Trabajando contrarreloj (Directivo).

Este modelo de escolarización fue replicado por una iniciativa de UNICEF en provincias como Salta, Jujuy, Chaco, Santiago del Estero y Tucumán (UNICEF 2020a), provincias en la que los informantes valorizan la experiencia previa de educación a distancia como un recurso que facilitó la adaptación a la estrategia de virtualización de la CP.

Otra dimensión del capital organizacional relacionado con las TIC remite a la intervención de políticas de infraestructura y equipamiento escolar de las escuelas rurales desarrolladas en la década pasada, que permitieron a los establecimientos de zonas de mayor aislamiento disponer de equipos de energía solar y antenas satelitales que durante la Pandemia habilitaban algunas horas diarias de acceso a internet para que los estudiantes pudiesen acercarse a las adyacencias de la escuela en busca de señal para poder conectarse.

Como contracara de la factibilidad de conectividad desde las escuelas los informantes señalan las restricciones de esos recursos tecnológicos frente al uso intensivo que requería la pandemia. Así, los directivos señalan la sobrecarga de la demanda que ralentizaba la descarga de materiales o dificultaba el acceso a las plataformas. A fin de paliar la escasez de dispositivos, varias provincias promovieron que las escuelas rurales entregaran en comodato a las familias netbooks remanentes del Programa Conectar Igualdad que eran utilizadas dentro de las escuelas para que las llevaran a su casa y gestionaran el acceso a la conectividad en otros lugares de libre acceso provistos por las comunas.

El reconocimiento de las dificultades de las poblaciones rurales para acceder a los recursos y entornos digitales como un problema de la gobernanza de la continuidad pedagógica muestra intensidades diferenciadas entre los referentes jurisdiccionales. Las brechas y asimetrías de acceso y conectividad son reconocidas como más problemáticas en las provincias del NOA, NEA y Patagonia y se les asigna menor

relevancia en las provincias de la región Centro en las que había mayor disponibilidad de infraestructura digital. De hecho, en el primer grupo las decisiones macropolíticas se orientaron a mejorar el equipamiento y la infraestructura digital mediante la instalación de antenas satelitales, extensión de fibra óptica, gestión de netbooks distribuidas por el gobierno federal, ampliación del ancho de banda de conexión o la reparación y puesta en valor de pisos tecnológicos disponibles en las escuelas. En algunas provincias, la mejora del acceso a los recursos digitales involucró también a las Comisiones de Fomento local, las cooperativas de servicio y los municipios, poniendo en evidencia el compromiso de la institucionalidad local con el sostenimiento de la acción escolar.

No obstante los esfuerzos realizados para la mejora de la accesibilidad y la conectividad, los resultados de la virtualización de la enseñanza en los contextos rurales mostraron sus limitaciones para mantener la vinculación con los estudiantes. Cabe señalar nuevamente las asimetrías entre las escuelas rurales de la región central del país que en el año 2020 pudieron sostener su oferta a través de plataformas como Classroom e incluso plataformas desarrolladas a medida, y las escuelas de las regiones más empobrecidas del país en las que las estrategias de comunicación y de interacción pedagógica se basaron de forma limitada en los grupos de WhatsApp y las redes sociales, (siempre con menor peso que en los contextos urbanos) y se sostuvieron a través de recursos pedagógicos en formato papel y el uso de otros recursos como las radios locales.

LA GOBERNANZA ESCOLAR DE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN LOS CONTEXTOS RURALES

Las políticas educativas impulsadas por el Consejo Federal de Educación en los momentos iniciales de la Pandemia, contienen un sesgo urbano-céntrico y una focalización en la forma escolar clásica de la escuela secundaria (signada por la distribución y diferenciación de tiempos, espacios y saberes (disciplinares), la simultaneidad y la presencialidad). Esta situación incrementó la incertidumbre de los actores del sistema educativo respecto a la eficacia de las decisiones macropolíticas para garantizar la continuidad pedagógica de los estudiantes de contextos rurales.

La literatura nacional e internacional reconoce que en los entornos rurales, la presencia de las escuelas suele ser el centro de articulación de acciones comunitarias y de convergencia de múltiples políticas de relevancia para las comunidades. La escuela rural es un espacio abierto a la comunidad y, por tanto, receptora de identidades y emociones locales (Boix, 2014) por lo que el cierre de las escuelas o las limitaciones de la presencialidad impuestas por la pandemia, ha tenido impacto en la organización de la vida comunitaria y en su reorganización para atender a las necesidades de la CP.

Acosta Valdeleón, Ángel Pardo, Pérez Pérez, Vargas Rojas y Cárdenas Sánchez (2020) afirman que “En las comunidades rurales los líderes requieren poseer capacidades que permitan ayudar y orientar a su comunidad a la construcción colectiva de respuestas adaptativas” (pp. 13-14). La percepción de los directivos y equipos docentes sobre las limitaciones que impusieron las características socio-culturales y las condiciones materiales de familias y estudiantes rurales para la puesta en acto de las políticas de CP, impulsó un proceso de fortalecimiento de la autonomía institucional orientada a la adopción de estrategias particulares para adaptar el proceso de escolarización. En tal sentido, los directivos señalan la relevancia de que las decisiones macropolíticas y la gestión del sistema adopten el “lente rural”², para lo que reclaman:

No tomar medidas generales. Contemplar las particularidades de cada institución. Permitir que según estas particularidades las escuelas participen en la elaboración de sus protocolos de seguridad, priorización de contenidos, ritmos de los aprendizajes, criterios de evaluación. Brindar a todos los alumnos la posibilidad de recuperar las trayectorias pedagógicas no continuas o no logradas. Y, en ningún caso, propiciar la promoción automática de alumnos (Directivo).

Las particularidades de las escuelas rurales, la idiosincrasia cultural y social de escuela con población indígena. Pensar la pos-pandemia desde un trabajo mancomunado entre Ministerio-Regionales-escuela. Las políticas públicas deberán acompañar este proceso de diseñar otros escenarios posibles. La escuela necesitará, con prudencia, mirarse, leerse y reorganizarse desde su propia realidad, aceptar los fracasos y aciertos, y resurgir con estrategias concretas que la lleven a lograr sus objetivos institucionales (Directivo).

La gobernanza escolar de la CP en los contextos rurales se sustenta en la lectura institucional de las particulares desventajas y déficit contextuales que remiten a las comunidades, las instituciones escolares y los sujetos. En cuanto a las comunidades los directivos indican las condiciones de pobreza, el aislamiento y la brecha tecnológica-digital como obstáculos para el proceso de virtualización de la enseñanza.

Nuestros alumnos/as pasan por una situación económica de pobreza extrema. Carecen de recursos necesarios para vivir, como alimentos, ropas, etc. Es muy triste tener que recibir el pedido por parte de sus tutores de que se les brinde ayuda para conseguir cosas básicas para la vida cotidiana. Ojalá puedan ayudarnos con eso y sobre todo con lo del comedor, hasta ahora deja mucho que desear ese servicio (Directivo).

Cabe destacar que el Colegio está en una zona rural y es sede de escuelas impactadas en localidades vecinas, cuyos alumnos tienen pocos recursos económicos y recorren grandes distancias para llegar. Es importante contar con los recursos necesarios para dar respuestas a los alumnos/as (equipamiento tecnológico adecuado, etc). También se debe resaltar que fue provechoso trabajar con los alumnos vía Whatsapp, ya que se fortaleció la comunicación entre toda la comunidad educativa (Directivo).

En lo institucional los informantes cuestionan el sesgo urbano-céntrico de las medidas de CP, las limitaciones de equipamiento e infraestructura escolar y las dificultades para sostener el vínculo en la virtualidad como desafíos para la gobernanza escolar. Sin embargo estas limitantes han movilizado a las instituciones de contextos rurales a un replanteo de su sentido, sus alcances y de las formas habituales de escolarización que fueron puestas en cuestión por la emergencia educativa.

(Hay que considerar)...Transporte público, proveer insumos, aumento de personal para el cuidado de espacios comunes, reconocimiento de la labor realizada por los docentes, tener coherencia en cuanto a las exigencias, priorizar lo pedagógico a lo administrativo. Recordar que no todas las escuelas son de las grandes ciudades y que las problemáticas, y necesidades son distintas (Directivo).

En este tiempo de pandemia el docente tuvo que superar uno de los mayores desafíos de estos tiempos, el de llevar una escuela preparada para la presencialidad a una virtualidad no tan equitativa, donde se presentaron una multiplicidad de dificultades y obstáculos tanto para los docentes como para los alumnos. Otro de los desafíos que tenemos como institución, y el que más nos preocupa y ocupa es el de mantener el vínculo con nuestros alumnos, que son los más afectados por esta situación de aislamiento social, donde las escuelas son irremplazables (Directivo).

En cuanto a las características de los sujetos, se destaca el reconocimiento de las dificultades de las familias para acompañar a los estudiantes en las tareas académicas, el riesgo de abandono por las dificultades de conectividad o la probabilidad de incorporación a las actividades productivas de la unidad doméstica y el impacto del aislamiento en la sociabilidad estudiantil.

Con las experiencias, las vivencias adquiridas ante esta situación de pandemia y esta modalidad de educar desde casa, pudimos darnos cuenta de la verdadera situación en la que estaba el sistema educativo. Se notó la desigualdad tanto de los alumnos, como también de los docentes. Esto nos lleva a reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas y a replantearnos sobre una nueva escuela teniendo en cuenta los nuevos paradigmas de tecnología, de información y comunicación, herramientas fundamentales para la enseñanza de estos tiempos (Directivo).

La experiencia dejará su impronta en las posibilidades de hacer escuela. Un gran aprendizaje. Nuevos vínculos, mayor empatía y conocimiento de los jóvenes en situación de estudiante por parte de la familia y de los docentes en relación a las particularidades familiares. Más allá de la situación, no deja de ser importante ratificar que la educación puede reinventarse hasta en los contextos más difíciles y situaciones más impensadas y que las herramientas para valernos de una enseñanza se recrean de múltiples formas, agitando la creatividad docente (Directivo).

Ante este cuadro situacional la gobernanza escolar se sostuvo en tres ejes: 1) La diversificación de las estrategias pedagógicas más allá de la virtualización; 2) El fortalecimiento de las tramas interactorales y los recursos comunitarios como apoyo para sostener la escolarización; 3) La priorización de la vinculación con los estudiantes como garantía de la CP. En lo que sigue se aborda con mayor detalle las estrategias de diversificación adoptadas para la gobernanza escolar, las que se inscriben en la cultura escolar de la ruralidad.

VOLVER AL PAPEL COMO ESTRATEGIA DE VINCULACIÓN

La CP produjo una marcada interpelación a la escolarización en la ruralidad. La Pandemia tuvo un efecto revelador de múltiples situaciones que atraviesan la cotidianeidad escolar. Esa interpelación produjo una desestabilización de las rutinas e imaginarios que sostenían las prácticas pre-pandémicas, permitiendo a los actores escolares plantearse interrogantes que habilitaron otros horizontes de posibilidad. Las respuestas de los informantes se afincan en el reservorio de la cultura de las escuelas rurales que aparece como el sustrato de diferentes estrategias de gobernanza escolar. Algunas expresiones de los directivos dan cuenta de esta interpelación:

Esta experiencia debiera resignificar el sentido de la escuela. Los estudiantes han respondido bien, y al mismo tiempo ha quedado claro que muchos formatos usados de manera habitual en la presencialidad son OBSOLETOS. La virtualidad no es pasar a virtual lo de todos los días (que muchas veces es obsoleto y cómodo), es pensar qué aprendizajes no podemos dejar de lado. Tenemos una gran oportunidad de hacer mejores escuelas para nuestros estudiantes (Directivo).

El aumento de la desigualdad. De la variada y amplia adquisición de saberes según cada familia pudo incentivar, ¿cómo capitalizar esos saberes en el aula? ¿Qué priorizar en cuanto a contenidos? ¿Qué criterios utilizar para achicar la brecha de desigualdad, intereses, posibilidades, experiencias, etc.? ¿Cómo garantizar el derecho a la Educación? ¿Cómo acompañar la trayectoria del que no hace-hizo nada y de aquel que logró aprender e incentivarse aún más que en el aula y todas las posibilidades entre esos dos extremos? ¿Cómo evaluar eso que cada uno aprendió? (Directivo).

(Se requiere)...Capacitación para la puesta en marcha de trayectorias escolares ya que el "método simultáneo", que ya era obsoleto, será insostenible a la vuelta de la cuarentena. Son importantes las formas para estas decisiones y cambios, porque si se perciben tomadas de manera unilateral, generan gran resistencia entre los docentes. Combinar lo presencial con lo virtual, evitar retroceder en el uso de recursos tecnológicos. Dotar a docentes, alumnos y escuela con recursos tecnológicos (Directivo).

Estas cuestiones planteadas en el año 2020 muestran el carácter disruptivo de la CP y las tensiones que introdujo la virtualización en la escolarización en contextos rurales. Tanto los informantes como los resultados de la ENCP muestran los límites que impusieron las brechas de accesibilidad y conectividad para la continuidad de una proporción elevada de estudiantes de la ruralidad. Paradójicamente esa situación es resignificada como una apertura hacia la potencialidad que tienen las TIC para expandir la experiencia escolar y revisar los aspectos pedagógico-didácticos.

Como se señaló anteriormente, el reconocimiento del espacio de autonomía institucional -revalorizado como un recurso para la gobernabilidad escolar- permitió a los directivos focalizar su gestión desde la perspectiva de la "lente rural". Así, se registran diferentes estrategias que los equipos de gestión movilizaron para sostener el vínculo con las familias, los estudiantes y la comunidad.

Son recurrentes en los discursos de los entrevistados las referencias a la estrategia "tranquera a tranquera" (en referencia a la entrega en los domicilios de los materiales escolares, alimentarios y sanitarios por parte del personal escolar o con la mediación de otros actores como las fuerzas policiales, comerciantes o transportistas de la producción local); las visitas de los directivos a los parajes dispersos en sus propios medios de transporte y el despliegue de "recursos humanos estratégicos de apoyo en el territorio", consistente en la afectación de personal escolar radicado en la localidad (personal de limpieza, preceptores o empleados comunales) que se ocupaba del contacto y seguimiento a los estudiantes, convirtiéndose en un apoyo fundamental cuando el equipo directivo y/o docente no vivían en el lugar.

Estas dinámicas de interacción se apoyaron en el imaginario de la escuela rural como un espacio central de la vida comunitaria y como un recurso clave en las oportunidades para los jóvenes. Esas estrategias fueron posibles en tanto que en las pequeñas localidades y parajes los controles de circulación de la población eran más lábiles, a la vez que en algunas jurisdicciones los directivos y personal de gestión contaron con autorizaciones como trabajadores esenciales lo que permitió el sostenimiento del apoyo alimentario, la distribución de cuadernillos, la recepción de trabajos evaluativos, entre otras actividades. Según datos de la

ENCP un tercio de las escuelas rurales lograron sostener sin demasiadas interrupciones el servicio escolar y otros servicios asistenciales especialmente los de tipo alimentario.

La baja matrícula y la escasa cantidad de contagios en las zonas rurales hizo que en provincias con una elevada proporción de escuelas rurales, la escolarización adquiriera la forma de semipresencialidad durante la mayor parte de la ASPO y DISPO. En el año 2021 al volver a la presencialidad las escuelas de contextos rurales, casi no implementaron el sistema de burbujas, por la cantidad de estudiantes podían cumplimentar con las medidas sanitarias y en el caso de las escuelas de menor tamaño (el informe de la ENCP muestra que el 79 % de las escuelas rurales de la muestra tenía menos de 8 secciones y un 19 % entre 8 y 14 secciones) por lo que la cantidad de días de clases presenciales fue mayor que en el ámbito urbano.

En los registros de funcionarios y directivos se señala que la estrategia principal para sostener la CP frente a las limitaciones de la virtualización fue el retorno a los materiales escritos. La mayor parte de las escuelas rurales informa haber producido cartillas y cuadernillos específicos según las áreas y disciplinas, a la vez que utilizaron los materiales impresos provistos por el Programa Seguimos Educando o los ministerios locales que, desde el punto de vista didáctico fueron considerados como des-contextualizados en su selección de contenidos y en sus propuestas de aprendizaje para el medio rural.

Cabe señalar que el uso de cuadernillos fue recepcionado favorablemente por las familias ya que “la carpeta de lluvia”, o el “doble cuaderno” resultan recursos pedagógicos de la ruralidad que permiten afrontar las interrupciones del servicio escolar por inclemencias climáticas, dificultades para el traslado de docentes, la falta de cobertura de cargos o como parte del modelo de alternancia. En tal sentido, el diseño y elaboración de cuadernillos resulta una práctica habitual en muchos contextos rurales, por lo que la elaboración de materiales no representó una novedad en términos de las competencias profesionales docentes. De igual modo, el trabajo por proyectos y la enseñanza por áreas de conocimiento constituyeron un capital pedagógico de la ruralidad que facilitó el diseño de materiales y actividades de práctica y evaluación.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales que estructuraron la gobernanza educativa de la CP tuvieron un sesgo urbano-céntrico y una visión homogeneizante de la escolarización secundaria, fuertemente arraigada en el modelo escolar determinante. En ese marco, las particularidades de las escuelas secundarias de contexto rural han quedado invisibilizadas y escasamente atendidas desde las regulaciones normativas. A partir del reconocimiento de las dificultades singulares de las instituciones que operan en enclaves de ruralidad la gestión del nivel secundario fue habilitando respuestas institucionales y pedagógicas más pertinentes. La gobernanza educativa de la CP en varias jurisdicciones se benefició con el capital organizacional de escuelas rurales que en la última década habían sido objeto de políticas de reforma. Ese capital facilitó la incorporación de propuestas y estrategias pedagógico-didácticas como el trabajo por proyectos, las actividades de enseñanza por áreas y el diseño de materiales pedagógicos “a medida” o las variaciones en el régimen académico, especialmente en lo relativo a los modos de evaluación y la acreditación de saberes. En algunas provincias las experiencias innovadoras de la secundaria rural fueron tomadas como referencia para su generalización a todo el nivel.

Los imaginarios del inicio de la ASPO acerca de las dificultades y riesgos para sostener la escolarización en entornos rurales, se han visto interpelados por las respuestas y estrategias que las escuelas sostuvieron durante los entretiempos pandémicos. Las políticas diseñadas sin una perspectiva de lente rural generaron un espacio de autonomía institucional, que fue capitalizado por los equipos de gestión para modelar la gobernanza escolar de la CP que, paradójicamente, develó una heterogeneidad y diversidad de estrategias y propuestas pedagógicas; la potenciación de la sinergia social en los territorios y revitalización y recreación de la cultura escolar en la ruralidad. Las marcas de la cultura de la escolaridad rural parecen haber jugado un rol clave en la organización de la no presencialidad y en las estrategias de acompañamiento a los estudiantes y sus familias.

Diferentes evidencias muestran que el propósito de la CP de sostener la vinculación de los estudiantes con las escuelas fue ampliamente alcanzado por las escuelas de contextos rurales, que han tenido niveles muy bajos de abandono estudiantil. Las escuelas rurales mostraron su capacidad de adaptación a las contingencias de la pandemia mediante un despliegue de la gobernanza escolar sostenida en el valor de la escuela para las comunidades y de la escolarización para los jóvenes y sus familias; en la resiliencia organizacional como recurso de afrontamiento a las múltiples restricciones impuestas por las características contextuales y las que se derivan de su condición subordinada en las estructuras de gestión educativa; en el capital organizacional de las prácticas propias de la cultura escolar de la ruralidad y los recursos innovadores introducidos por las políticas de reforma de la escuela media rural de la última década.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista del IICE*, 47, 23-40. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/9637/8417>
- Acosta Valdeleón, W., Ángel Pardo, N., Pérez Pérez, T., Vargas Rojas, A. y Cárdenas Sánchez, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Bogotá, Colombia: Unisalle. <https://doi.org/10.19052/978-958-5136-02-1>
- Banco Mundial (2020a). COVID-19 to Add as Many as 150 Million Extreme Poor by 2021. Recuperado de <https://bit.ly/3clyN71>
- Banco Mundial (2020b). La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente. Recuperado de <https://bit.ly/3cenq0p>
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, 24, 89-97. Recuperado de <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/1959-Texto%20do%20artigo-8925-1-10-20141127.pdf>
- Congreso de la Nación Argentina (14 de diciembre 2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206#:~:text=La%20Ley%20N%C2%B0%2026.206,y%20de%20acuerdo%20con%20los>
- Consejo Federal de Educación (27 de mayo de 2020) Resolución CFE N° 363/20. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. La respuesta del sistema educativo argentino en el marco de la emergencia sanitaria COVID 19. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion_363_20.pdf
- Corbett, M. (2006) Educating the country out of the child and educating the child out of the country. *Alberta Journal of Educational Research*, 52 (4), 286-298.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación* 51, 40-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>
- Cuenca, R. (2020). El futuro de los sistemas educativos en clave de gobernanza. Una introducción. *Revista Iberoamericana de Educación* 83 (1), 9-11. <https://doi.org/10.35362/rie83391->
- Marsh, D. y Smith, M. J. (2000). Understanding policy networks: towards a dialectical approach, *Political Studies* 48 (1), 4-21.
- Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. (2020, 12 octubre). Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19. Recuperado de <https://bit.ly/2RXN2bj>
- Steedman, H. (1982). Instituciones determinantes: las “endowed grammar schools” y la sistematización de la educación secundaria inglesa. En Mueller, D.; Ringer, F. y Simon, B. (Comps.) *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid, España: Servicio de Publicaciones, pp.161-194.
- UNESCO (2021). Figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to COVID-19 school closures. Recuperado de <https://bit.ly/2TRcqzW>.

- UNICEF (2020a). Mapa de la Educación secundaria rural en la Argentina: Modelos institucionales y desafíos. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Mapa-educacion-secundaria-rural-en-Argentina>
- UNICEF (2020b). Educación Secundaria en el Ámbito Rural en Argentina. Escuelas, Matrículas, Trayectorias escolares y Aprendizajes. Argentina. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/educacion-secundaria-rural-genu-2020>
- Villafuerte-Holguin, J. y Cevallos Zambrano, D. (2021). Liderazgo educativo en tiempos de pandemia: La educación no será la misma que conocimos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 23 (37), 15-40.

NOTAS

- 1 Este artículo se enmarca en el Proyecto PISAC COVID 19 N° 00023 *La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia*, financiado por ANPCYT, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Argentina.
- 2 Este término fue acuñado por Corbett (2006) para examinar la gobernanza educativa de la modalidad rural. La metáfora refiere a la necesidad de que la elaboración de políticas y prácticas educativas se sitúen reactivamente ante las políticas que generalmente provienen de una visión urbana y a menudo deficitaria del paisaje rural. En el trasfondo de esta noción está la crítica a la homogeneidad del proyecto escolar urbano en relación con el rural (Corvalán, 2006).