

ACTORES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y NORMATIVA EN CONTEXTO DE PANDEMIA: UN
ABORDAJE DESDE LO MACRO Y MESO POLÍTICO

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

**ACTORES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y NORMATIVA EN CONTEXTO
DE PANDEMIA: UN ABORDAJE DESDE LO MACRO Y MESO POLÍTICO**

Manzo, Ana

Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)

ana.manzo@unipe.edu.ar

Haller, Verónica

Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)

veronica.haller@unipe.edu.ar

Pederzoli, Sandra

Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)

sandra.pederzoli@unipe.edu.ar

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista
Académica Hologramática.

Fecha de recepción: 14-10-22

Fecha de aceptación: 01-11-22

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

RESUMEN:

El presente artículo surge en el marco de la investigación en curso “Educación Secundaria, continuidad pedagógica en ASPO y regreso a una nueva normalidad: un estudio en provincia de Buenos Aires sobre la gestión institucional, el currículum y las trayectorias escolares en un escenario de desigualdades educativas”¹ de la Universidad Pedagógica Nacional, que tiene como propósito realizar una mirada analítica a las políticas educativas diseñadas e implementadas durante el periodo 2021-2022 por el Estado Nacional y por el gobierno de la provincia de Buenos Aires. En este marco, se propone -a partir de las primeras sistematizaciones del trabajo de campo, resultado del análisis documental y entrevistas semi estructuradas- describir la estructura del gobierno de la educación a nivel federal y en la provincia de Buenos Aires, a través de sus múltiples actores y sintetizar el plexo normativo producido en el período de estudio.

A partir de esta descripción, por un lado se introducen algunas reflexiones vinculadas, esencialmente, a las características del gobierno federal de la educación y las formas en que se organiza la articulación con las jurisdicciones y los actores de sus órganos, más allá de sus marcos normativos. Por otra parte, y en el plano de la jurisdicción en particular, se abordan los modos en que los niveles intermedios de la gestión se vincularon con el nivel central, y las formas de comunicación que establecieron, sin encontrarse diferencias sustanciales en los distritos analizados. Asimismo se abordó la percepción de asincronía entre las necesidades de las instituciones y la llegada al

¹ El Proyecto de Investigación fue aprobado mediante Resolución CS N° 10/2021y es dirigido por el Dr. Marcelo Krichesky

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

territorio de las orientaciones que requería la conducción pedagógica institucional en la coyuntura de la pandemia.

Se muestra cómo los diferentes actores involucrados en las políticas educativas de distintos niveles de intervención, despliegan sus capacidades e intereses con el fin de contribuir al funcionamiento del engranaje de las políticas de emergencia, sin embargo, se considera que queda pendiente por indagar acerca de lo que sucedió con estas definiciones a nivel de las instituciones.

PALABRAS CLAVE: Política educativa - Actores- Normativas – Gobierno de la educación – Estructura de gobierno

ABSTRACT:

This article arises within the framework of the ongoing research "Secondary Education, pedagogical continuity in ASPO and return to a new normality: a study in the Province of Buenos Aires on institutional management, the curriculum and school trajectories in a scenario of inequalities educational "of the National Pedagogical University, whose purpose is to take an analytical look at the educational policies designed and implemented during the period 2021-2022 by the National State and by the pcia government. from Buenos Aires. In this framework, it is proposed - from the first systematizations of the field work, the result of the documentary analysis and semi-structured interviews - to describe the structure of the government of education at the federal level, and in the pcia. from Buenos Aires, through its multiple actors; and synthesize the normative plexus produced in the study period.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

From this description, on the one hand, some reflections are introduced, essentially linked to the characteristics of the federal government of education and the ways in which the articulation with the jurisdictions and the actors of its organs is organized, beyond their frameworks. normative. On the other hand, and at the level of the jurisdiction in particular, the ways in which the intermediate levels of management were linked with the central level, and the forms of communication they established, are addressed, without finding substantial differences in the districts analyzed. Likewise, the perception of asynchrony between the needs of the institutions and the arrival in the territory of the guidelines required by the institutional pedagogical leadership at the time of the pandemic was addressed.

It is shown how the different actors involved in educational policies at different levels of intervention, display their capacities and interests in order to contribute to the operation of the gear of emergency policies, however, it is considered that it is still pending to inquire about what what happened to these definitions at the institutional level.

KEY WORDS: Educaional policy- Actors- -Regulations- Government of education - Government structure

RESUMO:

Este artigo surge no marco da pesquisa em andamento "Educação secundária, continuidade pedagógica na ASPO e retorno a uma nova normalidade: um estudo na Província de Buenos Aires sobre gestão institucional, currículo e trajetórias escolares em um cenário de desigualdades educacionais" de a Universidade Pedagógica Nacional,

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

cujo objetivo é lançar um olhar analítico sobre as políticas educacionais desenhadas e implementadas no período 2021-2022 pelo Estado Nacional e pelo governo pcia. de Buenos Aires. Nesse quadro, propõe-se - a partir das primeiras sistematizações do trabalho de campo, resultado da análise documental e entrevistas semiestruturadas - descrever a estrutura do governo da educação na esfera federal e no pcia. de Buenos Aires, através de seus múltiplos atores; e sintetizar o plexo normativo produzido no período estudado.

A partir dessa descrição, por um lado, são introduzidas algumas reflexões, essencialmente ligadas às características do governo federal da educação e às formas como se organiza a articulação com as jurisdições e os atores de seus órgãos, além de seus marcos normativos. Por outro lado, e ao nível da jurisdição em particular, são abordadas as formas como os níveis intermédios de gestão se relacionaram com o nível central, e as formas de comunicação que estabeleceram, sem encontrar diferenças substanciais nos distritos analisados. . Da mesma forma, foi abordada a percepção de assincronia entre as necessidades das instituições e a chegada ao território das diretrizes exigidas pela liderança pedagógica institucional no momento da pandemia.

Mostra-se como os diferentes atores envolvidos nas políticas educativas, nos diferentes níveis de intervenção, manifestam as suas capacidades e interesses no sentido de contribuir para o funcionamento da engrenagem das políticas de emergência, no entanto, considera-se que ainda falta indagar sobre o que o que aconteceu com essas definições no nível institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional - Atores- -Regulamento – Governo educação – Estrutura de governance

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

1- PREGUNTAS INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto de pandemia ha modificado en forma aún no ponderada la vida cotidiana de la sociedad en general, y en particular, las tradicionales formas que los gobiernos de la educación y las instituciones se dan -aun con sus limitaciones- para organizarse y atender los desafíos, entre otros, de la continuidad pedagógica. Diversos estudios muestran que frente a esta situación, las distintas estrategias desplegadas por los gobiernos y las instituciones en torno a la continuidad pedagógica y los aprendizajes, han estado atravesadas por las condiciones desiguales en relación a las particularidades y los recursos de los estados: el historial de trabajo en entornos virtuales, las posibilidades de conectividad y de acceso a soportes digitales en los hogares, las condiciones de vida generales de las familias, entre otros.

En este marco, la investigación en desarrollo se plantea como problema general comprender en qué medida la transición del contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) habilitaría nuevas formas escolares configuradas por cambios curriculares, modos organizativos y pedagógicos, y el uso de nuevas tecnologías. Y como preguntas específicas: ¿qué configuraciones institucionales y estrategias de gobernanza se presentan en el regreso a la escuela en relación a favorecer la continuidad pedagógica y las trayectorias educativas en contextos de desigualdad?, ¿cuáles serán las normas, los dispositivos, las estrategias que el gobierno de la educación y las instituciones despliegan en el regreso a la escuela particularmente en la educación secundaria?, ¿qué mediaciones se han producido en el contexto del ASPO y DISPO por parte del Estado y

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

las instituciones en relación con la continuidad y discontinuidad educativa? y ¿qué rasgos presentan las experiencias del estudiantado, la gestión institucional y la enseñanza, en relación al sostenimiento de las trayectorias en el marco de las desigualdades preexistentes y su posible superación?

Particularmente en este artículo se abordarán aquellos aspectos centrados en los actores y las normativas para el sostenimiento de las trayectorias educativas en el nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires.

2- ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES NECESARIAS: LOS ACTORES DEL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN

Una de las primeras categorías que permite comprender las configuraciones de gobierno y las estrategias de gobernanza que se presentan en el regreso a la escuela en pos pandemia, en relación a favorecer la continuidad pedagógica y las trayectorias educativas, como se ha señalado, es la categoría de “actor”. Entendiendo por actor a:

todo sujeto individual o colectivo que cuenta con una identidad que le permite reconocerse como colectividad o como parte de ella, y con capacidad de acción estratégica, esto es, capacidad de identificar/definir sus intereses, traducirlos en objetivos, diseñar un curso de acción para el alcance de esos objetivos, y con relativa autonomía (recursos y capacidades) para implementar dicho curso de acción. (Acuña y Chudnovsky, 2013, p. 36)

Un actor, y en particular, un actor institucional (subsecretaria, subsecretario, inspector o inspectora distrital, inspector e inspectora areal, directora y director, etc.), posee intereses que tienen una existencia medianamente independiente de los otros niveles de los que de alguna manera orgánicamente depende, en la medida en que sus definiciones

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

e intervenciones están vinculadas fuertemente a su marco de ideas. Por otro parte, cada actor, para conseguir sus fines en función de estos intereses e ideas, despliega algunas capacidades que dependen del uso y disposición de ciertos recursos (institucionales, políticos, organizacionales, etc.). Ahora bien, como una dimensión adicional, se considera también al contexto (pandemia -características del territorio- población atendida, etc.), como un factor que condicionará esas formas de actuar, el despliegue de sus estrategias y la disponibilidad de sus recursos. Este contexto no es menor para la comprensión de las estructuras organizacionales o de gestión que integra y con las que se relaciona, y con las cuales interactúan en el marco de determinadas reglas de juego.

En el caso de esta investigación y en relación a los actores se trató de centrar la atención, por un lado, en las “relaciones verticales”, que son las que se dan entre el estado nacional y las instancias provinciales (López, 2009), entendiéndose en este caso a los actores como organismos o individuos que conforman estos ámbitos de gobierno, denominado habitualmente, la macro política. Y, por otro lado, y en particular en el caso de provincia de Buenos Aires, entre el gobierno central de la jurisdicción y la estructura de gobierno territorial, como es el caso de la estructura de supervisión, denominada habitualmente como la meso política. Cabe señalar que en este marco se concibe a las políticas educativas como prácticas de gobierno. Al comprenderlas de esta manera, se les quita la visión unidireccional de arriba hacia abajo. Las prácticas de gobierno son entendidas como relaciones de poder que se producen, reproducen y transforman en el nivel micro de las interacciones pedagógicas, en el nivel meso de gestión y gobierno y en el macro nivel de la regulación sistémica de las políticas (Rivas, 2015, p. 17)

En esta perspectiva, se plantea que la gestión de gobierno de un sistema está compuesta por distintas entidades, con distintos niveles de competencia. Esto quiere decir: un

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

sistema compuesto por distintos subsistemas, terminando en la escuela. Por ello la gestión educativa, debido a los cambios estructurales del sistema, ha pasado de ser una actividad exclusiva y propia de la cúspide (el ministerio nacional o provincial) a ser una actividad que ocurre en el conjunto del sistema, arraigado en la base del mismo, que son las escuelas. Ahora bien, si la gestión tiende a definirse con relación a entidades administrativas, en la práctica es una actividad de relaciones entre actores. Desde esta perspectiva, se han producido redistribuciones de competencias que se transfieren desde los ministerios, a favor de otras instancias, dependiente de la organización política de cada territorio, como por ejemplo las subsecretarías, las direcciones de nivel, la inspección de área y las direcciones de escuelas. (Cassuss, 2000), niveles que serán descriptos en este texto.

Cabe recordar que, con respecto al nivel nacional, una de las características de los procesos de descentralización de la década de los 90 en nuestro país, ha sido eliminar la responsabilidad directa de la gestión de las escuelas. De esta forma en un “ministerio sin escuelas”: ¿Cómo se articulan e implementan las políticas educativas entre los actores del gobierno nacional y del estado provincial? ¿Y entre los del gobierno central de la provincia de Buenos Aires y los de las instituciones educativas? Esta última instancia es donde toda política educativa debe poner el foco, ya que ahí se da la relación entre docentes y estudiantes, más precisamente entre un colectivo de docentes y grupos de estudiantes. (López, 2009)

Asimismo, se considera en esta presentación al Estado como algo más abarcativo que su formato organizacional, y no únicamente como el espacio físico donde gobernantes electos “habitan” (Abad, S. y Cantarelli M, 2012) durante su período de gobierno y diseñan algunas intervenciones. Más bien, es el Estado el que, como estructura, organiza

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

la articulación entre conjuntos y actores. Es por eso que el Estado puede considerarse como un conjunto de relaciones sociales que establece un orden social (asimétrico en su distribución de poder y nunca socialmente imparcial) en un territorio determinado, respaldando dicho orden con una garantía coercitiva centralizada. Es en este contexto que se considera al Estado como algo más que una organización autónoma y un conjunto de dispositivos administrativos. Constituye una relación social y legal que abarca todo un territorio, usualmente de manera heterogénea. (Acuña, 2015)

2.1- ALGUNAS LECTURAS PROVISORIAS

A. LOS ACTORES DE LA TRAMA FEDERAL

Tal como lo establece la Ley Nacional de Educación (LEN 26.206/06), se debe considerar que es el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires quienes tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación para todos los habitantes de la Nación (Art. 4); así como le corresponde al Estado Nacional fijar la política educativa y controlar su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales (Art.5). Ahora bien, ¿cómo se da el juego de esas responsabilidades? y ¿cómo se materializan esas obligaciones y funciones?

En base a esta misma norma, el gobierno y administración del Sistema Educativo Nacional es una responsabilidad concurrente y concertada entre el Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este organismo de concertación de la política educativa nacional y las jurisdicciones es el Consejo Federal de Educación (CFE). El CFE es un organismo interjurisdiccional, de

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

carácter permanente, que está presidido por el/la Ministra de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

El CFE está integrado por 3 (tres) organismos:

a) La Asamblea Federal: órgano superior del Consejo, integrada por el/la ministra del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente, por ministros o responsables del área Educativa de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres representantes del Consejo de Universidades. La Asamblea sesiona a través de reuniones periódicas en las que participan con voz y sin voto dos representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría, y se expresa a través de resoluciones.

b) El Comité Ejecutivo: que ejerce sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Está presidido por la/el Ministra/o de Educación e integrado por los miembros representantes de las regiones en las que se agrupan las jurisdicciones, designados por la Asamblea Federal cada dos años. Según el tipo de decisiones que se consideren, podrá convocarse al Comité Ejecutivo ampliado, integrado por las autoridades educativas jurisdiccionales que se requieran.

c) La Secretaría General tiene la misión de conducir y coordinar las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo. Quien ocupe este cargo ejerce funciones de Coordinación de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia, y de la implementación

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

del Fondo Nacional de Incentivo Docente y del Programa de Compensación Salarial Docente. Es designado cada dos años por la Asamblea Federal.

En relación acercar algunas características del gobierno federal de la educación y las formas en que se organiza la articulación entre jurisdicciones y actores de estos órganos, más allá de sus marcos normativos, resulta importante rescatar algunos testimonios recogidos en el Primer Encuentro “Diálogos sobre Federalismo Educativo”, organizado por la Secretaría General del CFE el 31 de agosto de 2021, en el que presentan sus reflexiones el Ministro de Educación de la provincia de Tucumán y la Presidenta del Consejo de Educación de Santa Cruz.

En el mencionado encuentro se señala que:

[...] el federalismo no se puede pensar en términos de un particularismo absoluto y tampoco en términos de un universalismo, que todo lo abarca y que termina subsumiendo y, por qué no, subordinando las particularidades o características propias de ese mapa identitario y diverso que es la Argentina. Y que estas visiones están estrechamente vinculadas a lo educativo, particularmente a qué país enseñamos, qué historia contamos, ya que lo que se enseña en general en términos de la historia, está marcado por lo que es la visión de una Argentina centralista, del debate Mitre-López allá por 1882/1884. Desde ese momento, enseñamos, aprendemos y, por ende, vivimos, sentimos una Argentina que no es federal simbólicamente. Lo primero que se necesita es pensarse como un mosaico y no como una especie de sistema solar, con un centro desde el cual todo se irradia y en el cual todos debemos orbitar, cuando lo que hay, son órbitas múltiples (Ministro de Educación de Tucumán)

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

En la misma presentación, la Presidenta del Consejo de Educación de Santa Cruz, propone una llave fundamental para pensar las políticas públicas y para pensar la identidad federal como “identidad regional”, de igual modo como se organizan en el CFE por regiones², y que están representados en el Comité Ejecutivo. Ahí, se cree que existe una clave para pensar la identidad, la representación política, en términos del Congreso Nacional, también en términos de políticas públicas, y el modo de descentralización política del Poder Ejecutivo. Como modo alternativo a pensar la forma de la representación política vigente en el país, que tiene una enorme y desigual distribución demográfica, a lo que llama “democracia”. Con este término se refiere al hecho cuantitativo, ya que más del 40% de la ciudadanía argentina, y particularmente de quienes deciden políticamente, y de quienes ejercen el derecho de votar, está concentrada en términos generales en lo que es la pampa húmeda y, en términos particulares, en CABA, en la provincia de Buenos Aires y si a eso se le suma Córdoba y Santa Fe, ya que la región central concentra cerca del 70% del padrón electoral del país.

Por otra parte, señala también que:

...la pandemia abre y pone a la vista una serie de crisis en términos de visión económica y civilizatoria, como un proceso que, a diferencia del centralismo, mira de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo y que busca no someter sino articular en las diferencias. En relación a la educación se complementa la idea: avanzar en un posicionamiento acerca de para qué educamos, (antes de “qué enseñamos”). En este sentido, la LEN es una fotografía de en qué cuestiones

² Las Regiones Educativas en el CFE son: NEA: Corrientes- Chaco-Formosa y Misiones; NOA: Salta-Tucumán; Catamarca-Jujuy y Santiago del Estero; CUYO: La Rioja-Mendoza-San Juan y San Luis; SUR: La Pampa-Neuquén-Río Negro-Chubut-Santa Cruz y Tierra del Fuego; y CENTRO: Córdoba-Santa Fe-Entre Ríos-Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

están de acuerdo las provincias, en cuanto a los objetivos y, entre ellos, está el hecho de haber definido la educación como un derecho personal y social, y como un bien público. Eso es un bien que tienen los Estados provinciales y el Estado nacional en función de poder gestionar y de dirimir los intereses divergentes. (Presidenta del Consejo de Educación de Santa Cruz)

A.1. LA NORMATIVA PRODUCIDA A NIVEL FEDERAL

En el marco de las concertaciones producidas a nivel federal, el CFE promulgó una serie de resoluciones que dan cuenta de los acuerdos interjurisdiccionales en el período estudiado. En la descripción que se presenta, se han seleccionado aquellas normas que ponen su acento en cuestiones relativas al “currículum” y la “evaluación”, categorías sobre las que se centró el análisis del trabajo de campo realizado:

- La Resolución CFE N° 363/20 del 15 de mayo, establece los criterios comunes para el abordaje de la priorización curricular, la revisión de los tiempos y la organización del trabajo docentes, y contiene orientaciones para los procesos de continuidad pedagógica y de evaluación que han de acompañar las trayectorias educativas.
- La Resolución CFE N° 366/2020 del 25 de agosto de 2020, establece al período comprendido entre setiembre de 2020 y marzo/abril de 2021 como una “unidad temporal”. Asimismo, propone un correlato entre las prioridades curriculares que se establezcan para cada nivel o modalidad y la organización de tiempos institucionales destinados al desarrollo de propuestas específicas. Asimismo, propone la definición de pautas para la planificación de tiempos de trabajo de equipos docentes y estudiantes considerando la no presencialidad como instancia formal integrada a la presencialidad, entre otros.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

- La Resolución CFE 367/2020 del 1 de septiembre, reorganiza los contenidos y las metas de aprendizaje que denomina “priorización curricular”, con la finalidad de asegurar el cumplimiento de los propósitos formativos entre el 2020 y el 2021. También indica la inclusión del trabajo pedagógico efectivo con las materias vinculadas a la Educación Física, las disciplinas artísticas, los saberes tecnológicos y los vinculados a la Educación Sexual Integral.
- La Resolución CFE 368/2020 del 1 de septiembre tiene por objeto comunicar los acuerdos logrados en relación al trabajo pedagógico sobre la evaluación, acreditación y promoción del aprendizaje. En esta resolución también se establece la acreditación de aprendizajes previstos para quienes que se encuentran cursando el último año de la educación secundaria.
- La Resolución CFE 369/2020 del 1 de septiembre aprueba el “Programa Acompañar: Puentes de Igualdad”, a través del cual se pretende promover la reanudación de los estudios para quienes hayan interrumpido sus trayectorias escolares.
- La Resolución CFE N° 396/2021 en julio, aprueba el “Plan Nacional de Evaluación Educativa 2020-2021” teniendo como propósitos la generación, sistematización, valoración y difusión de evidencias sobre lo transcurrido en la educación primaria y secundaria durante el período de pandemia.
- La Resolución CFE N° 397/2021 de julio estableció criterios para la organización institucional, pedagógica y administrativa del tramo final de la unidad temporal de los ciclos 2020/2021. Se pautan criterios para la evaluación, calificación, acreditación y promoción de las y los estudiantes
- La Resolución CFE N° 404/2021 de septiembre de 2021, recomienda el regreso progresivo a la presencialidad plena en el Sistema Educativo.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

A partir de lo descripto, queda en evidencia el trabajo desarrollado en término de normativas durante el período 2021-2022 a nivel macro por el estado nacional, y que luego será reinterpretado e implementado a nivel jurisdiccional. Asimismo, del análisis de este conjunto de normas interesa resaltar -si bien no es el eje de este trabajo- algunos aspectos que se considera centrales para una lectura de la organización que la suspensión de las clases presenciales impuso a las escuelas secundarias en temas relativos al “currículum” y la “evaluación”.

En relación al currículum prioritario, se entiende que cómo decisión de política educativa federal, reinstala dos temas centrales en el campo educativo en relación al “currículum”: la discusión sobre “lo común” y sobre “lo prioritario”. Cabe señalar que las definiciones del Currículum Prioritario fueron elaboradas en relación a las definiciones establecidas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario³ (NAP), entendiendo al currículum como un documento público que organiza una cultura en común (Dussel, 2020). En este sentido surgen planteos que se organizan en torno a ¿qué se entiende por lo común? O más específicamente ¿en qué medida esta selección de contenidos comunes promueve la “justicia curricular”? entendiendo por ella el acceso de todos a los aprendizajes a los que tienen derecho, en un marco de justicia, de igualdad y de inclusión. Podría pensarse que la situación de pandemia, en referencia no solo al currículum, sino también a la evaluación, puso en superficie la tensión que arrastra la educación secundaria a partir de la LEN, esa tensión entre el canon fundacional de la escuela secundaria y las nuevas metas planteadas para el nivel. En ese nudo, este proceso de conformación de lo que podría denominarse el currículo nacional

³ El Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación son los responsables de definir los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. La identificación de estos núcleos de aprendizajes es el resultado de un acuerdo político de alcance nacional, logrado a través de una serie de encuentros e intercambios que comenzaron en el año 2004 y se extendieron hasta el 2012.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

alcanza sus límites, teniendo en cuenta que se encuentra organizado bajo la lógica tradicional de las ciencias y de las letras, históricamente partícipes de los planes de estudio desde la creación de los colegios nacionales. Sin embargo, es necesario destacar que en la lógica de los saberes comunes persiste la hegemonía decimonónica enciclopedista de las ciencias y de las letras. En este punto todavía es preciso avanzar desde otras lógicas de organización del conocimiento e interpelar a la escuela secundaria en su construcción curricular para tomar en consideración saberes populares, locales y de culturas diferentes con el fin de incorporarlos a los saberes tradicionales consagrados por la academia. (Zisman, 2015)

B. LOS ACTORES DE LA JURISDICCIÓN BUENOS AIRES

B.1) DE LA MACRO POLÍTICA

La estructura del gobierno de la educación en la provincia de Buenos Aires está establecida por la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07, y es por esta norma que la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) tiene la tarea de planificar, organizar y supervisar el Sistema Educativo en la Jurisdicción. La máxima autoridad de este órgano es el Director/a General de Cultura y Educación, quien es asistido en sus funciones por cinco Subsecretarios/as: de Educación, de Planeamiento, de Administración y Recursos Humanos, de Infraestructura Escolar, y un Auditor/a General, con nivel de Subsecretario/a.

En el caso de la investigación en curso, que recorta su objeto a las políticas educativas referidas a currículum y evaluación, corresponde recortar como actores de estas políticas a:

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

- a) La Subsecretaría de Educación, que tiene la responsabilidad de diseñar las estrategias de aplicación de la política educativa en las regiones educativas y es quien define los aspectos pedagógicos y didácticos con las direcciones de nivel, en este caso, la Dirección de Educación Secundaria. Asimismo, tiene bajo su responsabilidad, la difusión de las políticas a desarrollar en las instituciones y los establecimientos escolares, a través de los diferentes niveles de supervisión.
- b) La Dirección Provincial de Educación Secundaria, que es quien tiene la responsabilidad de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso con terminalidad de los estudiantes del Nivel Secundario. Tiene como funciones propias las de planificar, ejecutar y evaluar estrategias y acciones que permitan concretar los objetivos de la educación y la política educativa provincial.

B.2.) EL NIVEL MESO POLÍTICO: LA REGIÓN Y LOS DISTRITOS COMO UNIDADES DE GESTIÓN

Por otra parte, la estructura de gobierno en la provincia de Buenos Aires organiza el territorio en 25 regiones educativas a cargo de un Inspector/a Jefe Regional. Esta configuración se sustenta considerando las características de la población, superficie, cantidad de servicios, de matrícula, ofertas educativas de educación superior universitaria y no universitaria de gestión estatal y privada, afinidades culturales educativas y secciones electorales. (Res. N° 6017/03 y su modificatoria N° 849/04)

Estas Regiones Educativas son concebidas como la instancia de conducción, planeamiento y administración de la política educativa y comprenden uno o más distritos y son establecidas por la DGCyE. Como se mencionó, las regiones son gestionadas por un/a Inspector/a Jefe Regional, que entre otras funciones se encarga de supervisar el

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

sistema educativo a través del trabajo de los inspectores/as Jefes/as Distritales, en el caso de la educación de gestión estatal y de los y las Inspectores/as de Enseñanza. Los distritos son unidades de gobierno, y cuentan con organismos propios de gestión tales como: Consejos Escolares, Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE), Jefatura Distrital y Secretaría de Asuntos Docentes, constituyéndose el/ la Inspector/a Jefe/a Distrital, en la conducción máxima de la estructura de gobierno de la educación en el territorio. El/la Jefe/a Distrital tiene la tarea de supervisar el sistema educativo a través del trabajo de los/las Inspectores/as de Enseñanza, y difundir el marco normativo y legal, los lineamientos de la política educativa y los consensos logrados en los diferentes Niveles y Modalidades para el Distrito.

En la investigación en curso, fueron focalizadas para el estudio la Región XVIII, integrada por los distritos de Ayacucho, Castelli, Dolores, Gral. Guido, Gral. Lavalle, Gral. Madariaga, La Costa, Maipú, Pinamar, Tordillo, y Villa Gesell; y la Región IV, integrada por los distritos de Berazategui, Florencio Varela, Quilmes. Tomándose como muestras escuelas secundarias de los distritos de Dolores y Quilmes.

Según los dichos de la Inspectora Jefa Distrital, en relación a las escuelas del nivel estudiado:

están todas distribuidas en el radio céntrico. A no ser la Escuela Agraria, el resto están a dos cuadras, tres cuadras de distancia. A partir de hace unos años se construye...la Escuela Secundaria N°1. Se traslada a uno de los extremos de la ciudad, cercana a una escuela primaria (La Escuela Primaria N° 15) y el Jardín de Infantes N° 905. (Inspectora Jefe Distrital 1)

Por su parte, en el distrito de Quilmes, según la Dirección de Información y Estadística de

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

la Subsecretaría de Planeamiento, la Educación Secundaria de Gestión Estatal de Quilmes representa el 31,79% de la matrícula total de la Región.

Gestionar el territorio es muy intenso. Quilmes cristaliza muchas tensiones sociales, políticas, partidarias, de posicionamientos ideológicos, de formas de transitar la ciudadanía. Esto lo hace bastante complejo...tenemos 85 escuelas secundarias (incluidos los 2 anexos), 8 Escuelas Técnicas y 1 Escuela Agraria. (Inspectora Areal 3)

Los dos distritos seleccionados para la indagación representan ámbitos de gestión política bastante diferenciados que permiten leer modos particulares de desplegar las acciones estratégicas, donde el territorio pareciera inscribir sus propias marcas.

Un distrito con las marcas propias del “segundo cordón del conurbano”. Quilmes es uno de los municipios más densamente poblados, con cifras superiores a 5000 habitantes por Km². Es cabecera de un distrito integrado por las localidades de Bernal, Don Bosco, Ezpeleta, San Francisco Solano y Villa Florida. En relación al distrito de Dolores es uno de 135 partidos que conforman la provincia de Buenos Aires. Se encuentra localizado en el centro de la misma, aledaño al sector costero del Río de la Plata. La última población conocida es de 26.900 habitantes para el año 2015.

Como se ha dicho, en cada uno de los distritos se recorta lo que se denomina Área de Supervisión, estando constituida por un conjunto de instituciones del nivel -en el caso de estudio, el nivel secundario- y su alcance depende de variables tales como disponibilidad de inspectores, cantidad de establecimientos, matrícula y condiciones geográficas, prioridades de la política educativa, entre otras.

Entre sus múltiples tareas, a los Jefes/as Areales les corresponde intervenir

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

pedagógicamente en las escuelas de su área a partir de las visitas a las instituciones, las asistencias técnicas destinadas a equipos directivos y docentes, la producción y distribución de textos, entre otras. Asimismo, le corresponde establecer la continuidad de las intervenciones supervisoras a partir de los ejes priorizados y monitorear el desarrollo de los dispositivos de intervención acordados o establecidos, según el caso. En esta investigación, fueron entrevistadas tres supervisoras: dos del Distrito de Quilmes y una del Distrito de Dolores. En referencia a las áreas de supervisión, las Inspectoras areales señalan:

Son 17 escuelas y hay 2 inspectoras que no están (una sería la Jefa Distrital), y otra con licencia. Aumentamos las escuelas. Igual las tengo desde que comencé, hay mucha variedad, pero son escuelas comprometidas, directores que están trabajando mucho para que los chicos estén dentro de los establecimientos. (Inspectora Areal 1)

Es una ciudad que tiene una modalidad técnica, una modalidad técnico agropecuaria. Luego hay una escuela (4) que es unidad académica de la tradición de escuela normal con fuerte identidad de formación docente. Otra (3), era la escuela nacional de fuerte tradición, ex Perito Mercantil. Otra (5) es la más alejada, más cerca de la zona del matadero, con características diferentes ya que por lo general son poblaciones de esos barrios. La (1) tuvo la construcción de un edificio nuevo en una zona alejada, también bastante alejada del centro, lo cual trajo algún conflicto por la lejanía. Esta también tenía el anexo. (Inspectora Areal 2)

Actualmente son 26 escuelas, con dos edificios más. Por eso yo considero que esos dos anexos, también con sus particularidades, son dos edificios más. 38 podríamos decir...ubicadas muchas de las escuelas en la parte limítrofe de Florencio Varela, Almirante Brown. En contextos con muchas necesidades. Tengo también muchas

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

escuelas ubicadas por la zona de Quilmes oeste. Bueno, y algunas escuelas céntricas. Todas con particularidades y necesidades manifiestas, que los directores, los equipos de conducción la trabajan al interior. (Inspectora Areal 3)

Es interesante señalar, que pese a las marcadas diferencias que existen entre ambos territorios, los modos en que los niveles intermedios de la gestión se vincularon con el nivel central o las formas de comunicación que establecieron, no mostraron diferencias sustanciales. En cuanto a los circuitos de comunicación con la gestión central en época de pandemia, las Inspectoras Areales expresan:

Una vez que llegó el circuito, acá se implementó, modificando un poquito lo que ya estábamos haciendo....Las normativas, muchas llegaron muy tarde. Llegaban en octubre, lo que habría que haber hecho en junio; era difícil. Los directores y nosotros hemos puesto acciones que después llegaron escritas, las acordábamos entre la jefatura distrital, la jefatura regional y los inspectores. ... Llegó como se calificaba en julio, y ya había pasado.tardaron desde la Dirección General de Cultura y Educación en sacar las comunicaciones. (Inspectora Areal 1)

Sucedió que el año pasado fue, que en el nivel se vivió de una manera muy incierta; porque íbamos avanzando en el año y los documentos que se anticiparon tardaban en llegar, había mucha incertidumbre en cómo continuar. También sucedía, que cada vez que se acordaba, o se decidía, seguir de determinada manera, llegaba una comunicación que cambiaba ese escenario, que uno por ahí tenía. (Inspectora Areal 2)

También se desprende que, frente a la ausencia de la prescripción, en los territorios estudiados se produjeron acuerdos y avances de trabajo, al margen de lo que pudiera llegar desde el nivel central. Según las expresiones vertidas, los actores territoriales no formaron

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

parte de la elaboración de documentos o normas, o no fueron consultados acerca de sus experiencias de gestión en contexto.

B.2) LA NORMATIVA PRODUCIDA A NIVEL PROVINCIAL

Luego de declararse al COVID-19 como pandemia, y en consonancia con la normativa nacional, el gobierno de la provincia de Buenos Aires declaró el estado de emergencia sanitaria (Decreto Provincial N° 132/20). En consecuencia, estableció, la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial (DGCyE; Res. N° 554/20).

En este contexto, se revisaron el calendario escolar y de actividades docentes y se suspendieron las actividades habituales previstas en los regímenes académicos, pero se estableció la continuidad de las clases a fin de garantizar la *continuidad pedagógica*. Por ello, se consideró necesario incorporar todas las actividades extraordinarias y excepcionales que las escuelas y docentes venían realizando desde el comienzo de la suspensión de clases presenciales en las instituciones educativas, dictando una nueva norma que redefiniera el ciclo lectivo y sus actividades.

Cabe destacar que la normativa dictada en el ámbito de la provincia de Buenos Aires fue acompañando los acuerdos logrados en el ámbito del CFE. De hecho, en el marco de la Resolución CFE N° 363/20, la DGCYE a través de la Resolución 1074/20 (publicada el 6 de julio del mismo año), aprueba el Documento Base de la Subsecretaría de Educación. Allí se explicitan orientaciones para la enseñanza y la evaluación y es comunicada al territorio a través de la estructura de supervisión ya descripta. En el documento se expresa:

La planificación y las acciones que realizan las y los docentes y el modo en que éstas se retroalimentan en función del vínculo con las y los estudiantes, incluye

25

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

necesariamente pensar en la evaluación y en las formas en que ésta puede ser desarrollada. Evaluar nos tiene que permitir fortalecer las decisiones pedagógicas y didácticas adoptadas para mejorar las trayectorias educativas de los y las estudiantes. En este sentido, es clave que este proceso, en tanto parte de la enseñanza, siga sucediendo ya que nos brinda elementos para aprender y conocer con mayor profundidad lo que estamos logrando realizar desde el sistema educativo provincial en este momento inédito. No obstante, tenemos que tener en cuenta que las mismas condiciones en las que se están realizando las tareas educativas definen cuáles son los aspectos de la evaluación que deben considerarse en este tiempo y cuáles serán abordadas en las próximas etapas. (DGCYE, Res. 1074/20)

Por su parte, la Dirección Provincial de Educación Secundaria en forma conjunta con la Dirección de Educación Especial y la de Educación Técnico Profesional presentan, a través de una Circular Conjunta, un marco de referencia que tiene por finalidad el desarrollo de la enseñanza y la evaluación, atendiendo al particular contexto que se está atravesando. Allí se listan acciones orientadas a favorecer la continuidad pedagógica. (DGCYE; C.T.C. N° 1/2020).

Como ya ha sido descrito anteriormente, entre el 25 de agosto y el 1 de septiembre de 2020, a través del CFE se promulgan una serie de resoluciones que impactarán en la forma de escolarización que se fue desarrollando en la coyuntura de pandemia. Es a partir de dichas normas que la DGCYE, a través de la Resolución Conjunta 1872/2020, en el mes de octubre establece la incorporación del proceso de “unidad temporal 2020-2021” al proceso jurisdiccional “ciclo lectivo”, a los fines de instrumentar la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes, organizado conforme las definiciones de la Resolución del CFE N° 366/20. En esa misma norma, en el Anexo 1, se aprueba el

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

“Currículum Prioritario” y en el Anexo II las pautas de evaluación, acreditación y promoción para todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial. De esta manera, suspende la Resolución N° 587/11 y N° 1480/11 del Nivel de educación secundaria, y toda otra medida que se oponga a la misma. En relación a la implementación del currículum prioritario:

el currículum prioritario te pide que trabajes articulado con otros profes y es muy difícil. Al profesor grande, de años, pedirle que articule, que haga saberes integrados con un proyecto, es como que les costaba. Fue tedioso, más complicado, romper estructuras que tenían los profes. ... profes que sí trabajan: saben, están en la escuela, comprometidos y conocen a los demás, y hay profes que no conocían a nadie y decían: y con quien, ¿y ese quién es? ¿y con quien tengo que hablar? Y costaba. (Inspectora Areal 3)

De la misma forma, en el mes de octubre de 2020, la DGCYE a través de la Resolución N°1819/20 crea el Programa “Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación” (ATR) constituyéndose como objetivos del mismo la revinculación de estudiantes a través de acompañantes de trayectorias educativas. Dicho Programa prevé la articulación de distintas estrategias tales como visitas domiciliarias y acompañamiento para la revinculación.

Durante el mes de noviembre, la DGCYE prescribe la Circular Conjunta N° 1, Registro Institucional de Trayectoria Educativa y la Intensificación de la Enseñanza (RITE). El mismo consiste en la construcción de informes valorativos de los aprendizajes alcanzados y pendientes de alcanzar, de las y los estudiantes. Los docentes realizan dichas valoraciones de acuerdo a las siguientes categorías:

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

- Trayectoria Educativa Afianzada (TEA): se destacan los logros alcanzados en relación a los contenidos y la vinculación sostenida con la propuesta docente.
- Trayectoria Educativa Pendiente (TEP): se destacan los logros y se consignan los aprendizajes pendientes que deberán completarse en diciembre de 2020, en febrero y durante todo el año 2021, si correspondiere.
- Trayectoria Educativa Discontinua (TED): se consignan los aprendizajes pendientes que deberán completarse en diciembre de 2020, en febrero y durante todo el año 2021,

En la Circular se establece, además:

La intensificación de la enseñanza tendrá dos grandes líneas de acción: a) Acompañamiento para la finalización de secundaria ... las y los estudiantes que durante el año 2020 se encuentran matriculadas/os en el último año de la educación secundaria de todas las orientaciones de gestión estatal y privada, deberán **acreditar los aprendizajes previstos en el Currículum Prioritario** para acceder a la **titulación**. En el caso de no haber alcanzado los aprendizajes previstos, los mismos quedarán pendientes de acreditación para el 2021.⁴

Otro documento que tiene el propósito de orientar a los equipos directivos y docentes de las escuelas, es el emitido para las Primeras Jornadas Institucionales 2021, a realizarse durante el mes de febrero. Las orientaciones se dirigen al fortalecimiento de la enseñanza a partir del encuentro y realización de acuerdos entre los equipos institucionales, con el objeto de preparar el trabajo pedagógico para el ciclo lectivo 2021.

⁴ El resaltado se encuentra en el texto original.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

Ya finalizando el mes de febrero, la Subsecretaría de Educación emite un documento para orientar a las instituciones sobre los desafíos del inicio de clase, teniendo en cuenta, por un lado, aspectos de cumplimiento de protocolos de higiene y protección y, por el otro, la intensificación de la enseñanza, considerando lo consignado en el RITE.

Ya para ese período, las clases transcurrían con diferentes modalidades según las particularidades de cada territorio, siempre en línea con el tenor de las resoluciones federales. Durante el mes de julio de 2021 se abordó el fortalecimiento de las trayectorias educativas en el marco de la reanudación progresiva a la presencialidad; se establecieron criterios para la evaluación, calificación, acreditación y promoción de las y los estudiantes en atención a la finalización de la unidad temporal de los ciclos lectivos 2020-2021, recomendando la especial “visibilidad” a los años de ingresos y egresos con perspectiva al ciclo 2022. (Retomando las Resoluciones del CFE N° 368, 369, entre otras).

En el mes de agosto de 2021, a través de la Resolución 2905/21 se crea el Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR”, con el objetivo de generar nuevas acciones para la continuidad pedagógica y el fortalecimiento de las trayectorias educativas que requieren una enseñanza intensificada, con el propósito de garantizar los aprendizajes previstos en el Currículum Prioritario. La identificación de las y los estudiantes que participarán del Programa serán realizados a partir de la información que permite sistematizar el RITE. Este Programa se desarrollará en coordinación con las acciones previstas en el marco del Programa Nacional Acompañar - Puentes de Igualdad (Resolución CFE N°369/20).

Ya con la mirada puesta en el ciclo lectivo 2022, la Subsecretaría de Educación emite un comunicado a toda la estructura de supervisión y las instituciones educativas con el objetivo de organizar la presencialidad plena. Sobre el trabajo territorial relevado en las

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

entrevistas realizadas en la investigación en curso, en relación a las normativas, se recogieron los siguientes relatos:

...toda la comunicación que nosotros recibíamos era a través de la Región. Luego de tener la reunión con los inspectores regionales, hacíamos una reunión plenaria por Zoom con los inspectores. ... a partir de eso, también los inspectores realizaban sus propias reuniones con los equipos directivos. ... se llegaba con esa reunión plenaria y luego lo que sucede en las instituciones o se concreta no es tal cual. A veces se pierde algo, se filtra o se deforma. O se dice una cosa totalmente distinta que no se dijo. Bueno eso trae algunas cuestiones que sucedían en la no pandemia. Uno pensaba algo y era como atrás siempre. Re planificando y corriendo sobre lo que iba sucediendo. Pensábamos una cosa, quizás un mes más otro mes. (Inspectora Jefe Distrital 1)

Hay que destacar el trabajo que hicieron los directores en toda esta etapa porque, como era todo muy incierto, nunca teníamos algo muy específico escrito, como para decir: vamos para este lado. (Inspectora Areal 1)

De estas expresiones se desprende una percepción de asíncrona entre las necesidades de las instituciones y la llegada al territorio de las orientaciones que requería la conducción pedagógica institucional en la coyuntura de la pandemia. Por un lado, pareciera que presenta dificultades el trabajo escolar con coordenadas que interfieren en la gramática habitual del sistema. Por otro, se vislumbra incertidumbre frente a la ruptura de la rutina naturalizada al interior de la gestión de la educación en general y de las instituciones en particular, que se materializa generalmente en la ilusión de la “solución” a problemas que es portada o contenida por las orientaciones que provienen de las normas emanadas del nivel central. Aunque queda claro también que lo que sucede en las instituciones en

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

relación a las normas es el resultado de múltiples mediaciones realizadas por los actores que las interpretan.

3.- A MODO DE SÍNTESIS

En el presente artículo se intentó reconstruir algunas de las acciones de política educativa llevadas a cabo por los actores del gobierno nacional y el gobierno jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires, a través de las normativas desplegadas durante el periodo de ASPO y DISPO.

En el recorrido propuesto se realizó una descripción de contexto y funcionamiento de las estructuras de gobierno de las diferentes instancias administrativas en ambos sistemas (nacional y jurisdiccional) y las relaciones verticales al interior de los sistemas, haciendo hincapié en la descripción de las normativas a nivel macro, para luego ir a lo meso político, es decir, la mediación de las normativas en el contexto específico de los niveles de supervisión. En este sentido, se tomó como referencia el relato de diferentes actores educativos entrevistados en el trabajo de campo realizado en cinco escuelas ubicadas en el distrito de Quilmes y Dolores, ambas de provincia de Buenos Aires.

Los diferentes actores involucrados en las políticas educativas en los diferentes niveles de intervención, despegaron sus capacidades e intereses con el fin de contribuir al funcionamiento del engranaje de las políticas de emergencia, sin embargo, se considera que queda pendiente por indagar acerca de lo que sucedió con estas definiciones a nivel de las instituciones. Trabajo que aún se encuentra en desarrollo en el marco de la investigación, en tanto que, analizar una política educativa consiste en tener en cuenta las diferentes entidades que componen las gestiones de gobierno, como así también los distintos niveles de competencia de las mismas. De esta manera, analizar la gestión educativa radica en tener

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

una visión global del sistema donde las actividades son desarrolladas por el conjunto del mismo, desde la cúspide hasta las escuelas.

A raíz de esto surgen diferentes interrogantes sobre cómo continuar con la reconstrucción de las acciones de gobierno llevadas a cabo durante ambos periodos y pos pandemia en cuanto a los procesos de implementación e implicancia de los diferentes dispositivos que surgen en ambos periodos y a los que las normativas trabajadas hacen referencia. En este sentido ¿de qué manera se desarrollaron en las escuelas las políticas educativas referidas a currículum, evaluación y dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares? ¿Cuál era el escenario educativo antes de la implementación y qué resultados se obtuvieron? ¿Qué cuestiones no abarcaron los dispositivos y quedaron pendientes de atender? ¿Qué sentidos y efectos producen los dispositivos implementados? Estos y muchos otros interrogantes marcan un nuevo camino de abordaje de las políticas educativas que surgen en el periodo de ASPO y DISPO a modo de dar respuesta en un escenario que vino a modificar la manera de hacer escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Abad S. y Cantarelli M. (2012) *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires: Hydra.

Acuña C. (Comp.) (2015) *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, estado y actores en la política argentina*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Acuña, C., Chudnovsky, M. (2013). Cómo entender a las instituciones y su relación con la política: lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y los institucionalismos. En Acuña, Carlos (Comp.) (2015) *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, Estado y actores en la política argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina* (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Santiago de Chile: UNESCO.

Krichesky M. y otros. “Educación secundaria, continuidad pedagógica en ASPO, y regreso a una nueva normalidad: un estudio en provincia de Buenos Aires sobre la gestión institucional, el currículum y las trayectorias escolares en un escenario de desigualdades educativas”. RES. CS N° 10/2021. Programación Científica UNIPE 2020-2022.

López, N. (2009) De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina / Néstor López; coordinado por Néstor López. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPPE-Unesco.

Rivas, A. (2015) *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

Terigi F. (2010), Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar: revisión de literatura y análisis de casos, IIPPE-UNESCO. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1050>

Terigi, F. (2008): “Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común” en Graciela Frigerio; Gabriela Diker (comp.): *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Zysman, A. (2015) La escuela secundaria obligatoria como política educativa. Tensiones históricas y desafíos para la inclusión. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1867>

NORMATIVAS

Congreso de la República Argentina (2006, 14 de diciembre). Ley Nacional 26.026/2006. “Ley de Educación Nacional”. Publicada en Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Congreso de la provincia de Buenos Aires. (2007, 10 de julio). Ley de Educación Provincial 13.688/07. Boletín Oficial 25.692.