

Pandemia, escenarios complejos y educación en Argentina. Una mirada hacia atrás para pensar el futuro.

María Gabriela Pauli  
 Universidad Católica de Santa Fe  
 gabrielapaulidegarcia@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2852-7608>

Recibido: 31/08/2020 - Aceptado: 23/10/2020  
 DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9601>

### Resumen

La inclusión de todos los niños, jóvenes y adolescentes es una prioridad para la política educativa argentina y en ella se viene trabajando desde hace ya algo más de una década. La irrupción de la pandemia de Covid 19, a los pocos días de iniciado el ciclo lectivo 2020, instaló un escenario nuevo, en el cual, los propósitos y desafíos que el sistema educativo formal argentino enfrentaba, resultan en parte anacrónicos. Se hacen más evidentes las rémoras que el sistema arrastra desde sus orígenes, agudizando la necesidad de repensar la educación formal para que pueda dar respuesta a la demanda de una educación de calidad para todos. A partir del análisis de las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) del presente año, se reflexiona acerca de en qué medida la pandemia de Covid 19 ha desnudado algunos rasgos del sistema educativo formal en nuestro país que perduran a pesar de las sucesivas reformas y transformaciones educativas.

Palabras clave: inclusión, aprendizajes en contextos complejos, políticas educativas, nueva matriz educativa

Pandemic, complex scenarios and education in Argentina. A look back to think about the future.

### Abstract

The inclusion of all children, youth and adolescents is a priority for Argentine educational policy and has been working on it for a little over a decade. The emergence of the Covid 19 pandemic, a few days into the 2020 school year, installed a new scenario, in which the purposes and challenges that the Argentine formal educational system faced are in part anachronistic. The hindrances that the system dragged on since its origins become more evident, exacerbating the need to rethink formal education so that it can respond to the demand for quality education for all. Based on the analysis of the resolutions of the Federal Council of Education (CFE) this year, it is reflected on the extent to which the Covid 19 pandemic has exposed some features of the formal education system in our country that persist despite successive reforms and educational transformations.

Keywords: inclusion, learning in complex contexts, educational policies, new educational matrix

## **Introducción.**

Este artículo no versa sobre la enseñanza de la Historia, sino que se propone, recuperando algunos momentos de la historia del sistema educativo argentino, reflexionar acerca de decisiones de política educativa en el contexto de la pandemia de Covid 19. Nos atrevemos a presentarlo al comité editorial de *Clío y Asociados* porque entendemos que hoy no es posible pensar en las clases de historia, los abordajes didácticos, las estrategias metodológicas, sin el adecuado contexto dado por la irrupción de las clases virtuales y la ruptura de la presencialidad que caracterizó al sistema educativo formal obligatorio en nuestro país.

Desde 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26206, se han multiplicado los esfuerzos por parte de actores del sistema educativo argentino para lograr la inclusión de todos los niños, adolescentes y jóvenes en la escolaridad obligatoria. El desafío ha sido incluir a aquellos que históricamente quedaban fuera del nivel secundario de la enseñanza, sin perder calidad educativa<sup>1</sup>.

La irrupción de la pandemia de Covid 19, a los pocos días de iniciado el ciclo lectivo 2020, instaló un escenario nuevo, en el cual, los propósitos y desafíos que el sistema educativo formal argentino enfrentaba, resultan en parte anacrónicos. Afloran las rémoras que perduran desde los orígenes mismos del sistema, agudizando la necesidad de repensar la educación formal.

Nos proponemos analizar en qué medida la pervivencia de una estructura del sistema educativo formal obligatorio que fue gestada en el siglo XIX, como respuesta a otras demandas sociales, culturales y políticas, impiden o dificultan la eficaz concreción de los objetivos de la Ley de Educación Nacional. Para ello, se impone, en primer lugar, un breve recorrido por la historia del sistema educativo formal obligatorio, atendiendo especialmente a las últimas décadas. Durante un siglo y medio, se han sucedido transformaciones o reformas en el campo educativo, pero ninguna de ellas alcanzó a la estructura misma del sistema.

En segundo lugar, nos interesa evaluar las decisiones de política educativa que se tomaron en contexto de la pandemia de Covid 19. Para ello focalizamos el análisis en las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) del año en curso. El análisis discursivo de los documentos proporciona algunas claves para comprender, por un lado, lo que se explicita como propuesta para una situación imposible de prever y que demandó respuestas de emergencia, pero también, cuáles son las inquietudes y representaciones en relación a la educación formal que están implícitas en los objetivos y medidas que contienen las resoluciones del CFE.

### **1. Una mirada hacia atrás para situarnos en el presente.**

Es bien sabido que el sistema educativo en nuestro país, se gestó en la segunda mitad del siglo XIX<sup>2</sup>. La creación de los colegios nacionales, las escuelas normales, las escuelas de comercio y las escuelas o institutos industriales, fueron jalonando, entre 1862 y el fin de siglo, los movimientos que orquestaron el espectro de la enseñanza secundaria de un modo ordenado y sistemático. A su vez, la ley 1420 de 1884, garantizaba la enseñanza primaria con carácter obligatorio y gratuito conformando un proyecto educativo coherente que era parte de la política de estado de aquella época.

En ese proyecto, la educación primaria era para todos porque tenía una función política y social decisiva: enseñar a leer y escribir para formar al ciudadano capaz de ejercer sus deberes cívicos y homogeneizar especialmente a los habitantes de la región pampeana, donde la inmigración había multiplicado la población. Se imponía la enseñanza del castellano, de los valores cívicos y del patriotismo. De allí el culto a los próceres de la patria (que se instituyeron en la misma época) y la celebración de las efemérides con un ritual apropiado a la importancia que ellas cobraron<sup>3</sup>.

Las escuelas secundarias estaban pensadas para un público más selecto: las clases acomodadas y los sectores medios. Se formaba en diversos saberes según las necesidades de un proyecto de país. Los colegios nacionales formaban bachilleres aptos para continuar estudios universitarios y para engrosar las filas del empleo público, las escuelas de comercio a los peritos mercantiles

que encontraban trabajo en el comercio e industrias de una economía en expansión, las escuelas normales eran las encargadas de la educación de los maestros. Las hubo de dos clases: las que tenían un plan de estudios de cuatro años de donde egresaban maestros, y las superiores, con un plan de seis años de las que egresaban profesores, como era el caso de la Escuela Normal de Paraná. Incorporados a fines de siglo, las escuelas industriales representaron la postura de los industrialistas y del presidente Roca y su ministro Magnasco, de apostar a la educación para el trabajo.

Se trató de un proyecto educativo muy coherente y que articulaba armoniosamente con el proceso de consolidación del Estado Nación. Con algunos cambios no demasiado sustanciales ese modelo educativo perduró durante el siglo XX y lo que va del presente siglo.

La relación entre Nación y provincias fue fruto de un delicado equilibrio en el que la primera se reservó el monopolio de la educación, monitoreando los planes de estudio y fijando regulaciones a las escuelas provinciales que coexistían con las nacionales. Las visitas e inspecciones eran mecanismos frecuentes ante cualquier atisbo de anormalidad en el sistema. Los gobiernos provinciales subsanaron las deficiencias del Estado Nación creando escuelas – primarias, normales, de oficios, de comercio, etc. – cuando lo requerían las circunstancias, y si bien se encuadraron en las políticas nacionales, proporcionaron su impronta a la educación en cada provincia.

Las sucesivas etapas de ampliación democrática que significaron los gobiernos radicales del período 1916 – 1930 y la irrupción del peronismo en el poder a mediados de siglo, impactaron fuertemente en la participación y el modo de hacer política, pero también ampliaron las posibilidades de amplios sectores de la población de acceder a otros bienes como la educación. No podemos dejar de mencionar el valor simbólico que tuvo, por ejemplo, la reforma universitaria de 1918, o la creación de la universidad obrera durante el peronismo. La ampliación de las oportunidades propició una mayor escolarización, especialmente en las clases medias, porque la escuela constituía un mecanismo de ascenso social y una llave para nuevas oportunidades.

La autoproclamada revolución libertadora de 1955, inauguró una época de fuerte crisis del sistema democrático. La alternancia entre gobiernos elegidos democráticamente y gobiernos de facto, se extendió hasta los años '80 del siglo XX. La etapa estuvo signada por la tensión entre peronistas y antiperonistas y la politización de las fuerzas armadas que reemplazaban periódicamente a gobiernos consagrados por las urnas y que no alcanzaron a completar sus períodos. Todo ello desembocó en prácticas políticas que exacerbaron la violencia hasta llegar al terrorismo de estado como modo de ejercicio del poder y control social.

Gobiernos de distinto signo político e ideológico, y de distinta procedencia, legítimos e ilegítimos, legales e ilegales, intervinieron en la educación propiciando reformas parciales al sistema vinculadas en general al currículum, pero sin tocar la estructura. La inestabilidad política, determinó que no se sostuvieran en el tiempo lo suficiente como para permitir una evaluación de los beneficios. Tiramonti (2015) afirma respecto a la sucesión de reformas de la segunda mitad del siglo XX que: “desde los años sesenta, la escuela secundaria argentina estuvo permanentemente presionada para cambiar en favor de la instalación de un plan que es modificado o abandonado durante el proceso de aplicación” (p. 24).

La década del '60 estuvo marcada por la lógica de la planificación aplicada al sistema educativo en el marco de las propuestas desarrollistas, las dos décadas siguientes se rigieron por las lógicas de la “racionalización y revisión curricular” (Rodríguez, 2008, p. 36) que disimulaban bajo un ropaje pedagógico la decisión de achicar el sistema educativo recortando presupuesto y cerrando establecimientos según sostiene Rodríguez para la Provincia de Buenos Aires, aunque también se replicaron políticas semejantes en otras provincias.

Recién en la última década del siglo XX, y habiendo retomado el país el orden democrático, se sancionó una ley de Educación que incluía a todo el sistema de la enseñanza formal: la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24195 del año 1993. Este instrumento jurídico tomaba como

modelo la reforma educativa española de los años '80 y modificó la estructura del sistema extendiendo de siete a nueve años la educación primaria (ahora educación general básica – EGB) y obligatoria, que se organizaba en tres ciclos de tres años cada uno. La educación secundaria, pasó a ser educación polimodal, diversificando la oferta formativa con mayor especialización, en un ciclo con duración de tres años. La educación técnica, en la medida en que las escuelas debieron ceñirse al esquema de la educación polimodal, prácticamente desapareció en el país. La formación técnica específica se refugió en trayectos técnico-profesionales que se cursaban en contraturno. Esto trajo importantes consecuencias que se evidenciaron una década más tarde.

Esta reforma educativa<sup>4</sup> vino acompañada de la transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias. Así el Estado Nacional se desprendió de sus escuelas e institutos que pasaron a la órbita provincial, pero las provincias no recibieron recursos económicos acordes a las erogaciones que demandaban estas instituciones que se sumaban a las históricamente provinciales.

La reforma se implementó de un modo no demasiado prolijo, a través de Acuerdos Marco, suscriptos entre Nación y las Jurisdicciones (esta denominación reemplazó a la de provincias ya que permitía englobar a CABA), y se conformó el Consejo Federal de Educación, órgano presidido por el ministro de Educación de la Nación (un ministro sin escuelas a su cargo) y sus pares de las jurisdicciones. El Consejo tiene atribuciones deliberativas y resolutivas en cuestiones del área. Los Acuerdos Marco que reglamentaron la implementación de los cambios en el tercer ciclo de la EGB y en el nivel Polimodal, se suscribieron en 1997 y 1998. El nuevo formato educativo no se aplicó gradualmente a una cohorte nueva de estudiantes, sino que se aplicó en forma sincrónica a quienes ingresaban a cada uno de los ciclos de la EGB y al nivel Polimodal. Se dio el caso de estudiantes que terminaron su 2° año de la escuela secundaria e ingresaron en la educación Polimodal, o quienes pasaron de 7° grado de la primaria a 8° año de la EGB. Si bien la Ley tenía un claro perfil humanista en sus considerandos, los Acuerdos Marco se inscribieron en una lógica bien diferente como fue la de mercado<sup>5</sup>.

A fines de 2006 se dio sanción a una nueva ley educativa: la Ley de Educación Nacional N° 26206. Ella aún está vigente en el país. Es interesante notar que después de más de un siglo funcionando sin una legislación integral, el sistema educativo argentino, en algo menos de 5 lustros, pasaba por la sanción sucesiva de los instrumentos que lo regulaban. Esta nueva ley reemplazó a la LFE y se sancionó sin una evaluación de los aciertos y fallos de la derogada. Respondió a un imperativo que fue explicitado por las autoridades y que consta en el cuerpo legal: garantizar la inclusión en el sistema educativo de todos los niños, adolescentes y jóvenes, así como extender la obligatoriedad de la educación.

La nueva ley, que retrotrajo las transformaciones producida por su predecesora, extendió la educación obligatoria al ciclo secundario completo, volvió a establecer los niveles primario (de 6 o 7 años según decidiera cada jurisdicción) y secundario (de 6 o 5 cinco en función de la extensión de los estudios primarios). Especialistas en educación, representantes sindicales de los docentes y el espectro político, admitieron de buen grado que la nueva ley estaba inspirada en el espíritu de la Ley 1420. Sólo que entre 1884 y 2007 habían pasado años, transcurrido la historia y cambiado las expectativas y demandas sociales al sistema educativo.

La LEN se propuso garantizar la inclusión educativa en un sistema que, como dijimos extendió la obligatoriedad por lo menos a doce años. Para ello se diseñaron una serie de artilugios, de los cuales el más potente por su persistencia en el discurso pedagógico<sup>6</sup>, es el de trayectorias escolares (Terigi, 2007). Esta categoría permitía pensar la diversidad personal y los diferentes ritmos de aprendizaje en el marco de una escuela rígida – graduada – en la que se asumía que todos debían aprender lo mismo en el mismo tiempo y espacio y con similares formatos.

Otro artilugio importante fue la definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs), es decir, esos contenidos que un estudiante debía aprender para acreditar un espacio curricular y continuar su trayectoria.

Un aspecto central de la transformación educativa que proponía la LEN, fue que ella se pretendió sin cambiar rasgos estructurales del sistema heredados del siglo XIX, como, por ejemplo, los profesores por hora cátedra para el nivel secundario, la estructura graduada que obliga a quienes no promueven cierto número de espacios curriculares a repetir el año/grado completo cursando nuevamente aquellos ya aprobados. Los ámbitos en los que se desarrolla la enseñanza, el aula o laboratorios para algunas materias, el ritmo de los tiempos con horas-cátedra de cuarenta minutos y recreos de cinco, diez o quince minutos cada dos horas, no han sido revisados, salvo algunas excepciones<sup>7</sup>.

Una amplia bibliografía y algunas resoluciones del CFE han intentado encajar una propuesta que se supone debe ser flexible en un esquema rígido con resultados poco alentadores.

Más allá de la excelente disposición de docentes y otros actores del sistema, no se ha logrado detener la crisis del sistema - especialmente de los niveles primario y secundario - cuestionado en su legitimidad.

En este contexto de crisis, la implementación del ciclo lectivo 2020 representa una posibilidad de repensar lo hecho y una oportunidad de pensar una escuela realmente transformada.

## **2. Barajar y dar de nuevo: la pandemia como oportunidad y desafío.**

La pandemia de Covid 19 y las medidas sanitarias que se implementaron para controlar el contagio del virus, forzaron el cierre de las escuelas. Como ellas son el espacio por definición de la educación formal obligatoria en Argentina, esto implicó parar la enseñanza.

Se suspendieron las clases por quince días - que luego se prolongaron hasta la fecha y con perspectivas de abarcar todo el curso escolar 2020. Pasados los primeros momentos y a partir de una serie de Resoluciones del CFE, se dispuso que los docentes de todos los niveles del sistema educativo mantuvieran encuentros virtuales con sus estudiantes para sostener el vínculo pedagógico en primer lugar, aunque sin descartar la enseñanza de algunos contenidos. El horizonte estuvo puesto siempre en el retorno a las escuelas en algún momento del ciclo lectivo.

Analizaremos las Resoluciones del CFE que establecieron lineamientos para este nuevo formato virtual, como también las que se propusieron pautar el retorno a las aulas. Aplicaremos a estos documentos la metodología del Análisis Crítico del Discurso (ACD)<sup>8</sup> que hemos utilizado en el análisis de políticas educativas en otros períodos de la historia de la educación argentina. Ella posibilita obtener una rica información referida a los modos en que quienes producen esos discursos - en este caso las autoridades nacionales y provinciales - piensan el hecho educativo. Permite, además, trascender el contexto de la pandemia, porque, aunque las fuentes que analizamos han sido producidas para ese contexto, presuponen una mirada más allá de la coyuntura. Especialmente focalizamos el estudio en las representaciones<sup>9</sup> en torno al sistema educativo. Partimos del supuesto que la pandemia de Covid 19 amplifica y desnuda necesidades y urgencias que ya existían en el sistema y que las sucesivas reformas/ transformaciones no lograron resolver en la medida en que nunca se propusieron cambiar aspectos estructurales del sistema.

No se nos escapa que estamos escribiendo sobre un fenómeno educativo que es inédito. Así es que tan sólo pretendemos ofrecer algunas reflexiones y ejes para pensar la educación más allá de la pandemia, que sirvan como disparadores para revisar lo hecho antes y durante la crisis sanitaria y social provocada por el Covid 19, y posibiliten la toma de decisiones en orden a diseñar un sistema educativo a medida de las necesidades y demandas de la Argentina del siglo XXI en contexto de pos-pandemia.

## **3. Las Resoluciones del CFE durante 2020.**

El Consejo Federal de Educación promulgó una serie de Resoluciones atendiendo a las demandas que se planteaban al sistema educativo en medio de la pandemia de Covid 19. Es imposible analizar todo el corpus documental minuciosamente, pero podemos revisar

someramente qué cuestiones fueron abordadas de forma recurrente y cuáles no, y con qué criterios se hicieron esos abordajes.

*La Resolución 363/20: evaluación, acreditación y promoción en contextos de pandemia.*

La Res. 363/20 del CFE fechada el 15 de mayo de 2020, tuvo como objeto:

*[...] acordar un encuadre federal del trabajo pedagógico sobre la evaluación, acreditación y promoción del aprendizaje con el objetivo de aplicar variados recursos pedagógicos que den cuenta de una evaluación formativa que interprete la singularidad de los procesos de enseñanza y acompañamiento desplegados durante este periodo, evitando profundizar las desigualdades pre existentes y toda acción estigmatizante en relación a las trayectorias escolares de las y los alumnas/os (Res. 363/20, p. 2)*

La imposibilidad de continuar con la aplicación del plan de evaluación APRENDER, hizo necesaria esta modificación. La Resolución cuenta con dos anexos. El primero de ellos referido a “Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica,” expresaba todo un proyecto de acción. Nos permitimos la cita extensa justamente para poder dar cuenta de la integralidad del planteo:

*Así, junto a la revisión de las políticas de evaluación tendremos que ir trabajando en un conjunto de medidas que, combinadas de distintas maneras, puedan adaptarse a distintos escenarios. Estas medidas conciernen a: el curriculum, con vistas a la priorización y reorganización de saberes, la diversificación de las estrategias de enseñanza, y metas de aprendizaje; la revisión de tiempos y recursos complementarios y propuestas didácticas de intensificación de la enseñanza que combinen trabajo en la escuela y en el hogar en el marco de los calendarios establecidos; los regímenes académicos que establecen normas para la evaluación y acreditación de aprendizajes y la promoción de sección/grado/año escolar, tomando en particular como puntos críticos, la finalización de los niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior); la reorganización del funcionamiento escolar y redistribución de tiempos de los calendarios habituales, espacios y funciones; las condiciones para el sostenimiento del trabajo a distancia, como la creación de la plataforma nacional, las plataformas jurisdiccionales y de un programa de conectividad y provisión de dispositivos para estudiantes y docentes; la organización del trabajo de los docentes y los requerimientos de formación y capacitación docente que demandará esta nueva situación; las condiciones de infraestructura y seguridad e higiene ajustadas a las recomendaciones sanitarias; la generación de estrategias para acompañar a la población escolar en condiciones de mayor vulnerabilidad, que no haya podido sostener actividades en el marco de la continuidad pedagógica y que no regrese a las escuelas luego de su reapertura, a través de la generación de redes de apoyo y acompañamiento junto con espacios sociales y comunitarios. (Res 363/20. Anexo I, p. 5)*

Podemos notar lo ambiciosa de la propuesta, que se propone abordar diferentes problemáticas vinculadas a la educación y los diversos niveles del sistema de un modo integral. Ahora bien, en la página siguiente se aclara que lo central de todo este programa es garantizar la acreditación y el tránsito de los escolares. Se suponía el retorno a clases en la segunda mitad de 2020, y la preocupación central del CFE era de qué modo alivianar los contenidos para asegurar la promoción de los estudiantes al grado/año e incluso al ciclo superior. Es muy notorio cómo esta preocupación está por encima de garantizar aprendizajes. De hecho, las últimas 7 páginas de un documento de 12, están dedicadas a este tópico.

Rescatamos del documento un párrafo de la pág. 9 que resulta interesante por su formulación y que refiere a una de las cuestiones que aparecen asiduamente en los documentos:

*La evaluación formativa no incluye el uso de escalas numéricas o conceptuales de calificación. Esta convención del sistema, en esta etapa, no garantiza una valoración justa y transparente de la heterogeneidad de trayectorias individuales y colectivas de las poblaciones escolares de todos los sistemas jurisdiccionales y no constituye una herramienta adecuada para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Res 363/20. Anexo I, p. 9)*

Subrayamos la expresión “en esta etapa”, porque implica pensar que en otras instancias sí lo fue. Ahora bien, si revisamos el discurso pedagógico del CFE desde 2008 en adelante, se insiste en la evaluación de proceso, formativa y no sólo vinculada a la acreditación. Sin embargo, el organismo no ha propuesto una modificación de las escalas de evaluación ni antes ni en contexto de pandemia, aun cuando esa convención del sistema es algo que los ministros de educación, en el marco del CFE pueden cambiar. Es decir, se les pide a los docentes que no evalúen según la normativa que emerge de las mismas autoridades que efectúan el pedido.

La evaluación implica necesariamente una ponderación, por ello consideramos más acorde un informe cualitativo o conceptual que la calificación numérica, y afirmamos que tal vez el contexto de pandemia sea la oportunidad no tanto para esperar volver a las escuelas como un retorno a una realidad lo más parecida a la que tuvimos hasta 2019, sino para pensar otra escuela, no sólo con otros formatos de evaluación, sino revisando qué nos proponemos enseñar (objetivos, fines, metas), qué enseñamos (contenidos), como enseñamos (estrategias) y con qué recursos. Es bien sabido que no se comienza pensando la evaluación sino la enseñanza.

De la Res. 363/20 se desprende que, para las autoridades educativas, el problema central no está dado en los aprendizajes sino en garantizar los trayectos escolares. El documento es bastante elocuente en este sentido no tanto por lo que dice como por lo que no dice.

El segundo anexo de la Res. 363/20 se titula “Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. La respuesta del sistema educativo argentino en el marco de la emergencia sanitaria Covid 19.” Se trata de una serie de consideraciones generales sobre las acciones para incluir a todos en el sistema en tiempos de pandemia, y de una propuesta de relevamiento de información acerca de las posibilidades de estudiantes y docentes de acceder a dispositivos e internet para sostener la educación virtual.

Nos interesa detenernos en un párrafo específicamente:

*En esta línea el Programa Seguimos Educando implementado por la Secretaría de Educación de la Nación, desarrolla una muy amplia línea de producción de material impreso con contenidos y actividades escolares y una agenda analógica que incluye catorce horas de televisión y siete horas de programación radial diarias. También algunas jurisdicciones han optado por producir materiales impresos especialmente dirigidos a las escuelas que se encuentran en zonas rurales más aisladas y algunos módulos televisivos y radiales. En simultáneo, y con el objeto de ampliar las posibilidades de acceso a los portales y plataformas virtuales desarrolladas a nivel nacional y provincial, se ha gestionado con las compañías telefónicas, la navegación gratuita de la plataforma Seguimos Educando y de las plataformas virtuales provinciales a través de teléfonos celulares y se están distribuyendo las 135.000 notebooks y tablets que el gobierno anterior dejó en un depósito, en las regiones y escuelas que concentran indicadores más altos de pobreza infantil (NOA, NEA y Conurbano Bonaerense). (Res 363/20. Anexo II, p. 2)*

Es claro el interés en sostener el vínculo pedagógico y en llegar a aquellos estudiantes con menos posibilidades de acceso a los circuitos virtuales de la actual práctica docente. De las decisiones que se anuncian en la Resolución, resulta llamativo cómo ante la imposibilidad de las clases presenciales, se apela a paliativos inscriptos en la lógica uniforme con que fue pensado el sistema educativo en el siglo XIX. Cuadernillos producidos por un grupo de expertos docentes, con contenidos y propuestas de actividades sin tener en cuenta las particularidades de los receptores, los contextos socioculturales de sus familias, en fin, no es una herramienta que pueda inscribirse en la lógica del respeto por las trayectorias escolares y de la atención a la diversidad. Lo mismo ocurre con los programas televisivos y radiofónicos, que por su misma condición son masivos. Hay también una interesante referencia a recursos, como son las plataformas, los dispositivos electrónicos e incluso los citados programas y cuadernillos. Se omite la referencia a estrategias y contenidos. En última instancia, los recursos posibilitan, en el mejor de los casos, lograr el objetivo de mantener el vínculo educativo.

*La Res. 364/20 y los intentos para pensar el retorno a las escuelas.*

La Resolución N° 364/20, aprobó el documento “Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores” y está fechada el 2 de julio de 2020. El anexo I contiene el Protocolo, que contiene acciones previas al retorno a las aulas, acciones a seguir durante el retorno, y propuestas de organización de grupos o burbujas para minimizar el contagio y garantizar el control de la población escolar. También establece la coexistencia de la modalidad presencial y virtual, estableciendo que debe darse una continuidad entre ambas formas.

El retorno a las escuelas debe ser progresivo y escalonado, desde luego consensuado con las autoridades sanitarias de la jurisdicción, y alternando turnos más cortos y menos asiduos en las escuelas.

Transcribimos una de las disposiciones que refiere a lo que forma parte de la presente resolución.

*8.12. Priorizar los contenidos de los NAP y de los diseños curriculares construidos a partir de ellos para el periodo 2020/21, mediante acuerdos federales específicos.*

*8.13. Reorganizar el desarrollo curricular-institucional por ciclos/unidades pedagógicas u otros formatos que posibiliten el trabajo conjunto con grupos heterogéneos de estudiantes y la atención a las necesidades de trayectorias educativas diversas, a la vez que permitan procesos más ágiles de aprendizaje y el trabajo con aquellos estudiantes que se encuentren en situación de mayor necesidad.*

*8.14. Desarrollar las unidades pedagógicas a partir de núcleos problemáticos/ significativos que integren diversos contenidos y faciliten el trabajo multidimensional y que contemple criterios de pluridisciplinariedad. (Res. 364/20, Anexo I, p. 13)*

Es interesante recordar que muchas de estas indicaciones ya están propuestas a los docentes en documentos anteriores a la pandemia de Covid 19. De hecho, ya desde hace algunos años se debe planificar atendiendo a los NAPs y se recomienda proponer aprendizajes significativos a partir de núcleos problemáticos. Remitimos en ese sentido a la Res. 93/09<sup>10</sup> del CFE, o al plan educativo Argentina 2030 contenido en el “Marco para la organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina MOA”, aprobado por Res 330 del CFE, el 6/12/2017. Es interesante que, en un contexto totalmente diferente se reiteren las mismas pautas a la hora de seleccionar contenidos y pensar las estrategias de aprendizaje.

*Las Resoluciones del 25 de agosto de 2020: pautando un regreso improbable.*

En la fecha de referencia se firmaron las Actas correspondientes a las Resoluciones 366, 367, 368 y 369. Ellas conforman una unidad que aborda diferentes cuestiones vinculadas con el intento de pautar las condiciones de un posible retorno a las aulas.

La Res. 366/20 aprobó el “Marco federal para la reorganización institucional de las actividades de retorno a la escuela”. El documento cuenta con cuatro apartados cuyos títulos son: “Respecto de un sistema de alternancia”, “Respecto de la alternativa de una Escuela para la Transición”, “Respecto de la organización institucional de las Modalidades” y “Respecto del trabajo de los equipos directivos y docentes”. Se aclara que se toman en cuenta para la elaboración de este Marco, reglamentaciones anteriores, entre ellas las Res. 93/09; 363 y 364/20, todas del CFE.

El documento se propone pautar el retorno a las instituciones educativas sustentando la propuesta en la alternancia entre virtualidad y presencialidad, la toma de decisiones específicas para distintos segmentos del sistema educativo, así como para las distintas modalidades, de modo de favorecer la educación presencial para aquellos con mayores dificultades de conectividad y para quienes terminan alguno de los niveles del sistema.

Nos detendremos en algún fragmento referido al programa “Una Escuela para la Transición”, en el que se está trabajando desde la Secretaría de Educación de la Nación.

*“Escuela para la Transición” es una alternativa de reorganización integral de un período excepcional, cuya finalidad es atender y morigerar las desigualdades de aprendizaje, de enseñanza y las discontinuidades pedagógicas que se hayan producido en la no presencialidad educativa.*

*Se propone generar condiciones institucionales y pedagógicas para el ensayo de respuestas educativas alternativas, que posibiliten el regreso gradual a las instancias presenciales, la permanencia, la certificación de saberes y la promoción, sobre la base de procesos de enseñanza y de aprendizajes, sin que se estructuren y cristalicen propuestas o circuitos escolares restitutivos que den lugar a situaciones heterogéneas, de “segunda categoría” y que propicien una desigualdad excluyente. (Res. 366/20, Anexo I, p. 3)*

A fuerza de ser reiterativos, es menester hacer notar que la propuesta focaliza en una transición entre la actual situación provocada por la pandemia de Covid 19 y un futuro escenario que se visualiza como incierto y que, sostiene el documento exigirá mayor flexibilidad del sistema para abrirse a lo nuevo y a lo impredecible.

El mismo 25 de agosto, el CFE aprobó la Res 367, con sus dos anexos, uno que contiene el “Marco federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020 – 2021” y el otro el “Marco federal para la gestión de la enseñanza en escenarios complejos”.

El anexo I, propone una reorganización curricular de cada uno de los niveles y modalidades de la enseñanza obligatoria, a partir de definir criterios para la toma de decisiones y determinar contenidos prioritarios y progresión de aprendizajes atendiendo a los ciclos, para finalmente establecer metas en término de dominio de contenidos para cada ciclo/nivel/modalidad. Es de hacer notar que las propuestas son sumamente ambiciosas en cuanto a los logros que se esperan de niños, adolescentes y jóvenes y no difieren prácticamente de las orientaciones curriculares de los últimos años, pensadas éstas en un contexto de presencialidad que no es posible replicar hoy. Se insiste en considerar 2020 y 2021 como una unidad temporal, asumiendo implícitamente que durante el próximo año la escuela podrá volver a funcionar bajo formas más parecidas a las que históricamente la definieron.

Se enuncia reiteradamente que los aprendizajes no consolidados o logrados en 2020 se retomarán y reforzarán en el ciclo lectivo 2021. De este modo, el discurso cancela la posibilidad de pensar que 2021 puede ser igualmente problemático para normalizar las clases presenciales con el formato anterior a la pandemia, e incluso con un formato mixto entre momentos de presencialidad y de virtualidad.

El anexo II, propone pensar escenarios complejos para la educación argentina y para ello recupera en buena medida a la Res 93/09 del CFE, especialmente en cuestiones vinculadas a modificar el trabajo docente, así hace referencia a la posibilidad de formar equipos de cátedra, de flexibilizar tiempos y espacios para la enseñanza, de modo tal de encarar lo que sostiene el documento es el mayor desafío:

*[...] preparar al sistema educativo para que reestructure su función pedagógica, pero también la de socialización de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas. La vuelta a la presencialidad podrá ser, también, una invitación a espacios significativos, desafiantes y contenedores de producción colectiva de conocimiento. (Res 367/20, Anexo II, p. 2)*

Sin embargo, agrega más adelante:

*A su vez, este contexto obliga a pensar políticas educativas con una nueva matriz, que logre combinar el diseño de estrategias de enseñanza y continuidad pedagógica, tanto para estudiantes que asisten a clases presenciales como a aquellos que, por las características de desarrollo sanitario, continúan bajo una modalidad caracterizada por el trabajo remoto. Esto implica que las acciones deberán contemplar etapas de avance progresivo de presencialidad, que no identificará fechas o meses específicos, sino condiciones escolares, posibilidades de articulación con otras instituciones, y las condiciones sanitarias y protocolos de cuidado establecidos en cada momento. (Res.367/20, Anexo II, p. 3)*

En el marco de esos escenarios complejos se mencionan algunas estrategias como el desarrollo de procesos educativos flexibles, adaptados a diferentes contextos especialmente atendiendo a los más vulnerables; la integración de tiempos de presencialidad y no presencialidad; los ajustes en tiempos, secuencias y actividades, como también de las estrategias de evaluación en

las planificaciones; y se recomienda: “Brindar seguridad y confianza psicoafectiva respecto del tránsito y permanencia en los establecimientos, tanto a las adultas y lo adultos responsables del cuidado de niñas, niños y adolescentes, como a las y los jóvenes, adultas y adultos que realizan sus trayectorias educativas”. (Res 367/20, Anexo II, p. 4)

Con estas premisas, reitera el documento todo lo que viene sosteniendo el CFE en las Resoluciones del año 2020. Se trata de enunciados de un alto nivel de generalidad, que expresan deseos e intenciones, pero que requieren de medidas concretas para convertir a esos deseos e intenciones en prácticas educativas sistemáticas y no solamente intentos propios de la buena voluntad de los actores. Se apela a la descentralización en la toma de decisiones por parte de las jurisdicciones, como también a pensar el universo educativo como diverso. Esto último, implica un cambio en la concepción de un sistema que se ha caracterizado por ser altamente homogéneo.

Hay varias cuestiones en los párrafos transcritos que ameritan consideración. Por un lado, la idea de escenarios complejos asociados a la educación en tiempos de pandemia, idea que presupone que los anteriores escenarios educativos eran simples o no complejos. Cabe preguntarnos ¿cuándo los escenarios educativos no han sido complejos? Si asumimos que en el aula interactúan personas, cada una con sus particularidades, con su entorno familiar y sociocultural; que además el sistema intenta, por su propia lógica imponer un mismo trayecto formativo (indicado por los planes de estudios, la graduación, la organización de tiempos y espacios escolares) a personas que aprenden de modos diferentes y con ritmos distintos, resulta demasiado evidente que se generan siempre, en las aulas, escenarios de una enorme complejidad. La pandemia de Covid 19 suma, en todo caso, a esa gran complejidad la distancia física y los inconvenientes tecnológicos y de conectividad.

Aparece así, en el discurso, la calificación de complejo para lo inusual, lo poco conocido y transitado como es la educación virtual en los niveles de la escolaridad obligatoria. Y lo conocido y reiterado, parece, por esa misma condición, dejar de ser complejo. Como si no fuera un desafío de proporciones enfrentarse a un grupo de estudiantes y pretender enseñarles.

La segunda cuestión que merece atención es la propuesta de las estrategias para hacer frente a este nuevo escenario complejo. Se trata de ideas en las que las Resoluciones del CFE vienen insistiendo desde 2007, cuando se fue pautando la reglamentación para la implementación de la LEN 26206/06. Da cuenta de esta continuidad, la referencia a documentos anteriores, como la Res 93/09, cuyos lineamientos se recuperan. Es decir que ante un escenario nuevo se apela a las mismas recomendaciones y estrategias pensadas en contextos pre-pandemia.

Por último, el anexo II de la Res. 367/20 se propone pensar políticas educativas con una nueva matriz. Ahora bien, en la enumeración de los aspectos a considerar, y en el documento en su conjunto, no aparece la idea de pensar una nueva matriz, sino en todo caso, se trata de adaptar la antigua – y bien antigua que es – a las necesidades que impone la urgencia. No hay evidencia en el discurso del CFE que nos habilite a suponer que se está planeando una nueva matriz educativa superadora de las estructuras con las que el sistema se formó en la segunda mitad del siglo XIX. El párrafo que transcribimos a continuación da cuenta de esta pervivencia de criterios sustentados en una lógica de aprendizajes homogéneos, cuantificables y con una secuenciación única:

*Comprender que la desigualdad estructural será mayor al volver a la escuela, implica asumir el desafío de abordar la complejidad del contexto sociopolítico atendiendo las necesidades, las vacancias, las desconexiones, los vacíos y lagunas, que se hayan suscitado durante el tiempo de suspensión de clases presenciales. (CFE, Res 367/20, Anexo II, p. 6)*

Implícitamente se asume que hay un corpus de conocimientos a enseñar, que es homogéneo, que tiene una secuenciación lógica – solo una – y que todo debe enseñarse. Si pensáramos la enseñanza desde estrategias como la resolución de problemas, no tendría sentido plantear que hay lagunas o vacíos. Estas son categorías que remiten a una idea de todo bastante rígido.

Podemos aventurar que justamente la insistencia en diversificar y en flexibilizar está evidenciando no tanto que los docentes no lo hagan, sino que, quienes gestionan la educación están fuertemente condicionados por aquellos rasgos homogeneizantes del sistema.

El documento reitera, además, mucho de lo dicho en el anexo I de la misma resolución y propone algunos ejemplos concretos de temáticas a trabajar en cada nivel y modalidad. Esto nos permite dar cuenta de otro rasgo del discurso del CFE: por un lado, un alto grado de generalidad referido a algunas cuestiones que se enuncian como un deseo – la inclusión de todos en los aprendizajes virtuales, los logros esperados por ciclo o nivel, por ejemplo – y, por otro lado, un desglose muy puntual de propuestas de enseñanza que se proponen a título de tales, pero que, en un documento normativo, nos preguntamos si no funcionan como una verdadera selección de contenidos.

El texto de la Res 368/20 del CFE, firmada también el 25 de agosto, es muy ilustrativo sobre las pervivencias del imaginario normalista y decimonónico. El documento hace la distinción entre evaluación entendida como evaluación formativa, calificación asumida como traducción de los logros de aprendizaje en una escala, acreditación que también refiere a dar cuenta de los logros de aprendizaje en un tiempo determinado y promoción, que implica el tránsito de un curso al siguiente o de un nivel a otro. En este sentido, se explicitan las condiciones para que todos los estudiantes promocionen, sea cual sea su recorrido académico durante 2020 y asumiendo la continuidad de la evaluación 2020-2021.

Las distinciones que propone la Res. 368/20 provienen de la yuxtaposición de concepciones sobre aprendizaje y evaluación. Así, por ejemplo, la calificación sigue operando en el sistema desde su conformación hasta hoy y reemplazó a una ponderación del maestro sobre los logros de su estudiante que le habilitaran para otros aprendizajes. Todavía permanece, a pesar de algún intento de modificación, la calificación conceptual en el primario y la numérica con escala de uno a diez en el nivel secundario. Implícitamente el sistema sigue asumiendo que evaluar es calificar si más allá de las trayectorias y los procesos de aprendizaje personales, lo que importa es la calificación final.

Acreditar conocimientos responde a una lógica diferente, para la cual el aprendizaje es un proceso y en algún punto de esa dinámica procesual, el estudiante está en condiciones de dar cuenta de sus aprendizajes. Sin embargo, en el sistema educativo argentino, la rigidez de la gradualidad, hace que todos los estudiantes deban acreditar logros similares en el mismo tiempo, sin atender a sus particulares trayectorias.

La promoción es un requerimiento burocrático del sistema, vinculado a los aprendizajes logrados y a la evaluación de un trayecto de formación, o al menos, eso es lo que se enuncia.

Lo que nos interesa evidenciar es, por un lado, una lógica discursiva centrada en el respeto por cada estudiante y sus trayectorias, y por otro lado, un supuesto de homogeneidad en esas trayectorias que no habilita tiempos y recorridos diferentes, salvo en el caso de la educación especial.

### *La Res. 369 y el programa “Acompañar. Puentes de igualdad”.*

Cerramos el recorrido con el análisis somero de lo enunciado en la Res 369/20 del CFE, que establece la creación del programa “Acompañar. Puentes de igualdad” que se incluye como anexo I de la norma. Los objetivos del programa son:

- a) *Promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades.*
- b) *Alentar y propiciar la continuidad en los estudios, en todos los niveles del sistema.*
- c) *Promover y facilitar la reanudación y culminación de las trayectorias del nivel secundario interrumpidas previo a la pandemia. (Res 389/20, Anexo I, p. 4)*

Si bien se advierte que el problema de la continuidad de las trayectorias escolares atraviesa a todo el sistema en sus niveles y modalidades, el documento en sus considerandos nos advierte que:

*Sin embargo, en materia de trayectorias truncadas el nivel secundario constituye una preocupación cuya atención y dimensión no admite demoras. La escuela secundaria, por múltiples razones y variables de todo tipo ha sido el escenario privilegiado de numerosos "quedar fuera". No son pocos las y los adolescentes que en curso de trayectos escolares interrumpen su escolaridad. Aunque algunos la retomen, es importante la diferencia entre los que ingresan al secundario y quienes lo concluyen. Hace tiempo que las adolescencias interpelan ciertos modos relacionales de lo escolar; las investigaciones ponen de manifiesto que hace falta mucho anfitriónaje para que se teja la confianza que requieren las relaciones pedagógicas para animar a las inteligencias a manifestarse. Es una prioridad restablecer el vínculo de todas las estudiantes y los estudiantes con la escuela secundaria. (Res 369/20, Anexo I, p. 2-3)*

Por ello el documento focaliza especialmente en la atención de adolescentes y jóvenes. Para gestionar el programa se establece la creación de una serie de mesas: Mesa Interministerial Nacional, Mesa Consultiva Nacional Puentes de Igualdad, Mesas Jurisdiccionales Intersectoriales y Mesas Locales que se aclara conforman "la dimensión artesanal" (p. 6).

Es un texto que apela a la metáfora de los *puentes* y apela a un lenguaje literario para evocar una serie de imágenes que transmitan al lector un sentimiento de empatía. Expresiones como "abanico de alternativas" (p. 3), "imaginario motor colectivo" (p. 3), "hojas de ruta" y "mapas de hojas de ruta" (p. 7), "puentes, señalizando caminos hacia las escuelas", "puentes entre adolescentes y jóvenes" y "con adolescentes y jóvenes" (p. 8); "Verano con puentes" (p. 9) que constituye una propuesta de generar actividades en las escuelas durante el verano. La enumeración de puentes continúa, y se complementa con un discurso que apela a la voluntad de unos y otros, a tejer entramados de solidaridad entre quienes tienen la responsabilidad de enseñar y aquellos que han dejado la escuela. También se apela a otros actores sociales para que "inviten" a los estudiantes a retomar sus trayectorias. Es interesante notar que, si bien la escolaridad es obligatoria, se elude con cuidado cualquier expresión que suene coercitiva, y en cambio, se insiste en invitar, en tejer confianza, en animar a las inteligencias a manifestarse.

*Por eso, multiplicaremos las acciones y los actores que solidariamente irán a buscar a cada una y cada uno que se hayan distanciado de las instituciones educativas para reforzar la invitación a recuperar sus trayectorias. El puente entre el antes y después de la pandemia tendrá entonces también acciones y actores no escolares. (Res 369/20, Anexo I, p. 4)*

La educación como derecho destierra del discurso a la educación como obligación; y son las instituciones las responsables de sostener y acompañar las trayectorias (p. 2). Discursivamente, es interesante como se diluye la responsabilidad de los estudiantes que resultan tan sólo sujetos de derecho sin ninguna obligación o responsabilidad.

Toda la estrategia discursiva de este documento permite generar consensos rápidamente en tanto es suficientemente ambigua e imprecisa, expresa deseos que son genuinos tanto en la comunidad educativa como en la sociedad en general, y desvía la mirada de las dificultades y los costos de una verdadera política inclusiva, para posarla en la esperanza de una escuela para todos.

## **Conclusión.**

Agregaremos a lo ya dicho unas pocas líneas para precisar y sintetizar cuales son las representaciones predominantes sobre el sistema educativo y la particular coyuntura que inauguró la pandemia de Covid 19 en los documentos del CFE.

Hay que considerar que el organismo regula la política educativa en Argentina, y sus resoluciones enmarcan líneas de acción en las jurisdicciones; por lo tanto, el discurso y las representaciones implícitas en él, condicionan las decisiones y las prácticas. Se trata, además,

de un órgano colegiado, integrado por los ministros de educación de todo el país, por ello el alcance de este discurso que emana del poder político es amplio.

Consideraremos tres cuestiones: el problema de la evaluación/ acreditación/ promoción, la idea de escenario complejo y la de políticas educativa para una nueva matriz. La primera por la recurrencia en los documentos, la segunda por su potencia para inferir el imaginario que la sostiene, y la última en razón de proporcionar una veta para mirar más allá de la contingencia. El interés y la preocupación por la evaluación, la acreditación y la promoción; que acentúa el contexto de pandemia, desnuda la coexistencia de políticas inclusivas gestadas en los últimos tres lustros con un sistema pensado a fines de siglos XIX para segmentar a la población: una escuela primaria para todos y el nivel secundario para algunos. Como afirman las resoluciones, especialmente la 369/20, es justamente este último el que mayores dificultades presenta en cuanto al sostenimiento de las trayectorias escolares.

La urgencia de asegurar la promoción de los estudiantes, hayan logrado o no los aprendizajes previstos para el curso, o incluso más allá de si pudieron establecer y sostener vínculos con sus docentes en términos pedagógicos -es decir, vínculos que le permitan hacerse de saberes nuevos- da cuenta justamente, de la rigidez del sistema graduado. Los espacios curriculares deben aprobarse en tiempos nada flexibles, y no está prevista en el sistema la posibilidad de trayectorias personalizadas en las que algunos estudiantes cursen espacios de distintos años/grados escolares durante un mismo curso lectivo: el curso se aprueba o se reprueba en bloque, y en este último caso, se repite<sup>11</sup>.

Acerca de la consideración del escenario actual como complejo, haremos dos observaciones: por un lado, se presupone complejo lo nuevo e impensado, e implícitamente se asume que la educación sistemática escolar no se desenvuelve en escenarios complejos.

Por otro lado, se piensa la situación generada por la pandemia de Covid 19 como transitoria. Las resoluciones de fines de agosto de 2020 asumían el retorno a clases de manera escalonada y gradual, con una mixtura de presencialidad y virtualidad para el segundo semestre del año. Hoy ese horizonte aparece bastante más lejano.

Los documentos no han considerado siquiera la posibilidad de tener que sostener la educación en el tiempo si no es en el formato escuela. Y ese formato es del siglo XIX. La escuela, como estructura -social y educativa- no ha variado sustancialmente. Las reformas y transformaciones educativas han modificado fundamentalmente contenidos, estrategias, recursos y criterios de evaluación, pero aún el aula es el lugar de los aprendizajes, el patio el del recreo, todo -espacios y tiempos- bien delimitado por el timbre o la campana. Los tiempos rígidos y cronometrados, el saber fragmentado (especialmente en el nivel secundario), en fin, rasgos que todos los que cursamos la escuela en Argentina conocemos.

Es interesante que ante un escenario que plantea desafíos nuevos se proponen como respuesta los mismos tópicos que vienen repitiéndose en las resoluciones del CFE desde 2006: garantizar las trayectorias escolares, asegurar la inclusión de todos los estudiantes, la educación como derecho, entre otros. Otro rasgo destacado del discurso de los documentos es lo mucho que insisten en el derecho a la educación sin hacer mención al carácter obligatorio de la escolaridad, ni a las responsabilidades y obligaciones de los estudiantes y sus entornos familiares. Discursivamente, ellos son sujetos de derecho, pero sin responsabilidades.

Las ausencias más notorias en el discurso del CFE durante el año en curso, son las de la enseñanza y, en menor medida, el aprendizaje. Las menciones a este último que se suceden con mayor frecuencia refieren aprendizajes vivenciales. El discurso pedagógico, se ha vaciado de contenidos a enseñar. La escuela, más que el lugar para aprender es un espacio a transitar exitosamente.

Se podría argumentar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje están presupuestos en el acto educativo, pero al menos, esa afirmación amerita ser puesta en cuestión. El contexto de la pandemia ha desnudado de algún modo, ciertas representaciones sobre el sistema educativo,

ya que puede constatarse que, ante la urgencia de tomar decisiones, el foco se ha puesto no en garantizar aprendizajes sino en asegurar la promoción de los estudiantes.

Finalmente haremos algunas consideraciones sobre la expresión “pensar políticas educativas con una nueva matriz”, que se incluyó en el texto de la Res 367/20. Si bien, como hemos mostrado, las decisiones de política educativa tomadas hasta la fecha no se inscriben en esta lógica, entendemos que, por un lado, es sumamente importante habilitar la posibilidad de pensar en una nueva matriz para el sistema educativo formal y obligatorio argentino; y por otro lado, no es tarea de unos pocos días.

Romper con la matriz que dio origen al sistema no es sencillo. Fundamentalmente porque ella define los modos de pensarlo, las categorías con que lo definimos, en fin, el andamiaje de nuestras representaciones sobre la educación.

Por ello, creemos que mostrar estos rasgos discursivos permite preguntarnos acerca de la pertinencia de las acciones que se encaran. Si pensamos en una educación personalizada, respetando las trayectorias de cada estudiante, atendiendo a su particular modo de aprender, se impone pensar una estructura muy flexible, con recorridos académicos personalizados para garantizar no solo la trayectoria por la escuela, sino la calidad y solidez de los aprendizajes.

Eso nos vuelve al punto inicial: se trata de barajar y dar de nuevo, de pensar en otro sistema educativo, en otros contextos de enseñanza y aprendizaje. La pandemia puede ser un problema, y de hecho lo es, pero también la oportunidad histórica para pensar lo que aún no hemos pensado y para transformar la educación desde sus bases mismas, repensando incluso el formato escuela con todo lo que él implica.

## Bibliografía.

- Carrizo, B y Giménez, J. C (comp) (2017) *La política en las tramas educativas*. La Hendija.
- Herrero, A. (2014) “La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina 1880-1900)”. *Revista Perspectivas Metodológicas* N° 14(1). 25-47.  
<http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/issue/view/73>
- Herrero, A. (2014, enero-junio) “Juan Bautista Alberdi pensador de la educación argentina”: una invención del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XX. *Revista Quinto Sol*, Vol 18, N°1. 1-23.  
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/issue/view/85/showToc>
- Laguarda, P. y Fiorucci, F. (ed) (2012). *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales. Argentina (siglo XX)*. Prohistoria.
- Martínez Paz, F. (2003) La educación en el período 1862-1914, en Academia Nacional de la Historia. *Nueva Historia de la Nación Argentina*. T. 6. La configuración de la república independiente (1810-C 1914). Planeta.
- Pauli, C. E, y Pauli, M. G. (2017) El liberalismo positivista y la pedagogía ignaciana. Un debate finisecular, en Pauli, C. E. *Santa Fe en el siglo XIX*. UCSF.
- Pauli, M. G. (comp.). (2020). *Del dicho al hecho... El largo trecho entre las propuestas y las transformaciones que realmente ocurren en las aulas*. 1° ed. compendiada. Santa Fe, UCSF. E PUB. ISBN 9789508441683.
- Pauli; M. G. (2018, segundo semestre) Domingo Silva educador: el manual de Moral Cívica y Política como instrumento pedagógico y político. *Épocas. Revista de Historia*. ISSN 1851-443X FHGT-USAL, Buenos Aires. Núm 18, 83-106.  
<https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/issue/view/346>
- Pauli, M. G. (2016) *Enseñar Historia..., Enseñar a pensar... Los desafíos de la educación en la escuela secundaria*. (2° ed.) UCSF.
- Pauli, M. G. (2016, primer semestre) Las representaciones en torno a la idea de patria en el discurso periodístico santafesino de comienzos de siglo XX. *Épocas. Revista de Historia*. ISSN 1851-443X FHGT-USAL, Buenos Aires. Núm 13, 141-170.

<https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/issue/view/297>

Puiggrós, A (dir). (1991) *Historia de la educación en la Argentina*. Galerna.

Puiggrós, A. (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Galerna.

Raiter, A y Zullo, J. (2004) *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Gedisa.

Raiter, A, Zullo, J, Sánchez, K., Szretter, M., Basch, M., Belloro, V., Pérez, S. y García, P. (2002) *Representaciones sociales*. Eudeba.

Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gedisa.

Rodríguez, L. (2008) "La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar." FAHCE. *Memoria Académica*. N° 34, pp. 35-61.

[http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3723/pr.3723.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3723/pr.3723.pdf)

Southwell, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tirmaonti, G. (dir) *Variaciones sobre la forma escolar*, Homo Sapiens. 35 – 70.

Tedesco, J. C. (2012) *Educación y Justicia Social en América Latina*. FCE- UNSM.

Tedesco, J. C. (2009) *Educación y Sociedad en la Argentina. 1880-1945*. 1° ed. 1°reimp. Siglo XXI.

Tirarmonti, G. (2015, noviembre). "Dossier. La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. FLACSO. *Propuesta Educativa*. N° 44. Año 24. Vol 2. pp. 24 a 37. ISSN 1995- 7785

Wodak, R y Meyer, M (comp) (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

## Fuentes.

CFE (2017) Resolución 330/17. Anexo I.

[https://www.argentina.gob.ar/consejofederal\\_educacion/documentos/resoluciones](https://www.argentina.gob.ar/consejofederal_educacion/documentos/resoluciones)

CFE (2020) Resolución 363/2020. Anexos I y II

<https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>

CFE (2020) Resolución 364/2020. Anexo I

<https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>

CFE (2020) Resolución 366/2020. Anexo I

<https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>

CFE (2020) Resolución 367/2020. Anexos I y II

<https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>

CFE (2020) Resolución 368/2020.

<https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>

CFE (2020) Resolución 369/2020. Anexo I

<https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>

---

## Notas.

<sup>1</sup> Recordemos que la escolaridad primaria se estableció con carácter de obligatoria a partir de la sanción de la Ley 1420 de 1884.

<sup>2</sup> Sobre el tema hay copiosa bibliografía y muchos estudios parciales. A título de ejemplo mencionamos los textos ya clásicos de Adriana Puiggrós, *Historia de la educación en la Argentina* y *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*, ambos de editorial Galerna; los trabajos de Juan Carlos Tedesco, *Educación y Sociedad en la Argentina. 1880-1945* de Siglo XXI editores y *Educación y Justicia Social en América Latina* editado por FCE- UNSM; y Fernando Martínez Paz, especialmente el capítulo La educación en el período 1862-1914, en el Tomo 6 de la Nueva Historia de la Nación Argentina, publicada por la Academia Nacional de la Historia en 2003. Estudios como los de P. Laguarda Y F. Fiorucci (ed) *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales. Argentina (siglo XX)* y Bernardo Carrizo y Juan Cruz Giménez (comp) *La política en las tramas educativas*, dan cuenta de las especificidades del proceso en el ámbito regional santafesino y del Litoral. Otros, abonan a la historia de las ideas en el campo educativo, como los de Alejandro Herrero, La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina 1880-1900), o Juan Bautista Alberdi pensador de la educación argentina: una invención del roquismo para defender el programa

de la república posible a fines del siglo XX; o el que publicáramos con el Prof. Carlos Pauli, El liberalismo positivista y la pedagogía ignaciana. Un debate finisecular. Y también engrosan la lista una serie de escritos específicos sobre alguna de las modalidades o niveles del sistema.

<sup>3</sup> Sobre esta cuestión hay una importante producción, Nos hemos ocupado del tema en la provincia de Santa Fe, en los artículos: “Las representaciones en torno a la idea de patria en el discurso periodístico santafesino de comienzos de siglo XX”, publicado en *Épocas Revista de Historia* de la USAL, N° 13, y “Domingo Silva educador: el manual de Moral Cívica y Política como instrumento pedagógico y político”, en *Épocas Revista de Historia* de la USAL, N° 18.

<sup>4</sup> Usamos la denominación de reforma o transformación educativa según se utilizó en cada momento por parte de los actores involucrados en los cambios. No discutimos la pertinencia de los conceptos en este caso.

<sup>5</sup> Sobre esta cuestión, ofrecemos un detallado análisis en el libro *Enseñar Historia... enseñar a pensar. Los desafíos de la educación en la escuela secundaria*.

<sup>6</sup> Entendemos por discurso pedagógico todas las expresiones escritas u orales que circulan, producidas por especialistas del campo, autoridades y funcionarios, dirigentes sindicales y docentes.

<sup>7</sup> Sobre este punto, remitimos al excelente trabajo de Myriam Southwell La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato, publicado en el libro *Variaciones sobre la forma escolar*, que dirigió Guillermina Tiramonti y publicó Homo Sapiens.

<sup>8</sup> La bibliografía sobre ACD es profusa. Sugerimos los textos ya clásicos de Jan Renkema: *Introducción a los estudios sobre el discurso; Métodos de análisis crítico del discurso*, compilado por Michael Meyer y Ruth Wodak, ambos textos editados por Gedisa; y los trabajos de Alejandro Raiter y su equipo: *Representaciones sociales y Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Ellos pueden dar cuenta del enfoque que adoptamos y que se inscribe en los estudios lingüísticos sobre el discurso.

<sup>9</sup> Seguimos a Alejandro Raiter y equipo para definir a las representaciones como “[...] la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera. Esta representación – en la medida en que es conservada y no reemplazada por otra – constituye una creencia (o es elemento de una creencia y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso”. (Raiter et al, 2001, p. 11)

<sup>10</sup> Hemos hecho un análisis de la resolución 93/09 en un trabajo anterior, resultado de un proyecto de investigación financiado por la UCSF, y que se incluyó en el libro *Del dicho al hecho... El largo trecho entre las propuestas y las transformaciones que realmente ocurren en las aulas*.

<sup>11</sup> Más allá de las materias previas que puedan *quedarle* a un estudiante, se pasa o no se pasa de curso.