

Escuelas rurales santafesinas en tiempo de pandemia: Innovación en las prácticas institucionales

Santa Fe's Rural Schools during the Pandemic:
Innovation in Academic Institutional Practices

Hernán, Andrea Elisabet¹, andreaehernan@gmail.com

Instituto Superior de Profesorado N°10 "Mateo Booz". Helvecia, provincia de Santa Fe.

Villalba, Andrea Beatriz², andrebetvyi@gmail.com

Instituto Superior de Profesorado N°10 "Mateo Booz". Helvecia, provincia de Santa Fe.

Monzón, Cintia Belén³, cmonzo04@gmail.com

Instituto Superior de Profesorado N°10 "Mateo Booz". Helvecia, provincia de Santa Fe.

Resumen

En el contexto educativo signado por un proceso de pandemia, propusimos indagar ¿cuáles fueron las innovaciones en la gestión escolar de escuelas primarias y secundarias rurales de la provincia de Santa Fe durante los años 2020-2022, vinculadas a la continuidad pedagógica? Los objetivos guía de la investigación fueron: identificar las normativas educativas emergentes en este contexto y la relación de los actores con ellas; relevar las intervenciones que favorecieron la continuidad pedagógica, percibidas como innovadoras por los actores escolares y las condiciones que posibilitaron su surgimiento y sostenimiento. La metodología cualitativa implicó la realización de análisis documental de la normativa generada en este periodo y entrevistas semiestructuradas a once directivos de escuelas. Esto sirvió como estrategia de aproximación a la problemática y en función a ello poder seleccionar dos casos para profundizar el estudio: uno de una escuela primaria y otro de una escuela secundaria. Los resultados mostraron que la producción normativa y las políticas educativas fueron generales para todo el sistema educativo, sin especificaciones sobre educación en contexto rural. El conocimiento particular de los directivos y docentes sobre las escuelas facilitaron la adecuación selectiva de las normas a partir de procesos de discrecionalidad, con adaptaciones a su contexto y despliegue de relativa autonomía. Las innovaciones concebidas por los directivos y docentes de las dos escuelas seleccionadas se vincularon especialmente a la dimensión didáctica pedagógica de la organización y al uso de las herramientas tecnológicas.

Palabras clave: gestión educacional, política educacional, educación rural, innovación.

¹ Magister en Política y Gestión de la Educación (UNLu), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER). Docente en el Instituto Superior de Profesorado N°10 "Mateo Booz" en Instituciones Educativas, Historia y Política de la Educación Argentina y Problemática Contemporánea de la Educación Primaria. Profesora Adjunta en la Facultad de Cs. de la Educación (UNER) en Prácticas Políticas y Sociales del Planeamiento de la Educación.

² Magister en Docencia Universitaria (UNL). Especialista en Gestión de las Instituciones educativas y Diploma Superior en Ciencias Sociales (FLACSO), Especialista en Educación y TIC (MEN). Profesora en Biología, Licenciada en Biodiversidad. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario UNL. Docente del ISP N° 10 Mateo Booz. Doctoranda en Educación en Ciencias Experimentales.

³ Especialista en Enseñanza en la Escuela Media (UNR), Especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y Tic (INFoD), Profesora en Matemática. Docente en el Instituto Superior de Profesorado N°10 "Mateo Booz" en las materias Matemática y su Didáctica II y Taller de Resolución de Problemas y Creatividad de la Educación Primaria.

Abstract

Within a context affected by a pandemic process, we sought to analyze management innovations linked to pedagogical continuity in primary and secondary rural schools in the province of Santa Fe during 2020-2022. This research aims to identify the emerging educational norms during the pandemic period, to examine the school actors' relationship with those norms, to explore the interventions that were perceived as innovative and favored pedagogical continuity, and to study the conditions that favored those interventions' emergence and maintenance. The qualitative methodology involved a documentary analysis of the regulations produced during that period as well as semi-structured interviews to eleven school principals. This methodology served to approach the problem and select two cases for further study: one from a primary and another from a secondary school. The results showed that the educational regulations and policies prevailed in all the educational system, independently of the rural context's particularities. School principals' and teachers' particular knowledge of the schools facilitated the norm selective adjustment through discretionary processes with context adaptation and some autonomy deployment. The innovations conceived by the school principals and teachers in both selected schools were specially connected to the organization pedagogical-didactic dimension and the use of technological tools.

Keywords: education management, educational policy, rural education, innovation.

RECEPCIÓN: 06/08/2024 | **ACEPTACIÓN:** 16/10/2024

Introducción

Esta investigación abordó como objeto de estudio los procesos de gestión de las instituciones educativas de modalidad rural durante los años 2020 a 2022, período signado por un contexto de pandemia que implicó que gran parte del trabajo institucional y las trayectorias de los estudiantes se desarrollen bajo presencialidad acotada.

En este proceso de pensar la escuela transitando un tiempo nuevo y desconocido, miramos la gestión escolar desde la complejidad de la dimensión política, con énfasis en lo escolar local, pero sin dejar de considerar cómo las ideas provenientes de las políticas públicas (macropolítica), a través de su cadena de actores y textos, se materializan en las escuelas. Tomando la teoría de los ciclos de las políticas, planteada por Stephen Ball y retomada por Estela Miranda (2011), nos interesó saber cómo en el contexto de la práctica institucional/escolar se resignificaron o tradujeron las decisiones tomadas en el entorno de producción del texto político. Las problematizaciones se orientaron a pensar las innovaciones en la gestión escolar, el supuesto de la investigación es que la pandemia configuró nuevos diseños y puesta en práctica de cambios intencionales tendientes a potenciar y mejorar la escuela. Con relación a todo lo expuesto, nos preguntamos: ¿cuáles fueron las innovaciones en la gestión escolar de escuelas primarias y secundarias rurales de la provincia de Santa Fe durante los años 2020-2022, vinculadas a la continuidad pedagógica? De esta pregunta se desprenden los objetivos específicos: 1) identificar las características de las normativas educativas emergentes a nivel nacional y provincial, a partir del contexto de pandemia, y la relación que establecieron los actores institucionales de cada una de las escuelas con estas; 2) relevar las intervenciones vinculadas a la gestión de la escuela que favorecieron la continuidad pedagógica durante el contexto de pandemia y que son percibidas como innovadoras por los propios protagonistas; 3) analizar el entramado de condiciones institucionales que favorecieron la emergencia de prácticas innovadoras en las escuelas y las que posibilitaron su persistencia en caso de que así sucediera.

Desde dónde miramos las escuelas: los antecedentes y el marco teórico de referencia

Asprella, Vicente y Tello (2020) reconocen y definen diversas líneas de investigación respecto a la gestión escolar en Argentina. Puntualmente, respecto a la gestión escolar en contextos rurales, la producción de conocimiento es aún escasa y, en este sentido, esta investigación pretende ser un aporte para mirar la escuela de esos contextos.

Entre los antecedentes que toman como objeto las escuelas rurales se encuentran los estudios de Yuni y Melendez (2023) quienes mencionan el escaso reconocimiento de particularidades y contextos en la normativa. Estos mismos autores, en 2023, destacan el despliegue de la autonomía institucional para adaptarse a las condiciones de la escolarización en contextos rurales durante la pandemia. Giovine, Garino y Correa (2023) utilizan la categoría de tramas interactorales para dar cuenta del ciclo de políticas públicas. Arroyo y Castro (2023) analizan políticas públicas en pandemia y concluyen que en la escuela secundaria se conservó el modelo organizacional del nivel: la clasificación del currículum, la designación por hora cátedra y la formación por especialidad (Terigi, 2008).

En 2022, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reconoce en la escuela argentina la comunicación frecuente con las familias e instituciones educativas y equipos

docentes en circunstancia de pandemia 2021. Cavagnero, Dalio, Padilla y Villafañe (2021) expresan que la mayoría de los directivos admiten que las medidas ministeriales causaron incertidumbre, no cumplieron con la demanda de herramientas necesarias para la educación virtual, no contemplaron las situaciones particulares del contexto de los estudiantes y sobredemandaron a los docentes y los equipos directivos sin tener en cuenta sus demandas, sin poder consolidar la continuidad pedagógica y el sostenimiento del vínculo pedagógico.

En cuanto a las referencias teóricas que permitieron dar fertilidad a los datos, se construyeron principalmente a partir de los aportes de la teoría de los ciclos de la política, los conceptos de política, gestión e innovación escolar. Ball (2002) plantea que la política debe ser entendida como texto y como discurso; es objeto, pero sobre todo es proceso y es resultado. A la política como texto se la puede ver como representación codificada y decodificada de modo complejo. Las políticas (como los textos) no son necesariamente claras o completas, son productos de múltiples compromisos, influencias y agendas. La política como discurso se refiere a los actores que son los que instituyen el significado, influyen, disputan, crean respuestas de las políticas a través de una serie de oposiciones discursivas.

Desde este modo de entender la política, Estela Miranda (2011) recupera a Ball y refiere a la existencia de diversos contextos que son arenas de actividad social y discursiva a través de las cuáles las políticas se mueven y dentro de los cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas. Los cinco contextos que configuran una trayectoria política son: de influencia, de producción del texto político, de la práctica, de los resultados, de la estrategia política. Esta investigación se enfocó en el contexto de la práctica, es decir, en los procesos de traducción que los directivos y docentes hacen del texto político; ya que el modo en que ellos piensan tiene profundas implicaciones en su puesta en acto.

En este artículo recurrimos al concepto de gestión escolar, destacando su dimensión política y reconociendo que lo que pasa en la escuela resulta de posicionamientos ideológicos y toma de decisiones, que existen intereses contradictorios y relaciones de poder. Se refiere a la *micropolítica escolar* (Ball, 1989), o bien, al *gobierno* de la escuela (Kravetz y Castro, 2014) - que incluye a la gestión pero que no se limita a ella-. A partir de los aportes teóricos de Cantero *et al.* (2001) y Kravetz y Castro (2014), entendemos a la gestión escolar como una práctica de gobierno intencional e interactiva en torno a la escuela, que implica posicionamientos éticos políticos, uso de la autonomía relativa, construcción de mediaciones críticas con las políticas públicas, resignificaciones de las regulaciones, con toda la comunidad educativa -no sólo al director- y es situada. Los campos de interacción o intervención de la gestión y gobierno escolar pueden estar orientados a aspectos organizacionales (vinculados a la coordinación del trabajo, a los canales de comunicación, al uso y circulación de la información, a la distribución del tiempo y el espacio, a la administración de recursos); a la relación con el entorno o aspectos socio-comunitarios (el grado y modalidad de participación de los distintos actores de la escuela y de la comunidad); y, fundamentalmente, a aspectos pedagógicos didácticos (definición de proyecto curricular y condiciones de enseñanza y aprendizaje, priorizaciones pedagógicas, etc.).

Miramos las innovaciones de las escuelas como propuestas novedosas orientadas a la mejora y continuidad pedagógica de los estudiantes, percibidas así por los protagonistas institucionales y vinculadas con el sistema de valores y el contexto en que se definen o promueven (Macchiarola, 2012). Innovación refiere al cambio, transformación, modificación,

ruptura, superación de las prácticas escolares tradicionales e implica reconocer la incertidumbre y aceptar el riesgo, puede relacionarse a cualquier dimensión de la gestión e implicar nuevos recursos, prácticas o representaciones. Como proceso tiene fase inicial en las condiciones que la posibilitaron, luego implementación y sustentabilidad (Beltrán Llavador, 2006).

Aspectos metodológicos

La investigación es cualitativa dado que se aproxima al fenómeno de estudio en su contexto natural y se centra en los significados e interpretaciones que les otorgan los actores (Schettini y Cortazzo, 2015) a las prácticas de gestión escolar. En cuanto al acceso al estudio del objeto, es flexible y predomina el análisis inductivo. La estrategia utilizada es el estudio de caso de tipo institucional, en tanto se centra en el análisis de organizaciones en particular (Arnal, Rincón y Latorre, 1994) y de tipo instrumental pues operan como medio o ejemplo para entender un fenómeno que los desborda (Archenti, 2007).

La investigación se desarrolla en dos *niveles de análisis*: 1) la dimensión macroeducativa o de la política educativa; 2) la dimensión microeducativa o de las estrategias institucionales. El *universo* son todas las escuelas primarias y secundarias de modalidad rural de la provincia de Santa Fe y hay un acercamiento a una *muestra* de escuelas de modo intencional, para luego seleccionar dos de ellas como *caso de estudio* en mayor profundidad.

La estrategia metodológica se organizó en dos etapas: por un lado, en la reconstrucción del contexto decisional y del contexto de producción del texto político (Miranda, 2011) con los que interactuaban los procesos de gestión y gobierno de las escuelas de la provincia y, por el otro, en el acercamiento a escuelas rurales indicadas como innovadoras.

La reconstrucción contextual implicó reunir información sobre el desarrollo epidemiológico, las decisiones políticas estatales, las definiciones macroeducativas a nivel nacional y provincial, plasmadas principalmente en normativas en 2020, 2021 y 2022 del Ministerio de Educación de la Nación (MEN), Consejo Federal de Educación (CFE) y Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Las categorías temáticas que seguimos fueron tomadas de la propuesta que utilizaron Cardini, D'Alessandre y Torres (2020): contenidos pedagógicos, ampliación de la infraestructura digital, acompañamiento a docentes, apoyo a la inclusión educativa y organización escolar.

La primera selección de escuelas “innovadoras” se realizó a partir de publicaciones en diarios regionales, diálogo con colegas, del “boca en boca”. A medida que fuimos logrando el contacto con directivos de escuelas se solicitó información sobre las características de la institución, la población escolar, las acciones realizadas durante los años 2020 y 2021, su valoración sobre los logros. Esto se realizó a través de una entrevista semiestructurada con preguntas cerradas y abiertas, aplicadas a través de formularios de google y, en algunos casos, de modo presencial. En total se realizaron 5 entrevistas a directivos del nivel primario y 6 del nivel secundario; todas en escuelas estatales. Para su análisis se identificaron recurrencias y particularidades, utilizando para ello las mismas categorías que para el análisis documental de la normativa y, a su vez, se construyeron códigos para describir las prácticas escolares de cada escuela vinculadas a los procesos innovadores; éstas fueron tomadas también para el análisis de los casos. Los códigos fueron: 1. Gestión Innovadora. 1.1. Gestión

innovadora de aspectos organizacionales y administrativos. 1.2 Gestión Innovadora de aspectos sociocomunitarios. 1.3 Gestión innovadora en aspectos pedagógicos didácticos. 2. Condiciones de la innovación. 2.1. Condiciones favorecedoras/posibilitadoras. 2.2. Condiciones obstaculizadoras. 3. Relación de los sujetos con la innovación. 3.1. Innovación como algo deseado/buscado. 3.2. Innovación como necesidad inevitable.

El primer acercamiento a través de la entrevista semiestructurada, permitió la selección de las escuelas que estudiamos con mayor profundidad durante la segunda etapa de la investigación. Para la selección de las dos escuelas tuvimos como criterio: *nivel educativo* (una primaria y una secundaria)ⁱⁱ, *localización* (otros departamentos de la provincia diferentes al departamento Garayⁱⁱⁱ), *tamaño de la escuela* (una “grande” y otra “chica”, con relación a matrícula y planta de personal), *tipo de ruralidad* (características del paisaje, producción regional, condiciones socioeconómicas de las familias sean distintas) y *existencia de innovación*.

El trabajo de campo en la segunda etapa consistió en la visita a las escuelas, la realización de entrevista a directivos y docentes como principal instrumento de recolección de la información, recuperación de documentos institucionales escritos y audiovisuales. El análisis implicó la triangulación de la información a partir de los códigos ya señalados. A continuación, sintetizamos las escuelas-caso.

Caso 1:

Nivel Educativo: primario y sala anexa de Nivel Inicial. *Localización:* Departamento Rosario, provincia de Santa Fe. *Tamaño de la escuela:* escuela chica. Cuenta con dos docentes, un asistente escolar y un personal de cocina. Es una escuela con organización académica en plurigrado. La matrícula es de 16 estudiantes. *Tipo de ruralidad:* ubicada en zona de isla, el medio de subsistencia de la población es la pesca artesanal, sin acceso a electricidad, se transportan al centro urbano más cercano a través de canoas y lanchas. La única institución pública en la isla es la escuela.

Caso 2:

Nivel Educativo: secundario. *Localización:* Departamento Las Colonias, provincia de Santa Fe. *Tamaño de la escuela:* escuela grande. Contiene dos modalidades del nivel: una secundaria orientada (Bachiller con orientación Economía y Administración) y secundaria técnica profesional (Técnico en Producción Agropecuaria). Tiene la opción de albergue para estudiantes. El 72% del estudiantado hace uso de la Residencia. Tiene cría de ganado ovino, porcino, aves de corral y conejos, tambo y planta de producción de quesos, producción hortícola y de granos. Manejo silvopastoril en monte nativo. Matrícula de 286 estudiantes. Planta docente: 90 y 110 agentes en total, considerando asistentes escolares. *Tipo de ruralidad:* Ubicada en zona de producción agroindustrial, ganadera y láctea (Cuenca Santa Fe Centro). El área de influencia de la escuela está comprendida dentro de la llamada pampa llana santafesina.

La pandemia y las definiciones macroeducativas

El contexto en el que se tomaron las decisiones públicas en general, y educativas en particular, durante los años 2020-2022 podemos definirlo como excepcional cambiante,

imprevisible, multidimensional, diverso (Arroyo y Castro, 2023; Di Piero y Miño Chiappino, 2021; Méndez et al., 2022). Estas cualidades se tradujeron en las marchas y contramarchas de algunas definiciones, en la dificultad de los actores institucionales para procesar la información, la magnitud de los cambios y la actuación consecuente.

Una de las principales medidas tomadas desde el gobierno nacional fue la declaración en marzo del año 2020 del Aislamiento Social y Preventivo Obligatorio (ASPO) que disgregó uno de los supuestos que sostienen al sistema escolar: la presencialidad. Decía Flavia Terigi en el 2010 refiriéndose a docentes y alumnos “si una parte no cumple con el pacto de presencialidad, bueno, se nos desbarata la enseñanza” (Terigi, 2010, p. 15). Se “desbarató” el sistema educativo y esta nueva configuración debió ser afrontada por funcionarios políticos en el sistema educativo, directivos y docentes a nivel organización escolar.

La direccionalidad de las políticas educativas estuvo impulsada por la producción normativa. A nivel nacional, los acuerdos quedaban plasmados predominantemente en Resoluciones del CFE y, a nivel provincial, a través de circulares. Recuperando y coincidiendo con Cardini *et al.* (2020) se identificaron cinco grandes temas vinculados al contenido de las normas: aspectos vinculados a los contenidos pedagógicos, ampliación de la infraestructura digital, acompañamientos a docentes, apoyo a la inclusión educativa y organización escolar.

En cuanto a la relación tiempo y temas de definición política, hubo una clara tendencia a la preocupación por el contenido de la enseñanza y producción de materiales educativos durante la primera mitad del año 2020, por la evaluación y la promoción en la segunda mitad del 2020 y por la revinculación de los estudiantes que habían perdido la relación con lo escolar durante el 2021 y 2022. Por otra parte, cabe destacar que ninguna normativa se refiere de modo particular a la educación primaria o secundaria de modalidad rural.

Las políticas en el contexto de la práctica: resignificaciones de algunas escuelas rurales de la provincia de santa fe

Con relación a los **contenidos pedagógicos**, las principales preocupaciones de los equipos docentes consultados giraron en torno a qué enseñar y a través de qué medios. Durante el año 2020 -situación de no presencialidad- en general, se trabajó con material impreso de elaboración propia e interdisciplinario. Las propuestas de televisión, radio o plataforma que presentó el MEN y la provincia no fueron utilizadas en estas escuelas, tampoco herramientas como Meet o Classroom. En algunos casos, se recuperaron cuadernillos distribuidos por nación y provincia, no obstante, los docentes señalaban: “los usamos con adaptaciones”, “cada docente los recuperó según los grupos”, “algunos docentes proponían actividades propias y combinaban con el cuadernillo indicando páginas que debían resolver”, “las propuestas estaban alejadas de lo que los chicos podían realizar”, “toda la visión de las escuelas secundarias rurales no estuvo, fue general, entonces fue un volver hacia atrás”. La escasa utilización de los cuadernillos pedagógicos oficiales coincide con otros trabajos en escuelas estatales urbanas de otras jurisdicciones (Di Piero y Miño Chiappino, 2021; UNICEF, 2022; Marano y Causa, 2024).

El uso de Whatsapp constituyó, para varias de las escuelas, el medio de comunicación privilegiado, aunque no para la enseñanza. Las limitaciones para la utilización de otros recursos tecnológicos y comunicacionales se vinculan a la disponibilidad de dispositivos,

condiciones materiales, conectividad y capital cultural de estudiantes, familias y docentes. Las familias de estudiantes de las escuelas rurales, comparten el contexto y una condición socioeconómica de vulnerabilidad, en general. En otros estudios de contextos vulnerabilizados, los docentes utilizaron WhatsApp como principal herramienta; la imposibilidad de usar otras tecnologías dejó a la luz las desigualdades socioeconómicas y su incidencia en el proceso educativo (Anderete Schwal, 2021; Romero, Krichesky y Zacarías, 2021; Marano y Causa, 2024).

Una cuestión recurrente -tanto en primaria como en secundaria -fue el uso del momento de distribución de módulos alimentarios como instancia de intercambio de producciones pedagógicas: las familias entregaban las actividades realizadas y se llevaban las nuevas tareas junto con las devoluciones previas. Las escuelas de nivel primario afrontaron trabajos interdisciplinarios en virtud de experiencias anteriores, y en escuelas secundarias significó una propuesta difícil de concretar, pues requería pensar las prácticas con una lógica distinta a la del trabajo habitual. El “trípode de hierro” que caracteriza a la educación secundaria (curriculum fuertemente clasificado, docentes especializados y contratados por hora de clase) que hace referencia Terigi (2008) permanece aún en pandemia.

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

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

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

Una cuestión central y objetivable para analizar **la inclusión socioeducativa** es la retención y promoción de estudiantes. Ante esto, la experiencia escolar es diversa en las escuelas primarias y secundarias reunidas en este estudio. Algunas plantearon que no hubo trayectorias fragilizadas, mientras otras expresaron pérdida de matrícula que no recuperaron,

esto último especialmente en las escuelas secundarias. Mayoritariamente, los equipos directivos coinciden en que los aprendizajes logrados no fueron satisfactorios.

La **escuela como organización** tiene algunos componentes esenciales, como tiempo, espacio, sujetos, funciones, rutinas y finalidades, algunos “explotados” y/o modificados. En 2020, con el objetivo de sostener la continuidad educativa, se flexibilizaron e innovaron modos de “ser y habitar” la escuela debido a que hubo directivos, docentes y familias con la suficiente apertura para que ello suceda. Un marco normativo restrictivo en algunos aspectos organizacionales, posibilitó y dejó intersticios para una definición micropolítica en otros.

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

Los procesos de cambio en las escuelas fueron, en general, forzados por el contexto, por necesidad, por seguir sosteniendo “lo escolar”, impulsados por definiciones meso y macroeducativas. No obstante, esos cambios con esas cualidades, generaron movimientos institucionales con algunas propuestas de innovación en el año 2022. El “sacudón” de la pandemia generó apertura para pensar algunas nuevas prácticas institucionales. A continuación, hacemos foco en el trabajo de dos escuelas.

Escuela primaria en contexto de isla

A partir del relato de la directora y la docente se observa que en estos tres últimos años hubo movimientos institucionales. Hoy, la dinámica escolar y el proyecto pedagógico institucional difieren al de prepandemia. Las docentes reconocen que la radicalidad de los cambios vinculados a la pandemia posibilitó y provocó transformaciones en su subjetividad profesional y otra mirada de la escuela. Durante el 2020 y 2021 se conocieron, se acompañaron y se desafiaron a ensayar nuevas prácticas a partir de permitirse, animarse, autorizarse, reconocer la autonomía institucional. Así lo expresaba la directora:

“Nos hizo descubrir a todos otro lugar, descubrir que se podía de otra manera, porque me parece que se logró en educación pensar que hay una posibilidad de cambio en esto que hacemos (...) a veces algunos cambios vienen bien, y vienen para quedarse, la pandemia también trajo eso, una cuestión de apertura a ver otra posibilidad de dar clases, de romper con esta estructura”. (Directora, comunicación personal, 16 de noviembre, 2022).

La directora plantea que, al ser nueva en la escuela, no tenía el peso de la tradición institucional y, a su vez, transitó su primer año de directora (año 2020) sin la organización diaria de las rutinas escolares lo que le permitió disponer de tiempo para observar la escuela, pensar y reflexionar. El contexto, su llegada a la escuela que no conocía y su posicionamiento ético profesional permitió un equilibrio entre compromiso y distanciamiento, y posibilidades para el ejercicio de la autonomía. Esto se manifestó en cambios institucionales, principalmente en un reordenamiento de los espacios de la escuela y una revisión del proyecto pedagógico didáctico.

La dimensión institucional que se presenta como de mayor movimiento innovador es la pedagógica didáctica, pues a través del uso de las tecnologías y de la producción audiovisual encontraron un modo de articular contenidos y de trabajar colectivamente con toda la escuela. “*Ahora somos expertas en podcast*” comentan, aunque fue todo un aprendizaje para ellas. Las docentes expresan que, inicialmente, realizaron actividades aisladas con las TIC y que no llegaban a todos los estudiantes y por eso predominantemente tuvieron que trabajar con material impreso; eran “*manotazos de ahogados*” para que los chicos realizaran alguna actividad, pero con el tiempo y el retorno a la presencialidad en el 2021 fueron construyendo un modo de trabajo a través de secuencias didácticas que incluía el trabajo con las TIC y cuyo producto se convertía en un medio de socialización de los aprendizajes con las familias y con todos los que quisieran conocer la escuela pues publican en un Facebook institucional y comparten en una FM de la ciudad de Rosario (FM 91.3 “Aire Libre”).

El relato da cuenta que esta innovación pedagógica institucional transitó por diferentes fases; la *fase inicial* remite al contexto de los primeros meses de pandemia donde predomina la incertidumbre y el objetivo era mantener el vínculo con los alumnos para lo cual se propusieron actividades aisladas; luego una nueva fase se corresponde con el año 2021 cuando lograron coordinar una propuesta pedagógica con sentido y que, luego, en el año 2022 se institucionalizó como un modo de trabajo pedagógico didáctico.

La situación de soledad con la que conducen las escuelas las directoras y docentes de nivel primario rural de escuelas de baja matrícula fue algo en común que compartieron las otras escuelas primarias consultadas. En la experiencia de esta escuela, la articulación con otras instituciones a partir de la promoción y mediación del supervisor se presenta como una cuestión novedosa y valiosa. La directora manifiesta que desde la pandemia trabajan con la FM 91.3 “Aire Libre” en un espacio denominado “Recreatearte con vos”. La supervisora junto con un profesor de educación musical coordina para que distintas escuelas presenten micro radiales; estableciéndose un lugar de encuentro para las familias y las distintas instituciones. Al igual que la transformación del proyecto pedagógico institucional, esto valioso que surgió en el año 2021, es que se sostuvo en el año 2022 y generó procesos de reflexión, de revisión y una actitud crítica frente a las rutinas o el cotidiano escolar, es decir, fueron cambios y modos de transitar la escuela que llegaron para quedarse y que generaron un “enganche” de los estudiantes y sus familias con la escuela.

La gestión de la innovación en esta escuela se produjo en la *dimensión organizacional* a través de la redistribución de los espacios escolares, la *dimensión sociocomunitaria* a través del trabajo en red con otras escuelas y la *dimensión pedagógico didáctica* a partir de la planificación por secuencias didácticas que incluyen las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Escuela secundaria orientada y agrotécnica en contexto rural

Al igual que todas las escuelas, durante el primer año de pandemia el aula desapareció como espacio físico, surgiendo la necesidad de desarrollar otros modos de enseñar y aprender. En general, en esta escuela se logró mantener el vínculo y sostener la comunicación con estudiantes y padres, los docentes plantearon “sentirse cerca en la lejanía”, aunque en algunos casos tuvieron dificultades con la conectividad. Desarrollaron las clases por classroom y en ocasiones por meet coordinando la integración de materias y distribuyendo

los horarios para que no se superpongan los cursos, esto era de relevancia porque en muchos hogares había otros hermanos en la escuela y habitualmente compartían dispositivos y espacios en la casa.

Los docentes destacan que las clases virtuales por meet generaron un innovador vínculo con familias que presenciaban las clases, compartían experiencias y saberes, contribuyendo a la temática desarrollada.

Durante el año 2020 para el desarrollo de la propuesta pedagógica, los docentes de la escuela retomaron la propuesta ministerial de trabajar de modo integrado por proyectos. La elección de los ejes temáticos se vinculó con la especificidad de la escuela e incluyeron producciones teóricas y prácticas vinculadas al agro, algunos fueron: los espacios geográficos, la vida rural y la vida urbana, producción frutihortícola, entre otras. Se implementaron además estrategias para el cumplimiento de las prácticas profesionalizantes en acuerdos organizativos entre docentes y alumnos. Se trabajó mucho con videos de diferentes producciones agropecuarias.

Durante la primera mitad del año 2021 se retoma la presencialidad, la cuestión de la cantidad de estudiantes y el tamaño del aula era una cuestión a considerar para organizar y evaluar los protocolos de retorno, situación que se complejizaba en esta escuela por la existencia de residencia estudiantil y por tener una orientación técnica que requiere el desarrollo de prácticas profesionalizantes. Esto se resolvió con el cursado con sistema de alternancia y sin residencia durante el primer cuatrimestre del año y con residencia en el segundo. En cuanto a los estudiantes de 6to año (último año de escolaridad en el nivel), cursaron sin sistema de alternancia para poder desarrollar las actividades propias de las prácticas.

La principal preocupación de docentes y equipo directivo fue en relación al sostenimiento y acompañamiento de estudiantes ingresantes en el año 2020 y 2021, pues desconocían el funcionamiento de la escuela secundaria en general y, más aún, de una escuela agrotécnica. Tuvieron que conocerla desde la virtualidad o habiendo transitado su último año de nivel primario con trabajo pedagógico de baja intensidad. Todo esto implicó la revisión de la propuesta que habitualmente se realizaba, una nueva mirada institucional sobre la propuesta de recibimiento a los estudiantes. Se desarrollaron reuniones con los adultos tutores y ruedas de convivencia con los estudiantes donde se les brindó el apoyo necesario para que continúen con sus trayectorias escolares; pese a este trabajo, reconocen que hubo estudiantes que interrumpieron su escolaridad. Hasta aquí es lo que sucedió en gran parte de las escuelas, no obstante, nos interesa destacar el modo en el que esta escuela trabaja, resuelve los problemas que emergen y enfrenta los desafíos.

En esta escuela existe un equipo coordinador integrado por representantes de las distintas funciones de la escuela: el director, el vicedirector, una secretaria, una facilitadora de la convivencia, algunos profesores. Se reúnen, debaten y toman decisiones conjuntamente de modo periódico; si bien desconocemos desde cuándo funcionan como equipo, los encuentros se incrementaron durante la pandemia por la magnitud de los cambios, el aumento de situaciones problemáticas y definiciones que se debía afrontar. Si bien esto es una práctica instituida en la escuela, habitual y es percibida por ellos como necesaria, pero no como innovadora; nos resulta valioso destacar este modo de gobernar la escuela, en el que las decisiones institucionales no recaen exclusivamente sobre el director. En la entrevista expresan que este tipo de trabajo es posible porque hay varios docentes que trabajan muchas

horas y desde hace bastante tiempo en la escuela; “tienen la camiseta puesta”. Esta cualidad, les permite conocer a los estudiantes, acompañar e intervenir para sostener la continuidad pedagógica y el bienestar de cada uno.

Algunas propuestas pedagógicas didácticas iniciadas en la pandemia fueron valoradas positivamente por los docentes por lo que se buscaron sostener durante los años 2021 y 2022. Los docentes destacan principalmente la modalidad de trabajo por proyectos interdisciplinarios por año de estudio y la organización de la propuesta de enseñanza de las materias a través de classroom.

El director expresa que fueron momentos difíciles y desafiantes por: la ausencia de respuestas ministeriales acordes a la especificidad de las escuelas agrotécnicas, los cambios en la organización institucional, la necesidad de seguir sosteniendo el vínculo con los estudiantes, el mantenimiento de la granja, propiciar la calidad de los aprendizajes, la concreción de las prácticas profesionalizantes valiosas para la formación agrotécnica, entre otras. Destaca que siempre se sintió acompañado por los docentes, sus “salvavidas”. Esto lo expresa diciendo:

“nunca nos quedamos y siempre salimos a flote y cuando nos hemos hundido siempre salimos, como pudimos, siempre tuvimos salvavidas eso para mí es muy importante y lo elogió mucho como compañeros o como equipo de laburo”. (Director, comunicación personal, 14 de noviembre, 2022).

La gestión de la innovación en esta escuela se produjo en la *dimensión organizacional* a través del trabajo del equipo coordinador y la *dimensión pedagógico didáctica* a partir del trabajo interdisciplinario por proyectos y la incorporación del classroom como organizador de las materias.

Principales resultados y conclusiones

Durante el periodo 2020-2022 hubo una importante producción normativa, donde prevalecieron las Resoluciones del CFE y, en la provincia de Santa Fe, las circulares. Las características de las mismas fueron diversas, tanto por su intencionalidad como por el aspecto del sistema educativo que regularon. Algunas de estas fueron prescriptivas -las que establecieron la suspensión de la presencialidad o los protocolos de funcionamiento escolar, otras ofrecieron programas o establecieron el marco para flexibilizar (o revisar) prácticas, rutinas, formatos del enseñar y organizar la escuela. En poco tiempo se construyó a nivel macroeducativo una nueva trama normativa.

El objeto de las políticas fue variando en el tiempo, las primeras e inmediatas estuvieron relacionadas a la producción y accesibilidad a materiales y contenidos pedagógicos para docentes y estudiantes. En las escuelas públicas se sostuvo la cobertura alimentaria en un contexto donde prevalecía una difícil situación económica para muchas familias. Luego devinieron las políticas orientadas a las condiciones edilicias y organizativas para el retorno a la presencialidad, también aquellas vinculadas al acompañamiento docente a través de propuestas de formación. En el 2021 las políticas tuvieron por objeto la inclusión digital y la revinculación de estudiantes que habían tenido trayectorias fragilizadas, intermitentes o de baja intensidad. Esta reconstrucción que vincula la temporalidad con el objeto de las políticas fue realizada por diversos equipos de investigación de distintas jurisdicciones, llegando a

resultados similares (Álvarez et al., 2020; Sverdlick et al., 2020; Cavagnero et al., 2021; Di Piero y Miño Chiappino, 2021; Vassiliades, 2021; Giovine et al., 2023, entre otros).

La política como discurso y como texto es objeto, proceso y resultado, no es claro y completo; requiere que los actores institucionales le otorguen sentido a la luz de sus necesidades, preocupaciones y particularidades contextuales (Ball, 2002). Los directivos entrevistados se manifestaron en conocimiento de las diversas líneas políticas, plantean que las mismas fueron el marco de su trabajo, pero también que tuvieron una influencia relativa dado que no tenían acción directa sobre sus escuelas, eran insuficientes o las propuestas estuvieron muy alejadas de los alcances y posibilidades de docentes y estudiantes para optimizar su uso como ocurrió con los cuadernos pedagógicos. Al respecto, Yuni y Meléndez (2023) sostienen que las políticas, tanto nacionales como jurisdiccionales, tuvieron un sesgo urbano-céntrico vinculado, en el nivel secundario, a un pensamiento homogeneizante acorde al modelo escolar dominante. A pesar de esta invisibilización de la escuela rural -y de las escuelas agrotécnicas como se planteó en la entrevista de nuestro caso de estudio- se fueron habilitando respuestas institucionales y pedagógicas situadas y más pertinentes. Aquí, las escuelas se vieron fortalecidas por su capital organizacional y vincular. La ausencia del lente rural en la normativa puso de relieve la autonomía institucional de las escuelas, los equipos de gestión generaron diversas y heterogéneas estrategias de trabajo donde las marcas de la cultura escolar rural jugaron un rol clave en esas estrategias de acompañamiento a estudiantes y sus familias.

El contexto en el que se localiza la escuela, las características de los estudiantes y sus familias y la creatividad de los docentes, fue lo que fue dando forma a lo escolar durante los tres años estudiados. Reconocen, además, que, entre la macropolítica y la micropolítica, o entre el contexto de producción y el de la práctica (Miranda, 2011), los equipos de supervisores funcionaron como los mediadores, los facilitadores o los que plantean el primer proceso de traducción (esto se identifica especialmente en el nivel primario). Las reuniones por Meet durante el año 2020 fueron los espacios de encuentro para ello.

A diferencia de los resultados arrojados por la investigación de Cavagnero et al. (2021), en relación con las escuelas de Córdoba, todas las directoras de las escuelas primarias entrevistadas en este estudio expresan que lograron tener continuidad pedagógica, que pudieron sostener el vínculo pedagógico desarrollando diversas estrategias para ello. Mientras que, algunos directivos de las instituciones del nivel secundario muestran su preocupación por algunas trayectorias fragilizadas durante el 2020.

A partir del trabajo empírico y la lectura de los resultados de otras investigaciones como las de Rebello & Iardevsky (2021), Cavagnero et al. (2021), Méndez et al., 2022; Yuni et al., 2023, se reconoce que la pandemia dejó a la luz las desigualdades sociales, tecnológicas y de aprendizaje, es decir, se evidenció la brecha de acceso y conectividad ante la virtualidad. En este sentido, de las once escuelas consultadas diez tuvieron que trabajar con materiales en formato papel que por lo general entregaban al momento de retirar los módulos alimentarios. No usaron la radio ni la plataforma y solo en la escuela agrotécnica se utilizó Meet y Classroom para el desarrollo de las propuestas de enseñanza (la opción de trabajar en papel no era viable porque, mayoritariamente, los estudiantes no pertenecen al distrito en el que está ubicada la escuela). El WhatsApp fue el medio de comunicación predominante tanto de los equipos docentes como de los docentes con los estudiantes.

Directivos y docentes ensayaron modos de sostener, acompañar y educar en condiciones impensadas hasta el momento. Las innovaciones escolares identificadas por quienes integran la escuela primaria y la escuela secundaria que se constituyeron en nuestros casos de estudio, estuvieron vinculadas fundamentalmente a la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza, a la dimensión didáctica-pedagógica. Si valoramos las mismas en el marco del sistema educativo, tal vez no reúnen ciertas condiciones para ser consideradas como propuestas novedosas. Por ello, decimos que las innovaciones son relativas a esas instituciones, son situacionales, es decir, fue lo nuevo que se desarrolló a partir de la pandemia para esos directivos y docentes. Recuperando a Macchiarola (2012) lo que en estas escuelas y estos sujetos perciben como una innovación puede ser parte de la cotidianidad en otro contexto, en otras escuelas. No obstante, la implementación de acciones innovadoras es propia de los docentes reflexivos, creativos, y pone en marcha mecanismos habilitadores colaborativos que tienen implicancias en el entramado institucional. Más allá de esto, y en relación a nuestro supuesto, creíamos que las innovaciones con las que nos íbamos a encontrar iban a ser más radicales y diversas.

Claramente lo que favoreció o permitió la emergencia de esas innovaciones fue el contexto de pandemia y todo lo que ello significó en término de ruptura de las rutinas escolares; pero también, ciertas condiciones previas como la presencia de directivos y docentes que reconocen los problemas y se organizan para superarlos y, sobre todo, en ambas instituciones, se observó el predominio de las interacciones intersubjetivas colaborativas. Este modo de habitar la escuela quedó en evidencia en el momento de realización del trabajo de campo, se habían pautado las entrevistas iniciales con los directivos y ellos optaron por la participación de otros integrantes de la planta docente. En el caso de la escuela primaria se sumó la docente del nivel inicial y en el de la secundaria aquellos que integran el equipo coordinador y, luego, un grupo de estudiantes para guiar y acompañar un recorrido por el edificio escolar.

La innovación escolar se vincula con procesos, movimientos, dinámicas continuas, con modos de transitar las escuelas con otros. Consideramos que las innovaciones necesitan de tiempos y procesos que, posiblemente, empiecen a ser visibilizados no en esta inmediatez y sí con el avance en la construcción de nuevos marcos de referencia.

El contexto de pandemia que se transitó fue un momento o situación límite, implosionaron las bases que históricamente sostuvieron la escuela, condición propicia para constituirse -como lo plantea Freire (2017)- en un inédito viable que posibilite trascender, superar, problematizar las prácticas habituales que se repiten con endeble sentido. También Freire refiere a que hay condiciones que contribuyen a nuevos modos de mirar las prácticas, pero que el proceso de transformación no se produce de un día para el otro, es gradual, tal vez aún haya esperanzas de que se generen mayores innovaciones tanto a nivel macro y micro educativo que se traduzcan en un rediseño del sistema educativo y las escuelas para que sean más democráticas, inclusivas, justas y liberadoras.

Para cerrar, queremos destacar la importancia de que las escuelas dispongan de tiempo institucional y de trabajo colectivo para autoevaluarse, identificar las problemáticas, preocupaciones, proyectar transformaciones situadas; todas esas gestiones, en tanto práctica, construyendo gobierno escolar. A su vez, directivos y docentes deben asumir el protagonismo, reconocerse como actores con capacidad de incidir en las transformaciones

escolares, esto requiere ante todo que puedan “darse permiso” para pensar la escuela deseada y los caminos para llegar a ella. Como instancia de apertura nos preguntamos:

¿Cuáles son las condiciones que están sujetando a ciertas prácticas y formas de lo escolar que sabemos que no son efectivas? Y en nuestro lugar de profesoras de la formación docente inicial, ¿cómo estamos contribuyendo (o no) a que los futuros docentes asuman con profesionalismo el desafío de pensar otra escuela?

Bibliografía

- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Viteri, A., López, A., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M., Bergamaschi, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M. y Scannone, R. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*.
- Anderete Schwal, M. (2021). La pandemia y el año que enseñamos por WhatsApp: el recurso tecnológico más utilizado en las secundarias pobres de Bahía Blanca durante el 2020. *Revista De La Escuela de Ciencias de La Educación*, 1(17).
- Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En A. Marradi, Archenti, N. y Piovani, J. P. *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 237-246). Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994) *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.
- Arroyo, M. y Castro, A. (2023). *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*. *Revista Espacios en Blanco*, 33 (I), 13-26.
- Asprella, G., Vicente, M. E. y Tello, C. G. (2020). *Administración de la Educación: Modelos y racionalidades de gestión*. La Plata, Argentina: Ed. Universidad Nacional de La Plata.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de Córdoba*, 2 y 3 (22), 19-33.
- Beltrán Llavador, F. (2006). *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Cantero, G.; Celman, S. y otros (2001). *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- Cardini, A, D’Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*.
- Cavagnero, A., Dalio, R., Padilla, N. y Villafañe, D. (2021). Tensiones entre la macro y micropolítica en la gestión escolar. *Saeta Digital Educación y psicopedagogía*, 4 (1), 23-36.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2021). Del ASPO al DISPO: la agenda de política educativa y los posicionamientos públicos frente a la presencialidad (2020 - 2021). *Revista IRICE*, 41, 147-179.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Giovine, R., Garino, D. y Correa, N. Y. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires: Array. *Espacios en blanco. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 1(33), 75-90. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-360>

- Kravetz, S. y Castro, A. (2014). Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares. En G. Gutierrez (Comp) *Gestión Escolar e Inclusión Educativa: desafíos y alternativas* (pp.27-41). Córdoba: UNC.
- Macchiarola, V. (2012). *Rupturas en el hacer y el pensar*. Río Cuarto, Argentina: UniRío Ed.
- Marano, M.G. y Causa, M. (2024). Trabajo docente en escuelas secundarias y acompañamiento a las trayectorias educativas para la continuidad de estudios durante la pandemia. En E. Di Piero (comp.) *Ampliar Horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Imago Mundi.
- Méndez, M. J., Páez, L., Abendaño, S. y Rosso, A. (2022). Efectos de las políticas educativas durante la pandemia por covid 19 en colegios de nivel secundario de Tierra del Fuego, AelAS, desde las perspectivas de los equipos de gestión y de las y los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (16), 27-41.
- Miranda, E. (2011). *Una Caja de herramientas para el análisis de las trayectorias de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política*. En E. Miranda, (Re)pensar la educación pública. Aportes desde Arg. Córdoba: Centro de publicaciones Facultad de Humanidades de la UNC.
- Revello, G. y Iardevlevsky, A. (2021). Pandemia, transición y planeamiento educativo: la recuperación de la escolaridad presencial en Argentina. *Revista de Educación*, 24, 59-76.
- Romero, C., Krichesky, G. y Zacarías, N (2021). "Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom" ¿Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina. Recuperado de <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/1308>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de la información cualitativa*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Sverdlick, I., Del Valle Motos, A., Lucas, J., Mosqueira, M. y Ginocchio, M. (2020). Gestionar escuelas en tiempos de pandemia. Una oportunidad para repensar la escuela. *Revista de Educación*, 0(21.2), 203-216.
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa, 29(1), 63-71.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* [Discurso principal de conferencia]. Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- UNICEF. (2022). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. El impacto de la pandemia Covid-19 en la educación de niñas, niños y adolescentes. Informe sectorial Educación*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF Argentina.
- Vassiliades, A. (2021). Políticas educativas y pedagogías en tiempos de pandemia en Argentina: Sobre los combates por lo escolar. *Cadernos de Estudos Sociais*, 36 (2), 1-17.
- Yuni, J. y Melendez, C. (2023). Gobernar la incertidumbre: la Continuidad Pedagógica en Escuelas Secundarias Rurales de Argentina. *Revista Espacios en Blanco*, 33 (1), 61-74.

Notas

ⁱ El acercamiento a las escuelas con prácticas innovadoras se proyectó hacerlo a partir de informantes claves como funcionarios públicos de algunas oficinas del Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe y de supervisores de nivel. Nos comunicamos por diversos medios formales e informales y no obtuvimos la información requerida.

ⁱⁱ El equipo de investigación se conforma por docentes y estudiantes tanto del Profesorado de Nivel Primario como del Profesorado de Educación Secundaria en Biología. La intención de seleccionar una escuela de cada nivel no es con una finalidad comparativa sino de conocer sus particularidades.

ⁱⁱⁱ El Instituto se encuentra ubicado en el departamento Garay y las escuelas rurales de este territorio ya fueron objeto de investigación en estudios anteriores, por tal motivo, decidimos en esta oportunidad centrarnos en otros contextos rurales de la provincia.